

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
EM SALA DE AULA**

**CASCADEL - PR
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JAQUELINE CEREZOLI

**EDUCACÃO E LINGUAGEM: A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES
EM SALA DE AULA**

Texto apresentado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte da avaliação para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração: Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Eliane Cardoso Brenneisen

CASCADEL – PR
2008

AGRADECIMENTOS

As idéias e análises desta dissertação não seriam possíveis sem as leituras recomendadas pelos docentes e a paciência daqueles que nos exigiram re-leituras, re-elaboração e melhores argumentações, ensinando-nos e guiando-nos pelo caminho da escrita acadêmica.

- Agradeço, primeiramente à Eliane Brenneisen, minha orientadora e amiga, que me acompanha desde os tempos da iniciação científica, e que ajudou a despertar em mim o interesse pela pesquisa, ensinou-me muito do que sei com amor e paciência. Obrigada pelas leituras, pelos comentários e pelo incentivo nas horas difíceis .

- A CAPES, pela bolsa de estudos. Ter sido aluna bolsista possibilitou uma dedicação às leituras, abrindo espaço também para uma mais profunda reflexão sobre os textos lidos. Ser bolsista também facilitou muito a conclusão da pesquisa de campo, possibilitou também a participação em eventos científicos inclusive fora do Estado do Paraná, também a compra de bibliografias referentes a meu trabalho Além disso, proporcionou condições de maior aprofundamento na pesquisa, pois garantiu disponibilidade de tempo para a dedicação aos estudos e para a participação em atividades extracurriculares.

- Aos docentes Regina Coeli e Acir Dias, pelas contribuições e leituras sugeridas à época do exame de qualificação.

- Às amigas que de alguma forma contribuíram com as idéias deste projeto e se fizeram presentes nesta importante etapa, em especial Carla Kelli Schons, que tanto me auxiliou nos momentos mais difíceis de minha vida, principalmente neste último ano.

- Aos membros da comunidade na qual foi realizada a pesquisa, em especial ao grupo de professores que me acolheram e auxiliaram no que foi possível durante a pesquisa de campo. Agradeço principalmente ao Educador Jamir, que aceitou minha presença em sua sala de aula, e me auxiliou durante as entrevistas. Também as famílias que aceitaram minha presença em suas casas, e me receberam com muita docilidade e hospitalidade. Agradeço em especial as crianças que participaram da pesquisa. Sem elas esse trabalho não seria possível.

- E por fim, a meus familiares, e em especial a meu querido pai Genuíno Cerezoli, pelo exemplo de honestidade e pelo apoio incondicional.

RESUMO

CEREZOLI, Jaqueline. Educação e Linguagem: A construção das identidades em sala de aula. Texto apresentado à banca de avaliação para a obtenção do título de mestre em Letras (Mestrado em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE), Cascavel, 2009.

Orientador(a): Profa. Dra. Eliane Cardoso Brenneisen
16 de fevereiro de 2009.

Este trabalho pretende verificar como se desenvolvem as aulas em uma Escola Itinerante vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra(MST), a 30 quilômetros da cidade de Cascavel. A escolha de tal instituição escolar se deu em virtude da abordagem educacional que o MST tem mantido em suas escolas, que consiste em privilegiar temas ligados aos cuidados com o meio ambiente, tais como a agroecologia, além de ter atribuído acentuada importância à formação de jovens e crianças como militantes do Movimento . Desta forma, esta pesquisa busca desvendar, por meio da linguagem, aspectos ligados à formação das identidades dos alunos da quarta-série dessa escola e de que maneira a formação militante dos alunos contribui para a construção das identidades de Sem-Terrinha. A fundamentação teórica deste trabalho se baseia principalmente nos autores da Análise de Discurso Crítica, que discutem as questões relacionadas a construção das identidades, principalmente Moita Lopes, que trás para a sala de aula a aplicação de tais conceitos. Na realização da pesquisa de campo tem-se utilizado uma abordagem de cunho etnográfico, na qual o pesquisador, imerso no ambiente a ser estudado, observa as cenas cotidianas da sala de aula e as relações que estabelecem os sujeitos dessa totalidade. A presente pesquisa de mestrado visa, com base nos estudos teóricos e na análise do material coletado, estabelecer reflexões e problematizar aspectos da metodologia empregada quando inserida no ambiente da sala de aula. Desta forma, o que se pode contemplar no âmbito do trabalho seria especialmente como se dão as relações entre os sujeitos do discurso na sala de aula, e de que forma atuam uns sobre os outros na construção de suas identidades.

Palavras chave: discurso, educação, linguagem.

ABSTRACT

CEREZOLI, Jaqueline. Education and Language: the identity construction in the classroom
Texto apresentado à banca de avaliação para a obtenção do título de mestre em Letras
(Mestrado em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do
Oeste do Paraná - UNIOESTE), Cascavel, 2009.

Orientador(a): Profa. Dra. Eliane Cardoso Brenneisen
16 de fevereiro de 2009.

This essay intends to verify the development of the classes in a Itinerant School connected with the Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), placed 30 kilometers from Cascavel city. The choice of this scholar institution happened because the educational approach applied for MST in their schools, which consists in privilege themes connected to the care with the environment as the Agro environment; beyond they have input their attention to the young and child formation as militants of the MST. An this way, this search intend to disclose, through the language, aspects linked to the identity build of the 4^a grade of this school and, how the militant formation of this students contribute to the Sem-Terrinha identity built. The theory foundation of this work basis especially in Discourse Critic Analyses Authors, who argue some questions related with the identity construction, mainly Moita Lopes, who brings to the class room the application of this concepts. On field search the we have employed an ethnographic approach, that the searcher, deep on the space to be studied, observes the class room daily routine scenes and the relationship that are set by the subjects of this totality. The present master's degree search aim, with bases on the theoretical studies and in the analysis of the collect material, set reflection and questioning the methodology aspects when introduced in the class room. On this way, it's possible to regard on this work especially how happened the relationship between the discourse subjects on the class room, and how they act one over each others in the identity construction.

Key words: discourse, education, language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO 1: IDENTIDADE E LINGUAGEM	17
1.1 – Construção identitária.....	18
1.1.2 - O surgimento do conceito	18
1.1.3 - Globalização.....	23
1.1.4 - Identidade e diferença	30
1.2 - Identidade, discurso e poder.....	33
1.2.1 - A Análise do Discurso Crítica	33
1.2.2 - A escola como construtora de identidade	48
CAPÍTULO 2 – O MST, A ESCOLA E A CRIANÇA	53
2.1 – O MST, A Sociedade Socialista e a Agroecologia.....	54
2.1.1 - Resgate histórico do MST	54
2.1.2 - A perspectiva de uma sociedade socialista no MST.....	61
2.1.3 – A perspectiva agroecológica	65
2.2 – Educação e infância no MST	70
2.2.1 - A pedagogia do Movimento	70
2.2.2 - A infância: a criança e o Movimento	78
CAPÍTULO 3 –A construção da identidade Sem-Terra.....	85
3.1 - Sem-Terrinha é uma identidade.....	87
3.2 – Muda os grupos só hoje!.....	93
3.3 – Educador, me dá essa vassoura que eu vou limpar o meu lote!.....	96
3.4 – A bandeira da agroecologia e o problema dos transgênicos	99

CAPÍTULO 4 - OS SUJEITOS E AS PALAVRAS: COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A SEREM SEM-TERRA.....	114
4.1 – A morte do companheiro	115
4.1.1- Quem conhecia o companheiro Keno? A narrativa e a organização do pensamento.....	115
4.1.2 – Keno e Che e a intertextualidade na narrativa	119
4.1.3 – Vai morrer ajoelhada!: as narrativas das crianças e a violência.	126
4.1.4 –Entre pistoleiros e heróis: a imagem do “eu” e do “outro”.....	131
4.2 - Vem! Lutemos! Punhos erguidos! Nossa força nos leva a edificar!.....	138
4.2.1 - O que significa liberdade para vocês?	153
4.2.2 - Valentia e Rebeldia	166
CONCLUSÕES	176
REFERÊNCIAS	179
ANEXO – trabalhos das crianças	188

INTRODUÇÃO

Os homens como seres sociais se educam uns aos outros mutuamente por meio da sociedade, ou seja, as identidades dos homens são construídas por intermédio das relações sociais, às quais os sujeitos estão expostos. Ao se relacionarem, no processo de interação, os sujeitos vão se formando e formando os outros seus pares. A escola, como espaço de interação passa a ser, dessa forma, uma das principais responsáveis pela construção das identidades das crianças. Portanto, torna-se interessante verificar quais as relações e que tipos de identidade se constroem neste espaço.

Busca-se verificar, no âmbito deste trabalho, como se dão as relações de poder dentro e fora da sala de aula neste contexto com o objetivo de compreender de que maneira se constroem as identidades das crianças moradoras de um assentamento vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e alunos da quarta série de uma Escola Itinerante deste mesmo local. O que se pretende é, por meio do discurso em sala de aula e também pelo ambiente onde vivem, constatar que tipos de sujeitos têm sido formados e quais são os objetivos das lideranças do MST em optar, no setor educacional, pela abordagem que utilizam, e não outra. Pretende-se verificar o que é a Pedagogia do Movimento e por meio dela, como se constroem as identidades dessas crianças.

Para a apresentação introdutória desta pesquisa, faz-se necessário esclarecer ao leitor como surgiu o interesse por este tema; qual a metodologia de pesquisa utilizada para obtenção e análise dos dados que serão explicitados neste estudo e quais são os objetivos gerais da pesquisa.

O interesse pelo tema está intimamente ligado a minha trajetória enquanto pesquisadora, que é um dos elementos a serem considerados para que se confira seriedade a este trabalho. Mesmo possuindo formação na área de Letras, foi possível, por meio dos projetos de Iniciação Científica ter, já na graduação, um contato maior com os estudos sociológicos, principalmente no que diz respeito à sociologia rural ou ao estudo do viver do homem do campo, área que, aliás, tem sido o foco maior da carreira acadêmica da professora que não só orienta esta dissertação, mas que tem acompanhado meus os passos como pesquisadora desde o início. O estudo voltado ao homem do campo, iniciado há alguns anos, foi primordial para a escolha do tema desta dissertação, que a princípio seria sobre a leitura em um ambiente de escola rural. Devido ao interesse da professora orientadora nas questões que permeiam a luta pela terra no Brasil e as sugestões de que estudasse esse tema específico, além da minha inquietude em conceder à dissertação um caráter inovador que tocasse em questões polêmicas, surgiu o interesse em se verificar, em um ambiente de acampamento, de que maneira o MST concebe a educação e como compõe os seus quadros militantes. A formação em Letras, e a necessidade de adequação a uma nova linha de pesquisa que surge neste programa de pós-graduação que seria *Linguagem, cultura e ensino* fizeram com que este trabalho tivesse um maior aprofundamento nos temas relacionados à linguagem.

As questões relacionadas à identidade chamam a atenção dos estudiosos contemporâneos, tanto da sociologia, antropologia, psicologia e etc, pois, nos dias atuais, as

identidades parecem estar cada vez mais fragmentadas, e o sujeito moderno já não consegue afirmar com precisão quem ele é, o que gera uma busca incessante por grupos unidos pela identidade. Nesse sentido, o MST, como Movimento social, recruta os militantes para seus quadros, e por intermédio da reforma agrária e da luta pela terra tem conseguido unir os “pobres do campo” na luta por uma vida mais digna, pelo direito de viver da terra onde moram, e não só na luta pela terra, mas na luta pela vida¹.

No entanto, é visível que existem dificuldades, quando se trata da aglutinação de massas, em se conseguir que um grande número de pessoas se una por um mesmo objetivo e siga os ideais do Movimento . Manter uma coesão em um grupo que tem tomado grandes proporções, em um país que tem uma população com suas culturas e costumes tão diferentes, se torna um trabalho árduo. Além da luta pela terra o MST busca divulgar entre seus membros os ideais socialistas, de viver em comunidade, e dessa forma o individualismo arraigado pelo capitalismo precisa ser gradativamente abandonado. A maneira que o Movimento tem encontrado para manter a coesão deste grupo e fazer com que os interesses individuais de seus membros sirvam para os objetivos maiores do grupo, seria criar e manter, entre seus membros, um forte sentimento de identidade e, para tanto, reforçam de forma muitas vezes impositiva a ideologia do Movimento .

A mística, a luta, o trabalho coletivo, as reuniões, os encontros dos Sem Terra², a preocupação agroecológica, a luta pela reforma agrária, o modo de viver em comunidade, tudo isso cria e reforça a identidade Sem Terra. No entanto, nem sempre isso acontece de forma plena, já que, advindos dos mais diferentes espaços sociais, aqueles agricultores que se unem ao Movimento, muitas vezes não se adaptam ao modo de vida proposto, ou sequer

¹ Referência ao título do trabalho de Brenneisen (2004) *Da luta pela terra à luta pela vida*.

² Sem-Terra, neste trabalho diz respeito as pessoas vinculadas ao MST, e não faz referência ao sentido *lato* que designa as pessoas despossuídas de terra.

compreendem qual é exatamente o modo de vida socialista que tanto ouvem falar. Obedecem às regras dos acampamentos e assentamentos e acabam por somente reproduzir o modelo que lhes é proposto.

O que se pretendeu, na realização da pesquisa de campo, foi primeiramente a coleta de dados por meio das gravações de áudio das aulas e também das anotações no caderno de campo. No entanto, a convivência com a comunidade e a imersão no ambiente da pesquisa foram elucidativas, o que, levou a pesquisadora, conforme afirma André (2004) a também ser afetada pela pesquisa. Dessa forma, a imersão no contexto, não só na sala de aula, mas também em seus arredores, os quais são freqüentados pelas crianças, foi esclarecedora e fundamental para a compreensão do que se acontecia dentro da sala de aula e será também basilar no momento da análise dos dados, pois entende-se que somente o conhecimento teórico de determinado tema, não pode servir de base para analisar um ambiente específico, mas deve ser feito juntamente com a convivência e a experiência vivida pelo pesquisador, o qual sendo um indivíduo distinto dos membros da comunidade, pode observar, por meio do distanciamento e também do material teórico, o que está acontecendo naquele local específico.

A metodologia empregada na atual pesquisa é de cunho etnográfico e fundamenta-se nos trabalhos de Erickson (2001), partindo da premissa apresentada por este autor que, mesmo possuindo várias similaridades, surgem diferenças tênues entre uma sala de aula e outra, tanto na maneira como se posicionam e interagem os participantes, quanto nas relações destes com os materiais educacionais. O autor acredita que o trabalho etnográfico envolve, preferencialmente, a observação e a participação do cenário que está sendo estudado a fim de “documentar, em detalhe, o desenrolar dos eventos cotidianos e

identificar os significados atribuídos tanto daqueles que deles participam quanto daqueles que os observam” (ERICKSON, 2001, p. 12).

O motivo pelo qual se optou por um método de pesquisa etnográfico está ligado ao fato de que um dos interesses centrais da descrição etnográfica é documentar o que realmente acontece num dado grupo social e também observar a relação que se estabelece entre o método e o sujeito da pesquisa. Dessa forma, para a realização desta pesquisa, buscou-se a imersão em sala de aula – especificamente a observação de dez aulas na turma da quarta série de uma Escola Itinerante, localizada em um acampamento vinculado ao MST, a 30 quilômetros da cidade de Cascavel. As aulas foram gravadas em áudio e transcritas para posteriores análises.

A metodologia da observação das aulas, conforme especifica Marli André (2004), foi a observação participante, que segundo a autora, recebe esse nome porque “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRE, 2004, p. 26). Foram realizadas também entrevistas com os alunos e uma com o educador. Segundo a mesma autora, ainda na metodologia da observação participante, as entrevistas “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (*Id. Ibidem*).

Para André (2004) uma das razões para que se utilize a pesquisa do tipo etnográfico seria justamente a reconstituição dos “processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (*Ibidem*, p. 41). Para a autora, por meio da observação participante e de entrevistas, que são técnicas da abordagem etnográfica, “é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais” (*Ibidem*, p. 41). Por meio dessa abordagem, é possível então, compreender como se

operam os “mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo” (*Id. Ibidem*).

O que qualifica a experiência deste trabalho de campo como sendo elucidativa foi justamente a relação estabelecida com aquelas crianças. Em um primeiro momento existia claramente um grande receio em se realizar uma pesquisa junto a um acampamento vinculado ao MST, isso porque, mesmo com os estudos prévios daqueles que se dedicam aos movimentos sociais e que esclarecem e desmistificam aquilo que é difundido pela mídia, somente o contato direto com o grupo foi capaz de desfazer o receio inicial de que, ao adentrar o acampamento, seria encontrado um ambiente hostil. Isso ocorreu também devido à dificuldade encontrada para estabelecer um contato prévio com a escola do acampamento, já que foi preciso apresentar o projeto inicial no escritório do Movimento na cidade de Cascavel e só após autorização, foi possível entrar em contato com os membros da escola.

Ao adentrar o acampamento pôde-se constatar um lugar diferente do que se era imaginado. É obvio que o aspecto que a lona preta concede ao acampamento causa algum espanto à primeira vista. Também os espaços sociais feitos de compensado³, o chão batido e as salas de aula sem iluminação, tudo contribuiu para que, em um primeiro momento, o sentimento em relação àquelas pessoas fosse de pesar, já que vivem sob condições precárias, sem energia elétrica, água encanada, esgoto e etc. No entanto, ao freqüentar por alguns dias o acampamento, no contato com educadores e educandos, ao visitar a casa de algumas das crianças, foi possível contemplar que, mesmo sob a lona preta, aquelas crianças pareciam extremamente felizes. Brincam muito na terra, realizando brincadeiras

³ espécie de tabuas finas de madeira que servem para construção dos ambientes coletivos nos acampamentos.

que as crianças urbanas sequer sabem que existem. O espaço da escola parece uma segunda casa para aqueles alunos que adentram os ambientes sem cerimônias, inclusive a biblioteca. Suas casas são muito limpas, algumas inclusive com cobertura de lona no chão simulando um piso. Apesar de todos os ambientes serem de chão batido, o que pode ser considerado como sendo repulsivo para os moradores de áreas urbanas, não se pode dizer que exista sujeira tanto na escola quanto nas casas que foram visitadas. Para eles, sujeira diz respeito ao lixo, coisas jogadas pelo chão. A terra não é sujeira. Tal organização retrata muito bem o que é difundido pelo Movimento em relação aos cuidados com o meio ambiente.

Já a Escola Itinerante pesquisada é dirigida pelo Movimento em parceria com o Governo do Estado do Paraná. A ciranda, que é uma espécie de creche onde as mães se revezam para cuidar dos pequenos, e a escola primária são de responsabilidade do próprio acampamento, sendo que os educadores são todos moradores de lá. Já a escola de 5ª à 8ª série e uma turma noturna de ensino médio são de responsabilidade do Governo do Estado e os professores se deslocam da cidade de Cascavel todos os dias para lecionarem neste ambiente. Dessa forma, a educação voltada para o Movimento, nesta escola, acontece principalmente de 1ª à 4ª série, já que são essas turmas as de responsabilidade plena do acampamento. Esta parceria acontece da seguinte forma: os recursos que mantêm a escola são advindos do Governo do Estado, que forneceu o material para a construção do espaço físico da escola, bem como a estrutura das salas de aula (cadeiras, carteiras, quadro negro e etc.). Os materiais escolares, a merenda, o salário dos professores e dos funcionários e também o material didático são, da mesma maneira, fornecidos pelo governo, tanto para a escola fundamental, na qual os professores são todos do Movimento, alguns inclusive sem formação superior, como também para o ensino de 5ª à 8ª séries, no qual os professores são moradores da cidade e se deslocam para lá diariamente.

A Escola Itinerante é uma escola onde o espaço físico não é o mais importante. É uma escola que se muda conforme as necessidades da comunidade. Segundo relato dos educadores pesquisados, aquela escola funciona como uma extensão de uma outra que possui endereço fixo e “empresta” a documentação à Escola Itinerante. Ou seja, a Escola Itinerante oficialmente seria uma extensão de uma outra escola localizada em um município próximo ao acampamento, e recebe os recursos do governo como sendo conjunta com esta outra escola.

Apesar de receberem poucos recursos do Governo do Estado, as Escolas Itinerantes sobrevivem como podem. Alguns professores que são remunerados acabam tendo que dividir seu salário com alguns outros, que não são contratados pelo governo. Durante o período da pesquisa, a escola não tinha lanche, não tinha giz, nem verba para compra de qualquer material. Estava sobrevivendo, naquele período da doação dos próprios professores.

Meu primeiro contato com as crianças ocasionou algum estranhamento, já que a era considerada como a “moça da cidade”, que não fazia parte daquele ambiente e causava até mesmo certa curiosidade, sendo um elemento alheio em sua sala de aula e em seus espaços sociais. A tentativa de acolhimento, por parte dos alunos e educadores fez com que fosse possível reconhecer naqueles sujeitos, alunos e professores pessoas simples do campo, hospitaleiras e que buscavam dividir o pouco que tem entre si. Nos últimos encontros já deixava de ser chamada de “moça da cidade”. Era agora a “companheira Jaqueline” e minha presença em sala de aula já não intimidava os alunos.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas na realização da pesquisa de campo foi sem dúvida o deslocamento até o ambiente de pesquisa, pois o acesso passa a ser dificultoso no trecho da estrada sem asfalto e por vezes, nos dias de chuva, o acesso é

impossível. No entanto, a maior dificuldade de todas foi justamente em perceber o sofrimento daquelas crianças, que têm pouco acesso a materiais escolares, com uma sala de aula precária e que ainda enfrentam problemas domésticos tais como fome, frio e todos os percalços de viver sob a lona preta.

Ainda chama a atenção a naturalidade com que aquelas crianças encaram a violência dos enfrentamentos, a maneira como se posicionam diante da morte dos companheiros e a admiração que têm por aqueles que, por causa da luta perderam suas vidas. Um dos fatos mais marcantes ocorridos durante a pesquisa de campo foi o assassinato de um dos dirigentes do MST em Cascavel e que pertencia ao acampamento onde foi realizada a pesquisa. Esse dirigente foi justamente aquele consultado no início e que aprovou a realização do presente trabalho no acampamento. Em um episódio de enfrentamento em frente à Syngenta, fato que chocou os moradores da cidade, seguranças particulares contratados pela multinacional trocaram tiros com os militantes do MST e da Via Campesina, resultando na morte deste dirigente. O evento abalou os membros do acampamento e pelo acontecido a atividade de pesquisa precisou ser interrompida, já que por duas semanas não houve aulas na turma pesquisada. No âmbito do trabalho, a reação das crianças será detalhada, já que uma das aulas gravadas se direciona a este fato e apresenta a narração das versões dos alunos e o que eles pensavam em relação ao ocorrido. Contudo, conforme já explicitado, o que causa estranhamento é a maneira como aquelas crianças se relacionam com assuntos relativos a violência e com a morte e alguns inclusive sonham em um dia serem tão corajosas quanto o militante assassinado.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é verificar como se constroem as identidades das crianças Sem-Terrinha, em um ambiente de acampamento, tendo a escola como o principal espaço de interação onde se desenvolvem essas identidades. E ainda

observar de que maneira os sujeitos da pesquisa se posicionam no discurso, e quais as relações de poder que ocorrem neste espaço. Verificar também que tipos de identidades têm sido formadas e quais as conseqüências isso tem ocasionado.

Assim, no primeiro capítulo busca-se a fundamentação teórica acerca dos estudos sobre a identidade e seu papel no discurso. Com uma releitura do trabalho de Stuart Hall, busca-se apresentar de que maneira surgiram os estudos sobre a identidade, e o que é preciso considerar para que se faça análise da construção identitária. Os conceitos de comunidade, e identidade e diferença também são debatidos nesta parte. Em um segundo momento, com amparo na Análise de Discurso Crítica, tangenciado principalmente na linha de pensamento do autor Norman Fairclough e, ainda, Mikail Bahktin e Michel Foucault, busca-se apresentar o papel do discurso como construção de identidades e apontar também de que maneira o poder pode ser exercido por meio do discurso. Também está presente uma discussão sobre o discurso em sala de aula baseado nos estudos de Moita Lopes. O objetivo deste capítulo é criar fundamentação teórica para as análises posteriores, para que, ao verificar as aulas assistidas, seja possível desvendar de que maneira o discurso do MST tem influído na construção da identidade Sem-Terrinha.

O segundo capítulo trata, a princípio, do percurso do MST, mas de uma maneira breve, para que se possa compreender como esse Movimento teve início e como está na atualidade. Aborda-se também o que seria a pedagogia do Movimento, ou seja, qual é a abordagem educacional assumida pelo MST e em contraposição, o que os autores, também baseados no trabalho de Paulo Freire, assim como a Pedagogia do Movimento, pensam sobre o que é a Educação Popular. Observar de que maneira é tratada a infância no mundo atual e como isso acontece no MST é também um dos temas abordados. Busca-se ainda mostrar de que maneira a preocupação em formar militantes nas causas tanto

socialistas quanto agroecológicas do movimento são vistas pelos estudiosos da Educação Popular, e pretende-se, desta forma, promover reflexão sobre quais as causas dessa abordagem para a construção das identidades destes alunos.

Após as reflexões teóricas, o terceiro e o quarto capítulos visam analisar algumas das aulas assistidas, e verificar, no discurso do educador em sala de aula de que maneira o discurso tem sido formador de identidades e como o poder tem se exerce sobre os sujeitos da pesquisa. Também no discurso das crianças será possível analisar que tipos de sujeitos elas têm sido formadas, e se, por meio da pressão do poder, tem havido resistência por meio delas, e ainda, quais são as imagens que os sujeitos da pesquisa tem de si mesmos enquanto Sem-Terra. As análises dos dados se deram com bases na Análise de Discurso Crítica. Os turnos selecionados para as análises foram escolhidos não de forma aleatória, buscou-se, no entanto analisar os turnos em que apareciam implicitamente ou explicitamente as relações de poder que ocorrem naquele espaço.

CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE E LINGUAGEM

Este capítulo apresenta uma reflexão teórica acerca da construção das identidades e seu papel no discurso. Os temas tratados nesta parte dizem respeito ao surgimento dos estudos sobre identidade, também uma discussão sobre a formação de comunidades e em um terceiro momento, quais são as contribuições da globalização para a fragmentação identitária que o indivíduo moderno tem sofrido. Apresenta também uma breve discussão sobre identidade e diferença. Na segunda parte, levando-se em conta

principalmente nos teóricos socioconstrucionistas da Análise de Discurso Crítica, tem-se elencado conceitos sobre discurso e poder e em seguida é apresentada uma discussão sobre o discurso em sala de aula como formador de identidades.

1.1 – CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

1.1-1 - SURGIMENTO DO CONCEITO

O conceito de identidade é relativamente novo na história da humanidade. Surge no Iluminismo e vai tomando espaço na medida em que as discussões sobre individualidade também surgem. O debate sobre a identidade está em voga devido, principalmente às mudanças que as “velhas identidades” que por tanto tempo eram consideradas estáveis, agora estão em decadência, dando lugar a novas identidades, que tornam o indivíduo moderno fragmentado. Com isso, conforme aponta Stuart Hall (2006) a sociedade moderna apresenta abalos dos “quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.7). Formular questões em torno deste assunto, segundo o autor, é pressupor que existe uma crise de identidade no mundo moderno. Isso acontece porque as mudanças e as transformações da sociedade fragmentam as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”. Esses conceitos, que no passado pareciam sólidos e eternos, estão agora abalados. Hall (2006) assinala que, por causa disso, as identidades pessoais dos sujeitos também têm sido abaladas, provocando o que o autor chama de “descentração do sujeito”, tanto de seu lugar social quanto de si mesmos (*Ibidem*, p. 9). E essa “confusão” na qual se encontra o sujeito moderno, faz com que busque em seus pares a pertença a um determinado grupo identitário. Ou seja, não saber exatamente quem se é, faz com que o indivíduo busque ter muitas outras

faces, o sujeito moderno se reinventa, criando novos grupos de pertença, novas identidades. Bauman (2005) considera ainda que a identidade perdeu as âncoras sociais que faziam-na parecer natural, o que caracteriza os indivíduos da atualidade é a eterna busca por um “nós”. As identidades herdadas como raça, gênero, local de nascimento ou classe social agora já não tem tanta importância. Estão sendo diluídas e alteradas. E ao mesmo tempo as pessoas buscam novos grupos de pertencimento.

Apropriando-se desses estudos e pesquisas a respeito do tema, Hall (2006) aborda o sentido de identidade desde o sujeito iluminista, transitando pelo que denominou sujeito sociológico e, finalmente, o sujeito pós-moderno, o qual será tomado com maior ênfase. Hall (2006) afirma que a concepção de sujeito no iluminismo “estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior” (HALL, 2006, p. 11). Nesta concepção, cada sujeito possuía uma identidade desde o nascimento; cada pessoa com um eu essencial, individual, único. Assim, o sujeito cartesiano estava baseado numa essência, na experiência existencial de sujeito único, de forma que “o sujeito se torna fundamento da verdade, de toda verdade possível” (MORIN, 1996, p. 46) e imaginada pelo próprio sujeito. Diferentemente desta posição essencialista do iluminismo, o sujeito sociológico vai constituindo-se e identificando-se na interação do eu e da sociedade. Todavia, “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). Uma concepção interacionista, estável e unificada, na qual o sujeito constitui identidade; está inserido numa sociedade, ocupa lugares no mundo cultural e social onde vive. Há uma adequação de sujeito à estrutura social e da estrutura social ao sujeito. Àqueles sujeitos não

adequados ao meio, cabia a interdição ou a exclusão (em quartéis de exército, prisões, clínicas médicas, sanatórios e outros sistemas de correção e adequação, conforme pode ser verificado no trabalho de Foucault, *Microfísica do Poder* (2005).

O pensamento de Hall (2005) vem ao encontro do ideal de identidade estabelecida por Berger e Luckmann (1994), que por sua vez, a concebem como uma construção social, constituída na interação do sujeito com a sociedade. Uma concepção interativa e construtivista de indivíduo. No entanto, não concorda com a idéia de um sujeito essencial que se complementa ou se completa com a convivência na sociedade. Para tais autores, a realidade social é resultado do processo simbólico de socialização objetiva e subjetiva, na qual o indivíduo sociológico ao externalizar-se, internaliza a realidade objetiva (a realidade estabelecida pelos outros). Os autores acreditam que os indivíduos já socializados são potencialmente desleais a si mesmos ao se depararem com outros significativos, outras facetas de identidade. Isto ocorreria num segundo momento de socialização, ao qual denominam socialização secundária.

Para Hall (2005), a partir da segunda metade do século XX, com a aceleração do processo de globalização econômico, social e cultural, o sujeito entra numa condição de socialização pós-moderna. Integra-se e interage com outras sociedades, culturas e “mundos”, defrontando-se com identidades múltiplas e tornando-se fragmentado. Hall (2005) afirma que é “esse processo que, produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (*Ibidem.*, p. 12). Há, nesta perspectiva, uma dissolução da noção de sujeito enquanto portador de uma identidade, identificado por um “eu”.

Para Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno torna-se uma “celebração móvel”, pois este sujeito assume diferentes identidades em diferentes situações

às quais é exposto. Isto demonstra que a identidade possui mais mobilidade que a concepção de construção identitária na socialização primária e secundária apresentada por Berger e Luckmann (1994), mas que, de fato, não são teorias contrárias, e sim, complementares. O conceito de identidade desenvolvido por Hall, não é, portanto, um conceito essencialista, “mas um conceito estratégico e posicional”, ou seja, “essa concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (*Ibidem*, 2000, P. 108). Mas, como afirmado anteriormente, se transforma no decorrer das vivências do sujeito. “Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas. (...) As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (*Ibidem*, 2000, P. 108). E o que se pode afirmar, é que não existe assim um todo unificado, mas um mosaico construído no decorrer das relações.

Para Zygmunt Bauman (2005) “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, uma coisa que ainda precisa se construir a partir do zero”. Acrescenta ainda que “a fragilidade e condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas” (BAUMAN, 2005 p. 22). Com isso, o autor afirma que, na sociedade atual, a identidade dos indivíduos não é algo estático, mas se constrói no decorrer da vida do sujeito. No entanto, quando se fala de um sujeito moderno, que se constrói na interação eu-sociedade, é preciso ressaltar que existem algumas características inerentes ao sujeito, ou seja, há de se considerar que algumas peculiaridades são constitutivas e inatas do indivíduo, e portanto, ao entrar em contato com a sociedade, esse irá se formar e transformar de maneira diferenciada de seus pares. Pois, como assinala Giddens (2002) que na modernidade tardia surgem novos mecanismos de auto-identidades que não só são

constituídos pelas instituições modernas mas também as constituem. Aponta que o eu não é uma entidade passiva, mas que os indivíduos agem ativamente na formação das identidades. Ora, no âmbito da presente pesquisa, na qual será verificado de que maneira acontece a formação ou a construção das identidades das crianças Sem Terrinha, pode-se observar que, mesmo que todas as crianças pertencentes ao grupo recebam uma formação militante, ou seja, aprendam desde cedo como ser um Sem Terra, e mesmo que o ambiente colabore para que todas as escolhas que essas crianças façam, estejam voltadas para o Movimento, algumas delas certamente não permanecerão, outras se engajarão de forma mais acirrada, outras continuaram o legado de seus pais e assim por diante.

Nesse sentido, entende-se que a formação das identidades é sim influenciada pelos aspectos externos, e que a comunidade influencia de forma cabal na formação dos indivíduos. No entanto, sempre existirá algo de individual nas escolhas dos sujeitos. Essa abordagem é certamente parte do que pensam os que se denominam socioconstrucionistas, na qual não só o que é inato ao homem determina sua formação, mas o conjunto, do eu (o que é inato) mais a sociedade é o que irá construir, ao longo da vida do sujeito, sua formação identitária.

Aliás, a formação ou transformação das identidades, que vem se acelerando e modificando de maneira mais acentuada na modernidade tardia, conforme Giddens (2002), está intrinsecamente ligada às mudanças que esta sociedade tem sofrido, comumente denominada globalização. Essa sociedade está em “mudança constante, rápida e permanente”. Essa é a diferença central entre as sociedades modernas e as tradicionais.

Para Giddens (2002) a construção identitária está paralelamente conectada a uma construção reflexiva, na qual os sujeitos operam suas escolhas de estilos de vida, ao contrário das instituições tradicionais, em que as possibilidades das escolhas são pré-

determinadas pela tradição. Giddens aborda desta maneira, os aspectos positivos da nova ordem, na qual privilegia as oportunidades e as escolhas possíveis geradas pela globalização. Entretanto, Resende & Ramalho (2006) argumentam que o conceito de reflexividade é aplicável a certas parcelas da população mundial. Mas em alguns outros contextos, seria possível afirmar que os sujeitos colocados à margem social, que necessitam se preocupar com sua sobrevivência diária, podem ocupar-se das escolhas auto-reflexivas dos estilos de vida? As pessoas que vivem à margem dos bens produzidos pela modernidade possuem poucas escolhas, e são mesmo assim obrigadas a enfrentar os riscos oferecidos pela modernidade.

Apesar de a divisão das classes sociais não ser mais o principal marcador das diferentes identidades, já que na modernidade tardia um sem número de identidades se consolida a cada dia, é mister ressaltar que a condição social pode ser considerada a marca identitária que estará sempre presente, que sempre irá influenciar nas escolhas dos indivíduos. Ou seja, a questão social pode ser determinante, e muitas vezes é determinante, nas escolhas identitárias feitas pelas pessoas. Frequentemente é a condição social que impossibilitará que o sujeito faça escolhas, e seja levado a aceitar sua condição. Todavia, mesmo que as escolhas sejam diferentes, e que as identidades expostas não sejam tão atraentes quanto aquelas oferecidas juntamente com os aparelhos digitais, ainda assim, o indivíduo sempre terá escolhas a serem feitas.

1.1.2 - GLOBALIZAÇÃO

Woodward (2000) destaca que as mudanças sociais são também responsáveis pelo formato que as identidades modernas têm tomado. Para ela, não somente no nível

global e mundial, “a formação das identidades acontece também no nível local e pessoal”. Mudanças na economia afetam tanto o mercado mundial, como tem também impacto local. “Mudanças na estrutura de classe social constituem uma característica dessas mudanças globais e locais” (WOODWARD, 2000, p. 29). Argumenta que as crises globais têm relação com um *deslocamento*, ou seja, as sociedades modernas não possuem ponto central que determine identidades fixas, “mas ao invés disso, uma pluralidade de centros. Houve um deslocamento de centros”. (*Id. Ibidem*). Sugere ainda, baseada nos estudos de Ernesto Laclau, que, inclusive núcleos antes considerados fixos, como o das classes sociais, tal qual o marxismo denominou, já não existem. Comenta que “não é mais possível argumentar que a emancipação social esteja nas mãos de uma única classe” (*Id. Ibidem*). Para ela, com isso tem-se “implicações positivas, pois esse deslocamento indica que há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e a partir dos quais novos sujeitos podem se expressar” (*Id. Ibidem*). Apesar do indivíduo se sentir único, ele está fragmentado em um número considerável de instituições.

Para Giddens (2002), a globalização é um movimento que se distancia da idéia da sociedade bem delimitada. No entanto, é visível que nas últimas décadas a integração global tenha tomado proporções maiores, segundo Hall (2006) “acelerando os fluxos e laços entre as nações”. Diante do exposto, Hall (2006) sugere três principais conseqüências dos aspectos da globalização sobre as identidades. “A desintegração das identidades nacionais; as identidades locais e nacionais estão sendo reforçadas pela resistência à globalização; e o declínio das identidades nacionais em detrimento das novas identidades híbridas” (HALL, 2006, p. 68).

Ainda nesse sentido o autor destaca que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias, tradições específicas e parecem flutuar livremente (*Ibidem*, p. 75).

A tensão que se tem gerado entre o que é local e o que é global na construção das identidades envolve questões muito mais profundas. Segundo Hall (2006), pensar numa homogeneização das identidades nacionais é uma visão simplista. O autor aponta que “ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da alteridade” (*Ibidem*, p. 76). Aponta então que ao invés de se pensar numa cultura global que substitui a local, seria mais acertado pensar em uma “articulação entre o global e o local” (*Id, Ibidem*). Elucida finalmente que a criação de uma cultura global possa produzir, ao mesmo tempo, novas identificações globais e locais. Outra crítica a essa homogeneização apontada pelo autor seria a questão da desigualdade, o fato de que existem ainda comunidades que ainda não foram atingidas por tal fenômeno. E mais. Segundo o autor, a globalização parece ser um fenômeno mundial para quem está totalmente imerso nos costumes do ocidente, mas teme que devido às relações de poder desiguais entre o ocidente e o “resto”, como aponta o autor, a globalização seja um fenômeno ocidental. Mas isso não quer dizer que mesmo os lugares não “globalizados” não tenham sido afetados. Seria utopia acreditar que ainda existam lugares intactos. “Parece que a globalização tem sim o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e fechadas de uma cultura nacional”. (*Ibidem*, p. 87). Todavia, a globalização ou os efeitos causados por ela parecem atingir as populações mundiais de maneira diferenciada. Ou seja, seria tolice acreditar que a realidade européia possa ser aplicada em análises sobre o Brasil. Apesar de a América Latina estar igualmente imersa

nos costumes pós-modernos, há de se considerar que as características tanto culturais quanto econômicas são determinantes nas diferenças entre tais realidades.

No caso do MST, o recrutamento de novos seguidores é feito geralmente nas periferias das cidades, onde buscam pessoas já à margem da esfera social, categoria lembrada por Martins (2002) como *Lúmpen*, ou, os mais pobres dos pobres do campo. Alguns passam a acreditar na causa socialista, mas na maioria dos casos, vêem o Movimento como a última alternativa. Ou seja, o MST busca pessoas que estão legadas ao descaso, e oferecem-lhe uma identidade, um grupo de pertença, que irá zelar por eles, e vai tomar o papel que era do Estado.

Toda e qualquer identidade vem acompanhada de significados culturais, e esses, por sua vez se posicionam ou são posicionados de diferentes maneiras no discurso, e claro, diante do discurso dominante, muitos desses significados são motivos de exclusão. Woodward (2000) assinala que “toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas, quanto nos sistemas simbólicos por meio das quais damos sentidos a nossas próprias posições” (*Ibidem*, p.33). Isso pode ser ilustrado pelo surgimento dos movimentos sociais que concentram sua luta em torno da identidade.

Tais movimentos começaram a surgir, segundo aponta Woodward (2000), no final da década de 60 com “a rebelião estudantil, o ativismo pacifista e antibélico e as lutas pelos direitos civis”. Afirma ainda que “as lealdades políticas tradicionais, baseadas na classe social, foram questionadas por movimentos que atravessam as divisões de classe e se dirigiam às identidades particulares de seus sustentadores”. Esses movimentos eram definidos por uma política de identidade, “o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentrava-se em afirmar a identidade cultural das

peessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado” (*Ibidem*, p. 35). Esta política da identidade, segundo a autora, “tem a ver com o recrutamento de sujeitos por meio de processos de formação de identidades. Esse processo se dá tanto pelo apelo às identidades hegemônicas quanto pela resistência dos novos movimentos sociais, ao colocar em jogo “identidades que não têm sido reconhecidas, que têm sido mantidas fora da história ou que têm ocupado espaços à margem da sociedade” (*Ibidem*, p.37).

O que leva as pessoas a buscar tais grupos pode ter relação com o fundamentalismo, e não só o fundamentalismo religioso, pois em alguns grupos a fé em uma vida diferente faz com que as pessoas permaneçam no grupo sendo leais a ele. Bauman (2005) assinala que o fundamentalismo oferece um valor que falta a essa sociedade, o da fé e da confiança. E é por meio dessa confiança que alguns grupos têm formado cidadãos fanáticos, capazes de qualquer desatino em nome de um grupo ou de um ideal. Acrescenta ainda:

Invalidando antecipadamente todas as proposições concorrentes e recusando o diálogo e a discussão dissidentes e heréticos, ele instila um sentimento de certeza e elimina todas as dúvidas do código de comportamento simples, de fácil absorção, que oferece. Transmite uma confortável sensação de segurança a ser ganha e saboreada dentro dos muros altos e impenetráveis que isolam o caos reinante lá fora (BAUMAN, 2005, p. 93).

Essas instituições atraem principalmente a parcela mais empobrecida da população. Para esse contingente, as instituições fundamentalistas fornecem um “abrigo tentador e agradável que não pode ser encontrado em outros lugares” (*Ibidem*, p. 94). Dessa forma, tais organizações assumem o que seria tarefa do Estado social, que já não se preocupa com eles. As organizações que acolhem essas pessoas, fazem promessas de dar-

lhes abrigo e protegê-las contra “as identidades vigentes, estereotipantes, e estigmatizantes impostas pelas forças que governam o ‘mundo lá fora’, inóspito e hostil”. Nesse ínterim, Bauman (2005) afirma que o fundamentalismo entendido deve ser visto contra o pano de fundo da nova desigualdade e da injustiça incontrolável que reinam no espaço global” (*Ibidem*, p. 94).

O caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no Brasil, juntamente com outros grupos seus pares, como a Via Campesina, baseiam suas premissas na volta às tradições, fazendo o movimento contrário à globalização. Na modernidade tardia todos caminham para uma fragmentação do sujeito cada vez maior. O MST, no entanto, em busca do fortalecimento da identidade Sem-Terra aponta para a homogeneização dos sujeitos, conforme será descrito no capítulo três. O que não quer dizer que os sujeitos pertencentes a tais grupos sejam unos, ou que a tentativa da volta às tradições seja acertada.

No entanto, é possível que o sujeito fragmentado, que possui tantas facetas, compreenda quem ele realmente é? A busca pelo que é comum, ou o que mais agrada, faz com que os indivíduos estranhem cada vez mais aquilo que não conhecem. Pertencer a um grupo, nos dias atuais, é praticamente sinônimo de odiar a um outro grupo. A formação de grupos unidos pela identidade é, sem dúvida, uma maneira de se juntar forças em favor de um ideal maior, mas é também o que tem criado, no atual mundo moderno, os embates que parecem caminhar para o caos civil. Isso pode ser evidenciado por meio das ações dos grupos ligados a movimentos sociais.

Segundo Bauman (2005), as comunidades são as definidoras da identidade, e essas podem ser de dois tipos: - “comunidades de vida e de destino”, cujos membros “vivem juntos numa ligação absoluta” e outras que “são fundidas por idéias ou por uma variedade de princípios” (BAUMAN, 2005, p.17). Para este autor, “a questão da identidade

só surge com a exposição a comunidades do segundo tipo”, os que são fundidos por idéias ou por variedades de princípios, isso porque, segundo ele “existe mais de uma idéia para evocar e manter unida uma comunidade” (*Ibidem*, p. 17). E cabe ressaltar que as comunidades do segundo tipo, aqueles unidos pelos ideais em comum, criam laços tão fortes que são capazes até mesmo de levar o sujeito a negar sua individualidade em favor do grupo. E essa união acontece justamente porque o indivíduo sozinho não tem expressão alguma, no entanto, ao fazer parte de uma comunidade ou de um grupo que se baseia nas relações identitárias, é como se o sujeito “encontrasse seu lugar no mundo”. E é por meio disso, por meio da sensibilização e da fé dos indivíduos que grupos extremistas têm recrutado membros.

Segundo Bauman (2005), o liberalismo e o comunitarismo tentam sempre unir os dois lados ambíguos da identidade. “Cada um deles só explora plenamente um dos dois valores similarmente acalentados e igualmente indispensáveis para uma existência humana decente e madura: a liberdade de escolha e a segurança oferecida pelo pertencimento” (*Ibidem*, p. 84). Mas isso acontece somente na teoria, porque nas “práticas identitárias realmente executadas” são mistos das demandas liberais “pela liberdade de autodefinição e auto-afirmação, por um lado e apelos comunitários a uma totalidade maior do que a soma das partes por outro, bem como a prioridade sobre os impulsos destrutivos de cada uma das partes por outro” (*Ibidem*, p. 84). Isso quer dizer que na busca pela afirmação da identidade, os sujeitos unem-se a comunidades, isso para que lhes seja garantida uma liberdade de escolha maior do que aquela que o indivíduo tinha sozinho, no entanto, é muitas vezes levado a negar suas próprias vontades ou seus interesses pessoais pelo bem do todo, isso para que a resistência ao grupo maior, que “pretende tirar de você tudo o que lhe é caro e violar seus interesses” (*Ibidem*, 2005, p. 84).

1.1.4 - IDENTIDADE E DIFERENÇA

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade pois não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2000, P.40).

Essas formas de diferença são estabelecidas por meio do que Woodward (2000) chama de *sistemas classificatórios*. Utiliza-se dessa nomenclatura baseando-se no trabalho de Émile Durkheim, no qual esse considera que “é por meio da organização e da ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido”. Dessa forma, são os sistemas de classificação que ordenam a vida social, e são “afirmados nas falas e nos rituais”. Neste trabalho o sociólogo afirma, com o exemplo das religiões, que “as coisas são divididas em dois grupos: as sagradas e as profanas”. Assim, entende-se que não existem coisas sagradas, mas que são representadas e simbolizadas como sendo sagradas. A autora acrescenta, ainda baseada no sociólogo francês, que “se quisermos compreender os significados partilhados que caracterizam os diferentes aspectos da vida social, temos que examinar como eles são classificados simbolicamente” (*Ibidem*, p.40). Cada cultura, afirma Woodward (2000), “tem sua forma de classificar o mundo (...). Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura”. (*Ibidem*, p.40). Assinala que “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (*Ibidem*, p. 14).

Para Silva (2000) tanto a identidade quanto a diferença precisam ser ativamente produzidas, ou seja, não são criadas naturalmente, são os homens que as fabricam, isso, segundo o autor, “no ambiente das relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

Estaria vinculada também “a condições sociais e materiais” ou seja, “se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, 2000, p. 14). Silva (2000) acrescenta ainda que a divisão do mundo entre “nós” e “eles”, ou seja, entre os que pertencem e os que não pertencem a um grupo, demonstra um processo de classificação. Esse processo pode ser entendido como sendo “um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes” (SILVA, 2000, p. 82).

Ainda nesse sentido o autor declara que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir (...) dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar identidades significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (...) essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõe e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (*Ibidem*, p. 82).

Resende & Ramalho (2006) destacam que identidade e diferença estão em uma “relação estreita de dependência”. A afirmação da identidade seria, segundo as autoras, “parte de uma cadeia de negações, de diferenças, e afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia de negações sobre identidade”. São, dessa forma, conceitos “mutuamente determinados” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 76). Ainda nessa

perspectiva, compreendem identidade e diferença como construídas linguisticamente ,ou seja, “são criaturas do mundo social produzidas ativamente no discurso”. (*Ibidem*, p. 77). Por isso são instáveis e sujeitas às relações de poder. “A afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados” (*Ibidem*,2006, p. 77).

Também questões de poder são intrínsecas à representação, isso em relação a por que alguns significados são preferidos em detrimento de outros. Segundo Woodward (2000), “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (*Ibidem*, p.18). “A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade” (*Ibidem*, p.19). Assinala ainda que “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados” (*Ibidem*, p.19).

Hall (2000) assinala que a identificação pode ser definida como sendo “construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal”. (*Ibidem*,, 2000, P. 103). Uma abordagem discursiva, por sua vez, entende a identificação como “uma construção”, como um processo nunca completado. (*Ibidem*,, 2000, P. 106). O que se entende, nesse sentido, seria que, tanto a abordagem que considera a identidade como característica partilhada entre um grupo, quanto a abordagem discursiva, concebem a identidade como construto da interação, ou seja, o indivíduo não aprende a ser quem é sozinho, mas na interação com um grupo e também no discurso. Dessa forma, pode-se afirmar que a identidade é construída no interior dos grupos e no discurso.

Os agricultores que se consideram Sem-Terra, por exemplo, adentram essa nova categoria, abandonando suas velhas posições e assumem essa identidade em oposição aos não pertencentes ao grupo. É por meio do discurso e das simbologias assumidas por eles que essa identidade se reafirma a cada dia. O processo de inclusão e exclusão acontece de duas formas. A primeira é a relação da sociedade com o grupo, já que ser Sem-Terra tem significações negativas na maioria dos espaços sociais, nos quais a população, orientada muitas vezes pelo que vêem na mídia, considera a categoria Sem-Terra como ligada à invasão da propriedade privada, à violência, à baderna e etc. A segunda abordagem parte dos próprios integrantes do MST, que por se sentirem excluídos da sociedade, classificam-se como um grupo à parte, que se coloca em oposição àqueles que não pertencem ao segmento.

Há que se atentar, no entanto, que as oposições binárias entre as identidades, ou seja, uma identidade tomada em oposição à outra pode, por vezes, ser uma abordagem cruel, já que, mesmo pertencendo a grupos diferenciados, todos os membros da sociedade possuem seus direitos civis, que nos casos de exclusão lhes são negados. Em relação ao MST, além de serem Sem-Terra, esses sujeitos são ainda cidadãos brasileiros e não podem, simplesmente, serem desenquadrados como se fossem pertencentes a uma outra sociedade.

1.2 - IDENTIDADE, DISCURSO E PODER

1.2.1 - A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

As autoras Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho elaboraram um trabalho denominado *Análise de Discurso Crítica*, no qual fazem uma releitura desta linha

de pensamento, que será tomada como base para as reflexões do presente trabalho. Baseiam-se numa revisão da obra de Norman Fairclough e também em outros autores. Para elas a Análise de Discurso Crítica, (doravante ADC), é uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 7). Esta linha “se baseia em uma percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos sociais” (*Ibidem*, p. 11). A proposta da ADC possui amplo escopo de aplicação, sendo um modelo teórico metodológico “aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos lingüísticos utilizados pelos atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere” (*Ibidem*, p. 12).

Com bases no pensamento de Bakhtin e Foucault as autoras tocam na esfera da *linguagem e poder* e suas influências sobre a ADC. E é nesse sentido que essa abordagem contribui para o presente trabalho. Bakhtin (2002) pode ser considerado como um dos primeiros fundadores de uma teoria semiótica de ideologia, da noção de dialogismo na linguagem e precursor da crítica ao objetivismo abstrato de Saussure. Este autor sustenta que a substância da língua não está no interior dos sistemas lingüísticos, “mas no processo social da interação verbal” (BAKHTIN, 2002, p. 123). Essa teoria entende a enunciação como sendo a realidade da linguagem e também como estrutura socioideológica, pois prioriza tanto a atividade da linguagem quanto a relação com os usuários da língua. Bakhtin (2002). Nesse sentido, entende o meio social como “centro organizador da atividade lingüística, refutando a identidade do signo como mero sinal e desvincilhado do ambiente histórico” (*Ibidem*, p.94). Segundo a teoria deste autor, portanto, a língua em si só existe na interação, ou seja, no momento da interação entre os falantes que a língua faz sentido.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2000) sustenta que a variedade interminável de produções da linguagem na interação social não compõe um “todo caótico” pois toda esfera de aplicação da língua, de acordo com suas funções e condições específicas, elabora gêneros, ou seja, “tipos de enunciados relativamente estáveis” do enfoque “temático, composicional e estilístico que refletem a esfera social em que são gerados” (BAKHTIN, 2000, p. 285). Este autor apresenta então uma visão dialógica e polifônica da linguagem. Nessa abordagem, todos os discursos são parte de um todo dialógico, o qual se liga a outros discursos anteriores a ele. Ou seja, tudo o que é dito pelo sujeito não foi elaborado no ato da enunciação, mas faz diálogo com outros discursos, anteriores a ele.

Moita Lopes (2002) destaca que alteridade e ambiente são questões centrais para a compreensão da construção das identidades sociais, já que o significado é um construto social. Isso relembra a visão bakhtiniana da linguagem, no que concerne à enunciação, em que essa envolve, segundo Bakhtin, pelo menos duas vozes “a voz do eu e a voz do outro, isto é, os pares na interlocução” (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Segundo Bakhtin (2002) “toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como é direcionada a alguém, é produto da interação entre falante e ouvinte” (BAKHTIN, 2002, p 113)

Assim, compreende-se que a presença do outro acaba por moldar o discurso do sujeito. Segundo Moita Lopes “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Isso afirma que o sujeito, ao se enunciar, colabora na construção da identidade de seus interlocutores, mas é também, influenciado por eles. Existe aí uma relação de trocas. Dessa forma, o autor entende que é importante focalizar “a interação/ o discurso para

entender a vida humana” (*Ibidem*, 2002, p. 32). Aponta também o ambiente como sendo uma noção muito importante no entendimento do significado como construção social. Destaca que “com a finalidade de construir significados com o outro, os participantes discursivos criam contextos mentais ou enquadres interacionais ao interagirem e os projetam na interação para indicar como pretendem que o significado seja construído” (MOITA LOPES, 2002, p. 33).

Os processos de construção de significado, “em que a alteridade e ambiente são cruciais, são situados cultural, institucional e historicamente”. Isso quer dizer, segundo aponta Moita Lopes, baseado no trabalho de Norman Fairclough, que “os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam” (MOITA LOPES, 2002, p. 33). Na visão do discurso como construção social, a construção da identidade se revela como estando permanentemente em processo, pois depende da “realização discursiva em circunstâncias particulares”. Daí verifica-se o caráter como algo que está sempre sendo produzido, nunca completo.

Resende & Ramalho (2006) assinalam que a interação “é uma operação polifônica que retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações verbais, e não uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte”. (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 14). Para Bakhtin (2000) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Isso não quer dizer que quem ouve determinado discurso irá sempre repetir ou reproduzir os discursos ouvidos, mas esse, na interação, também irá imprimir suas marcas no discurso.

Compreender que existem várias vozes se articulando e debatendo na interação, segundo apontam Resende & Ramalho (2006), é indispensável para “a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas lingüísticas ou determinadas vozes (...) e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 18).

Norman Fairclough (1992) apresenta o princípio da linguagem como espaço de luta hegemônica desenvolvida por Foucault. Fairclough (1992) considera, em Foucault grandes contribuições para a ADC. Importam, segundo o autor dentre as contribuições foucaultianas, sobretudo, “o relacionamento entre discurso e poder, a construção discursiva das questões sociais e do conhecimento, interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, e o funcionamento do discurso como mudança social⁴”. (FAIRCLOUGH, 1992, P. 38)

Em *A ordem do Discurso*, Foucault (1996) apresenta essa face constitutiva do discurso. Nesse sentido, a linguagem, para o filósofo, é uma prática que constitui a esfera social, tanto quanto os objetos e os sujeitos que estão nela. Assim, analisar o discurso seria explicitar de maneira sócio-histórica as formações discursivas interdependentes. Para Foucault (1996) “toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas por meio das quais elas se formam; e toda a descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais” (FOUCAULT, 1996, p. 66).

A esse respeito, Resende e Ramalho (2006) assinalam o seguinte:

⁴ Tradução minha. No original: Foucault's Work makes an important contribution to a social theory of discourse in such areas as the relationship of discourse and power, the discursive construction of social subjects and knowledge, and the functioning of discourse in social change.

Da idéia de regulação social sobre o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada que traz à tona tanto relações interdiscursivas quanto relações entre o discursivo e o não-discursivo, origina-se o conceito fundamental para a ADC de ordem de discurso: a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 21).

Para Wodak (2004) a ADC “concebe a linguagem como prática social, e considera o ambiente de uso da linguagem como um elemento crucial. Além disso, a ADC tem um interesse particular na relação entre linguagem e poder” (WODAK, 2004, p. 224). Baseada em Fairclough, considera o termo “crítica”, num sentido amplo, como denotando “a combinação prática do engajamento social e político com uma construção de sociedade sociologicamente embasada” no mesmo sentido em que reconhece que “em questões humanas, as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do campo de visão”. Dessa forma, a crítica consiste em fazer com que se torne visível a “natureza interligada das coisas” (*Ibidem*, p. 225).

Define então a ADC como “campos fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem” (*Ibidem*, p. 225). Ou seja, a ADC pretende investigar, de forma crítica, a maneira pela qual a desigualdade social é “expressa, sinalizada, constituída e legitimada”, isso por meio da linguagem ou no discurso. Nesse sentido, a autora relembra Aberas, quando afirma que a linguagem também pode ser considerada como sendo um meio de força social e dominação. “Ela serve para legitimar relações de poder organizado. Na medida em que as legitimações das relações de poder, [...] não são articuladas, [...] a

linguagem é também ideológica” (HABERMAS, 1977, p. 259, *Apud* WODAK, 2004, P. 225).

Segundo Fowler (2004), a ADC surgiu no final dos anos 70 como “uma lingüística instrumental na linha proposta por Halliday, desenvolvendo uma análise do discurso público criada para chegar à ideologia codificada implicitamente por detrás de proposições abertas, em particular no ambiente das formações sociais” (FOWLER, 2004, p. 207). O interesse central era concentrado na teorização da linguagem como prática social. O autor toma prática no sentido “que a palavra tem adquirido em adaptações para o inglês do conceito de Althusser: uma intervenção na ordem social e econômica, e que nesse caso funciona pela reprodução da ideologia (socialmente situada)” (*Ibidem*, p.207).

A autor argumenta que a decisão por se formular uma lingüística “crítica” está justamente ligada ao mesmo sentido da *Teoria Crítica*, formulada pela escola de Frankfurt:

Abordagem crítica é aplicada [...] a objetos da experiência cuja ‘objetividade’ é posta em questão; a crítica supõe que existe um certo grau de distorção já instalada que se apresenta como realidade. A crítica busca remover esta distorção e assim tornar possível a liberação do que foi distorcido. Por conseguinte, ela implica uma concepção de emancipação. (CONNERTON,1976, p. 18,20 *apud* FOWLER, 2004, P. 208)

No entanto, o autor afirma que as definições anunciadas pela escola de Frankfurt são formuladas de forma negativa e também militante e não é esse o objetivo da ADC. Na verdade, essa linha de pesquisa considera que todas “as representações são mediadas, moldadas por sistemas de valores que estão impregnados no meio (neste caso, a linguagem) usado para a representação”. Não se trata, insiste o autor, “de uma simples questão de ‘distorção’ ou ‘tendência’: não existe necessariamente nenhuma realidade

verdadeira que pode ser revelada pela prática crítica, existem apenas representações relativamente variadas” (*Ibidem*, P.208). “Embora a teoria da lingüística crítica seja uma teoria de representação sem juízos de valor de ‘linguagem como semiótica social’, na prática a instrumentalidade do modelo é transformadora” (*Ibidem*, P.208).

O objetivo central da ADC, segundo Fairclough (1989), seria o de contribuir não só para a conscientização sobre os efeitos sociais dos textos como também para as mudanças sociais que sobrepujem as relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pelo discurso. Nas palavras do autor:

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85)

Para Fairclough (1992), a abordagem crítica implicaria mostrar conexões e causas que estão ocultas e também, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles que possam se encontrar em situações de desvantagem.

Wodak (2004) aponta inclusive, que diferente da Análise do Discurso de linha francesa e também da Lingüística Textual, a ADC tem seu foco não somente em textos escritos ou falados. Para a autora, ainda baseada no trabalho de Fairclough, uma abordagem que se queira crítica exige uma “teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos, criam significados em suas interações com os textos” (*Ibidem*, p. 225). Cita então três conceitos que considera

indispensáveis para a ADC: “o conceito de poder, o conceito de história, e o conceito de ideologia” (*Ibidem*, p. 225).

Considerando que o discurso é estruturado pela dominação e também que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, ou seja, está situado no tempo e no espaço e inclusive, as “estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder”, a abordagem defendida pela ADC possibilita a “análise das pressões verticalizadas, e das possibilidades de resistência às relações desiguais de poder, que figuram como convenções sociais”. (*Ibidem*, p. 226).

Sobre o discurso como prática social, Resende & Ramalho (2006) apontam que compreender o discurso dessa forma significa entendê-lo como um “modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento de crença” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 26). Nesse sentido, explicam que o discurso é modelado pela estrutura social, no entanto, também constitui a estrutura social. Dessa forma a relação entre linguagem e sociedade é dialética. Nas palavras de Fairclough (1992):

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição quanto um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 1992 p. 91)⁵

⁵ Tradução nossa;

Discurso, dessa maneira, é entendido como sendo uma forma de prática social, ou segundo Resende & Ramalho (2006), um “modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 28)

Wodak (2004) aponta algumas concepções básicas da ADC proposta por Kress. Dentre eles está a que considera a linguagem como sendo um fenômeno social. Considera também que:

não apenas indivíduos, mas também as instituições e os grupos sociais possuem significados e valores específicos, que são expressos de forma sistemática por meio da linguagem. Os leitores/ouvintes não são recipientes passivos quando se relacionam com os textos. Há similaridades entre a linguagem da ciência e a linguagem das instituições, e assim por diante (WODAK, 2004, P. 230)

Stuart Hall (2000) enfatiza ainda que as identidades emergem em jogos de poder, sendo assim, são mais produtos da marcação de diferença e de exclusão do que signo de unificação. As identidades são assim constituídas por meio das diferenças e não fora dela. Considera que as identidades são “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo do discurso”(HALL, 2000, P. 112).

A ideologia, por sua vez, age tanto nos níveis psíquicos da identidade quanto “nas práticas discursivas que constituem o campo social”. Para Foucault (2000), apesar de não ter tratado da ideologia propriamente dita, isso está intrinsecamente ligado às formações discursivas, que seriam definidas como aquilo que determina o que pode e o que não pode ser dito. Para Foucault (2000) o sujeito é produzido como um efeito do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência

própria. Aponta ainda que, os discursos constroem – por meio de suas regras de formação e de suas modalidades de enunciação – posições de sujeito.

No entanto, Hall (2000) destaca que essas conceituações parecem estar vazias, no sentido de que dão uma descrição “formal da construção de posições-de-sujeito no interior do discurso”, não revelando exatamente “sobre as razões pelas quais os indivíduos ocupam certas posições-de-sujeito e não outras” (HALL, 2000, p. 120). O que irá “resolver” essa questão do vazio que fica nas explicações arqueológicas mais formais de Foucault seriam seus trabalhos que se seguem, nos quais “o poder” é introduzido “ocupando uma posição central” (*id. ibidem*). As contribuições já feitas sobre o discurso se somam à idéia de que é por meio do discurso que o poder se manifesta, ou nas palavras de Hall, “o próprio discurso é uma formação regulativa e regulada, a entrada no qual é determinada pelas relações de poder que permeiam o domínio social” (*Ibidem*, p. 121). No entanto, a concepção de poder trazida por Foucault, mesmo se aproximando daquela ideológica concebida pelos marxistas, obviamente se afasta do “reducionismo de classe, suas conotações economicistas e seus veículos de asserções da verdade” (*id. Ibidem*).

Foucault (1987) apresenta assim uma visão completamente construcionista da identidade, mostrando uma “desconstrução do corpo”, em que “o corpo é construído, moldado e remoldado pela intersecção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares”. (FOUCAULT, 1987, p. 126) Para Foucault (1987), o corpo é totalmente interpelado e marcado pela história. Hall (2000) assinala ainda que a crítica mais séria feita por Foucault em relação a isso tem a ver “com a concepção do sujeito inteiramente autopolicado que emerge das modalidades disciplinares, confessionais e pastorais de poder”, (*Vigiar e punir e A história da sexualidade*). Para Foucault, “os sujeitos assim

construídos são ‘corpos dóceis’ e todas as implicações que isso acarreta” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Este autor aponta que, durante a época clássica, houve uma descoberta do “corpo como objeto e alvo de poder”. Foi a partir daí que, segundo o autor, foi possível vivenciar essa grande atenção “dedicada ao corpo (...) que se manipula, que se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. (FOUCAULT, 1987, p. 125). Aponta que essa é uma “redução materialista da alma (...) e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de ‘docilidade’, que une o corpo analisável ao corpo manipulável” (*Ibidem*, p. 126). Para o autor, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (*Ibidem*, p. 126). Assevera que o corpo, nas sociedades, encontra-se “preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (*id. Ibidem*).

O que se faz para obter esse controle, segundo o autor, “não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente, de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica” (*id. Ibidem*). Os métodos que realizam essa sujeição sobre os corpos são denominados por Foucault (1987) como sendo “disciplinas”, e essas, conforme aponta, “têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre o seu próprio corpo (...). A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (...) ela dissocia o poder do corpo” (*id. Ibidem*). Assim, a impressão que o indivíduo tem, é de que ele realmente quer tomar certas posições, que é uma escolha dele próprio a de se sujeitar, no entanto, isso é o resultado do poder disciplinador, que treina os sujeitos para que eles se autopoliciem. O indivíduo, submetido a essa disciplina, é o seu próprio vigia.

Stuart Hall considera incompleta essa noção, entendendo que “isso leva a uma superestimação da eficácia do poder disciplinar e a uma compreensão empobrecida do indivíduo, o que impede que se possa explicar as experiências que escapam ao terreno do ‘corpo dócil’” (HALL, 2000, p. 123). O autor destaca que o próprio filósofo francês reconheceu a incompletude dessa conceituação, tornando-a mais completa em trabalhos que se seguem (*História da sexualidade, O uso dos prazeres, O cuidado de si* e etc.). Hall destaca que o autor “tacitamente reconhece que não é suficiente que a Lei convoque, discipline, produza e regule, mas que deve haver também a correspondente produção de uma resposta – e portanto, a capacidade e o aparato da subjetividade – por parte do sujeito”. (HALL, 2000, p. 124).

As práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. Em suma, a idéia era a de pesquisar, nessa genealogia, de que maneira os indivíduos foram levados a exercer, sobre eles mesmos e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo (FOUCAULT, 1987, p.5)

Para Hall (2000), Foucault analisa aí o sujeito. “Pareceu-lhe necessário examinar quais são as formas e as modalidades da relação com o eu e pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece *qua* sujeito” (HALL, 2000, p. 124). O autor compreende que fazendo isso, mesmo não utilizando os mesmos termos, Foucault está teorizando sobre a problemática identidade.

Compreende-se que o que Hall (2000) afirma seria que a pretensão de Foucault com a teorização dos corpos dóceis era afirmar que os indivíduos obedecem a imposições de órgãos maiores que ele ou de grupos maiores que ele. Mas o que coloca em seguida é

que os corpos não são modelados somente de maneira construcionista, mas sim que, na genealogia do ser percebe-se que o indivíduo exerce sobre ele mesmo e sobre os outros “uma hermenêutica do desejo”. Ou seja, o sujeito não é totalmente interpelado historicamente, mas possui desejos próprios. Para Hall, “trata-se de um avanço importante, uma vez que, sem esquecer a existência da força disciplinar, Foucault acena, pela primeira vez em sua grande obra, à existência de alguma paisagem interior do sujeito, de alguns mecanismos interiores de assentimento à regra” (HALL, 2000, p. 125). Nesse sentido, compreende-se, que mesmo existindo um poder disciplinar que seduza o indivíduo a ponto deste regular suas próprias ações, ainda assim existe uma força individual e interior que, apesar das forças sociais externas, permite que o sujeito faça escolhas.

Moita Lopes (2002) aponta que, sob uma visão construcionista, entende-se que os sujeitos são constituídos pelos outros a sua volta. Assim, “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer”. (MOITA LOPES, 2002, p. 14). Diante do exposto, entende-se que em sala de aula as relações não são simétricas, ou seja, a figura do professor, ou educador, carrega sempre a significação de que esse é “quem manda, quem sabe mais”. Portanto, é possível afirmar que, em sala de aula, os professores são responsáveis, em grande parte, pelo construto das identidades dos alunos. Para Moita Lopes, “devido ao seu papel mais predominante na projeção de contextos mentais no discurso, esses participantes são mais aptos a definir a construção social do significado, exercendo, portanto, poder na construção social das identidades” (MOITA LOPES, 2002, p. 35). O autor argumenta que a identidade não é só o que “você pode dizer que você é, de acordo com o que dizem que você é”, mas aponta que as identidades não são propriedades

dos indivíduos, mas são construções sociais que se promovem “de acordo com a ordem social dominante” (*Id. Ibidem*).

Torna-se então necessário, diante do exposto, atentar para o fato de que a maneira como é feita a distribuição do poder na sociedade é um atributo essencial da visão de identidade como socialmente construída. Baseando-se nos estudos de Foucault, Moita Lopes (2002) destaca que as identidades não são escolhidas pelos indivíduos, “mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas”. Ainda baseado no trabalho do filósofo francês, destaca a maneira como instituições sociais, tais como a escola, têm se utilizado do poder disciplinar “a ponto de os indivíduos nessas práticas discursivas são construídos para exercer poder sobre si próprios” (*Ibidem*, 2002, p. 36). Mas diante disso, comenta ainda que “o poder gera resistência”, e as identidades na posição de resistência também são construídas diante dos discursos de poder, conforme assinalado acima.

Segundo Moita Lopes (2002) “o poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de diferentes práticas discursivas” (*Ibidem*, 2002, p. 36). As identidades são também articuladas em uma gama de posições, ou seja, uma mesma pessoa pode exercer várias identidades diferentes, por exemplo, uma criança Sem Terra, não é só criança e nem só Sem Terra, ela ainda assim é aluno, é filho, é irmão é participante de alguma igreja, é brasileiro, é branco e varias outras “máscaras” que pode assumir no seu dia a dia. Moita Lopes assevera que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”. Durante entrevista feita com os alunos, esses foram questionados sobre se gostavam ou não de morar no acampamento. Um deles, o qual

não falou, pronunciava poucas palavras e só fazia alguns gestos com a cabeça em resposta aos questionamentos, ao ouvir esta pergunta, respondeu prontamente que não gostava de morar lá. O pai que estava ao lado, repreendeu o menino, no que esse corrigiu sua resposta afirmando que gostava de morar lá. Entende-se que a resposta negativa em relação ao gosto de morar no acampamento demonstra uma resistência ao que é imposto pelo movimento. Ou seja, o garoto só está lá porque é jovem e é obrigado a morar com os pais, mas se fosse o contrário já teria se mudado.

1.3 - A ESCOLA COMO CONSTRUTORA DE IDENTIDADE

Berger e Luckmann (1985), ao discutir a socialização do sujeito, chamam o primeiro contato do indivíduo com a sociedade de socialização primária, que é definida pelos autores como sendo “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual se torna membro da sociedade” (BERGER & LUCKMAN, 1985, p. 174), como já assinalado acima. Ao deparar-se com um mundo exterior a ele, o indivíduo é “induzido a tomar parte da dialética da sociedade”, e este processo é iniciado com a interiorização, que para os autores é a “apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido”, ou seja, a manifestação de processos subjetivos de outros, que passam a ser significativos para o sujeito em socialização. Os autores definem essa interiorização como sendo, a princípio, “a base da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (*Ibidem*, p. 175). Assim, o sujeito não só compreende os processos e relações que acontecem a sua volta no mundo exterior, mas esse mundo passa a ser também o mundo próprio do indivíduo. Como afirmam os autores, “não somente vivemos no

mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro”. E é por meio de tal processo, após essa interiorização, que o indivíduo se torna membro da sociedade (*Ibidem*, 1985, p. 175). Cabe ressaltar que a socialização primária pode ser considerada aquele contato que o indivíduo tem com a família, pois, é na esfera da família que o sujeito se prepara para conviver com o mundo exterior.

Cabe ainda destacar o que os autores pensam acerca do processo de socialização como formador da identidade do indivíduo. Para Berger (1986), “a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente” (BERGER, 1986, p.112). Berger & Luckmann (1985) afirmam que a criança “absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus”. Destarte, se identificando com os outros, seus semelhantes, a criança identifica-se, adquirindo dessa forma uma “identidade subjetivamente coerente e plausível”. O indivíduo, segundo os autores, não absorve somente os papéis e atitudes dos outros, mas assume o “mundo deles”. Do mesmo modo, os autores enfatizam que a identidade “é objetivamente definida como localização em um certo ponto e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com esse mundo (...) a criança aprende aquilo do que é chamada” (BERGER & LUCKMANN, 1985, p.177). Berger ainda acrescenta que a identidade não é pré-existente ao sujeito, mas é atribuída em atos de reconhecimento social. “Somos aquilo que os outros crêem que sejamos” (BERGER, 1986, p.113).

Maura Penna (1998) destaca também que as identidades dos indivíduos são elaboradas socialmente. Afirma ainda que a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico-social “que se articulam e se atualizam no ato individual de atribuição”. E assim, “a identidade social é uma representação relativa à

posição do mundo social”. Esta autora concebe múltiplas possibilidades de identidades, tais como origem territorial, condições de gênero, etnia, as atividades profissionais e etc.

Já a socialização secundária é caracterizada como sendo a “interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições [...] A extensão e caráter destes são, portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho” (BERGER & LUCKMANN, 1985, P.184). É nessa fase que o indivíduo precisa adquirir até mesmo vocabulário específico e por meio da linguagem se relacionar com o mundo exterior. A escola pode ser considerada uma dessas instituições em que o indivíduo se socializa, ou seja, uma instituição de socialização secundária. O que se pode afirmar, diante do exposto, é que depende e muito do mundo dos adultos a formação das identidades das crianças. No entanto, como já foi afirmado, as crianças não são como pequenas tábuas rasas, em que os adultos inserem sua cultura e conhecimento. Mas a construção das identidades se dá na interação. Ou seja, mesmo que todas as crianças de um determinado grupo recebam uma mesma instrução, cada uma a receberá de maneira distinta. Alguns podem aceitar de bom grado, e alguns outros podem oferecer resistência.

Ainda neste sentido, amparado na ADC e em teorias socioconstrucionistas do discurso e da identidade social, Moita Lopes (2002) apresenta um estudo sobre a construção das identidades em sala de aula. O autor destaca que a relação entre a concepção de linguagem operada em sala de aula é determinante do modo como os alunos aprendem a se constituir como sujeitos. Para aprofundar os estudos sobre “o papel constitutivo do discurso e da construção da vida social”, mais especificamente, no modo como o sujeito aprende a ser o que é (MOITA LOPES, 2002, p. 14). Afirma que “a educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados que somos expostos em outras práticas

discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais”. (*ibidem*, p. 59).

Acrescenta que é na escola que as crianças se expõem, pela primeira vez, “a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família” (id, *ibidem*). O autor assevera que para compreender a construção das identidades sociais é preciso antes considerar sua relação com o discurso. Seguindo o pensamento de Fairclough, o autor compreende discurso como sendo “uma forma de ação social através da qual as pessoas estão agindo no mundo” (*Ibidem*, p. 60). Assinala que a ação discursiva dos sujeitos não ocorre de forma autônoma no mundo social, mas é marcada por “condições sócio-históricas particulares que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso” (id, *Ibidem*).

Baseado em Foucault, o autor assevera que “o discurso em sala de aula, como igualmente em outros contextos, é determinado por contingências sócio-históricas particulares que definem como os alunos e professores podem agir no discurso, com base nas relações de poder exercidas ali e à luz de como são percebidos mutuamente como sujeitos sociais, o que envolve suas identidades sociais de gênero, raça, sexualidade e etc.” (*ibidem*, p. 61).

É nesse processo social de construção de significados que o indivíduo constrói o mundo social e se constrói a si mesmo, bem como a seus interlocutores. Isso significa, segundo o autor (2002), que “o discurso tem uma natureza constitutiva e mediadora” (id, *Ibidem*). Nesse sentido os discursos não somente representam as entidades e relações sociais, “eles as constroem ou as constituem”. (*Id, Ibidem*).

Ao mesmo tempo, o discurso também pode ser percebido como instrumento por meio do qual mediamos nossa ação no mundo no processo de tornar o significado compreensível para o outro. Essa natureza dialógica do discurso possibilita também a construção social de quem somos. É nesse sentido que as identidades culturais têm sido concebidas como de natureza socioconstrucionista na medida em que não [são] uma qualidade inerente à pessoa, ..., elas nascem na interação com os outros”. (MOITA LOPES, 2002, p. 61).

O discurso tem papel fundamental na construção das identidades sociais, e deve-se ter em mente também que as identidades estão situadas no tempo e na história, ou seja, só podem existir em contextos sociais. O discurso media assim a capacidade de pensar e do sujeito se reconhecer como tal nas práticas sociais. Assim, para compreender como as identidades são construídas em um ambiente específico como o da sala de aula, segundo Moita Lopes (2002), “é necessário focalizar as práticas discursivas com as quais alunos e professores estão envolvidos nas escolas para construir significado ou o papel de mediação do discurso nas práticas sociais situadas onde atuamos” (*Ibidem*, p. 97). Acrescenta ainda que os indivíduos aprendem “a identidade não no abstrato, mas sempre em relação a um lugar e tempo específicos e, certamente, em relação aos nossos interlocutores” (*Ibidem*, p. 98). Segundo o autor, dentre os espaços sociais, a escola pode ser considerada “como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária”. (*Ibidem*, 2002, p. 16). Para ele:

As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas. (*Ibidem*, 2002, p. 38).

Diante do exposto, o que se pode compreender é que um grupo unido pela identidade necessita propagar seus ideais e não existe maneira mais acertada de se fazer isso do que por meio da escola, ou seja, as identidades que são formadas no ambiente

escolar ou seja, o que as crianças aprendem a ser na escola pode se tornar decisivo quanto aos adultos que essas crianças se tornarão. O MST tem buscado, na atualidade, um grande investimento no que condiz a formação escolar. Tem feito isso não sem o intuito de formar, já nos bancos escolares, sujeitos com fortes raízes identitárias que formaram um grupo cada vez mais unido, cada vez mais engajado. As conseqüências disso serão discutidas no âmbito deste trabalho. No entanto, é possível adiantar, que essa abordagem pode vir a ser perigosa, já que essas crianças têm sido preparadas para serem os novos militantes, ou uma força tarefa que pretende superar seus mestres. Dessa forma, é necessário que se questione qual é o papel que a escola tem exercido nesse contexto.

CAPÍTULO 2 – O MST, A ESCOLA E A CRIANÇA

Esta parte do trabalho inicia-se com um resgate histórico do percurso feito pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra desde seu início até os dias atuais. Discute-se também a posição socialista que tem sido usada pelo movimento e as causas disso na organização das massas camponesas que lutam pela terra e por uma vida mais digna. Apresenta-se, junto a isso, uma discussão sobre a atual bandeira ecológica levantada pelo MST e a perspectiva agroecológica. Enfim, adentrando a esfera da educação, cria-se um diálogo sobre o que é a educação para o movimento ou o que vem a ser a Pedagogia do Movimento. Junto a isso destaca-se breves comentários sobre o que, na atualidade, os autores ligados à linha de Paulo Freire - que é também aquela seguida pelo setor educacional do movimento – pensam sobre a Educação Popular. Por fim, acrescenta-se a questão da criança no movimento, ou o que seria ser criança no MST. Discute-se aí de que

maneira são utilizados os recursos políticos e culturais, neste movimento, para que as crianças se tornem, no futuro, os militantes que preencherão os quadros de luta do Movimento.

2.1 – O MST, O SOCIALISMO E A AGROECOLOGIA

2.1.1 - RESGATE HISTÓRICO DO MST

Não obstante terem emergido vários movimentos populares nos anos 80, época em que houve um processo de abertura política, segundo o que assinala Brenneisen (2002) o MST foi um dos poucos que não se desmobilizaram e tem se destacado no cenário nacional pelo seu “dinamismo e continuidade”. Isso se deve não só às estratégias organizacionais empregadas pelo movimento, mas também e principalmente, conforme a autora, “porque a luta pela terra não se encerra com o atendimento de sua reivindicação imediata, ou seja, a conquista da terra” (BRENNEISEN, 2002, p. 13). Além disso, uma das principais preocupações da organização do movimento, depois de conquistada a terra, seria a necessidade em viabilizar modos de produção para que os assentados pudessem ter garantida uma “sobrevivência digna” (*Ibidem*, p. 13). Para tanto, a partir de 1990, desenvolveu-se o modo de produção cooperativista. Não tendo se consolidado de forma plena⁶, atualmente o movimento tem buscado novas estratégias que buscam não só a melhor qualidade de vida dos assentados e acampados, mas também uma melhor imagem do movimento junto à opinião pública. Ou seja, o MST tem apostado na agroecologia e na preocupação com o meio ambiente de forma nunca vista antes em sua história. Assim, para

⁶ Vide o trabalho de Brenneisen (2000) que aponta falhas neste modelo que até mesmo cerceiam a liberdade dos participantes.

um melhor entendimento do que é o MST na atualidade, propõe-se, nesta parte, um breve resgate dos caminhos percorridos por esse movimento, desde seu início até os dias atuais.

Observa-se no pós-guerra, na conjuntura mundial, segundo o que aponta Navarro (2002), diversos momentos em que as populações rurais mais pobres e excluídas politicamente puderam “organizar-se e mobilizar-se”. No caso do Brasil isso ocorre em dois momentos. O primeiro inicia-se por volta dos anos de 1950, encerrando-se bruscamente com o golpe militar de 1964. Nesse período, segundo o que assinala o autor, “observou-se pela primeira vez a constituição e a multiplicação de sindicatos de trabalhadores rurais” que mobilizavam principalmente os assalariados e os pequenos produtores. Outro momento de grande expressão, segundo Navarro (2002) começa a se materializar no final da década de 1970, época marcada “pelo inédito padrão de violência rural” e também pelos processos de modernização e desenvolvimento capitalista. Outros acontecimentos que viriam nos anos de 1980 levaram à constituição do que viria a ser o MST, que levantaria agressivamente, como assinala o autor, a bandeira da reforma agrária dentro outras, como a forma organizacional.

Tais movimentos tiveram seu início no Sul do Brasil, em especial no Rio Grande do Sul. Segundo o autor, isso ocorreu devido a uma “cultura de organização” apresentada pelas comunidades rurais desse estado. O autor aponta fatores como a forte presença da agricultura familiar e também da maioria da população católica, como indispensáveis para o desenvolvimento de fortes movimentos sociais.

Brenneisen (2002) destaca três principais fases que perpassam a história do MST, mas que são distintas entre si, principalmente no que condiz tanto com as “estratégias adotadas”, bem como “em relação às redefinições de papéis mediadores” (BRENNEISEN, 2002, p. 37).

Em um primeiro momento, a autora aponta o processo de reorganização da luta pela terra como sendo a fase inicial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Na década de 1970 surgem, em contextos regionais, movimentos de trabalhadores rurais descontentes com suas condições, tanto de expulsos da antiga terra, quanto de atingidos por barragens e etc. Tais movimentos nesse período, com o apoio da Igreja Católica, mais especificamente com a colaboração da CPT (Comissão Pastoral da Terra), tinham caráter político-religioso marcado por estratégias de luta pacífica e por meio do apoio da igreja tiveram a oportunidade de expandir-se do Sul do País para outras regiões.

Medeiros (1989) aponta a exclusão dos trabalhadores dos processos de modernização do campo e que resultou na “impossibilidade de reprodução social de setores de pequenos agricultores familiares” (MEDEIROS, 1989, p. 147) e também a dificuldade em dividir os já pequenos lotes e na compra de terras, somado ao crescimento agressivo dos grandes latifúndios como o principais responsáveis pela formação de grupos de trabalhadores rurais desesperados, que ao se unirem formariam o que é conhecido hoje como sendo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Nesse sentido, o ambiente político da época, ou seja, a política de modernização agrícola das décadas de 1960 e 1970, que promoveu uma maior concentração da propriedade de terra, juntamente com o descontentamento dos atingidos por barragens, que não tinham direito à indenização e passaram a ser, portanto, sem-terra. Tornou-se urgente a união de trabalhadores do campo na luta pela terra. Também há que se destacar o fato de, no período pós-ditadura militar, ter havido no país uma abertura política impulsionada pelo “profundo desejo de liberdade e justiça”, latente desde o período da ditadura, que torna ainda mais urgente o nascimento de grupos populares rurais e urbanos. Segundo Brenneisen (2002), tais fatores “possibilitaram

uma organização nacional sem precedentes na história do país” (BRENNEISEN, 2002, p. 40).

No Oeste e Sudoeste do Paraná foram surgindo grupos distintos que buscavam lutar pelos interesses de trabalhadores rurais que não possuíam terra ou que, por algum motivo, tenham sido expulsos de sua terra, seja na forma de atingidos por barragens ou também aqueles que foram obrigados, pela modernização agrícola, a venderem suas terras. Os movimentos se iniciaram primeiro promovendo reuniões e reivindicando alguns direitos junto ao Estado e depois, após o governo Sarney, junto à União. No ano de 1983, além da promoção de atos públicos, documentos com reivindicações e encontros, inicia-se, por um destes grupos, a ocupação de terras improdutivas.

A consolidação do MST tal como se apresenta na atualidade se deu devido a estratégias de aglutinação dos vários grupos do Estados do Sul, que lutavam pela terra em uma única sigla, o MST. Desta forma, no ano de 1984, em um encontro realizado na cidade de Cascavel, no Oeste do Estado do Paraná, consolidam-se alguns objetivos gerais do MST apontados por Brenneisen (2002), quais sejam:

- que a terra esteja na mão de quem nela trabalha;
 - lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados;
 - ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
 - organizar os trabalhadores rurais na base;
 - estruturar a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
 - dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores.
 - articular com os trabalhadores da cidade e da América Latina.
- (BRENNEISEN, 2002, p. 40).

O MST, segundo Navarro (2002) desde seu início, nos anos 80, tem se reinventado politicamente “segundo as variações conjunturais”. Outro desafio é ter na base “os mais pobres dos pobres do campo”, o que forma o que é definido por eles como

“lumpesinato”, classe de mais fácil manipulação política, segundo o que aponta o autor. O principal desafio do MST é pressionar socialmente para alterar padrões de propriedade da terra historicamente consolidados.

As estratégias iniciais usadas pelo movimento, tais como documentos escritos e cartas abertas à população não surtiam o efeito esperado e foi neste período, no ano de 1985, que o MST inicia os acampamentos à beira da estrada, buscando assim a atenção da imprensa e da opinião pública. Tornam-se visíveis, desta forma, as reivindicações daqueles que realizavam a luta pela terra, mas, segundo o que assinala Brenneisen (2002), “não foram suficientemente atendidos pelo Estado nas suas reivindicações” (BRENNEISEN, 2002, p. 44). Assim, como poucas fazendas haviam sido desapropriadas pelo governo e ainda nenhum assentamento havia sido criado, o movimento assume uma postura mais radical, ocupando, neste período, terras improdutivas. Destarte, têm-se os acampamentos à beira da estrada como forma de dar maior visibilidade ao movimento junto à opinião pública e as polêmicas ocupações de terra como forma de pressionar o Estado na realização da reforma agrária.

Nesse segundo momento, conforme Navarro (2002), no período entre 1986 e 1993 as ações do movimento tornaram-se de confrontação. O lema “terra para quem trabalha nela” passou a ser, nessa segunda fase: “ocupar, resistir, produzir”, com vários episódios de enfrentamento. Os dirigentes não mais se submetiam às autoridades da Igreja Católica. Navarro (2002) assinala que “essas tendências refletiam a apressada adesão a um ideário leninista” por parte dos dirigentes. O próprio jornal do movimento passa a ser mero instrumento de agitação. Nesse período o MST expande-se e muda sua sede para São Paulo. Grupos contrários ao Movimento, como o dos grandes proprietários rurais, iniciaram-se nesse período, os quais optavam por confrontações violentas.

À época, assinala Brenneisen (2002), outros órgãos que participavam ativamente nas decisões conjuntas do movimento, tais como sindicatos e a própria CPT, passaram a ter lugar secundário. Conforme a autora, “o Movimento, de posse de uma estrutura própria, passou a definir seus objetivos e estratégias independentemente dos outros mediadores” (BRENNEISEN, 2002, p. 50). Assim, o MST, segundo Brenneisen (2002), “constituiu-se enquanto principal mediador e passou a adotar posturas mais agressivas e de confronto, tanto em relação ao Estado como em relação aos grandes proprietários rurais”. Nesse sentido tem-se a “luta de massa” como principal incentivador da reforma agrária. Passam, então, a centralizar decisões e realizar ações conjuntas em todo o território brasileiro. Também nessa época surgiu um grande impasse. Com o crescimento do número de assentamentos, como manter a ordem organizacional proposta inicialmente? O Movimento opta, então, por uma abordagem, muitas vezes imposta, de organização coletiva. Segundo Navarro (2002) “representou um dos mais fascinantes exercícios de ideologização já produzidos”. (NAVARRO, 2002, p.205)

Mas existiam também os descontentes com as pressões feitas pelo MST junto ao governo. As ocupações de terras improdutivas fizeram com que fazendeiros e detentores de terra se posicionassem contrariamente às ações do movimento, causando enfrentamentos muitas vezes violentos. Segundo Brenneisen (2002), o movimento passou a sofrer “diversas formas de pressão e perseguições, seja por parte dos fazendeiros e suas entidades de classe, ou por parte do Estado,” que segundo a autora, já havia cedido a seus interesses. Mesmo com tais pressões, as investidas do MST passaram a obrigar o Estado a ceder às suas reivindicações, desapropriando terras para a realização de assentamentos rurais.

O terceiro momento compreende dos anos de 1994 até os dias atuais. Nesta época o Movimento se consolida no Estado de São Paulo e exerce forte influência no que

condiz aos assuntos relativos à reforma agrária. O que caracteriza também esse período são os trágicos eventos que marcam algumas das ocupações de terra, inclusive ocasionando a morte de participantes dos confrontos. Muda-se novamente o lema para “reforma agrária: uma luta de todos” (NAVARRO, 2002, p. 207). Para Brenneisen (2002), mesmo com todos os percalços que o MST sofreu no decorrer dos anos, “a partir de suas ações, consolidou-se e estendeu-se por quase todo o país, estando presente em 23 estados brasileiros” (BRENNEISEN, 2002, p. 50). O número de acampamentos e assentamentos tem aumentado, inclusive as estratégias empregadas pelo movimento, tais como a utilização de tecnologia informacional e uma acentuada preocupação com o setor educacional.

Nesse sentido, conforme Brenneisen (2002), a importância do MST enquanto movimento social seria o fato de este representar os trabalhadores rurais, ou grande parte destes, os quais foram “excluídos e marginalizados de seus direitos de cidadania” (BRENNEISEN, 2002, p. 60). Ao se organizarem na luta pela terra, os trabalhadores têm se constituído como sujeitos sociais, com identidades definidas. A união destes trabalhadores faz com que sejam socialmente reconhecidos e muitas vezes ouvidos. Segundo a autora, o MST tem “desafiado as práticas políticas tradicionais e questionado com sua atuação a cultura política tradicionalmente autoritária adotada pelas instituições ligadas ao poder público” (BRENNEISEN, 2002, p. 61).

O MST tem se caracterizado, ao longo dos anos de sua existência, pelos grandes conflitos, pelo seu radicalismo, pelas as ocupações de terra e os enfrentamentos com milícias armadas a mando dos fazendeiros e até mesmo com a polícia nas violentas desocupações de terra, além de todos os aspectos negativos que depõem contra o movimento e são ainda agravados pelos artífices da mídia, que insistem em pintar os integrantes do movimento como bandidos e baderneiros. É importante, ao se discutir um

tema tão delicado como este, que se avalie não só o que há de negativo, mas se verifique, de que maneira, ao decorrer de sua existência, o MST tem não só lutado pela terra e pela conservação desta, mas tem unido trabalhadores que antes sequer eram conscientes de seus direitos. As pressões feitas pelo MST ao Estado por uma reforma agrária tem surtido resultados e muitas famílias já foram assentadas. Ainda neste sentido, a união dos trabalhadores em busca da terra mostra que, mesmo na sociedade atual, é possível, na união de grupos, reivindicar por direitos e mesmo que por meio de pressões, alcançar o que é desejado.

2.1.2 - A PERSPECTIVA DE UMA SOCIEDADE SOCIALISTA NO MST

Superar o modo de produção capitalista e ainda viver em comunidade, fazendo com que todos os sujeitos se tornem agentes ativos do ambiente em que vivem e que a comunidade decida, conjuntamente, quais medidas deverão ser adotadas em relação ao grupo, de maneira que todos sejam beneficiados, é uma perspectiva nos moldes do socialismo e tem sido historicamente utilizada nos quadros do MST. Para Brenneisen (2002), o modelo organizacional que o MST propõe para os assentamentos e acampamentos rurais “apóia-se numa determinada concepção de socialismo, que tem no marxismo-leninismo sua maior expressão” (BRENNEISEN, 2002, p. 82). Na perspectiva de Lênin, assevera a autora, os ideais propostos pelo marxismo deveriam estar atrelados à prática. Acrescenta ainda que para ele, “os operários sozinhos não poderiam adquirir a plena consciência social-democrata requerida pela revolução” e assim, havia a grande necessidade de se investir em dirigentes, que levassem até a massa proletária os ideais revolucionários, “transformando assim a manifestação espontânea das massas em manifestação política”. (*Ibidem*, 2002, p. 85).

O arcabouço teórico, baseado no pensamento leninista, que visa educar e acostumar as massas a um regime socialista em favor de uma causa maior, que é a revolução, pode ser considerada uma abordagem autoritária, em que líderes “mais instruídos delimitam o que os membros do grupo, ou as massas, podem ou não fazer, como devem viver e qual o modelo de organização que devem seguir. Nessa perspectiva, Brenneisen (2002) assinala que o alvo das organizações latino-americanas da esquerda leninista, em uma determinada leitura do trabalho de Marx, viam no operariado seu “principal agente da revolução socialista”. Não encontrando nesta classe o respaldo necessário, viram no “campesinato” o novo elemento a ser incorporado ao processo revolucionário. Mas para isso era necessário induzir essa classe à disciplina “através da divisão técnica do trabalho, rigidez no horário de trabalho, organização hierárquica, enfim, habituá-los à ‘escola da fábrica’” (BRENNEISEN, 2002, p.94). Assim, a pretensão era a de transformar os camponeses em operários e só assim haveria as condições necessárias para se fazer a revolução socialista.

Deste modo, segundo assinala Brenneisen (2002), existe uma posição preconceituosa em relação à população do campo, que historicamente tem sido considerada atrasada, “afeita ao isolamento e ao individualismo, apegada à propriedade privada e, conseqüentemente, um entrave à causa socialista” (BRENNEISEN, 2002, p.94). A autora ainda acrescenta que este mesmo modelo é o proposto pelo MST e que, neste caso, existe uma grande contradição, pois onde se aplica o cooperativismo os trabalhadores são obrigados a se acostumar com o regime capitalista de trabalho. A venda e a produção são ainda voltadas ao modo capitalista de comércio, no entanto a organização dos trabalhadores é socialista. Para ela, tais processos “objetivam, sobretudo, ‘educar’ o campesinato, elevando seu grau de consciência” (*Id. Ibidem*). Conclui então que este modelo de

organização socialista, pouco ou nada difere “do sistema de opressão e alienação imposto pelo sistema capitalista de produção” (*Id. Ibidem*).

Já Martins (2000) assevera que o surgimento dos movimentos sociais, tanto rurais quanto urbanos, aconteceu como uma grande novidade no cenário brasileiro. Isso no período pós-ditadura, em que pôde ser observada uma crise do Estado, em que setores “liberais das oligarquias se autonomizaram em relação ao partido governante”(MARTINS, 2000, p.74). Para este autor, o discurso da reforma agrária que nasce neste período “correspondia muito mais a uma visão dos problemas sociais de setores radicais da classe média, na esquerda e também na direita,” do que nas classes dos trabalhadores rurais, dos “meeiros, parceiros, posseiros, minifundistas, braçais, temporários ou permanentes” (*Ibidem*, p.75). Até mesmo o vocabulário usado por aqueles que pretendem fazer a revolução no campo não condiz com o vocabulário camponês, mas sim se assemelha mais ao da classe média ou de uma elite intelectual militante: agrário, camponês, latifúndio, burguesia e etc. “O vocabulário da luta não condiz com o vocabulário da vida, o que quer dizer que a consciência da luta é diversa da consciência de quem quer dirigir a luta” (*Id. Ibidem*).

Dessa forma, a manipulação da massa camponesa é feita por outras classes e não pela do campo, mas por uma classe média e intelectual que busca a revolução a todo custo, sob o desentendimento dos setores e classes que vêem na reforma agrária a solução de todos os problemas do país, segundo Martins (2000):

transforma os pobres da terra em desnecessários e inúteis heróis sacrificiais. Faz deles vítimas inocentes de interesses que não são imediatamente os seus, de prioridades estranhas às suas próprias urgências, de conflitos outros que se superpõem ao seu drama cotidiano e

à sua cotidiana luta pela sobrevivência com dignidade (MARTINS, 2000, p. 14).

O autor ainda argumenta que a luta pela reforma agrária dos movimentos sociais norteados por visões de mundo que não são as do homem do campo, “não é mais estrita e substantivamente a luta social dos trabalhadores privados da terra ou em via se sê-lo”, mas tornou-se uma luta “partidária dos setores médios da sociedade – sindicalistas, religiosos, agentes de pastoral, intelectuais militantes, ativistas políticos”, e conclui que “as mediações estranhas ao problema em si tendem a multiplicar-se e a complicá-lo” (MARTINS, 2000, p.40)

Martins (2003) atenta para a existência de um “sujeito oculto” da reforma agrária “o sujeito que está na prática cotidiana e vivências da questão agrária, das tensões e conflitos decorrentes e da prática cotidiana e vivencial da própria reforma, longe das teorias e ideologias que a ela se referem”(MARTINS, 2003, p.10). Para o autor, esse é um sujeito invisível, que trajado de vermelho se amontoa nas massas de protesto, toma a frente das passeatas, mas vive precariamente no acampamento, dividindo o pouco lucro do plantio do pequeno lote com a “luta”, investindo no movimento. O autor, nessas afirmações trata, segundo ele, “do sujeito da explicação sociológica e não, fundamentalmente, do sujeito da justificação político-ideológica da reforma”(Ibidem, p. 11)

Para Martins (2000), a elite intelectual e burguesa comandante das massas dos camponeses que fazem as frentes do MST é representada por grupos políticos que “tradicionalmente, na sociedade brasileira, têm se apossado das bandeiras e propostas dessas formas toscas de manifestação da vontade política, viabilizando-as de modo politicamente apropriado segundo suas próprias concepções e critérios ”(MARTINS, 2000, p.19). Fazem leituras equivocadas em relação ao socialismo proposto por Marx, por meio

de “técnicas interpretativas superficiais do tipo fundamentalista” e que acabam prejudicando em demasia e privando os pobres do campo da oportunidade de tomarem consciência “de sua verdadeira e eficaz identidade histórica e, portanto, de se tornarem, de fato, sujeitos da história” (*Ibidem*, p.19). Nesse sentido, a luta pela terra acaba atraindo uma demanda bem maior de descontentes sociais e políticos, cujos interesses não poderão ser resolvidos pela reforma agrária. Conclui-se que a abordagem que se quer socialista do MST pode ser confundida muitas vezes com a anomia nos movimentos sociais, em que formas pseudocientíficas de conhecimento capturam e incorporam os conceitos da ciência, sem porém referi-los ao próprio instrumental científico, e assim, fazem interpretações equivocadas e radicais.

Evidentemente os estudiosos dos ideais socialistas que se debruçam sobre a literatura engajada e que por vezes, de maneira radicalista, negam toda e qualquer outra forma de conhecimento que não seja aquela baseada no socialismo, podem considerar essas afirmações como sendo de intriga e difamação e que, ao duvidar do modelo idealizado por eles, está se tomando partido do capitalismo voraz. No entanto, o que se verifica é que, em favor de um radicalismo na tentativa de, a todo custo, fazer a revolução, os dirigentes e os líderes que encabeçam os movimentos sociais de luta pela terra têm sacrificado o homem do campo e ignorado suas peculiaridades culturais, amontoando-os em massas que servem de frente para a luta. Entretanto, dessa maneira estão oprimindo e alienando esses sujeitos.

2.1.3 – A PERSPECTIVA AGROECOLÓGICA

A preocupação com os bens não renováveis, com o meio ambiente, com as fontes de água e principalmente nos cuidados com a terra numa perspectiva agroecológica

tem sido uma das principais bandeiras levantadas pelo MST na atualidade. Essa abordagem se caracteriza pelo plantio sem qualquer adição de agrotóxicos, pelo cuidado com as sementes crioulas, por ações contrárias à implementação das sementes transgênicas, o cuidado com o lixo, a preocupação com uma alimentação mais natural abandonando o consumo desenfreado de alimentos industrializados e etc. Com esta atitude o MST tem implementado em seus assentamentos e acampamentos um modo de vida mais saudável, em que a agroecologia está em destaque e isso tem sido divulgado de maneira mais acentuada, logicamente, no setor educacional, pois se educados nesta perspectiva desde cedo, as crianças irão não só conscientizar seus pais em casa, como irão ser adultos diferentes de seus pais, preocupando-se ainda mais com o cuidado com o meio ambiente.

Para Olalde, Almeida e Dias (2003), a preocupação com uma agricultura mais saudável surgiu devido ao grande desequilíbrio que a o plantio desenfreado e a corrida econômica relacionada à produção agrícola causaram. Crises como a da “vaca louca” ou os casos de contaminação e escândalos alimentares chamaram a atenção da opinião pública, principalmente nos países ricos, para a necessidade de se reavaliar de que maneira os alimentos vinham sendo produzidos e quais as conseqüências da produção desenfreada em que insumos agrícolas artificiais e também grãos geneticamente modificados eram produzidos em grande escala em favor do aumento da produção e visando o lucro dos fazendeiros. Assim, segundo os autores, “nos últimos anos está ocorrendo um aumento expressivo do consumo de produtos ecologicamente diferenciados, como os alimentos orgânicos, ou bio, como são chamados na Europa” (OLALDE, ALMEIDA e DIAS, 2003).

Nem sempre a produção agrícola foi baseada na produção em larga escala e na utilização de recursos não naturais. Olalde, Almeida e Dias (2003) destacam que foi somente a partir da revolução industrial é que a agricultura passa a ser mais

“artificializada”, isso com “a crescente substituição dos arados a tração animal pelas máquinas agrícolas, a cada dia mais especializadas, e a utilização dos fertilizantes de síntese química, agrotóxicos e das sementes melhoradas que possibilitaram, finalmente, a apropriação da agricultura pela indústria” (OLALDE, ALMEIDA e DIAS, 2003, p. 32). Desde então, as grandes propriedades visando os lucros cada vez maiores, passaram a investir naquilo que daria mais e mais ganhos, ignorando a “contaminação dos solos, das águas e dos alimentos, a degradação dos solos, o assoreamento dos rios, a destruição das florestas e da biodiversidade, a resistência de pragas e doenças aos agrotóxicos e problemas ambientais de ordem global, como o efeito estufa” (*Ibidem*, p. 34).

Por conta dos problemas apresentados, surgiu no mundo todo uma preocupação urgente com a preservação ecológica e com modos de produção mais saudáveis, tanto para a saúde humana quanto para o meio ambiente. A produção de alimentos orgânicos é um dos exemplos dessa preocupação. No entanto, há de se questionar quem é que tem acesso a esses produtos, já que é sabido que sua produção aumenta os custos e as dificuldades em relação àquela chamada agricultura industrial? O Brasil, mesmo sendo um dos países que mais tem crescido em termos econômicos nos últimos anos, ainda é considerado um país em desenvolvimento e o acentuado incentivo à agricultura industrial ainda ocorre em larga escala por parte do Estado. Uma produção mais natural, sem o uso de químicos e transgênicos só é executada em poucas e pequenas propriedades, tornando seu custo ainda mais elevado. Logo, a grande maioria da população não tem acesso, e continua se alimentando dos produtos da agricultura industrial.

Brandão (2005) assinala que a preocupação com o meio ambiente tem sido também assunto abordado na maioria dos movimentos sociais, tanto aqueles que lutam por causas ecológicas quanto os que têm os direitos humanos como tema, como também os

movimentos da luta pela terra. Para o autor “algo em comum sem dúvida os aproxima”. Existe, segundo o autor, como que uma identidade nos movimentos sociais, que apesar de suas diferentes causas e diferentes abordagens, uma acentuada preocupação na preservação do planeta.

A agroecologia tem povoado o imaginário dos participantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra de maneira que esses, em seus acampamentos e assentamentos, procuram cada vez mais o modo de produção sem agrotóxicos e travam uma luta contra os alimentos transgênicos. Segundo um folder coletado na VII Jornada Agroecológica, o lema atual do MST, em conjunto com a Via Campesina, é “Cuidando da terra, cultivando biodiversidade, colhendo soberania alimentar: em terra livre de transgênicos e sem agrotóxicos. Construindo o projeto popular e soberano para a agricultura”. A agroecologia tem sido abordada em todos os setores do movimento, principalmente na área da educação, em que as crianças aprendem os modos de cultivo naturais e ainda tomam conhecimento dos perigos que os transgênicos e agrotóxicos oferecem para a vida humana.

Segundo Brandão (2005), por intermédio da educação é possível se ter esperanças em relação à preservação dos bens não renováveis, os quais têm sido degradados pela sociedade contemporânea. Para ele, se uma preocupação mais evidente com os maus tratos crescentes “ao que chamamos de casa” não se estender à esfera da educação, as próximas gerações serão destituídas desse bem. A educação ambiental, segundo ele, deve se fundar em relações pedagógicas vividas nas mais diferentes situações educadoras mútuas de ensino-aprendizagem. Assim, para que se realize uma atividade prolongada e fecunda de educação ambiental é indispensável uma “compreensão aprofundada dos complexos processos de interações culturais da experiência pessoal e

coletiva de atores sociais envolvidos no manejo direto ou indireto do meio ambiente” (BRANDAO, 2005, p. 93).

Já Oliveira (2003) assevera que “ao lado das agriculturas alternativas, a Agroecologia (...) é herdeira do mesmo estatuto político-ideológico que deu forma ao movimento da agricultura alternativa e, portanto, se propõe a ir além da transformação técnico-produtiva” (OLIVEIRA, 2003, p.4). Para este autor, as agriculturas alternativas, apregoadas principalmente pelos movimentos sociais, ao se contraporem aos modos de produção convencionais estabelecem “um processo de disputa denso em interesses diversos, no qual os agentes envolvidos buscam construir a sua própria verdade” (*Ibidem*, p.1). Neste sentido, ao denominarem os produtores que não se adaptam a esse modo de cultura de agricultores convencionais, estão não só degradando esses sujeitos, mas estão, de acordo com Oliveira (2003), se auto-afirmando enquanto “não convencionais”. Segundo este autor, “fica evidente, desde já, que o poder das palavras deve ser levado em conta nas lutas sociais” (*Ibidem*, p.2). Dessa forma, o autor argumenta que o fato de ser ecologista, ou de se ter uma produção baseada na agroecologia, faz com que esses agricultores degradem todos os outros tipos de produção. A violência simbólica se caracteriza no momento em que, mesmo aqueles que praticam a produção ecológica, ainda sejam classificados por estarem praticando cem por cento a produção agroecológica ou se ainda mantêm algum tipo de produção convencional. Nesse sentido, os que conseguem atingir o ápice da totalidade e da excelência da produção natural são considerados superiores ou mais bem desenvolvidos dos que ainda não atingiram essa excelência.

2.2 – EDUCAÇÃO E INFÂNCIA NO MST

2.2.1 - A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

Para Arenhart (2007), o MST se organizou por meio da necessidade de lutar pela “democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais sem-terra no campo” (ARENHART, p. 20, 2007). A autora afirma que a consciência coletiva dos sujeitos sem-terra que vai além da luta pela terra, vai se formando no ato de fazer parte do grupo. E nesse processo, conforme aponta, diferente de outros grupos na sociedade, as crianças não estão passivas, não são meros coadjuvantes, mas “estão incluídas no próprio fazer da luta” (ARENHART, 2007, p. 20). Destaca que é perceptível a intencionalidade educativa do Movimento “acionando valores e princípios pedagógicos que conferem identidade aos sujeitos que nele se educam e à educação da infância” (*Ibidem*, p. 20).

A educação cumpre papel fundamental no processo de construção identitária, pois acreditando que estudar é uma forma revolucionária de transformação da sociedade moderna, e preocupados com a formação de seus integrantes, o MST criou o setor de educação já nos primeiros anos de sua composição. Ressalta-se, entretanto, que a educação para este Movimento não se restringe à escola, uma vez que deve estar entrelaçada com a formação política e as práticas produtivas (BEZERRA NETO, 1999; FLORESTA, 2006).

Souza (2002) argumenta que a luta pela escola no MST, seja no acampamento ou no assentamento rural, é a mesma luta pela escola dos trabalhadores do campo em geral, pois segundo a autora, a partir dos anos 80 houve um grande crescimento no setor educacional nas áreas urbanas em detrimento das áreas rurais, que ficaram esquecidas, obrigando os alunos moradores do campo a se deslocarem quilômetros para poder freqüentar a escola. A educação, juntamente com outras ações do movimento, é uma das

bandeiras mais importantes levantadas pelo MST, segundo o que aponta Arenhart (2007), e a conquista da escola se inspira em dois desafios: o primeiro seria o de garantir a educação aos moradores do campo, que enfrentaram historicamente grandes dificuldades de acesso à escola; e um segundo desafio, que é o que a autora chama de “ocupação da escola”, que seria a de inserir a pedagogia do movimento no ambiente escolar. Para a autora (2007), “o MST ocupa a escola para fazer dela um foco irradiador da cultura, da identidade e dos anseios dos trabalhadores da terra” (ARENHART, p. 92, 2007). Dessa forma, buscam a participação efetiva da escola na comunidade, ou, nas palavras da autora:

A relação da escola com a comunidade deve ser, necessariamente orgânica, pois o sentido dela existir é fundamentalmente justificado quando permite que as pessoas se vejam no mundo ao qual pertencem, compreendem sua realidade objetiva, ajudando a pensar seus problemas concretos, para que com base nessa reflexão, ação e interação os sujeitos tenham as ferramentas para situar-se e compreender as relações entre sua vida, sua família, sua comunidade e o ambiente global em que também estão situados (ARENHART, 2007, p. 24).

Conforme Souza (2002), a educação, no Movimento, não se faz somente em sala de aula, mas na “luta que ocorre no dia a dia do assentamento” (SOUZA, 2002, p. 158). Nesse sentido afirma que os conteúdos elaborados pelos professores buscam respaldo nas vivências das crianças. Assim, “os professores aprendem um novo conhecimento – aquele advindo do contato com as histórias de vida dos alunos e seus familiares – ao mesmo tempo em que reelaboram os conteúdos escolares” (SOUZA, 2002, p. 158). Assinala ainda que é possível verificar nos materiais pedagógicos utilizados pelas escolas vinculadas ao MST “a presença de um paradigma diferenciado de análise da realidade social, no sujeito que constrói o movimento social, mas ao mesmo tempo há um ideal de

transformação social baseado nos princípios político-ideológico que orientam o MST” (*Ibidem*, 2002, p. 158). Para ela, a principal preocupação do setor educacional do MST seria a educação como um meio de transformação social.

Segundo o *Caderno de educação do MST* (1999), a educação deve ser voltada para a transformação social, com acesso não só à propriedade privada, mas também aos meios de produção; ao trabalho e cooperação (trabalho, no sentido humano, coletivo e não para o mercado de trabalho); educação para as várias dimensões do ser humano - construída com valores humanistas e socialistas – que consideram os mais diversos aspectos culturais, profissionais e afetivos. Entendendo a educação como um processo permanente de formação / transformação humana, o MST propõe que ela se consolide nas relações sociais do entorno.

Nesse sentido, o conhecimento histórico é o que faz os sujeitos, pertencentes ao Movimento se reconhecerem como agentes da história, segundo que destaca uma das cartilhas do MST “cultivar a memória da luta e conhecer mais profundamente a história da humanidade são aspectos fundamentais do que pode ser chamado mesmo de uma pedagogia da história” (MST, 2001, p. 29). Dalmagro (2002) argumenta ainda que a educação, para o MST tem uma postura de “classe” que visa à formação crítica dos trabalhadores em “relação à sociedade vigente e, por outro lado, a capacidade de organização para a construção de um projeto nacional-popular”(DALMAGRO, 2002, p.134).

Arenhart (2007) enfatiza que, na conjuntura do movimento, é possível que os sujeitos cultivem a própria memória do MST. No âmbito escolar, segundo o que aponta a autora, as crianças têm contato com a memória dos que fizeram história “sob a ótica dos vencidos” (ARENHART, p. 65, 2007). É nesse sentido que as crianças têm contato com a história dos mártires que promoveram a luta no passado ou têm a oportunidade de discutir a

luta realizada no presente. Além do ambiente escolar, a história da luta também é lembrada de outras formas que fazem parte da cultura do movimento, como as celebrações e as místicas.

Aponta o modo de produção coletivo como contraposição à ótica individualista sustentada pelo capitalismo. Destaca que “a experiência de viver coletivamente vem sendo um dos desafios mais difíceis para os Sem Terra que assumem essa perspectiva e a levam para a fase posterior ao acampamento, ou seja, a organização de assentamentos coletivos” (ARENHART, p. 67, 2007). Destaca que a dificuldade maior está no embate entre o velho e o novo, ou seja, a velha concepção individualista contra a concepção coletiva. Entende-se, no entanto, que a imposição do modo de vida coletivo é paradoxal ao que vem sendo defendido pelo movimento, ou seja, buscam uma união na luta pela liberdade: a emancipação social. No entanto, ao buscarem sob qualquer custo a implantação de um modelo idealizado, como o do modo de produção coletiva, o MST acaba por se contradizer, ou seja, na busca por uma libertação, impõe, cerceia a liberdade de escolha dos participantes do movimento. Nesse sentido, para Brenneisen (2002):

A imposição de um modelo supostamente ideal de organização da produção, além de poder ser qualificada como violência simbólica contra estas populações, tem causado, nos assentamentos rurais, cisões e seqüelas das mais diversas ordens. Esses fatores têm dificultado tanto a reorganização dos grupos, como também têm-se demonstrado limitantes à continuidade do processo de democratização nas relações sociais no campo. (BRENNEISEN, 2002, p. 288)

Assim, voltar o processo educativo para os ideais do Movimento se torna uma estratégia perigosa, pois, no mesmo sentido em que se busca, em um modelo educacional, promover a libertação social, impõem também um modo de vida que se

consolida, no imaginário dos alunos, por meio da escola. Aprendem na escola qual é a maneira “correta” de viver e irão reproduzir esses ensinamentos no decorrer de suas vidas. Contudo, é paradoxal implementar um modelo educacional que ao mesmo tempo em que apregoa a libertação e a emancipação social, imponha um modo de vida e exclua da sala de aula alternativas, que não aquelas aceitáveis pelo Movimento, como o modo de produção capitalista, que é visto como sendo o “grande vilão”.

Navarro (2002) aponta, que é na segunda fase do movimento que se apresenta uma mais acentuada preocupação com o setor educacional. O MST busca investir com mais afinco nos setores educacionais nos quais jovens e crianças passam a receber formação política. O resultado disso, segundo aponta Navarro (2002), tem sido a aparição de “um novo conjunto de líderes” que se tornarão ainda mais radicais que os primeiros. Segundo o que aponta o autor, o objetivo da formação política dos jovens militantes “pretende tão somente produzir a adesão a uma compreensão total e fechada da política que, de fato, sequer procura situar-se concretamente em relação ao desenvolvimento político brasileiro recente, pois se volta inteiramente para dentro”, já que a motivação principal seria a de manter a disciplina, a motivação e a coesão entre seus militantes intermediários.

Souza (2002) indica que a grande preocupação do movimento em relação à educação é que essa fuja aos moldes formais, e que os educandos, por meio do que aprendem em sala de aula, tenham acesso à construção do conhecimento, mas que também estejam aptos à “formação dos quadros que possam contribuir na organização social e da produção agrícola dos assentamentos” (SOUZA, 2002, p.162).

O que parece intrigante nessas afirmações é que ao possibilitar o acesso à educação das crianças do campo, que antes enfrentavam grandes dificuldades para freqüentarem a escola, estabelecem, no modelo educacional proposto pelo movimento, que

os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos dentro do próprio movimento, isto é, parece existir uma grande preocupação, por parte do movimento, de oferecer a educação formal aos educandos para que esses, a seu turno, devolvam, não à sociedade em geral, mas ao próprio movimento, o que neles foi investido, com seu trabalho voltado para benefício dos acampamentos e assentamentos. O que torna isso visível é a grande preocupação em formar sujeitos em modelos políticos e ideológicos totalmente voltados aos interesses do MST.

Para Souza (2002), a educação no movimento é aquela chamada de educação popular, como a baseada nos princípios de Paulo Freire. Para a autora, a Educação Popular, seria um processo de capacitação que acontece em uma perspectiva política de classe, que se atrela a uma ação organizada das massas com o objetivo de servir à construção de uma sociedade nova, que combine com seus interesses. Nesse mesmo sentido, assinala que a educação popular disseminada pelo MST deve servir aos interesses da luta de classes empreendida pelo movimento. Sugere que esta escola deve promover, nos educandos, “autonomias, conforme explícito nos documentos do MST. *No entanto, a autonomia vincula-se aos princípios éticos, ideológicos e políticos do MST*” (SOUZA, 2002, p. 162). Conclui-se, diante destas afirmações que parece contraditório promover uma certa autonomia, desde de que essa seja vinculada a ideais já postos. Os alunos aprendem a ser autônomos, desde que seja dentro dos padrões do movimento? Essa contradição aponta que a Educação Popular, proposta nestes moldes, está sendo vista de maneira distorcida, pois, se não há outros horizontes, a autonomia é inválida. Brandão (2002), em seu livro *Educação popular na escola cidadã*, também baseado nos princípios de Paulo Freire, destaca o seguinte:

⁷ grifo nosso

Não cabe à professora, à escola, ou a uma política de educação o dizer a eles como devem ser e o que devem fazer. Compete a todas e a todos nós o criarmos situações e facultarmos acessos a experiências e a vivências do saber reflexivo, de tal modo que venham a ser eles mesmos, em cada momento de suas vidas e ao longo delas, os senhores e sujeitos de suas próprias escolhas. (BRANDÃO, 2002, p. 346)

De posse destas afirmações, torna-se imprescindível, para que se analise de que maneira os sujeitos têm sido formados em sala de aula, no âmbito do MST, que se faça uma reflexão mais aprofundada do que realmente é a educação popular, ou de que modo os autores que discutem esse modelo concebem a educação. Desta forma, será possível verificar, de maneira mais acertada, se o que tem sido feito pelo setor educacional do MST é a prática da educação popular e também, se o discurso apresentado na literatura voltada aos interesses do movimento vem de encontro ao que é realizado em sala de aula.

Educação Popular sugere que seja uma educação para todos, mas de que maneira esse modelo pode ser realizado? O que é Educação Popular? Para essas reflexões será feita aqui uma releitura do trabalho de Carlos Rodrigues Brandão (2002), que com base no pensamento de Paulo Freire sugere de que maneira a escola, para tratar de uma educação para todos, tendo por objetivo a libertação e a emancipação do sujeito, deve abordar os temas escolares ou até mesmo lidar com o corpo discente. Para ele, a educação popular precisa ser uma educação para a vida, e não somente para o mundo do trabalho. É preciso ensinar o sujeito a pensar, e não pensar por ele. Fazer com que os alunos façam escolhas, e não escolher por eles. Assim, uma educação para o exercício da cidadania não deve ter como objetivo principal fazer com que o aluno “seja alguém na vida”, ou ter uma qualificação. Brandão (2002) assinala que “a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes

políticas e/ou ideológicas” (BRANDÃO, 2002, p. 82). Baseando-se nos pensamentos deste autor, é possível concluir que a escola não deve então se restringir a qualificar os alunos para o mundo do trabalho; contudo, não deve também se restringir a dedicar seus estudos à ideologia. A escola deve promover a reflexão, formando o cidadão para que esse viva de maneira crítica e consciente, seja no campo ou na cidade, em um ambiente em que essa precise conviver com o capitalismo, ou em um ambiente que se quer socialista. Considerar portanto, segundo este autor, o processo educacional como parte dos projetos de desenvolvimento econômico é reproduzir uma educação instrumentalizadora de resultados robotizados, mas além do que pensa o autor, dedicar um trabalho educacional somente como parte dos projetos ideológicos de um determinado grupo, pode fazer com que a educação seja alienadora.

Para este autor, a educação deve possuir lugar de destaque para uma transformação da sociedade atual em uma outra mais justa, mais humana e mais igualitária. Igualmente, os alunos aprendem a ser parte de um todo, como participantes sociais. Desta forma, para que se reconheçam nos conteúdos vistos em sala de aula, estes devem se aproximar de suas realidade. Assim, os alunos deixam de ser expectadores para serem participantes do mundo e da comunidade que habitam. Assim sendo, a abordagem dos temas geradores utilizados pela pedagogia do movimento, na qual os cuidados com a natureza, a terra, as sementes e etc, são os temas da sala de aula. Os alunos podem, na prática, aplicar os conteúdos vistos em sala e sentirem que, de alguma forma, seu trabalho como estudantes pode fazer a diferença.

O cidadão, segundo assinala, é aquele que se transforma enquanto constrói com os outros o conhecimento das culturas do mundo social que habita. Brandão (2002) argumenta que o que se deve pensar para a prática de uma educação cidadã, ainda que uma educação de vocação cidadã é uma educação política, “é a necessidade de formar sujeitos

capazes de concretizarem plenamente seus direitos humanos, participantes ativos da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas” (BRANDAO, 2002, p. 132). Entende-se que a proposta de uma Educação Popular compreende seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais. Ou seja, os processos de decisão, não só sobre suas vidas, mas também sobre a sociedade em que vivem e sobre a cultura da qual são parte, ultrapassam os limites do ambiente escolar.

Nesse sentido é necessário que o ser compreenda quem são os sujeitos participantes dessa educação popular. Assim, para que se promova maior reflexão sobre este modelo, discutir questões ligadas à infância, ou o que seria a infância no movimento se torna mister.

2.3 - A INFÂNCIA: A CRIANÇA E O MOVIMENTO

Gagnebin (1997) ao tratar da infância declara que esta não é uma categoria natural, “mas é, sim, profundamente histórica”. A autora, observando a infância sob o olhar da filosofia, relata que o que há de próximo entre o filósofo e a criança é o despudor de ambos em questionarem-se sob perguntas muitas vezes sem resposta, sobre o sentido da vida, sobre a morte e etc. Aponta duas linhas de pensamento que tratam da infância na filosofia. A primeira delas, seguindo o pensamento de Platão, seguido de Santo Agostinho até o racionalismo cartesiano, vê a infância como sendo:

um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação

racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas (GAGNEBIN, 1997, p.84)

A segunda linha proposta por Gagnebin (1997), também nascida no pensamento de Platão, mas que passa pelo renascimento de Montaigne e “chega a nossas escolas ditas alternativas por meio do romantismo de Rousseau”. E para essa linha de pensamento:

Não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada uma em particular (GAGNEBIN, 1997, p.85)

Platão, idealizador dessas duas linhas de pensamento, concebia as crianças como a espécie mais indócil entre os animais, para ele, não devem ficar sem um mestre que as guie e que as domestique. No entanto, o mesmo pensador, na chamada “Alegoria da Caverna” enfatiza, segundo Gagnebin (1997) “a capacidade de aprender humana, faculdade inata e universal em todos, mesmo que não sempre na mesma proporção, faculdade inata, universal e natural” (*id. ibidem*), que permite o pensador criticar os modos de educação atenienses. Já Santo Agostinho, concebia a infância como fase do pecado, profundamente marcada pelo pecado original. Em Descartes a infância “continua sendo lugar de perdição e confusão. Se ela não é mais terreno privilegiado do pecado, ela continua sendo território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios e pensamentos dos quais devemos nos libertar” (*id. ibidem*). Acrescenta ainda, que a exemplo de Platão, o que Descartes ambiciona é “salvar da infância o que a educação tradicional geralmente não percebe: o saber, o brotar da razão balbuciante que, muitas vezes é sufocado pelo acúmulo de informações escuras e paradoxais”, dessa forma, abandonando o

quanto antes a condição de crianças, para, a exemplo da idade da razão, se tornarem adultos e senhores de suas próprias vontades.

Historicamente as crianças foram sujeitos considerados inválidos (ARIÈS, 2006). E para Martins (1997), as crianças, ao longo da história têm sido as maiores vítimas, já que são totalmente dependentes dos adultos. E nesta cultura adultocêntrica, às crianças é relegado o papel de submissos, incapazes, irracionais, portanto, sem vez e voz. Na conjuntura atual, segundo o autor, as crianças têm sido consideradas pertencentes a uma classe diferente da dos adultos, e na maioria das vezes são os adultos quem falam por elas.

Para Arenhart (2007), na concepção moderna de infância, esta fase torna-se um momento de preparação para a vida adulta. A criança, “vista como ser irracional, deve ser preparada para, no futuro, ser valorizada como adulto dotado de razão” (ARENHART, 2007, p.17). Devido essa acentuada importância dada à preparação das crianças para o futuro, conforme assinala, tem sido negado a elas o direito de serem crianças, de usufruírem sua infância. Tanto nas classes mais pobres, em que as crianças são obrigadas a adentrarem desde cedo no mercado de trabalho, quanto nas classes mais abastadas, em que as crianças têm suas agendas lotadas de cursos e atividades que visam uma preparação para o futuro, elas têm sido privadas do direito de serem crianças.

Conforme Martins (1997), as crianças do meio rural, Sem-Terra ou não, apesar de não serem bombardeadas pelos afazeres e agendas lotadas que rodeiam o mundo urbano, têm também seu tempo de crianças ceifado, ou pelo trabalho no campo, ou também pela responsabilidade de serem os herdeiros da terra ou a esperança de algum dia conquistarem a terra. Ou seja, o tempo das crianças está sempre voltado para o futuro.

Arenhart (2007), em seu trabalho baseado em uma pesquisa feita num assentamento ligado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra revelou que a

aproximação com o MST mostra que “esse movimento se contrapõe à forma de organizar as relações humanas no sistema capitalista e tem por objetivo a formação humana por outra ótica: a da formação de novos seres humanos para a constituição de uma sociedade socialista” (ARENHART, 2007, p. 19,). Ou seja, segundo ela, no MST a educação das crianças não está voltada para os modos de produção capitalista e se contrapõe àquela educação formal vista nas escolas urbanas, ou mesmo aquela, erradamente aplicada em escolas rurais, na qual o urbano é sempre referência e o modo de vida cotidiano dos educandos não é levado em consideração

É importante compreender, segundo Ariès (2006), que a criança nem sempre teve, na sociedade, um papel distinto do dos adultos. Por muito tempo foram consideradas como adultos em miniatura, e é na ascensão da sociedade burguesa que as crianças começam a ser vistas como categoria que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para sua condição futura. Segundo Ribeiro (1997) “os pequenos oscilam então entre o mundo dos animais e o dos adultos”. Nesse período sequer imaginavam o que viria a ser descoberto no séc XVIII: “a existência de um mundo próprio e autônomo da infância” (RIBEIRO, 1997, p.102). Mais tarde, com Rousseau e os ideais de afeto pela criança, ela passa a aparecer como alvo “de um investimento afetivo, o qual, ao mesmo tempo em que percebemos como construído historicamente, é apresentado como natural” (*Ibidem*, 1997, p. 103).

Ainda na sociedade atual, conforme Arenhart (2007), “a infância seria o tempo de preparação no qual a criança – ser irracional – fica subordinada ao adulto, que a conduz e a prepara (moralmente, intelectualmente, tecnicamente) para, quando atingir a idade adulta, estar apta a assumir o mundo do trabalho e o papel de cidadã” (*ibidem*, p. 32). Nessa concepção, a criança é considerada um ser de “não razão”, ou seja, “ela também não fala,

não trabalha, não participa” (id, ibidem). E é com base nestas concepções que a escola tem sido justificada.

Ghiraldelli Jr. (2000), aponta que a escola como legitimadora da infância na modernidade tem duas funções: a primeira assume o papel disciplinador e instrutivo e tem sua origem no século XVI, período em que a infância começa a ser reconhecida como categoria distinta da dos adultos. A segunda função, conforme aponta o autor, é baseada no pensamento de Rousseau, no século XVIII, e tem suas bases no sentimento moderno de “paparicação”, no qual a escola “cuida de preservar a inocência e a pureza infantil, evitando confrontá-la com a realidade social e cultural corruptora” (GHIRALDELLI, 2000, p. 23).

Destarte, quando se pretende um estudo que envolva crianças, ou que se queira pesquisar algo sobre elas, é necessário que ambos os lados sejam observados, não somente uma visão adultocêntrica, ou do ponto de vista dos adultos, mas se faz necessário ouvir também o que as crianças têm a dizer, ou que significados têm os modos de vida dessas crianças. No caso do MST, é preciso que se compreenda quem são essas crianças ali presentes, ou o que as leva a estar ali. Para Arenhart (2007):

quando se busca direcionar o olhar para a infância no MST é importante ter clareza de que não existe infância homogênea entre as crianças Sem Terra, uma vez que condicionantes como os anteriormente citados as colocam em confronto com diferentes experiências sócio- culturais. Elas estão em diferentes lugares geográficos; são oriundas de diversas etnias, são brancas, negras, amarelas, vermelhas, mulatas; são portadoras de uma diversidade de costumes, crenças, saberes, tradições que aprendem de suas relações com a cultura; enfim, são sujeitos social e culturalmente construídos, portanto, não constituem uma comunidade isolada, mas sim, uma parte do povo e da classe de que provêm (ARENHART, 2007, p. 42).

No entanto, observam-se alguns elementos comuns nas crianças Sem-Terra, tais como “a condição de viverem suas infâncias no ambiente do mundo rural, pertencerem à

classe trabalhadora e fazerem parte do MST” (*Ibidem*, p. 43). A autora aponta o último item como sendo o que mais as identifica como comunidade. Nesse sentido, o movimento busca a todo custo intensificar o processo socializador que fará com que essas crianças se unam sob uma única identidade, a de Sem-Terra.

A autora ainda sustenta que “Os Sem Terrinha”, que é como se denominam as crianças no movimento, estão inseridos na “dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir”. (ARENHART, 2007, p. 43,). Destaca que essas crianças estão fora do ambiente da sociedade desigual, mas que, no entanto, trazem marcas do mundo do trabalho e das dificuldades que enfrentam no ambiente do acampamento, já que, sendo elas filhas de Sem Terra, fazem parte de um contingente que, por estar à margem da sociedade, se submetem às condições precárias em busca de um objetivo maior, que é a luta pela terra para que eles, juntamente com a família, possam viver com dignidade. Os corpos dessas crianças revelam uma identidade de “luta, dignidade e confiança no presente e no futuro”, concebidos pela própria inserção no movimento, conforme destaca a autora, que “as ampara em relação à possibilidade de sonhar e de acreditar num mundo melhor, especialmente porque estão construindo, através da luta, outras realidades de presente e futuro” (ARENHART, 2007, p. 44).

Com bases nessas afirmações é possível garantir que o Movimento busca, pela da união dos sujeitos, a solidificação de uma identidade e, conforme afirma Martins (2003), existe uma grande dificuldade em se solidificar uma determinada identidade em um grupo de sujeitos advindos de várias outras origens sociais. Para o autor, “pessoas que estão supostamente voltadas a objetivos comuns, mesmo quando têm origens diferentes, não conseguem construir um eixo comum de referência nem mesmo no âmbito das relações de interesse, uma certa idéia de pertencimento, de estarem juntos, de

comunidade” (MARTINS, 2003, p. 66). A autora afirma ainda que o assentamento não é base para identidade, que a junção dos participantes seria uma intervenção no curso do processo social. Àqueles que aderem ao MST é sugerido que neguem seu passado, tempo que em viviam de forma “errada”. E agora, libertos pela ideologia do movimento, devem habituar-se aos moldes propostos por eles. Por causa disso, o próprio movimento enfrenta dificuldades, não conseguindo muitas vezes disciplinar os participantes, que em certas ocasiões se rebelam, não aceitando o viver coletivo ou discordando das propostas dos dirigentes. Isso causa conflitos que desunem o grupo.

A “cura” para esse mal seria, portanto, acostumar as crianças, desde o berço, com o viver da luta, ou seja, crianças que se habituem com os modos de vida tal qual os propostos pelo Movimento, já que é durante a infância que os sujeitos se socializam. Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento humano não está escrito geneticamente, mas é resultado da relação do homem com o ambiente histórico e cultural ao qual pertence, ao mesmo tempo em que também este é constituído pelo próprio ser humano. Dessa forma, o sujeito é produtor e, ao mesmo tempo, produto da cultura; é determinado ao mesmo o tempo em que determina a realidade.

As crianças, por estarem em franco processo de construção das identidades, têm mais facilidade em assimilar aquilo que lhes é ensinado, tanto no âmbito escolar, quanto no ambiente do acampamento. A luta, a mística, o trabalho, as reuniões, tudo contribui para a formação da identidade das crianças que mais tarde se tornarão militantes, ou que serão os quadros de reposição nas frentes de luta. O que não parece ter resposta por parte da literatura engajada nos ideais do Movimento, é de fato, se essas crianças têm alguma escolha, já que moram no acampamento ou no assentamento por escolha de seus pais.

A autora comenta que sendo o movimento formado por famílias, é também realizado pelas crianças, e sua presença em “conflitos, acampamentos e mobilizações é representação de alegria, força, esperança” (ARENHART, 2007, p. 53). Isso ocorre, segundo a autora, tanto porque têm a capacidade de contagiar os adultos com sua visão lúdica de estar sempre cantando e brincando, quanto do que representam, que conforme Arenhart (2007) seria “a projeção dos futuros lutadores do povo” (*Id. Ibidem*). Assinala ainda que o Movimento se esforça para que as crianças não sejam apenas os filhos dos que lutam, mas que sua participação seja efetiva, pois essa participação, segundo aponta a autora, “possibilita também a construção de uma identidade coletiva, quando passam a se perceber como Sem Terrinha” (*Ibidem*, p. 55) e essa identidade foi sendo construída no decorrer do desenvolvimento do próprio MST. Caldart (1997), aponta que a própria condição infantil, a condição de estudante e a participação na organicidade e na história do Movimento são os elementos constitutivos da identidade Sem-Terrinha.

CAPÍTULO 3 – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEM-TERRA

O objetivo principal deste capítulo é analisar, a partir dos elementos coletados na pesquisa de campo e à luz da teoria já apresentada, de que maneira estão sendo construídas as identidades das crianças Sem-Terrinha, bem como verificar como o MST utiliza a educação para a formação de seus novos quadros de militância. A questão central seria verificar, no ambiente da modernidade tardia, cujas características são a fragmentação e o distanciamento das tradições, de que maneira esse Movimento social faz o caminho inverso, ou seja, a unificação das identidades parece ter lugar de destaque nas ideologias do

Movimento, em que tanto a escola como o ambiente do acampamento corroboram para a formação de uma identidade una, a de Sem-Terra.

Esta parte contempla as análises das aulas observadas. Serão utilizadas as transcrições das aulas que foram gravadas em áudio, as anotações do caderno de campo e também as entrevistas realizadas com o educador e com as crianças. O foco da análise é colocado no processo de construção da identidade em sala de aula a partir de uma visão socioconstrucionista do discurso e da identidade social, voltado aos significados construídos, por educador e educandos em relação à identidade Sem Terra.

As aulas que foram assistidas aconteciam no período matutino, entre setembro e novembro de 2007. A turma era composta de 12 alunos, todos moradores do acampamento vinculado ao MST. A sala de aula, de chão batido bem como todos os espaços da escola eram construídos de compensado, sendo portas e janelas de madeira, fechadas com tramelas. As carteiras e o quadro negro estavam em bom estado. Em todas as aulas que foram observadas as condições climáticas eram parecidas. Primeiro muito calor, e logo após muito vento, tornando quase impossível manter as janelas abertas, o que tornava o ambiente escuro, já que não existe iluminação nas salas, a não ser a que vem das janelas. Nos dias de chuva as crianças eram dispensadas, já que por conta do barro os acessos à escola e a permanência nas salas fica quase impossibilitada.

As análises tanto das aulas, quanto das entrevistas e das anotações do caderno de campo serão tomadas por assunto, ou seja, não se fará aqui as análises aula a aula, apesar de que algumas aulas serão mostradas na íntegra. O objetivo principal desta abordagem é tomar as análises de acordo com os temas recorrentes ou os fatos considerados mais propensos a elas.

Já as entrevistas foram todas realizadas no dia seis de março de 2008 e aconteceu no espaço do acampamento. Cada sujeito foi entrevistado em sua própria casa, e no caso das crianças, tanto seus pais quanto o educador estavam também presentes.

A legenda para as transcrições é a seguinte:

E – Educador

AO⁸ – aluno (os alunos não serão identificados nesta transcrição, a não ser por gênero)

AA – aluna

AS- alunos – vários falando ao mesmo tempo

P – pesquisadora

(...) – frase ou palavra incompreensível

3.1 - SEM-TERRINHA É UMA IDENTIDADE

Nas entrevistas, tanto com o educador quanto com as crianças, foi questionado o que é a identidade Sem-Terrinha, o que sabem sobre isso, e que significados isso tem no âmbito do Movimento. Questionar sobre o que é a identidade Sem-Terrinha pode ser esclarecedor no sentido de perceber nas análises das aulas porque certas coisas acontecem.

Veja-se o trecho da entrevista com o educador:

P – Você saberia me explicar o que é ser Sem-Terrinha?

E – Sem-Terrinha é uma identidade né, Sem-Terrinha é uma identidade pela questão do próprio movimento, o Movimento Sem-Terra hoje é um símbolo nacional né, e pra nós é um orgulho a gente ser um Movimento nacional que luta por uma questão tão justa, e eles não deixam também de ter orgulho de ser Sem-Terrinha, eles tem orgulho, tanto é que eles, os Sem-Terrinha eles tem, todo ano eles tem um encontro estadual aqui no Paraná né, alguns anos tem encontro nacional dos Sem-Terrinha, onde se juntam os Sem-Terra de todas as regiões pra se conhecer, trocar experiência e assim por diante, então a gente denomina Sem-Terrinha pela identidade mesmo do Movimento .

⁸ nas transcrições das aulas apareciam alguns nomes dos alunos que foram trocados por nomes fictícios a fim de zelar pela privacidade dos menores.

P – da onde que veio esse nome? Você sabe quem começou com isso? Por que isso?

E – a isso eu acredito, não sei dizer de fonte segura, mas eu acredito que foi desde o início do Movimento , porque o Movimento sempre foi composto por famílias né, então é::: as mães elas sempre, sempre quando elas participam da militância elas sempre estão lá com seus filhos de colo e tal, vai pra lá e vem pra cá, e acabou se caracterizando como Sem-Terrinha né.

P – e o objetivo principal em mobilizar essas crianças, você concorda comigo que é formar militância? O que é? Por que criar essa identidade, por que mobilizar eles dessa maneira?

E – com certeza isso ajuda a eles ter a pertença ao Movimento , se sentir parte do Movimento , já crescer com essa participação, e também mostrar pra sociedade que no Movimento não são cinco, dez, quinze grupos de pistoleiros que estão acampados de baixo da lona pra conquistar a terra, aqui de baixo da lona tem famílias buscando um pedacinho de terra pra se sustentar né, então, pra mostrar pro Brasil que o Movimento é composto por famílias e também pras crianças se sentir parte.

No entanto, o participar da luta, ou, assim como seus pais, fazerem alguma diferença no ambiente em que vivem proporciona as crianças que não sejam espectadores. Arenhart (2007) enfatiza que desde 1994, as crianças do movimento vêm participando anualmente de encontros dos Sem Terrinha, ocasião em que têm oportunidade de se conhecerem, trocar experiências, planejar ações coletivas, cantar, brincar e, conseqüentemente, reforçar sua identidade com o Movimento. Esta autora assinala ainda que ser participante das ações históricas do MST coloca as crianças em confronto com “o modelo idealizado como próprio para o universo infantil” (ARENHART, p. 56, 2007). Pois nesse ambiente não estão protegidos do sofrimento, da violência e da crueldade. As crianças do movimento, segundo o que aponta a autora, estão em contato com a realidade social, pois proteger as crianças da realidade pode ser considerado uma ação de alienação. Mas expor as crianças a cenas de violência e de constantes embates, em que essas

aprendem desde cedo a lutar contra um inimigo, pode gerar mais violência no futuro, sendo que, quando adultas, essas crianças já estarão habituadas com a morte, com as armas, com o sangue derramado.

Diante do que foi discutido anteriormente, principalmente no primeiro capítulo, em que a construção das identidades foi abordada de maneira mais abrangente, pode-se perceber que existe uma tendência mundial à fragmentação das identidades. O que acontece no processo de formação da identidade Sem-Terra, como já descrito, é um movimento contrário à fragmentação, mas existe neste espaço, um grande esforço para que a formação do sujeito se dê de maneira homogeneizada. Investir na formação do sujeito, conforme aponta o educador, é fazer com que os pequenos se sintam parte do Movimento, com que cultivem o orgulho de serem Sem-Terra, e principalmente, fazer com que se acostumem com a dinâmica da luta pela terra. Poderá ser percebido no âmbito das análises que isso ocorre de maneira gradativa e que mesmo sendo extremada a tentativa de acostumar as crianças ao cotidiano da luta, ao vocabulário, aos símbolos e etc; ainda assim, como poderá ser percebido nas entrevistas abaixo, isso não ocorre de maneira definitiva.

Quando questionadas sobre o que é ser um Sem-Terrinha, as crianças repetiram o discurso que ouvem em sala de aula, mas em um nível bastante superficial, já que a maioria parecia não compreender exatamente o que é ser um Sem-Terrinha. Uma das perguntas da entrevista era sobre “quem é você”. Pergunta essa que mesmo para adultos em ambientes letrados é de difícil resposta. Obviamente, nenhum deles respondeu sequer o próprio nome. O objetivo central em se questionar isso seria para verificar se algum deles se identificaria como sendo um Sem-Terrinha. Como isso não aconteceu, a entrevista acabou sendo induzida, ou seja, perguntar se “você é um Sem-terrinha” seria induzir os alunos a assumirem esta identidade. No entanto, mesmo os questionando de maneira

induzida pode deteriorar o trabalho do pesquisador. Ainda assim, as crianças tiveram dificuldade em responder a questão:

- 1) P – e::: você sabe me responder quem é você?
AO – mas eu não sei
P – não sabe? Você sabe se você é um Sem-Terrinha?
AO – (faz sinal que sim com a cabeça)
P – o que é um Sem-Terrinha?
AO – lutar pelo Movimento assim, fazer grito de ordem, lutar pelo Movimento
P – lutar pelo Movimento ? Você se considera parte do Movimento ?
Você é do Movimento ?
AO - (faz sinal que sim com a cabeça)
P – então você é do Movimento ?
AO - (faz sinal que sim com a cabeça)

- 2) P - você sabe responder pra mim, quem é você? Quem que você é?
AA – sou eu
E – mas quem que é o Anderson?
AA – ahn?
(silêncio)
P - E sobre os Sem-terrinha, você acha que você é um sem-terrinha?
AA – sou
P – você é? O que é um sem-terrinha?
AA– isso eu não sei não

- 3) P – você sabe responder quem é você?
AA - não
P – não? E vocês participam bastante aqui no Movimento ?
AA – sim
P – você é uma sem-terrinha?
AA – sim
P – e o que é ser sem-terrinha?
AA – é cantar o hino, ir junto com o pai
P – ir junto com o pai aonde? Na reunião?
AA – é
P – e o que tem na reunião?
AA – lá eles faz os pontos, eles conversam
P – você gosta de ser sem-terrinha? Por que
AA – porque...
P – o que faz um sem-terrinha]
AA – vai pra luta
P – e o que é a luta?
AA – quando vai fazer a ocupação, vai junto com o pai, com a mãe.
P – e você gosta de ir?
AA – aham

- 4) P – você sabe me dizer quem é você?

AA – não sei
P – não sabe? você sabe o que é um sem-terrinhã?
AA – aham
P – o que é?
AA – é uma criança que faz parte dos Sem-terra.
P – e você é uma sem-terrinhã?
AA – sim
P – e você gosta de ser sem-terrinhã? Por que?
AA – sei lá, fazer parte dos sem-terra
P – e o que faz um sem-terrinhã?
AA – a gente faz marcha, ouve palestra, brinca,
P – o que vocês aprendem
AA – ah, sobre o MST
P – o que mais ou menos
AA – sobre a reforma agrária,

5) P - E::: você sabe me responder quem é você?

AO – não
P – e sobre o Movimento , as crianças que participam do Movimento , os Sem-terrinhã, o que é um sem-terrinhã?
AO – um sem-terrinhã, é uma pessoa que colabora, ajuda o educador, não bagunça, colabora com tudo.
P – colabora com o Movimento ?
AO – aham
P – e o que um sem-terrinhã faz além disso?
AO – obedecer os pais, ser bom em sala de aula e em casa também.
P – e no Movimento o sem-terrinhã colabora? O que faz no Movimento ?
AO – tem as regra
P – que tipo de regra?
AO – nós mesmo faz e nós mesmo cumpre.

6) P - E::: se eu perguntar pra você: quem é você? Você sabe me dizer?

AA - [...]
P – você sabe me dizer o que é um sem-terrinhã?
AA – sem-terrinhã é que vive nos sem terra
P – e o que faz um sem-terrinhã,
AA – eles brinca, descansa
P – brinca?
AA – eles vão no encontro dos sem-terrinhã
P – e você é uma sem-terrinhã?
AA – eu sou
P – e você participa bastante do Movimento ??
AA – sim
P – você gosta
AA – eu gosto
P – por que você gosta?
AA – porque é gostoso aqui assim, participar dos sem-terrinhã

Nas entrevistas com as crianças, como destacado, nenhuma delas respondeu a primeira questão sobre “quem é você”. Já na segunda questão, sobre “o que é ser um Sem-Terrinha” as respostas foram variadas:

- 1) E – lutar pelo Movimento assim, fazer grito de ordem, lutar pelo Movimento
- 2) A – isso eu não sei não
- 3) E – é cantar o hino, ir junto com o pai/ E – vai pra luta / E – quando vai fazer a ocupação, vai junto com o pai, com a mãe.
- 4) R – é uma criança que faz parte dos Sem-terra./ R – a gente faz marcha, ouve palestra, brinca,/ (aprende) R – sobre a reforma agrária,
- 5) A – um sem-terrinha, é uma pessoa que colabora, ajuda o educador, não bagunça, colabora com tudo./ A – obedecer os pais, ser bom em sala de aula e em casa também./ A – tem as regra/ A – nós mesmo faz e nós mesmo cumpre.
- 6) L – sem-terrinha é que vive nos sem terra/ L – eles brinca, descansa/

As respostas das crianças parecem estar mais ligadas às atividades que realizam, principalmente aquelas em que participam junto com seus pais. Neste sentido, ser um Sem-Terrinha, conforme pode ser visualizado nas respostas das crianças, é participar das atividades delegadas aos Sem-Terrinha. Somente o aluno cinco baseou sua resposta no modelo de comportamento que, segundo ele, devem ter como membros do grupo.

Para Castells (1999), as identidades são construtos sociais, e que “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação” (CASTELLS, 1999, p. 23). Comenta inclusive que as identidades podem ser formadas a partir de instituições dominantes. No entanto, o autor argumenta que os participantes só assumem tal condição se internalizarem as identidades, construindo seu significado. Logo, a construção das identidades pode ser considerada como um processo. Assim, a condição de Sem-Terrinha parece ser transitória, ou uma pré-condição para ser um Sem-Terra. Isso pode ser evidenciado nas respostas das crianças. Não entendem exatamente o que é ser um Sem-Terrinha, condição essa que parece estar ligada

às atividades que exercem. Ser um Sem-Terrinha, dessa forma, é estar sendo preparado para o futuro.

3.2 – MUDA OS GRUPOS SÓ HOJE!?

A próxima análise se volta para o trecho de uma aula em que a tarefa principal dos alunos era a confecção de um cartaz que ficaria exposto na sala. Neste dia o educador adentra a sala de aula com livros de ciências em mãos e sugere uma atividade em grupo, que seria a confecção de cartazes relacionados com o tema dos alimentos saudáveis. Separa os grupos, que neste dia foram escolhidos aleatoriamente, e não como de costume, ou seja, a escola adota o esquema de divisão proposto pelo Movimento, qual seja o das “brigadas”⁹ e dos “núcleos de base”. A Escola reproduz a organização do acampamento, a turma da quarta série, na qual as aulas foram observadas, representa uma brigada e é denominada Roseli Nunes, em homenagem a uma militante já falecida – é costume dos adeptos do Movimento homenagear seus militantes e mártires históricos dando seus nomes às brigadas e acampamentos. Deste mesmo modo, os núcleos de base, que nessa turma são três, ali são denominados Zumbi dos Palmares, Teixeirinha e Che Guevara.

O primeiro trecho a ser analisado diz respeito à organização dos grupos e à maneira como se comportam os sujeitos, em sala de aula, a exemplo da organização proposta pelo MST nos acampamentos e assentamentos. A gravação inicia-se assim:

⁹ Grandes grupos geralmente formados por várias famílias que atuam em conjunto na resolução de alguns problemas do acampamento. Em cada brigada existem alguns núcleos de base, que seriam grupos menores que se sujeitariam às decisões do grande grupo. Cada núcleo de base possui um representante que atua como porta-voz do grupo nas reuniões da brigada. Esses grupos são formados para que se divida melhor o trabalho e as responsabilidades do acampamento de forma coletiva, afim de que todos atuem coletivamente para a melhor convivência do grupo e da manutenção e funcionamento do acampamento em geral.

E – vamos fazer umas três ou quatro páginas ainda.
AO – ta loco educador?!
E – frases.
AA- frases do que?
E – pode ser um cartaz?
AO – uhum – pode.
E – daí a gente começa agora.
As- (...)
Ao – pode ser em grupo educador?
Aa- ah muda os grupos, educador!
E – depois a gente vai decidir isso.
Aa – ah, muda. Faz muito tempo que a gente não muda.
E – então ta, então hoje, pra tarefa dos cartazes a gente pode mudar, mas sem vocês escolherem

Destaca-se o diálogo entre o educador e uma aluna sobre de que forma se organizariam os grupos de trabalho neste dia. A solicitação “ah muda os grupos, educador!” representa um apelo para que, neste dia, não se organizassem da maneira costumeira, que é aquela dos grupos já estabelecidos que representam os núcleos de base dentro da sala de aula. A resposta do educador, “pra tarefa dos cartazes a gente pode mudar, mas sem vocês escolherem” poderia significar, como em qualquer turma, que o educador está exercendo seu papel de coordenador das atividades em sala, e que a frase “mas só hoje” seria uma forma de manter o que foi decidido no início do ano, para que a organização pré-estabelecida fosse mantida. No entanto, as significações que esse episódio toma num ambiente em que a organização e a disciplina são imprescindíveis para a sustentação de um modelo pré-estabelecido, não são nem inocentes nem corriqueiras. Pode ser percebido aí o discurso dominante, que é o da “organização e disciplina” ditando o que pode e o que não pode ser feito neste ambiente. Como se trata das crianças em que o exercício da divisão de responsabilidades em grupos ainda é apenas simulado, foi possível que se abrisse uma exceção. Já nos verdadeiros núcleos de base, na divisão das tarefas do acampamento, não é possível que os grupos sejam refeitos, a não ser após reuniões e o consenso da direção do

acampamento. Pode-se notar aí a presença de um discurso como formador da identidade, pois, quando adultos, essas crianças já terão assimilado que a divisão das tarefas e a formação dos grupos se torna imprescindível para a organização do acampamento. A nomenclatura que acompanha essas divisões, como as chamadas “brigadas” lembram com certeza o discurso militar e é parte da formação discursiva socialista a qual é pregada pelo MST.

No entanto, delegar responsabilidades aos alunos e tomar decisões conjuntas com eles, como foi a formação dos grupos no início do ano, pode ser recompensador no sentido de que esses se fazem agentes de seu próprio processo de escolarização. Podendo influir nas decisões que dizem respeito a suas vidas, as crianças se reconhecem como agentes da educação e não somente seres passivos que somente recebem ordens. A capacidade de argumentarem e se sentirem à vontade para renegociar a posição dos grupos com o educador é um exemplo claro disso.

Este assunto foi abordado na entrevista com o educador:

1. P – e como que você tentava ensinar isso pras crianças? Como que você tentava passar isso?
2. E – eu acho que o mais importante do socialismo que a gente busca são os valores humanistas né, eu acho que é o ponto primordial pra você fugir do capitalismo são os valores, porque hoje o capitalismo ta impregnado justamente pelos antivalores da ganância, da exploração e assim por diante, então a gente prega muito no Movimento a solidariedade, o companheirismo, essa questão da cooperação, então isso tudo, a boa relação com o sujeito, o respeito que deve ter entre colegas e amigos, então isso eu acho que é o primeiro caminho pra gente poder compreender um pouco o socialismo né, como trabalha o socialismo. E a cooperação, a divisão de tarefas, toda essa questão de, ninguém vai, digamos, se aproveitar do trabalho do outro, mas todo mundo vai desempenhar uma tarefa onde todos tenham os seus afazeres, como a gente tinha em sala de aula a divisão de tarefas já pra ir criando um pouco essa noção.

3. P – e você acha que as crianças entendem quando você tenta passar isso pra elas, você acha que eles aceitam, eles tentam por isso em prática?
4. E – as vezes de momento elas podem não entender a importância disso, mas com a convivência, vivendo, fazendo, digamos, os valores vão sendo trabalhados aos poucos né.
5. P – você concorda que eles vão se acostumando a ser assim?
6. E – é, eles vão aprendendo a ser assim, vão aprendendo a ser assim, de repente mudando alguns hábitos que eles tenham que não é o ideal, não é o correto, dentro do nosso projeto a gente vai buscando essa melhoria de respeito ao sujeito né.

Percebe-se que nada do que é feito em sala de aula aparece de maneira gratuita.

O que se procura com tais atividades é justamente ensinar as crianças como serem Sem-Terra. Isso se faz não somente no discurso, ou no que é dito em sala de aula, mas nas práticas cotidianas. Veja-se que desde a organização dos grupos, distribuição das tarefas e etc, tudo diz respeito à construção das identidades. Inclusive o educador comenta que o grande objetivo é que as crianças abandonem velhos hábitos em detrimento daquilo que é tomado como certo dentro do projeto elaborado pelo MST.

3.3 – EDUCADOR! ME DÁ ESSA VASSOURA QUE EU VOU LIMPAR O MEU LOTE!

Os trechos que serão analisados a seguir dizem respeito ao mesmo tema da análise 2, que é a manutenção do espaço escolar pelas próprias crianças, indicando o fazer coletivo do grupo, situação em que estão aprendendo a dinâmica do acampamento. No entanto, serão apresentados com trechos de duas aulas distintas em que o educador solicita que os alunos façam concertos e também limpem a sala de aula, sendo que todos os membros do grupo deveriam ajudar nas tarefas.

1º trecho

E - é .. eu tava pensando gente, em conversar com vocês hoje, pra nós tira um dia ...

AS- para arrumar as janelas

E – um dia de trabalho

AO – hoje?

E – hoje, agora .. tirar um dia de trabalho pra nós fazer uma manutenção aqui na sala, uma reforma, uma ajeitada, arrumar um pouco. E pra isso, pra nós trabalha nós precisamos ter? organização. Raquel larga o livro e presta atenção agora! Então gente, nós precisamos se organizar na turma pra não ter bagunça. Porque se nós deixar de estudar pra fazer um trabalho que nós precisamos, pra ficar só fazendo bagunça daí também não adianta. Cada um vai ter uma tarefa, vai ter alguma coisa pra desempenhar, Cada um vai ter uma tarefa, vai ter alguma coisa pra desempenhar, e todos nós vamos ajudar. Vocês sabem o que nós queremos fazer né.?

AS – arruma as janelas

E – arrumar as janelas e

AO – a porta né educador

É comum, no MST, que os participantes se dividam em grupos e busquem em conjunto as soluções dos problemas coletivos. Na escola, espaço que corrobora para a construção das identidades das crianças, não é diferente. Em sala de aula, a resolução dos problemas coletivos, desde a conservação do espaço, limpeza da sala até decisões em relação a horários e formas de avaliação são geralmente tomadas em grupo. Os alunos e o corpo docente são responsáveis pela conservação da escola, já que não contam com funcionários que desempenhem tais funções. Nas aulas observadas, pode-se notar que as crianças têm grande disponibilidade em desempenhar tais tarefas, o que representa não um trabalho enfadonho, mas representa sim o “cuidar do que é nosso”.

2º trecho

E – então vamos aproveitar esse momento e vamos limpar então, terminar de limpar.

AS – (...)

E – aqui na frente principalmente, vamos ajuntar esses papéis

AS – (crianças conversando – inaudível- estão limpando a sala)

AA – me dá a vassoura que eu vou limpar o meu lote

AO – eu também vou limpar o meu lote.

E – olha só, vocês não estão nem aí pra limpeza, então, enquanto a S. vai limpando, vocês vão sentando que nós vamos começar que eu vou dar uma tarefa.

Ao mesmo tempo em que limpam a sala tomam o espaço de sua carteira como sendo seu lote, em referência aos lotes de terra que são divididos para os acampados. Os significados produzidos por esses sujeitos, relacionando o espaço da sala de aula, com o espaço que tanto almejam, que é a terra a ser conquistada demonstra a relação estreita entre a escola e os ideais do Movimento em reforço à identidade Sem-Terra, já que estão aprendendo na prática como agir coletivamente para a resolução de um problema, que era o da manutenção da sala. Mas não só isso. No trecho “me dá a vassoura que eu vou limpar o meu lote” a palavra “lote” é utilizada como metáfora, já que no trecho em questão, estavam limpando o espaço em torno de suas carteiras. E assim como o espaço do lote é de total responsabilidade de quem o recebe, o espaço da carteira em sala de aula, é também de total responsabilidade dos alunos.

Para Resende & Ramalho (2006) as metáforas estão presentes na vida cotidiana não somente por meio da linguagem, mas também no pensamento e na ação. Para essas autores, a metáfora é “compreender uma coisa em termos de outra” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.86). apontam que os conceitos seriam metaforicamente estruturados no pensamento humano e em consequência disso, na linguagem. Nesse sentido pode-se concluir que a metáfora não é meramente uma questão lingüística, “ao contrário, o pensamento humano é largamente metafórico e a metáfora só é possível como expressão lingüística porque existe no sistema conceptual humano” (*id. ibidem*). As autoras acrescentam ainda que “todos os tipos de metáforas necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos do que representam”, e citando Fairclough, apontam que significar algo por

meio de uma metáfora e não outra é construir uma realidade de uma maneira e não de outra, o que representa uma maneira particular de os aspectos do mundo e de identificá-los. (*id. ibidem*). Nesse sentido, entende-se que as metáforas usadas pelas crianças dizem respeito aos significados que essas constroem. Tanto em sala de aula quanto nos outros ambientes que frequentam. É possível assegurar então, que os significados construídos em sala de aula corroboram, como já afirmado, para a construção das identidades de Sem-Terra, já que as metáforas, pertencendo a esfera da linguagem, ajudam a estruturar (RESENDE & RAMALHO, 2006) o pensamento e a maneira como se percebe o mundo e como se deve comportar nele.

3.4 - A BANDEIRA DA AGROECOLOGIA

A cena a seguir representa dez minutos de aula em que o educador auxilia os alunos com as frases que seriam colocadas nos cartazes. A cena é a seguinte:

E – venha um por grupo por favor!
AO – eu! Eu que não heheheh .
AS – (...)
E – gente, nós já vamos pensar uma frase
AA- educador, que dia que é hoje?
E – (...)
AS – (...)
E – gente, presta atenção um pouco gente, alguém tem uma frase pra colocar no quadro pra nós dar uma trabalhada nela?
AA – eu tenho uma frase.
E – sobre sementes
AA – (...) nossas fontes de águas vivas (...)
E – não, eu não to pedindo sobre fonte de água. Gente, olha só ...
AS – (...)
E – semente,
AS – (...)
AA – oh educador! Eu fiz assim oh.
AA- pode começar educador!
AO – oh educador, pode começar?
E – não, não gente.
AA – é no campo que se planta a cidade!
E – ta, muito bem! No campo que se planta a cidade, o que tem isso de sentido? O que vocês entenderam disso?

AS – (...)

E – como não tem sentido?

AA – é no campo que se planta a cidade

E – deixa eu ver! Nós pegamos a cidade e plantamos no campo?

AS – não, não

E – a gente planta e vende o que?

AA – semente

E – a gente vende a semente na cidade?

AO – semente crioula.

E – a gente compra na cidade pra plantar no campo?

AO – não ..

E – vamos lá, é no campo que se planta a cidade!

AA – o campo planta e vende na cidade

AO – o campo planta e vende no campo.

E – o campo planta e vende no campo?

AO – não ...

E – então ta, mais ou menos nessa linha, só que presta atenção, ó ... é no campo que se planta a cidade, por que? Porque quer dizer que a cidade, ela se mantém, se matem lá fixa na cidade porque tem o campo que fornece o que pra cidade?

AA – o alimento

E – o alimento, alguém na cidade vive sem alimento?

AS – não .. não

E – a Jaqueline que mora na cidade vive sem comer Jaqueline? Não vive né. Lá na cidade eles produzem alimentos nos lotes lá?

AA- as coisas, as únicas coisas que eles tem lá é horta educador.

E – é uma horta que não é suficiente pra todo mundo, então, é no campo que se planta a cidade, quer dizer que a cidade se mantém porque o campo produz. Pode ser uma frase pra gente .. pra gente pensar não, pra gente fazer o cartaz. Mais uma agora sobre semente, é uma que a gente pode colocar que é bastante conhecida por nós que a gente pode colocar, né E e V? pode ser?

E – olha aqui, a frase sobre semente, acho que vocês devem já ter lido ela em algum lugar,

AS – (...)

E – é .. L. leia pra mim a frase no quadro.

AA – (L) as sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade.

E – leia de novo:

AA - as sementes são patrimônio dos povos, o que é isso?

E – um é povo, ali é dos povos

AA – dos povos a serviço da humanidade.

E – as sementes são, gente, presta atenção, nem todo ó tem acento, nozes. Gente presta atenção, As sementes são patrimônio, o que é patrimônio?

AA – patrimônio?

E – é, patrimônio. As sementes são patrimônio dos povos

AA – é ... são amigos?

E – amigos? Não são amigos; Raquel o que significa patrimônio?

AA – (R) patrimônio é ... vo sabe..

E – ahn?

AA – (R) não sei.

E – agora se eu te perguntar sobre a revista você vai responder tudo né.

AA – (R) não

E – patrimônio quer dizer que é um bem, é um bem em domínio dos povos, por exemplo, que patrimônio de repente que você tem, você tem uma bicicleta, você tem um caderno, você tem um animalzinho. Muitas vezes patrimônio, patrimônio muitas vezes hoje ele é comparado com o capital, capital que uma pessoa tem, o que é o capital? É o acumulo certo? Quer dizer, a riqueza. Muitas vezes as coisas são consideradas como patrimônio, agora, a semente pra nós, não como acumulo de riqueza, mas como um bem né, é um patrimônio dos povos, não de uma pessoa só, certo?

AA – certo.

E – a semente é um patrimônio, quer dizer, é um bem dos povos a serviço de quem?

AA – da humanidade

E – da humanidade. As sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade. E será que isso vai durar muito tempo?

AA – não sei.

E - a semente ser patrimônio dos povos

AA – não

E – por que R?

AA – (R) porque daí os ricos tomam

E – os ricos vão tomar as sementes dos pobres? E de que forma que os ricos.. V? de que forma os ricos podem tomar as sementes dos pobres?

AA – (V) comprando

E – comprando? E se eu não quiser vender? Eu sou pobre mas não quero vender a minha semente pro rico.

AA – mas eles faz lei.

E – ah ..fala P.

AO – (P) (...) daí você vai lá e vende a semente, depois tem que pagar uma cacetada

E – é? Mas eu to achando que eles nem querem a nossa semente crioula

AO – a não, eles querem pra modificar.

AA – eles querem pra fazer química.

E – eles querem pra fazer base de experimento né, pra depois fazer o que?

AA – semente transgênica.

E – transgênica. E vocês sabiam que a semente transgênica ela é mudada geneticamente né. Quer dizer, dentro da planta tem um espaço que a planta guarda, a semente guarda ali, é ... as

informações que q nova planta vai ter. por exemplo, uma semente de milho, dentro do carocinho de milho ...

AA – tem maisena

E – a semente tem uma genética que depois o milho vai crescer, e essa semente transgênica, os cientistas vão pegar aquela genética do milho de dentro da planta

AA – e tira

E – tira alguns genes e põem outra genética de espécies de animais, que nem de plantas são,

AA – eu sei que é, que eles deixam só um

E – a forma exata eu acho que não interessa pra nós agora, eles tiram ali, eles mudam, eles colocam genes de animal, eles colocam genética de animal na planta, e o que acontece, aquela planta vai crescer com a genética de animal, por exemplo, uma espiga de milho se ela for da aqui né, por exemplo, é uma espiga de milho aqui, a espiga de milho vai ter semente né,

AA – mas não vai dar mais pra planta.

E – não, essa ainda vai dar pra plantar porque tem a semente terminator que é outra experiência que daí não nasce, mas essa transgênico normal, natural, essa ainda nasce,

AA – natural não

E – natural é modo de dizer, natural pros cientistas né, mas eu to falando da semente terminator né, essa aqui não é ainda a semente terminator. Mas essa semente aqui, a produção dele já é transgênica, se você plantar ela, ela vai nascer outra semente transgênica aqui de novo, e daí o que acontece, vocês sabem que o milho ele tem o pendão não tem? O que tem nesse pendão de milho?

AS – (...)

E – o que tem Pedro nesse pendão de milho?

AO – (P) no pendão de milho? A não sei,.

E – vocês não viram? Nunca viram um pendão de milho?

AS – eu vi, eu vi ..

AA – tem um monte de pelinho

E – muito bem, um monte de pelinhos com uma camada de pólen, esse pólen aqui no milho, a espiga não vai ter grão, ela não vai granar se esse pólen não cair nela certo?

AS – (...)

E – e esses cabelinhos aqui no milho aqui, você já viu Pedro?

AA – é o cabelo dela.

AO – é a boneca

E – já viram o cabelinho né,

AA – é a boneca

E – será que esse cabelinho ta ali só pra enfeitar a espiga?

AA – não, é quando ta começando dar grão.

E – esse cabelinho aqui é o que segura o pólen no pendão, o pólen do pendão cai, cai nesse cabelinho e vai fecundar a planta, quer

dizer a espiga vai criar semente. Se vocês pegar uma espiga de milho antes de ela ter

AA – não tem nada

E – esses cabelinhos, ela tem só o cabelinho, a semente vai vim depois quando o pólen cair sobre esses cabelinhos, e daí o que acontece com a semente transgênica? Eu tenho uma roça de milho crioula aqui né,

AA – mas daí o transgênico vai, vai .. como que é ..

E - e daí o fazendeiro está com o milho dele aqui, o pólen ..

AA – desce dali e vai pro outro,

E – o pólen do milho vai cair lá na .. na espiga de milho crioula, o que vai acontecer?

AA – vai ficar transgênico ..

E – e daí nós que não gostamos de transgênico, que sabemos que o transgênico pode fazer mal a saúde daí nós não vamos ter mais sementes crioula, e daí quem que é o dono dos transgênicos?

AA – os fazendeiros

E – e daí nós, que forma que eles toma a semente crioula de nós? Nós vamos ter semente crioula depois que o transgênico deles contamina a nossa semente?

AS – não

E – nós vamos ter uma semente vermelhinha, bonitinha e transgênica. A contaminação química de veneno, vocês sabem que com o tempo, se a gente deixar três anos sem passar veneno na roça, a roça limpa, né, acaba o veneno, já era, limpou a roça com três anos, e a contaminação genética, contaminou a planta, ela não tem volta, ela só vai mudando cada vez mais a sua genética conforme o passar do tempo né, então a luta nossa contra o transgênico acho que nós devemos ter um pouco de noção de que por mais que as pessoas falem: ah, mas nós não vamos plantar transgênico e acabou .. será que acabou? E se o vizinho plantar transgênico? Como é que fica ein? Se o vizinho plantar transgênico

AA – daí o pólen vai ficar ..

E – nós vamos ter transgênico também, então, as sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade e estão sendo dominados ..

AA – pelos fazendeiros

E – pelas empresas que dominam

AA – técnica

E – é, dominam a técnica, eles vão acabar, se a gente não lutar e lutar muito, vão acabar dominando até a nossa semente né, vocês sabiam que toda semente transgênica tem que pagar royalties á Monsanto né, eles patentearam a semente, se nós tiver uma semente transgênica e for vender no mercado, não interessa se vocês comprou ou não a semente deles, tem que pagar pra eles,

O discurso presente neste fragmento é o de valorização do homem do campo, muito usado na atualidade pelo MST e parece já ter sido internalizado pelos alunos, que reconhecem seu valor enquanto agricultores e percebem a necessidade de produzirem alimentos não só para a exploração econômica, mas porque deles depende a alimentação daqueles que vivem na cidade. A valorização da identidade do homem do campo é indispensável para a construção e manutenção da identidade Sem-Terrinha, já que, para que os alunos queiram continuar morando no campo e principalmente contribuindo com a luta e a conservação do que é proposto pelo MST, primeiro é preciso que se sintam parte desse todo e, principalmente, que sintam orgulho de estarem ali. O que chama atenção nesta abordagem é justamente a valorização do pequeno agricultor, que é quem produz alimentos, ao contrário dos grandes latifundiários que, baseados muitas vezes na monocultura e visando somente o lucro, exportam a sua produção, sem contribuir contudo na produção dos alimentos que chegam à mesa do consumidor brasileiro. Essa valorização do pequeno agricultor combate também o abandono das áreas rurais pelos jovens que, sob esta perspectiva, pretendem permanecer no campo, trabalhando a terra. Vai ao encontro, também, do discurso urbano de desvalorização daqueles que vivem na roça, que historicamente têm sido considerados como atrasados, matutos e etc. Neste sentido, Tarini (2007) discute a importância que o MST concede ao setor educacional como instrumento de valorização do homem do campo e em combate ao êxodo rural dos jovens :

Na II Conferência Nacional por uma educação no campo, ocorrida em 2004, palestrantes convidados reiteram a necessidade de reavaliar e reelaborar a educação do campo, no intuito de minimizar o descaso e o abandono. Se aos jovens do campo ainda não há perspectivas de construir a vida adulta e constituir família no campo, o êxodo rural e, conseqüentemente, o inchaço das cidades e o crescimento dos bolsões de pobreza nas capitais e em cidades de grande porte continuarão nos próximos anos. Mas na contramão

deste processo, os que lutam pela educação no campo fomentam a idéia de valorização da vida rural, inserindo na prática pedagógica atitudes e conteúdos que expressam a importância da permanência da juventude num meio em que se possa encontrar mais qualidade de vida e melhores condições de sobrevivência.[...] (TARINI, 2007, p. 88)

Tais discussões em sala de aula, voltadas para aquilo que faz parte do cotidiano dos alunos se tornam confirmadores de que a Pedagogia do Movimento aplica na prática o discurso da Educação Popular, que visa, sobretudo, levar para a escola propostas que não só façam sentido e que tenham aplicações práticas na vida dos alunos, como por exemplo a dos temas geradores, como proporciona que esses sujeitos sejam agentes atuantes no contexto social em que vivem.

No trecho:” E – a gente vende a semente na cidade? AO – semente crioula” em que ao ouvir a palavra “semente” o aluno complementa “semente crioula”, pode-se verificar a presença do discurso do MST em relação à agroecologia, que apesar de bem intencionado, parece ser coercitivo neste local. Atrelado ao discurso do movimento, aquilo que é falado pelo aluno não só reproduz um discurso dominante como sendo o correto, mas ilustra que, dentro da sala de aula, existe uma tentativa de acostumar os alunos não só sob uma nomenclatura, mas sob um modo de vida, mesmo que, por enquanto, esses ainda não entendam exatamente o que isso quer dizer. Foucault (2008) indica que na ordem do discurso, não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa a qualquer um e em qualquer lugar, pois os discursos são regulados e regulamentados pela sociedade, pelo grupo. Então, na sala de aula, o discurso utilizado pelos alunos parecia ser exatamente o que o educador esperava deles. Quando o assunto tratado era agroecologia, os alunos retomavam o que foi anteriormente dito pelo educador. Já nas entrevistas, o mesmo entusiasmo em relação ao tema não foi observado. Nas entrevistas, quando questionados sobre o que eles entendiam

sobre a agroecologia, poucos souberam responder o que era, mas repetiam as palavras que são exaustivamente colocadas em sala de aula. Pode-se verificar no trecho da entrevista a seguir:

1) P - Sabe o educador sempre falava na escola sobre a agroecologia, você sabe me dizer o que é?

AO – ah estuda tudo sobre semente, agrotóxico, semente crioula.

2) P – das coisas que o educador ensinou na escola, ou que vocês aprendem agora, assim, sobre a agroecologia, você lembra que o educador falava bastante sobre sementes e essas coisas, você sabe me dizer o que é a agroecologia?

AA – não

3) P – aquelas coisas que o educador ensina lá na escola sobre sementes, sobre o veneno, aquelas coisas, de como que tem que tratar a terra e as sementes, você se lembra?

AO – não

4) P – outra coisa que vocês aprendem bastante lá na escola, que foi falado bastante na aula é sobre a agroecologia, você se lembra disso? Você sabe dizer o que é a agroecologia?

AA - (silêncio)

5) P – sobre a agroecologia, o educador falou bastante sobre sementes, sobre como lidar com a terra, com o lixo, você lembra disso?

AA – lembro

6) P – e você sabe o que é a agroecologia?

AO – sim

P – o que é?

AO – trabalhar a terra sem agrotóxico

7) P – só coisa crioula. Tem outra coisa que o educador falava bastante também, que é sobre a agroecologia, você sabe me dizer o que é a agroecologia?

AA – agroecologia é assim, o encontro da agroecologia

P – e aquele negócio que o educador falava assim, sobre o cuidado com as sementes, com a terra, com veneno ...

AA – é que nós não podemos plantar com veneno, só planta assim coisa que pode plantar.

As respostas das crianças revelam que nem todas têm ainda internalizado o que vem sendo ensinado a elas em sala de aula, já que somente o aluno 6 respondeu

prontamente o que era agroecologia para ele. Isso não quer dizer que esses alunos tenham alguma dificuldade de aprendizagem. Significa somente que o processo de assimilação é lento e só se faz com o tempo. A dinâmica da entrevista gravada também pode ser considerada coercitiva, já que as crianças ficavam envergonhadas e podiam não saber o que dizer. Mas é possível afirmar que o discurso em sala de aula vem pouco a pouco se misturando ao discurso dos alunos, já que em alguns momentos utilizam-se também do vocabulário. Aliás, sementes, agrotóxicos, agroecologia, luta, companheirismo, coragem e muitas outras palavras relacionadas ao que é difundido pelo Movimento são parte constante do vocabulário utilizado em sala de aula..

Verifica-se que os esforços do Movimento são centrados na luta intensiva contra os transgênicos, a qual aproxima o MST da simpatia da opinião pública. Promover o boicote à hegemonia genética que se estabelece no mercado agrícola, representado por Monsanto, Bayer, Syngenta e outras multinacionais que estão monopolizando o processo produtivo é o centro da contraposição do MST. O tema foi abordado também na entrevista com o educador:

P – e, uma coisa que eu ouvi que foi bastante recorrente nas aulas foi o assunto dos transgênicos, eu queria saber assim, que você me explicasse bem certo, qual que é realmente o problema dos transgênicos, qual que é o::: como que eu posso dizer. Não o que vocês tem contra, mas o que.

E – o que preocupa

P – isso, o que é que preocupa sobre os transgênicos?

E – bem, a questão transgênica, bem, são várias preocupações, primeiro é a implantação, a forma como ele é implantado, ele não vem sendo implantado democraticamente, porque se você for fazer uma pesquisa na sociedade, a sociedade não quer transgênico, e a implantação dele, digamos, é forçada ... então, através de medida provisória, através disso, através daquilo, através de leis, eles tão implantando, e a rotulagem do transgênico, que é outra coisa, que é obrigatória, as empresas não fazem a rotulagem. Por que? Se fazer a

rotulagem dos transgênicos, obviamente né, a sociedade vai, vai descartar. Então, e também a questão própria da saúde mesmo, da segurança da gente, porque transgênico ele é uma técnica privada, ela é uma técnica patenteada, é de uma empresa, então, a partir do momento que o meu vizinho produziu o transgênico, eu vou estar produzindo convencional, produzindo orgânico, e há essa fecundação, entendeu, por exemplo, se eu tiver soja que tiver genética transgênica eu sou obrigado a pagar royalties pra empresa e tal né, mesmo que eu não tenha comprado a semente, mas eu to com a tecnologia dela ...

P – então a:::

E – são varias outras coisas ainda

O educador, ao declarar: “porque se você for fazer uma pesquisa na sociedade, a sociedade não quer transgênico” busca legitimar sua enunciação por meio do discurso do outro. Ou seja, deixa marcado em seu discurso quais seriam as vontades da sociedade. Toma aí o discurso de outrem, em uma citação direta. O educador, bem como o discurso geral do Movimento , procuram, por meio da resistência à transgenia, também atrair a simpatia da opinião pública. Ou seja, ao declarar que a sociedade em geral também repudia o consumo dos transgênicos, o educador se autodenomina como sendo o porta-voz do povo, justificando, desta forma, os interesses do grupo ao qual pertence. Também na aula analisada o educador assume que a luta contra os transgênicos não é só dos membros do MST, mas que envolve a sociedade em geral, isso pode ser verificado em: “E – da humanidade. As sementes são patrimônio dos povos a serviço da humanidade.”

O posicionamento do educador no discurso, neste caso, revela as relações de poder que são negociadas naquele contexto. Nesse sentido, as imagens criadas na narrativa do educador revelam dois posicionamentos que concorrem entre si. De um lado o MST, juntamente com a opinião pública, que repudiam os transgênicos. De outro, estão os fazendeiros e os representantes dos grandes latifúndios. Junta-se a este grupo, na fala do entrevistado, o poder do estado, como em, grupo que é caracterizado com sendo “eles”:

“então, através de medida provisória, através disso, através daquilo, através de leis, eles tão implantando”. Novamente o que se observa neste discurso é o reforço a uma identidade por meio da diferença. Em que “nós” representam o lado do “bem” e “eles” representam o lado do “mal”.

A posição de resistência tomado pelo MST pode inclusive ser verificada na entrevista:

P – o problema central então é o problema da imposição?

E – também, da imposição e também da falta de pesquisa sobre o impacto ambiental, que é muito preocupante, tem até empresas, a gente ouviu assim camaradas nossos dizendo, tem empresas que fizeram essas pesquisas de impacto ambiental, mas não foi divulgado né, então, é::: não se tem ainda hoje uma certeza do que pode acontecer com o transgênico, o que pode acontecer com quem se alimenta do transgênico, o que pode acontecer na ... na ... porque é uma coisa assim bastante preocupante, porque os homens, é::: o ser humano brinca muito com a vida né, ta brincando com a vida, porque é::: essa transformação, a mistura de genes animal com vegetal é uma coisa sabe, absurda, e daí a gente nunca sabe o que pode vir a causar essa mistura no ambiente, e nós como camponeses nós temos a cultura de produzir a nossa própria semente, então daqui a pouco nós vamos estar produzindo a nossa própria semente, e vai estar contaminada com transgênico que é uma coisa que a gente não quer.

Tarini (2007), destaca que não só o MST, mas outras organizações não governamentais sustentam que o foco deste problema pode estar relacionado à falta de pesquisas que esclareçam os riscos à saúde humana e ao meio ambiente. Neste ínterim, Guivant (2006), destaca a necessidade de mais estudos e de divulgação das pesquisas científicas para os consumidores, aproximando a ciência do público leigo, além da importância de pesquisas que mostrem a opinião dos consumidores sobre os transgênicos, mas sem perguntas tendenciosas como as feitas pelo IBGE, tanto a pedido do Greenpeace,

quanto da Monsanto, questões que visavam obtenção quantitativa de resultados para serem mostrados ao público em propagandas. Lacey (2000), em seu artigo *As sementes e o conhecimento que elas incorporam*, põem em destaque as questões que envolvem a discussão agrônômica das sementes transgênicas. Sustenta que no conflito sobre sementes há dois posicionamentos: um que enfatiza os agroecossistemas sustentáveis, sendo a agroecologia uma alternativa contra a biotecnologia e a favor da justiça social; e outro que enfatiza a primazia de mercado e alega que as sementes transgênicas podem resolver o problema alimentar das populações mais carentes em países com baixa produtividade agrícola. O autor ressalta, ainda, que ter alimentos para todos não soluciona o problema alimentar no mundo, pois experiências anteriores com a revolução verde foram justificadas pela preocupação com a fome mundial. No entanto, “tenha-se em mente a persistência da fome hoje; e que produzir alimento suficiente para alimentar a todos não significa que todos serão alimentados” (LACEY, 2000, p. 55).

O posicionamento dos participantes do movimento contra uma imposição social, que é o caso da utilização e consumo de alimentos geneticamente modificados, sem o consentimento das populações, revela uma relação de poder e resistência. Brenneisen (2002) sustenta que o MST surge “como um movimento de resistência à histórica dominação imposta ao homem do campo e às próprias concepções políticas que têm sustentado essa dominação” (BRENNISEN, 2002, p. 221). No entanto, por meio do que foi dito na entrevista e também em sala de aula, percebe-se que o discurso contra a transgenia aparece como sendo o discurso dominante, já que aparece também de maneira impositiva. Assim, Brenneisen (2002) complementa que “paradoxalmente essas mesmas relações autoritárias e, em algum grau, clientelísticas, insistem em substituir, reproduzindo-

se no interior do próprio movimento, engendrando por sua vez novas resistências”. (Ibidem, 2002, p. 221)

P – e você sabe se todo mundo que está acampado é, digo, tem essa mesma opinião, ou não estão bem esclarecidas ainda, existem alguns que estão esclarecidos e outros não?

E – então, assim, enquanto ... isso é um princípio do Movimento , digamos a gente lutar contra o transgênico, é um princípio do Movimento , mas na verdade já foi conversado bastante sobre isso, sobre a preocupação do transgênico né, então, se alguma pessoa, digamos ainda, não tem a noção exatamente do que é, pode acontecer, mas acho que assim no geral, todo mundo compreende a situação do transgênico e também respeita porque é uma linha do Movimento , o pessoal respeita, de repente, por mais que não conhece o perigo, mas pelo Movimento ser contra o transgênico o pessoal respeita.

O que parece ser impositivo neste discurso é que, mesmo que os participantes não tenham conhecimento do que realmente são os transgênicos, por ser uma luta do movimento “o pessoal respeita”. Ou seja, a vigilância é feita pelos próprios sujeitos. O discurso dominante do MST se coloca de tal forma que não é necessária a vigilância. Nesse sentido, cabe lembrar o que foi apresentado no capítulo 1, sobre o pensamento de Foucault (1987) em relação à disciplina. Em se tratando de disciplina, Foucault (1987) aponta de que maneira as instituições como prisões, quartéis e escolas adotam para o controle dos corpos, para o domínio pleno e articulado das técnicas com a devida eficácia e dentro do tempo estipulado. Em seus estudos Foucault (1987) acena para a utilização exaustiva do corpo e diz que a ociosidade é um erro moral, uma desonestidade econômica. Todavia, para se disciplinar, o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o molda, enquadra e formata, criando, assim, “corpos dóceis”. No entanto, há de se aceitar que isso não acontece de maneira homogênea, como se o indivíduo não tivesse autonomia de escolhas. Mas neste

caso, a disciplina ocorre não somente por meio da utilização do corpo, mas principalmente por meio do discurso.

Já a desconstrução dos velhos costumes, que não estariam de acordo com a política de produção do MST não se dá de maneira facilitada. Portanto, o investimento na educação converge para a construção de um sujeito que, desde o berço vem sendo acostumado à política do Movimento

P – e você concorda comigo que é mais fácil, por exemplo, assim, ensinar as crianças, por exemplo, o Movimento tem essa idéia do transgênico, é mais fácil ensinar as crianças que eles ainda vão crescer desenvolvendo esse pensamento, do que passar para os adultos?

E – é, certamente, hoje, o sistema capitalista ele implanta as coisas que acaba viciando né, então a gente tem muitas pessoas, que vieram do Paraguai, muitas pessoas que vieram de outras regiões, e já de repente, trabalharam com soja, trabalharam de repente quem sabe até plantaram transgênico, então já vem com aquele sistema de agricultura e não é o que nós queremos, então, você romper de uma vez assim é complicado né, então a gente vai, assim, com as crianças a gente vai alertando, vai conscientizando pra que eles cresçam com essa consciência e ajudem a conscientizar os pais também né,

O tema geral do trecho apresentado da entrevista, que é a injunção dos alimentos geneticamente modificados à sociedade por parte das multinacionais, caracterizado de forma impactante pelo que foi declarado pelo educador em “eles estão brincando com a vida” é um assunto a ser profundamente discutido, no entanto, não são o foco principal deste trabalho. Contudo, problemas como este são parte de uma gama maior de “fantasmas” que “assombram” o homem na modernidade tardia. Giddens (2002) Assinala que as dúvidas e os riscos assombram essa geração de forma que a vida cotidiana moderna apresenta muito mais riscos para o sujeito do que em outras épocas. Esses riscos são advindos do caráter globalizado dos sistemas sociais da modernidade. A mídia e a

rapidez da comunicação são responsáveis em grande parte pelo sentimento de insegurança, já que através da televisão e outros meios de comunicação os indivíduos tem experiências canalizadas de acontecimentos distantes.

O posicionamento do MST não somente em relação aos transgênicos, mas com a agroecologia em geral pode revelar o construto de uma identidade unificadora, que homogeneiza e diferencia ao mesmo tempo as identidades para fora e para dentro do entorno acampamento. O Movimento atua assim como um sistema de adequação semelhante as instituições disciplinares sugeridas por Foucault. Essa unificação se contrapõe a dinâmica da modernidade. Repudiar as características do mundo globalizado reforça o sentimento de pertença a um tradicionalismo. Seria como se quisessem proteger-se das adversidades da modernidade tardia.

Em relação a este tema as considerações de Giddens (2002) podem ser ilustrativas dessa condição enfrentada pelo sujeito moderno, quando esclarece que as pessoas que vivem hoje nos países industrializados estão sujeitas a situações que são individuais ou, no máximo, familiares, que apresentam tensões tanto para o “eu” como para o conjunto social. Embora relativamente mais protegidos da atuação das forças naturais do que em tempos pré- modernos, estão submetidos a outros riscos, considerando que suas refeições diárias podem estar muito mais acrescidas de ingredientes artificiais, agrotóxicos, etc, em detrimento daquelas consideradas mais tradicionais. Os perigos ambientais que ameaçam os ecossistemas da Terra são hoje muito mais presentes e disseminados na sociedade global. Esses exemplos ilustram o que ele denomina de “dialética do local e do global” (GIDDENS, 2002, p.27). Nessa dialética, tanto a cultura quanto a economia e as dimensões sociais têm papel preponderante.

Desse modo, negar o que é característico ao mundo atual não quer dizer negar as facilidades do mundo moderno ou o progresso, mas, proteger os sujeitos, de alguma forma, sob o aconchego da tradição. Unificar as identidades dos participantes em contraposição às identidades fragmentadas dos indivíduos que estão fora do Movimento .

O posicionamento assumido pelo MST em relação à sociedade em geral pode ser considerada por vezes maniqueísta e extremado. Entretanto os ganhos com a abordagem agroecológica são visíveis, já que na conjuntura atual a preservação do meio ambiente e os cuidados com a produção exacerbada de alimentos modificados ou com agrotóxicos torna-se cada vez mais perigosa para a humanidade. E assim como foi declarado pelo educador, algumas pessoas têm “brincado com a vida”, o que pode oferecer perigo a vida das gerações futuras e do planeta. Além disso, o sistema de produção baseado na agroecologia necessita muito mais de trabalho coletivo ou, pelo menos, trabalho solidário e os agricultores precisam mais do que nunca contar com a ajuda uns dos outros, o que pode garantir que vivam no campo com dignidade.

CAPÍTULO 4 – OS SUJEITOS E AS PALAVRAS: COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A SEREM SEM-TERRA.

O objetivo deste capítulo é dar continuidade às análises iniciadas no capítulo 3. Dá-se destaque a um episódio ocorrido durante a pesquisa de campo, em que um dos dirigentes do MST, pertencente ao grupo estudado foi assassinado em uma fazenda experimental da Syngenta, próximo à cidade de Cascavel. Em seguida faz-se a análise de uma aula na qual o educador constrói, junto com as crianças, as significações de palavras

presentes no hino do MST, que dizem respeito especialmente as palavras: Liberdade, Valentia, e Rebeldia.

4.1 – A MORTE DO COMPANHEIRO

Conforme já citado, é comum entre os Sem-Terra que, quando um companheiro morre no ambiente da luta pela terra seja tomado como mártir e representa para os demais como símbolo da resistência. Dessa forma, são apresentados às crianças como exemplos a serem seguidos. Será possível vislumbrar nesta parte da análise um exemplo claro, já que no momento da pesquisa, um dos dirigentes do movimento, que era membro do grupo pesquisado, foi assassinado em um enfrentamento que envolveu a Via Campesina e os seguranças particulares contratados pela Syngenta e pela Sociedade Rural de Cascavel. O objetivo aqui não é apontar os culpados pela situação de violência ocorrida no local, e sim demonstrar de que forma os sujeitos da pesquisa vivenciaram este momento e de que maneira passaram a reconhecer o líder morto como herói. Isso poderá ser vislumbrado tanto nos comentários dos alunos e do educador em sala de aula, quanto em um trabalho produzido pelas crianças (gritos de ordem).

4.1.1 - QUEM CONHECIA O COMPANHEIRO KENO? A NARRATIVA E A ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO

E – falando em companheirismo, nós podíamos conversar um pouco sobre o acontecido na Syngenta e depois escrever alguma coisa sobre isso. A gente sabe que a gente ouve muitas coisas na mídia, na imprensa, e vocês já sabem o que é a mídia né, de quem que é a mídia. De que lado que a mídia está. De que lado que a imprensa está. Gente, agora principalmente,

principalmente na hora da chuva, vamos prestar mais atenção no que eu vou ta contando pra vocês.(...) Quem conhecia o companheiro Keno?
AS- eu, eu .. (muitos levantam suas mãos)
E – quem conhecia a família dele?
AS – (...)
AA – é o Keno Junior.

Neste trecho é possível verificar que o objetivo do educador em iniciar esta discussão era sanar a curiosidade dos alunos acerca do assunto, bem como revelar a “verdade” já que, segundo ele, o que foi dito na mídia não era confiável.

E – A gente sabe que a gente ouviu muitas coisas na mídia, na imprensa, e vocês já sabem o que é a mídia né, de quem que é a mídia. De que lado que a mídia está. De que lado que a imprensa está.

Moita Lopes (2002) entende que na interação, quando o indivíduo considera as identidades sociais dos interlocutores e se engaja no discurso, está ao mesmo tempo construindo suas identidades. Cada um fazendo parte da construção das identidades do outro.

Nessa visão socioconstrucionista das identidades sociais está implícita uma posição antiessencialista, já que, ao compreender as identidades sociais como fragmentadas, contraditórias e em processo, depreende-se a impossibilidade de se revelar uma essência comum a todos os membros de uma identidade social particular (MOITA LOPES, 2002, p. 63).

Considera o discurso como ação social, ou seja, as pessoas não só criam o mundo em torno de si, como também “elas mesmas e os outros nas práticas sociais onde atuam. Em outras palavras, o discurso é um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente umas sobre as outras tão bem quanto um modo de representação” (*Ibidem*, p. 93). Assim, os participantes estão posicionados em relações de que definem como podem agir em relação a alguém e vice e versa. No entanto, o autor

assevera que essas relações de poder podem ser contestadas, não são fixas. Para ele, existe uma possibilidade, por parte dos sujeitos, de remodelagem das práticas sociais. “Os contradiscursos existentes de grupos não hegemônicos em alguma sociedade são evidência desse fato”. (*Ibidem*, 2002, p. 94). O autor cita o MST como sendo um desses grupos.

A maneira como o educador se posiciona ou posiciona seu discurso contra o discurso midiático revela a condição de resistência do MST como grupo não hegemônico. Neste sentido, Fairclough (1992) assevera que “os sujeitos sociais são formados por práticas discursivas, contudo também são capazes de remodelarem e reestruturarem essas práticas”(FAIRCLOUGH, 1992, p.45)¹⁰. Os significados construídos sobre o mundo e as pessoas “são ideológicos no sentido de que incorporam visões particulares do mundo e contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação” (MOITA LOPES, 2002, p. 94). Assim compreende-se que mesmo que exista um discurso dominante, sempre irá existir a resistência. Os discursos se formam em relação a outros discursos, mas se modificam por meio da atuação dos sujeitos.

Veja-se o trecho da aula que segue:

E – o que vocês sabem, eu gostaria de fazer uma pergunta pra ver o que vocês já sabem sobre isso. Aí vocês me respondam.
AA- ah, eu sei tudo, tudo.
E – conforme eu for perguntando vocês me respondam ta? Vocês sabem que dia e que hora que aconteceu aquilo?
AA- foi onze educador, foi onze!
AA- sete horas
AO- sete e meia
AO- uma hora, foi há uma hora,
E – quem sabe ...
AA- a Isabel falou.
E – segundo o pessoal que tava lá, foi de tarde na hora da chuva. Logo depois do meio dia.
AO- uma hora viu, viu!
AA- (...) de meio dia
AA- que mato o Kenu.

¹⁰ Tradução minha

AO – (...) aquele dia no negocio de agroecologia o Keno deu uma no “zóio”do Meneguel lá.

AA- mas ele apanhou também.

E – a não, imagina, quando isso?

AA- mas ele apanhou também.

AO- lá no encontro

AA- lá naquele encontro de agroecologia.

E – lá no encontro o Keno deu um soco no zóio do Meneguel?

AA- aquele dia no encontro da Agroecologia

E – ah não, não era encontro da Agroecologia, foi na jornada de Educação, nessa Jornada de Educação foi outro acontecido gente. Na verdade, pra vocês ter uma idéia, quem levou um soco não foi o Meneguel, foi o Kenu. Ele apanhou foi o Keno (...)

O momento da narrativa pode ser considerado como uma maneira de organizar o discurso. Conforme Moita Lopes (2002) as narrativas podem desempenhar um papel central no modo de como os sujeitos aprendem a construir as identidades na vida social. As narrativas seriam os instrumentos usados pelos sujeitos para construir sua história e a história dos outros à sua volta. Para o autor:

A questão que se coloca é quem conta e porque se contam certas narrativas e não outras em contextos institucionais específicos (...), quando contam histórias as pessoas estão atuando umas sobre as outras. Portanto, as histórias e o ato de contá-las legitimam certos sentidos e relações de poder em contextos institucionais específicos ao posicionarem uns personagens em relação a outros da mesma forma que posicionam os personagens em relação aos interlocutores. (MOITA LOPES, 2002, p. 65)

As narrativas, neste sentido, servem tanto para a organização do pensamento e dos fatos da vida social por parte de quem conta e de quem ouve, como também pode revelar o posicionamento discursivo dos sujeitos. Já para Foucault (2005), não existe sociedade onde não haja discursos que a narrem, contem e recontem, revivendo por meio de rituais as circunstâncias históricas de construção; um passado mitopoeticamente construído para os jovens que dele não participaram. Assim, Silva (2005) assevera que “identidade está ligada às estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de

representação, tem estreitas conexões com as relações de poder” (SILVA, 2005, p. 97), instauradas em todos os espaços

No caso do trecho da aula a ser analisado, as crianças e o educador, ao narrarem o fato ocorrido, que pelo cunho violento ocasionou dor, medo e confusão, buscam compreender melhor e também aceitar a perda do companheiro morto. Ao narrar - aquele dia no negocio de agroecologia o Keno deu uma no “zóio”do Meneguel lá - o aluno se afasta da narrativa que vinha sendo construída pelos demais, e relata um momento no qual a personagem central em questão, que na história corrente vinha sendo apresentado como vítima passiva, aparece como personagem ativa, ou seja, aquele que agride e não o que é agredido. Pela maneira como o aluno posiciona a personagem apresenta uma ressalva de que o companheiro que foi morto era também valente. A explicação posterior dada pelo educador revela que na verdade o que ocorreu foi que: Na verdade, pra vocês ter uma idéia, quem levou um soco não foi o Meneguel, foi o Kenu. Ele apanhou foi o Keno (...).

Dessa forma entende-se que na narrativa do aluno, Keno, que representa a figura do herói, aparece como sendo a pessoa que bate no outro seu inimigo. Revela-se assim ícone de valentia. Já na narrativa do educador, ou na ressalva que este faz da narrativa do aluno, Keno aparece como sendo a vítima, ou seja, aquele que é agredido pelo outro seu inimigo, o que representa a visão do educador em relação àqueles que são considerados inimigos, tais como a burguesia representada pelos grandes latifundiários. Para ele, independentemente do que tenha ou não acontecido na realidade, os inimigos são os que atacam e agredem, já os membros de seu grupo são aqueles que resistem.

4.1.2 – KENO E CHE E A INTERTEXTUALIDADE NA NARRATIVA

1. AA- ta bom, olha, eu vou contar como é que foi.

2. E – presta atenção, pra adiantar um pouco o acontecido, pra adiantar um pouco o comentário, eu vou falando um pouco do que eu sei de como foi que aconteceu, de como me contaram que aconteceu, depois nós vamos ter mais uma ou duas declarações.
3. AA- eu falo, eu falo... ah eu quero ir embora antes da chuva!
4. E – então o acontecido foi o seguinte, olha só. Por volta das sete horas da manhã nossos companheiros chegaram lá, certo? Tinha até pai de alguns de vocês que foram junto. Tem ... eu não fui junto porque eu tava (...), se não eu ia também. Então, domingo de manhã, às sete horas da manhã eles chegaram lá, renderam os seguranças, renderam os seguranças que eram acho que oito, eles estouraram fogos né, foguete, aí renderam os seguranças, tiraram as armas, revistaram pra ver se tinha mais alguma coisa, aí por volta das oito horas, liberaram os seguranças pra ir embora. Os seguranças, quando saíram do portal, eles ameaçaram o pessoal dizendo que eles iam voltar pra matar todo mundo. O pessoal não levou isso em conta, porque achou que eles estavam com uma revolta, simplesmente com uma revolta por ter sido ocupado o espaço. Não era, não era bem isso, eles estavam realmente querendo voltar, tanto que quando foi por volta do meio dia, uma hora da tarde, eles voltaram, com dois carros.
5. AO – uma Van e um microônibus.
6. E – microônibus, e bateram o carro no portão e voltaram de ré, voltaram pra grade, saíram do carro o pessoal da frente, saíram duas ou três pessoas do carro de trás e começaram a passar as armas,
7. AO – (...)
8. E – daí ... deixa eu terminar depois vocês começam,. Daí o pessoal que tava na ... no microônibus, alguns vieram ali e outros começaram a fazer o cerco, ao redor e na BR, pra não passar carro, porque a intenção deles era aquela mesma, trancaram a BR lá, deste lado de cá, daí fizeram o cerco, em volta ali, e o pessoal que tava no portão começaram atirar na guarita, tava chovendo né, os nossos companheiros estavam dentro da guarita, aí eles começaram a atirar, atirar, atirar muito, quinze ou vinte pessoas ali atirando, e aí tinha aquela ... tinha uma janelinha nos fundos da guarita, que dava acesso a ... a parte mais interna da fazenda, que corria pra dentro da fazenda. Então ali, enquanto o Keno tava se defendendo, tava defendendo ali os companheiros, aquele pessoal foi pulando pela janela, escapando, certo? E nisso, até que o pessoal foi saindo, o Keno foi defendendo, foi dando cobertura ali pra eles passarem, e nisso alguns companheiros foram baleados, porque tinha que passar na frente janela, uma janela grande da frente pra pular na janelinha dos fundos. Então, nisso tem vários companheiros que levaram tiro de raspão, outros ... eu não sei de que forma que o Wilson levou um tiro no pé,
9. AA- eu sei!
10. E – não sei se ele tava correndo de repente, então depois vocês falam, depois vocês contam. Então foi isso, mais ou menos dessa forma, então foi isso, o Kenu, eu imagino que quando ele tava sozinho, entocado, ele .. o pessoal já tava em cima da guaritinha, aí

eles estavam vindo, atirando, atirando, vindo pra cima, vindo pra cima, aí ele passou por frente da janela, pra correr e pular na janelinha, e aí foi quando ele levou o tiro no peito ...

11. AO – o Educador, mas disseram que ele já tinha um tiro na perna,
12. E – ele tinha um tiro na perna já antes de morrer,
13. AA- a Izabel contou diferente,
14. E – ah então depois você conta, a Izabel com certeza esteve lá, ela participou ela vai saber contar direitinho.
15. AA – ela levou um tiro.
16. E – se ela levou um tiro, então depois a gente vai ver. Daí a gente vai confirmar pra ver o que é o que não. Então daí o Keno pulou pela janela, correu, na angústia de se defender, na angústia de procurar socorro, correu até próximo dos companheiros, e acabou caindo e morrendo na presença dos companheiros. E segundo informações que eu ainda não sei se é verdade ou não é, mas segundo informações, a Celinha chegou quando o Keno ainda tava vivo, segundo dizem algumas pessoas, eu não sei até onde que
17. AA- a Izabel que chegou, achavam que era a Celinha, mas não era, era a Izabel,
18. E – aí ... então ta, depois você conta. Então segundo o que me contaram a Celinha chegou, pegou na mão do Kenu, aí ele falou para que se cuidem, tomar muito cuidado, porque a Celinha é dirigente, pra ela tomar muito cuidado, e pra ajudar cuidar da família dele, então isso eu não sei se é verdade, isso é especulação, mas eu vou buscar informações, assim que tiver uma reunião da coordenação do acampamento, eu vou procurar todas as informações possíveis pra nós saber o que é verdade o que não é. Daí nisso eles atiraram também na Izabel, eles estavam arrastando ela, bateram tanto nela que parece que machucaram ela, quebraram braço, tiro no olho que ela perdeu o olho, confundindo ela com a Celinha que é dirigente, parecida com ela.
19. AO – ela perdeu o olho?

Do parágrafo 16 ao 18 esta presente clímax da história que é o momento da morte do militante. Verifica-se que a maneira como é descrita, verídica ou não, apresenta um aspecto até mesmo romântico, do herói que ao ser baleado pelos inimigos, morre na presença dos companheiros fazendo a eles dois pedidos: para que tomem cuidado e para que ajudem a tomar conta de sua família que ficaria desprotegida sem ele. O discurso contido nestas falas, que não eram somente do educador ali presente, mas que remetem ao discurso dos outros companheiros que a ele relataram este fato:

E segundo informações que eu ainda não sei se é verdade ou não é, mas segundo informações.

E também, conseqüentemente remete a um outro discurso, a uma outra história já contada e muito conhecida pelos alunos. Ora, dias antes foi comemorado no acampamento como um todo, e também na sala de aula o aniversário da morte de Che Guevara. É possível observar, por meio das anotações do caderno de campo a semelhança dos relatos da morte do mártir com os relatos recentes da morte de Kenu.

Anotações do caderno de campo: dia 21/09/2007

Neste dia a aula começou trinta minutos depois do horário habitual, pois todos os alunos da escola estavam participando do “momento formatura”, que é um momento antes das aulas em que se comemora dias especiais. Ali as crianças apresentam *místicas* (encenações, poemas, músicas e etc, que retomem os símbolos do MST) e cantam o hino do Movimento . Neste dia o que estava sendo comemorado era o aniversário da morte de Che Guevara, e todas as apresentações foram relacionadas à vida e morte deste que é um ícone para os adeptos da revolução socialista na América Latina e conseqüentemente do MST. Após adentrarem a sala de aula os alunos receberam uma espécie de *folder* ou cartilha que apresentava fatos marcantes da vida e da morte de Che. Leram em voz alta a cartilha na parte na qual era descrita a morte do guerrilheiro.

(fazer a citação correta)

Isso pode ser também comprovado nas declarações do educador durante a entrevista. Quando questionado sobre os símbolos do Movimento , destaca a importância de Che nos momentos mais difíceis da luta.

E - a gente tem também aí, tem a admiração de toda a história de resistência do Che Guevara, a gente usa bastante a simbologia dele, pela garra que ele teve né, então a gente também em alguns momentos passa por alguns desafios né, então a gente se admira bastante pelo que ele foi, pelo que ele fez né.

A intertextualidade presente na narrativa do educador com a narrativa da morte de Che Guevara, mesmo que tenha se dado de modo inconsciente pelos sujeitos, não foi gratuita. Segundo Fairclough (1992) a intertextualidade é uma categoria fértil no campo das análises, pois diz respeito de como os textos podem se reestruturar em favor da formação de

novos discursos. Bakhtin (2002) enfatiza a questão da dialogicidade da linguagem, postulando que o discurso é internamente dialógico, isso porque é polifônico, ou seja, todo texto, falado ou escrito, articula diversas vozes. No caso, o discurso do educador articula explicitamente as vozes dos companheiros que revelaram a história e também outras vozes, de outros textos, como por exemplo, os que relatam a morte de Che. Os discursos que se cruzam e se completam podem nem sempre ser reproduzidos fielmente, ou nem sempre remetem às fontes.

Durante a narrativa do educador é possível vislumbrar, além do tema central que é o de relatar a tragédia da Syngenta, a maneira como as falas são distribuídas na sala de aula. O educador busca elucidar para os alunos como os fatos ocorreram e junto a isso, como já citado, busca revelar o conceito de verdade, e faz isso mostrando os fatos de acordo com o que ouviu dos companheiros que estiveram no local juntamente com o que os alunos também ouviram no âmbito do acampamento.

E - presta atenção, pra adiantar um pouco o acontecido, pra adiantar um pouco o comentário, eu vou falando um pouco do que eu sei de como foi que aconteceu, de como me contaram que aconteceu, depois nós vamos ter mais uma ou duas declarações.

Sobre o conceito de verdade, cabe ressaltar o que Foucault (2006) discorre acerca da *verdade* e dos *jogos de verdade*. Para este autor, trata-se de reconstituir uma verdade produzida pela história e isenta de relações com o poder, identificando ao mesmo tempo as coerções múltiplas e os jogos, de forma que cada sociedade possui seu próprio regime de verdade. Nesse sentido, para o filósofo francês:

Os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles

que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2006, p.184)

Para Foucault (2006), o que tem relevância não é a descoberta do que é ou não verdadeiro, mas das regras segundas as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso. Dessa forma, é possível afirmar que as vozes as quais são autorizadas as verdades seriam acima de tudo aquelas detentoras do discurso científico e das instituições que os produzem. No caso do MST como grupo não hegemônico, as vozes às quais são autorizadas da verdade não seriam aquelas da sociedade em geral, ou seja, as universidades ou a mídia. Para eles, entendendo que formam sua própria sociedade, o discurso verdadeiro é aquele que vem dos dirigentes que encabeçam as massas do Movimento, e conseqüentemente, o educador, como sendo a autoridade maior na sala de aula, é, neste espaço de interação, a voz autorizada da verdade. Nota-se que ao permitir que as crianças também façam seus relatos, constrói, junto com eles, a versão verdadeira que será aceita pelo grupo. Mas o que não está dito é que ele, como autoridade maior neste espaço, é quem irá “filtrar” o que é ou não aceitável.

A distribuição das falas em sala de aula remete aos jogos de poder que existem neste espaço, em que a interação *face a face* faz com que os participantes da interação sofram a influência uns dos outros. Existe, nesta influência um trabalho social contínuo com princípios organizacionais próprios, explícitos e implícitos. Cajal (2001) trata deste assunto ao evidenciar de que maneira a interação *face a face*, na sala de aula, regula as ações dos sujeitos conforme o contexto. Para essa autora “uma pessoa investida da função de professor adquire poder de determinar as ações aos alunos. Estes, por sua vez, legitimam este poder, pois trazem de casa ou adquirem, rapidamente, na escola, a imagem do professor como autoridade” (CAJAL, 2001, p. 128)

O objetivo em demonstrar de que maneira a interação em sala de aula ocorre, variando obviamente a cada contexto, era o de ressaltar que as relações em sala de aula não são simétricas, mas demonstram jogos de poder nos quais o educador, como sendo o detentor do poder naquele local, negocia com os alunos, através do discurso, as falas e regula também, no discurso, o que pode ser considerado verdadeiro ou não. Os papéis representados por professor e alunos em sala de aula parecem estar definidos, mas são negociados por ambos a todo tempo, pois, no trecho em questão, as crianças interrompem o educador para contarem o que sabem sobre o ocorrido, como em:

AA- a Izabel contou diferente.

E – ah então depois você conta, a Izabel com certeza esteve lá, ela participou ela vai saber contar direitinho

AA – ela levou um tiro.

(...)

AA- a Izabel que chegou, achavam que era a Celinha, mas não era, era a Izabel.

E – aí ... então ta, depois você conta.

Neste exemplo, a aluna que possuía informações externas sobre o ocorrido (Izabel é amiga da mãe da aluna e contou o que aconteceu à família da garota), interrompe o educador para modificar ou aprimorar o relato, o que representa alteração na distribuição das falas autorizadas pelo educador. Mas este, rapidamente interrompe a garota para continuar sua fala. E – aí ... então ta, depois você conta.

Cajal (2001) aponta que em sala de aula os alunos convivem com dois tipos de interlocutores. O professor e os outros alunos. As relações com o primeiro são sempre assimétricas, como já citado. Com os outros, as relações de poder são geralmente simétricas, já que estão todos em iguais condições. No entanto:

A simetria dos papéis cede lugar à assimetria em função das condições dos participantes da interação, como a diversidade de *background* sociocultural, a maior ou menor participação na conversação e em outras ações de sala de aula; a própria

tomada da palavra por um aluno confere certo poder sobre os demais (CAJAL, 2001, p. 139)

Isso ocorre no âmbito analisado, já que os alunos que participaram da narrativa eram aqueles que possuíam maior ou menor informação sobre a tragédia. O que pareceu conferir status sobre os demais.

4.1.3 – VAI MORRER AJOELHADA!: AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS E A VIOLÊNCIA.

E - E agora vamos prestar muita atenção que a Caroline vai contar o que a Izabel contou pra mãe dela. Pode contar Caroline.

AA –olha, diz que eles chegaram atirando, daí eles estavam conversando dentro da casinha, estavam em oito. Tava a Celinha, tava o Keno, tava o Celso, tava a Izabel, tava um homem lá da Syngenta, tava o Edson, tava o João Guilherme, tava um monte ...

E – e o Brizola, já passou de oito

AA – e daí alguns estavam com arma e alguns não. Daí diz que eles chegaram atirando, daí o Celso né, foi o primeiro a correr, passou pela porta, daí diz que ele passou uma bala perto dele assim né. Daí ele disse: Sai! E passou pela porta, e tinha uma janela lá, e daí eles começaram a correr, os únicos foi a Izabel que ficou e foi o Keno né. Daí eles estavam defendendo né. Atirando. Daí o Brizola tava com uma arma, diz que foi pular a janela, daí chegou um pistoleiro e tomou a arma dele né. E mandou ele correr se não ele ia morrer né! Daí o (...) que era da Syngenta correu atrás do pé de bananeira, correu e se escondeu atrás, dentro da casinha né. E daí o Keno tava atirando né, e a Izabel também, a Izabel arrumou uma arma lá, ela também descarregou uma arma. E daí eles atiraram no Kenu, atiraram e o Keno caiu, e foi se arrastando atrás do carro do Celso, que tava tudo atirado o carro do Celso. Daí tinha um homem dentro do carro também, não sei, eu esqueci o nome dele, daí a Izabel foi defender o Kenu, foi pegar o Kenu, daí veio um pistoleiro e falou assim: - larga ele, daí pegou a Izabel pelo cabelo e arrastou até no meio do asfalto, e falou assim: - vai morrer ajoelhada! Daí um pistoleiro deu uns tiro, deu três tiro no Keno e o Keno morreu né, daí a Izabel pegaram pelos cabelo né, falaram pra ajoelhar, ela ajoelhou, (... incompreensível) daí ela abaixou e veio nos zóio. Daí ela fingiu de morta pra ele não matar ela né. Daí ele chutou as costa dela e machucou né. E ela não gemeu pra ele não matar ela, já que ele errou, ele achou que ela não tinha morrido, daí ele chutou ela, daí o coisa, o marido da Izabel né, ele pegou duas faca. Sabe que aquele dia do encontro tinha a cozinha né, daí tinha duas facas, ele pegou duas facas, daí o João Guilherme falou, não pega as duas facas, não vai adiantar nada, daí ele foi, eles não queria matar ele, daí ele foi correndo naquele campo assim, daí a bala perdida

veio no pé dele. Daí ele deitou no chão assim, e começou sangrar e se arrastar, daí ele pegou o Keno e a Izabel se arrastando, colocou dentro do carro e veio embora, dirigindo não sei como.

E – o Edson veio dirigindo?

AA – veio dirigindo,

AO – o educador, eles estavam contando que tinha dois trinta e oito dentro da casinha da disciplina, daí o Keno pegou um e a Izabel pegou outro,

E – vamos lá, então vamos lá.. o Kleber.

AA – daí depois dele é eu.

AO – (...) contou pra nós. Diz que tava tudo eles dentro da guarita né, daí chegou um microônibus e uma van, daí eles estavam atirando né, e diz que estavam com arma tudo pesada né, daí chegaram atirando já, daí o (...) uns saíram pela porta e os outros tudo pela janelinha, daí a Izabel ficava bem assim ali perto da janelinha, e os pistoleiros só atirava, só atira, eles atirava daí ela abaixava (...) daí os homem pegou ela pelo cabelo e atirou no zóio dela.

AA – eles achava que era a Celinha, daí diz que eles falavam: - não é você Celinha, e ela dizia, não é eu, não é eu!

AO – daí eles estavam chamando até a Izabel de Celinha, estavam lá (... inaudível) ..daí acertou bem na perna dele, um diz que pegou assim no peito e outro bem nas costas. Daí diz que ele falou bem assim pra Izabel, que era pra ela cuida da mulher dele e dos filhos dele,

AA- é .. diz que passou no “batatinha”

E – é passou no “batatinha¹¹”, mas vocês sabem que a gente não pode acreditar em conversa que vê na televisão,

Ao iniciar a análise deste texto, a princípio pensou-se em destacar-lhe a posição que essas crianças, como sujeitos, se colocam no discurso, ou, de onde aprendem o vocabulário que utilizam, ou ainda destacar os discursos entrelaçados que formaram, no imaginário destas crianças, tais narrativas. O que parece, afinal, merecer destaque, não é somente o aspecto lingüístico presente ali, ou as relações de poder que se formam neste espaço social, mas sim o conteúdo central desta narrativa, que choca a primeira vista, já que se trata de crianças da escola primária que discutem naturalmente sobre mortes e armas. Crianças que louvam heróis mortos em confronto. Heróis esses que não são aqueles dos desenhos animados nem os de *Hollywood*, mas seus vizinhos, pessoas com quem

¹¹ “Batatinha” diz respeito a um programa diário de televisão que dentre seus assuntos, divulga notícias policiais.

conviveram ou que ainda convivem. A maneira como essas crianças aprendem o que é ser um Sem-Terra não está especialmente na sala de aula, nas palavras do educador que relê histórias dos mártires ou faz com que decorem símbolos e hinos. Está sobre tudo no dia a dia, na convivência, no sofrimento debaixo da lona preta, nos enfrentamentos, nas mortes, nas marchas, nas invasões. A escola parece ser um espaço em que esses alunos têm a oportunidade de refletir sobre tudo o que está acontecendo em suas vidas e dividir com seus pares as experiências que têm no acampamento. Isso tanto em relação à luta, como também em relação ao cuidado com a terra, ao trabalho e etc. O que tem sido afirmado até agora é que a escola, como âmbito de interação, seria uma das principais responsáveis pela formação da identidade Sem-Terra neste contexto. No entanto, não se deve entender que essas crianças vão para a escola para aprender a serem Sem-Terra, mas aprendem isso em todos os ambientes do acampamento.

Martins (1997), quando trata da figura da criança no ambiente da luta pela terra, destaca que, geralmente, nas ciências sociais, não se tem dado muito valor ao testemunho das crianças. Os pesquisadores, em regra, preferem colher os depoimentos dos líderes, daqueles que parecem mais importantes. Mas a gente miúda, aquela sem voz (velhos, mulheres, crianças e agregados da casa) tem tido muito pouco espaço nos estudos sociológicos para dar também seus depoimentos. São os “mudos da história”, conforme destaca o autor. Em consonância com Martins (1997), acredita-se, neste trabalho, que as crianças não são débeis ou sujeitos que não sabem do que falam. Elas sabem muito porque ouvem muito dos adultos. Estão sempre curiosas e atentas, principalmente aos assuntos dos quais são excluídas. No caso específico do MST os infantes não parecem estar excluídos dos assuntos que na sociedade comum seriam chamados “coisa de gente grande”, como no exemplo do trecho acima, em que a morte e a violência são discutidos com naturalidade em

sala de aula e as crianças têm a oportunidade de falar abertamente sobre o que ouviram do assunto.

Dar oportunidade para que as crianças possam expurgar seus medos ao falarem abertamente das tragédias parece ter aspecto positivo, já que quanto mais falarem no assunto, menos medo terão. No entanto, não parece nada positivo que essas crianças sejam expostas a tais eventos de pura violência gratuita, tais como cenas de execução como a narrada:

AA – a Izabel foi defender o Keno, foi pegar o Keno, daí veio um pistoleiro e falou assim: - larga ele, daí pegou a Izabel pelo cabelo e arrastou até no meio do asfalto, e falou assim: - vai morrer ajoelhada! Daí um pistoleiro deu uns tiros, deu três tiro no Keno e o Keno morreu né, daí a Izabel pegaram pelos cabelos né, falaram pra ajoelhar, ela ajoelhou, (...) daí ela abaixou e veio nos “zóio”. Daí ela fingiu de morta pra ele não matar ela né. Daí ele chutou as costas dela e machucou né

Não são e não podem ser consideradas naturais ou normais. O que foi narrado ali pode ser considerado um dos piores lados da crueldade humana, que é assassinar o outro seu semelhante proferindo palavras como “Vai morrer ajoelhada”. No Brasil, em ambiente de conflitos como as favelas dominadas pelo tráfico, onde meninos são bandidos e assassinos antes dos dez anos de idade, ou nos ambientes de conflito de terra em que as crianças são testemunhas oculares da morte e da violência, é comum que meninos e meninas tenham familiaridade com estes assuntos e que já não se assustem ao falar de tais coisas. Na sociedade em geral, nos contextos da modernidade tardia, a falta de acesso aos bens de consumo, bem como aos bens sociais, produz sujeitos frutos da exclusão, que por estarem à margem social envolvem-se em situações de violência, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais.

No entanto, o que pode ser visualizado nas entrevistas é que, para essas crianças, o mundo exterior ao acampamento é que é sinônimo de morte e violência. Morar

na cidade significa estar exposto a todo o tipo de perigos. Ao serem questionados sobre às diferenças entre o campo e a cidade, a violência foi apontada como sendo a principal delas:

Trechos das entrevistas:

1 – AO - lá tem morte, tem violência, e lá pra ir pra aula era muito longe, tem vez que tinha que ir de a pé quando perdia o ônibus também, (...), que nós ia de ônibus sempre.

2 – P - Você gosta da cidade?

AA- não

P – não gosta? E o que você acha que tem de ruim lá?

AA- porque é muito violento

P – que mais

AA- é muito violento, tem muito acidente, mata muita pessoa

P – e aqui no campo, o que tem de bom? Por que é bom morar aqui?

AA – é porque aqui não tem violência, aqui não mata ninguém. Só quando vai fazer ocupação né.

P – e morre gente quando vai fazer ocupação?

AA- só de vez em quando.

P – e você fica com medo?

AA – sim

3 - P – e o que mais que tem de diferente?

AO – varias coisas

P – tipo o que?

AO – tipo, ah na cidade tem muito ladrão, tem muita violência,

4 - P – e o que você acha que é melhor aqui?

AO- aqui não tem muita violência, na cidade tem,

Para Silva (2000), as comunidades são inventadas., Assinala que como não existe nenhuma ‘comunidade natural’ na qual as pessoas possam se reunir, as quais constituem um determinado agrupamento nacional, essa comunidade precisa ser inventada, imaginada. Segundo o autor, “é necessário criar laços imaginários que permitam ligar pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum sentimento de terem qualquer coisa em comum” (SILVA, 2000, p. 85).

O que pode ser observado, segundo o autor, é que o objetivo das comunidades que se juntam seria a “escavação de trincheiras profundas, possivelmente intransponíveis,

entre o dentro e o fora de uma localidade territorial categórica” (*Ibidem*, p. 65). Entenda-se que dentro seria o lugar de aconchego, e fora, o local das tempestades. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pode ser tomado como um exemplo claro disso, pois num momento em que o Estado já não supre as necessidades do cidadão, o MST ajunta pessoas com o intuito de suprir essas necessidades que o Estado nega. Essas pessoas têm a organização do Movimento como uma grande mãe, e que somente por meio dele será possível que suas necessidades sejam supridas. O aconchego que essas pessoas sentem dentro dos espaços comandados pelo Movimento é semelhante a o de uma criança perto dos pais. Para eles, conforme foi observado durante a pesquisa, o lugar bom, em que se pode confiar em todos, o melhor lugar para viver é, no caso estudado, dentro do acampamento. Fora do acampamento tudo pode acontecer. A distinção entre “nós” e “eles” é muito acentuada.

4.1.4 –ENTRE PISTOLEIROS E HERÓIS: A IMAGEM DO “EU” E DO “OUTRO”

Neste trecho de aula o educador solicita que os alunos façam um grito de ordem em homenagem ao companheiro morto.

E – escuta aqui, a tarefa de vocês, vocês já escreveram alguma coisa, eu to sabendo que vocês escreveram alguma coisa e eu gostaria que vocês fossem escrever em casa um grito de ordem, ou uma mensagem de apoio para a família do Kenu,

AA- eu já escrevi.

E – vocês tragam no caderno

P – educador?!? O senhor pode pedir que eles fazerem pra entregar pra eu xerocar depois?

E – então gente, olha só a proposta que a Jaqueline ta fazendo. Vocês fazem o grito de ordem, ai a companheira vai xerocar,

AA- xerocar que tipo?

E – cópias, ela vai fazer cópias,

AA – ahhhhhhhhhh]

E – então vocês capricham, façam numa folha pra destacar pra entregar.
Então, olha só, a tarefa é pra amanhã,
E – façam, não façam uma coisa de uma linha, façam uma coisa de sentimento, um pensamento de duas ou três linhas
AO – eu vou fazer um grito de ordem.
E – vocês podem fazer poucas linhas, mas uma coisa que seja
AO- pode ir embora educador?
E – que seja, que valha a pena escrever pro companheiro,

A aula do dia seguinte, na qual as tarefas solicitadas pelo educador foram concluídas, será apresentada aqui conforme as anotações do caderno de campo e dos trabalhos xerocados dos alunos. O grito de ordem pode ser considerado como sendo uma frase ou verso que trate dos temas da luta pela terra.

Dia 05 de novembro de 2007 – anotações do caderno de campo.
O educador inicia a aula lendo um texto de jornal sobre a morte de dois trabalhadores Sem-Terra em Pernambuco. Logo após vai até a carteira dos alunos auxiliando-os a concluírem os trabalhos da aula anterior, já que alguns não haviam feito a tarefa em casa. Dos que já haviam feito, ele corrige e pede para que passem a limpo. Solicita também que os alunos não façam enfeites nas folhas, pois o assunto, que era a morte do companheiro, não remetia a enfeites. Busca as régua na secretaria e as distribui entre os alunos para que façam os cartazes. A turma está curiosamente dividida em duas filas, uma só de meninos e outra só de meninas. Enquanto os alunos terminam suas tarefas, o educador faz, ele próprio, um grito de ordem, segundo ele, uma frase que o próprio Keno proferiu dias antes de ser assassinado. As crianças terminam suas tarefas e o educador lê em voz alta o grito de ordem feito por uma das alunas.

Este trecho do caderno de campo foi apresentado para exemplificar de que maneira foram feitos os gritos de ordem que serão apresentados a seguir. Foram selecionados alguns dos trabalhos dos alunos, já que a maioria tinha as mesmas frases. O objetivo desta parte da análise é demonstrar o que representa para essas crianças, a figura do militante que foi assassinado.

Gritos de ordem (as cópias dos trabalhos das crianças estão disponíveis nos anexos deste trabalho)

1 – Keno lutou até morrer, e juntos nesta história lutaremos por você

2 – Keno lutou até morrer, e juntos nesta luta nós vamos até vencer / Keno lutou até morrer, seu nome será lembrado no MST.

3 – Keno lutou, lutou até morrer, e esses fazendeiros nunca vão vencer. / mataram o Keno mas não mataram tudo, ainda tem nós para conquistar o mundo.

4 – Keno lutou até morrer, em nosso coração, lembraremos de você. / Valmir morreu lutando por nós do MST, agora somos nós que lutaremos por você.

5 – Keno morreu mas não foi em vão, seu nome está gravado em nosso coração. / Keno lutou, lutou até morrer, e juntos nesta terra lutaremos por você. / Keno, você morreu lutando por nós, mas nós não esquecemos a sua luta./ Keno, temos um grande orgulho de ter uma luta organizada.

6 – Keno lutou pela liberdade, e junto nesta luta, lutaremos por você. Keno, você foi um grande lutador pelo MST./ Keno, um sonho interrompido, sua vida acabou nas mãos de um bandido. / Keno, você foi um grande guerreiro e está muito guardado no nosso coração.

7 – 21 de outubro, não esqueço um só momento, porque tombou por terra um lutador do Movimento . / Keno, não esqueço sua imagem, porque perdeu a vida nas mãos de um covarde.

Nesta parte é possível contemplar de que maneira as crianças constroem, por meio da construção da imagem do outro, a imagem de si mesmas como Sem-Terra. Resende e Ramalho (2006) apresentam uma categoria analítica, que consideram importante para acessar o significado representacional de um texto que seria a representação dos atores sociais. Para as autoras, “as maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades”(RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 72)

É possível vislumbrar nos exemplos de 1 a 7 a presença de três personagens centrais: Keno, como sendo o herói, que lutou até a morte por todos. O assassino que

aparece também como “bandido” e “covarde” e nós, que representa as próprias crianças. Um quarto personagem aparece como à margem, que é o próprio MST, ou o grupo do MST. Como citado acima, Keno representa tudo o que aqueles alunos desejam ou devem ser no futuro. Um “lutador do povo”. Observe-se que ele não era somente mais um membro do grupo, mas alguém que lutava pelo povo. Ao proferirem “e juntos nesta história lutaremos por você”, em que a palavra “juntos” significaria “nós as crianças” e “você” significaria “o povo do MST em geral”, é possível perceber que o que essas crianças desejam não é somente serem “povo” do MST, mas serem aqueles que lutam pelo povo, que assim como Keno defendem os fracos. No trecho: Valmir morreu lutando por nós do MST, agora somos nós que lutaremos por você. Percebe-se que os alunos têm consciência de que estão sendo preparados, não só para ocuparem as massas do Movimento, mas para as encabeçarem, para serem eles os próximos heróis. Ou seja, “agora somos nós que lutaremos por você” quer dizer, é a nossa vez. Como em: mataram o Keno mas não mataram tudo, ainda tem nós para conquistar o mundo. As crianças percebem que devem ser elas os que farão, a seu turno, as frentes do Movimento. Acerca disso, na entrevista com o educador tem-se o trecho:

P – e você acha que é uma das bandeiras do MST investir na educação justamente por isso? Porque é mais fácil de conscientizar as crianças?

E – é, com certeza o Movimento sempre se preocupou com o futuro da juventude do Movimento, das crianças, da juventude, por que, pra ser hoje o Movimento que nós somos sempre precisa renovação, e pra gente ter renovação a gente precisa militância que vem da base né, já vem, nasce, cresce, se cria, se educa dentro do Movimento e vai ter a visão de Movimento pra contribuir também,
[...]

P – e na questão da escola, eu ouvi falando varias vezes na sala, “há vamos, vocês têm aqui no Movimento oportunidade de investir no estudo, o Movimento da essa oportunidade pra vocês,” o que você acha disso, desse incentivo do Movimento de mandar os jovens pra

outros lugares, nessas escolas de agroecologia, como que funciona isso? Quem que tem essa oportunidade pra ir?

E – assim, a gente tem bastante oportunidades, como eu te falei antes, tem convenio com Cuba, Venezuela, a gente manda estudantes né, pra depois eles retornarem e contribuïrem dentro da organizaçã, então a gente tem essas oportunidades e coisas que até eu, antes de vir aqui pro Movimento nunca tive uma oportunidade assim de poder entrar numa universidade, aqui dentro eu tive essa oportunidade, então, tantas pessoas que são discriminadas lá fora que aqui consegue uma vaga né, então isso a gente tem que zelar e também essas vagas não são assim pra você ser servo do capitalismo né, você faz uma universidade que você vai estar, de repente, dando continuidade no capitalismo, mas é, são cursos voltado pra nossa, é pra nossa, por exemplo a gente tem a agroecologia, o curso de agroecologia é uma coisa que vai fugir do sistema capitalista e vai buscar né, a produção nossa camponesa, e assim por diante, curso de saúde e varias outras coisas, e pedagogia e tal.

P – e você sente que há interesse nas crianças, por mais que eles sejam pequenos, existe esse interesse

E – a com certeza a criança vai aprimorando esse interesse né, a gente tem aqui, como você sabe, a gente tem até ensino médio, você ir hoje nessas crianças, esses jovens que estão no ensino médio, eles tem com certeza uma expectativa muito boa sabe, de contribuir com a militância do Movimento e adentrar esses cursos né, até no exterior e também com a visão de retornar e contribuir na organizaçã

Meninos e meninas estão sendo preparados, já na escola, para serem os próximos dirigentes, os próximos militantes. Não para serem meros coadjuvantes, mas para preencher os quadros de militância. A função da escola, neste sentido, é preparar o indivíduo para o futuro que é a militância.

No entanto, nas entrevistas com as crianças, quando questionado acerca do que gostariam de fazer no futuro, as respostas que esses deram não remete ao que mostravam na sala de aula. Dos seis entrevistados, apenas um coloca o trabalho no Movimento como sendo sua prioridade para o futuro:

1 - P - que profissão que você quer ter no futuro? O que você quer fazer?

AO – estudar bastante e ser alguém pelo Movimento

Já as outras crianças variam suas respostas sobre as profissões que almejam, colocando o trabalho no Movimento como não prioritário. Inclusive, uma das entrevistadas aponta que trabalhar no MST seria a vontade de seus pais, mas não a dela:

2 - P – e ..., no futuro você quer fazer o que? Que profissão você quer ter?

AA – modelo

P – modelo? (...) e no Movimento , você quer ser alguma coisa no Movimento ?

R - (silêncio)

P – não sabe?

R – ah, os meus pais querem né, mas eu quero ser modelo.

3 - P – e o que você quer ser no futuro? O que você sonha para o futuro?

A – o que eu quero ser? Eu quero ser um ... um dono de carreta...

P – um caminhoneiro// que legal .. e aqui no Movimento , você quer continuar no futuro? Gosta daqui?

A - (silêncio) ... gosto

4- P – e que profissão você quer ter no futuro?

E – ser cantora

5 - P - quando você crescer, o que você quer fazer no futuro? Que profissão você quer ter?

A – trabalhar fora e ajudar a minha família

P – trabalhar fora de que? O que você quer fazer

A – qualquer trabalho que aparecer é bom. Emprego com carteira.

P – e no Movimento ? O que você quer ajudar no Movimento ?

A – na disciplina

P – igual ao seu pai? Por que? Você acha legal?

A – aham

P – o que ele faz,

A – a, tem que cumprir as tarefas e ele faz regras, cumpre as regras e tem que sempre dar o exemplo.

6 - P – e o que você sonha para o teu futuro? O que você quer fazer no futuro?

L – eu quero trabalhar pra ser uma pessoa na vida.

P – uma pessoa na vida? Do que você quer trabalhar?

L – eu quero trabalhar de veterinária

P – você quer ajudar alguma coisa aqui no Movimento ?

L – quero

O que se observa nesses trechos das entrevistas é que, apesar do esforço daqueles que dirigem o Movimento ou que idealizaram o modelo de educação proposto pelo MST de preparar as crianças desde as séries iniciais para a militância nos quadros do Movimento, nem todas consideram prioridade para o futuro o engajamento e a militância. Isso indica que ainda não estão bem internalizadas as características da identidade Sem-Terra.

Voltando à análise da aula, é possível vislumbrar que o terceiro personagem de significância presente na narrativa é o assassino, ou bandido. Esse certamente se opõe à imagem do herói, representado por Keno. Silva (2005) e Woodward (2005) apontam que as dicotomias são uma forma de dividir ou agrupar para se ordenar e distinguir aquilo que é bom, daquilo que é ruim, o que é certo e o que é errado, o que sou e o que o outro é. Assim, de um lado: o bandido, que mata sem piedade; de outro: a imagem do herói, que resiste, que é corajoso, que enfrenta os inimigos. As crianças identificam-se com a imagem positiva do herói.

Tais imagens criam também, nas crianças, a aversão pelo outro. Quando questionadas acerca da morte do companheiro revelaram que o que sentiram em relação ao ocorrido foi raiva:

1 - P – e você sentiu raiva também?

AO – sim

P – raiva de quem?

AO – dos fazendeiros

2 - P – e você ficou com raiva?

AO – sim

P - com raiva de quem?

AO – do Meneguel

No episódio ocorrido na fazenda experimental da Syngenta, a pessoa que formalmente acusada pela morte do dirigente do MST era um dos seguranças particulares contratados pela Syngenta. Mas no ambiente do acampamento, os grandes culpados pela morte de Keno não eram os seguranças, aquilo não havia sido um acidente, mas uma execução a mando da Sociedade Rural de Cascavel¹². Então, o grande bandido e covarde citado pelas crianças não era ali o próprio assassino, ou o que puxou o gatilho. Esse sequer era lembrado na sala de aula. O vilão é representado pela figura dos fazendeiros, que são os inimigos declarados do Movimento . Percebe-se isso em: Keno lutou, lutou até morrer, e esses fazendeiros nunca vão vencer. Constroem assim a imagem do outro seu par, que é o dirigente, corajoso que morre pelo povo, do outro seu inimigo, que é a figura do fazendeiro, personagem que não deve ser temido mas deve ser combatido com todas as forças, e constroem a imagem de si, ou seja, de que devem ser os próximos corajosos. Serão, no futuro, responsáveis por defender o povo.

4. 2 - VEM! LUTEMOS! PUNHOS ERGUIDOS! NOSSA FORÇA NOS LEVA A EDIFICAR

Durante as visitas ao acampamento foi possível vislumbrar que todos os dias, alguns minutos antes do início das aulas os alunos eram reunidos a fim de cantarem o hino do Movimento, realizarem pequenas apresentações, bem como ouvirem alguns recados relacionados ao cotidiano do acampamento. Segundo o que informou o educador da turma, esses eventos servem principalmente para familiarizar as crianças com os “símbolos da

¹² Os acusados pelo crime estão sendo atualmente julgados, e brevemente será possível ter acesso aos autos do processo, que serão anexados a versão definitiva desta dissertação.

luta”. Durante a entrevista com o educador, falou-se sobre a importância tanto do hino quanto dos símbolos para os participantes do Movimento :

P – essa questão dos símbolos do MST, eu sei que tem bastante significação nas coisas, os símbolos, a bandeira significa, o facão significa, você pode me falar um pouco sobre isso, o que as crianças, o que vocês passam sobre isso pras crianças?

E – então, a própria bandeira nossa ela simboliza a, toda a luta de vinte e quatro, vinte e cinco anos de Movimento , e essa bandeira ela foi pensada com símbolos também, que nem o facão significa a luta, a cor vermelha também significa o sangue derramado dos companheiros, é o::: o marrom do chapéu do homem significa a terra né,

P – a isso eu não sabia

E – o verde simboliza esperança e tal, e assim os símbolos pra nós é muito importante porque ele é uma mística que dá estímulo pra gente lutar né,

P – essa simbologia então é um estímulo?

E – é um estímulo com certeza e uma identidade também né,

O fato de assumirem posicionamentos, tomando os símbolos como os principais diferenciadores da categoria dos que se denominam Sem-Terra, pode ser tomado como um ato de enunciação. Que significaria, portanto, identificar-se em nível social, cultural, político; é uma maneira de mostrar-se ao outro. De forma que, o corpo é um elemento de identificação, um espaço em que se exercem as forças das relações de socialização. Outrossim, para Woodward (2005), “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade” (WOODWARD, 2005, p. 15). A autora assevera que o sujeito, ao se referir à identidade sexual ou à étnica, a aparência cria pressupostos de identificação, os quais seriam pressupostos simbólicos construídos nas relações sociais do “eu” com o “outro” e que resultariam na impressão de como o indivíduo se vê e como vê o outro. Assim, o “eu” é construído pelo olhar do “outro” ao mesmo tempo em que contesta o outro e se diferencia do outro. O social e o simbólico são construídos simultaneamente nas práticas de identificação. Pode ser verificado então que as atitudes lingüísticas e comportamentais, bem

como dos objetos e do vestuário possuem papel importante na definição do pertencimento aos grupos existentes na sociedade. Segundo Woodward (2005), “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (*Ibidem*, p. 10). O sujeito usa objetos que o identificam para si mesmo e para outros. No MST o uso das camisetas, bonés, bandeiras e *botons*, todos vermelhos, que segundo o educador simboliza o sangue derramado dos companheiros, mas que seria a marca também do comunismo, o desenho da bandeira, significando a luta da qual os Sem Terra sentem-se pertencentes. As simbologias assumidas por eles identificam e diferenciam, tanto um grupo, quanto uma nação; expõem posições interiores e exteriores aos sujeitos, produzem e são produzidas por olhares internos e externos do sujeito, estando focadas no sujeito. São, pois, uma forma de representação que, segundo Woodward (2005):

[...] inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio de significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, 2005, p. 17)

Tais simbologias são não só criadoras da identidade, mas são fortalecedoras de um ideal.

P – é::: esses símbolos são criadores de identidade, são fortalecedores da identidade Sem Terra?

E – com certeza né, a gente se vê nos símbolos, eu sei por mim, porque assim, antes de vim pro Movimento a gente já conhecia pela televisão o símbolo do Movimento , já via assim, isso pra nós era, sabe, insignificante, uma coisa né, que a gente não se interessava, não tava nem aí. A partir do momento que a gente começa a conhecer, que a gente vê os princípios do Movimento , começa a compreender a ideologia, toda luta do Movimento , a gente se vê no símbolo, a gente hoje, quando a gente ta lá pra Santa Helena, a gente vê qualquer matéria do Movimento a gente já quer saber o que vai falar, como é que vai falar, né, porque a gente também, a gente se vê lá, a gente se vê na TV quando falam de Sem-Terra

O que se destacou na observação de tais eventos é o posicionamento de educadores e educandos, ou a maneira que esses se comportam durante a execução do hino. Diferentemente das escolas urbanas ou mesmo rurais que não pertencem ao Movimento , e que, esporadicamente, executam o hino nacional brasileiro - evento esse o qual os alunos permanecem enfileirados e em posição de sentido – no âmbito do acampamento as crianças se posicionam agrupadas, mas não em fileiras, cantam o hino com entusiasmo e durante o refrão “Vem! Lutemos! Punhos erguidos!” todos levantam os punhos para o alto, o que lembra muito o posicionamento militar de exércitos revolucionários. Ao visualizar as crianças cantando o hino, as impressões aparentes são de um exército de pequenos soldados. O hino nas vozes das crianças, juntamente com seus pequenos braços levantados causou profunda emoção, no sentido de que são crianças assumindo suas posições como Sem-Terra e incorporando, naquele momento, a identidade do grupo. A questão que se levanta diante desta cena é: quais seriam os objetivos de se cantar diariamente este hino, e ensinar também na sala de aula - como poderá ser vislumbrado a seguir - os significados das palavras que o compõem? Obviamente a resposta para este questionamento seria a sustentação da identidade Sem-Terra. Isso se faz por meio do contato diário com os símbolos do Movimento . Fazendo com que as crianças participem disto, estão não só ensinando como ser um Sem-Terra, mas por meio dessas vivências estão, pode se afirmar, criando uma identidade.

A seguir tem-se o fragmento:

E – presta atenção, eu gostaria de conversar com vocês que eu analisei, estive analisando essa semana, algumas, é::: algumas partes do nosso hino que ela é interpretada por vocês muitas vezes de uma forma equivocada,

eu acho que é bom a gente:::, a gente analisar um pouco melhor, ter um dicionário aqui, nós ta analisando um pouco algumas palavras, nós vendo o significado real de algumas palavras que tão no nosso hino, então a gente, a gente poderia estudar hoje, ler e ver qual é o sentido do nosso hino do Movimento .

AA- a esse hino eu sei de ponta cabeça.

E – sabe de ponta cabeça, então você com certeza vai saber responder as perguntas que eu vou fazer pra você sobre o hino. Adianta decorar de ponta cabeça e não saber:::?

Neste sentido, a ideologia do movimento é posta em contato com as crianças por meio do discurso, ou por meio das palavras e dos significados que essas têm. No fragmento apresentado é possível verificar que, apesar de saberem o hino de cor, muitas crianças sequer entendem o que sua letra significa, revelando assim que estão sendo acostumados àquela realidade, e que a imagem do pequeno exército descrita acima não é verdadeira, ou seja, são condicionados a cantarem o hino todos os dias, mas diferentemente do que aparenta, ainda não estão totalmente inseridos nas significações que o hino representa.

AA- educador?! Eu já sei o hino

E – como é que é o hino então.

AA- assim, como assim? Como que começa?

E – (inaudível)

AA – nós escrevemos no caderno,

E – quem sabe só o refrão levanta a mão

AS – (inaudível)

AA- é “vem lutemos” não é “venceremos”, é “vem lutemos, punhos

E – a gente ouviu muito isso aqui, “vemos, lutemos” vemos o que?

AO- nós vemos daí nós lutemos

AO – é “vem lutemos”

AA- é “vem, lutemos, punhos erguidos”

E – o que é tecer?

AO- tecer?

AS- inaudível

E – me diga porque Simone?

AS- (inaudível)

E – tecer vem de tecido, vem de trançar, tecer é você mesmo fazer

AA- pode copiar de vermelho educador

E – pode. Como vocês já sabem bastante coisas, a gente vai reafirmar, pra compreender de repente alguma coisa que a gente não sabe e reafirmar o

nosso compromisso com o nosso Movimento, então a gente vai estudar o hino, os símbolos e os princípios. Pode ser?
AA- e nós não vamos escrever não né?

No trecho destacado o discurso do educador afirma que o objetivo central de cantar o hino é o do compromisso com o movimento, ou com as ideologias que “o hino, os símbolos e os princípios” representam. Para Fairclough (1995) as ideologias seriam as significações ou construções da realidade, e são construídas em varias dimensões, tanto das formas quanto dos sentidos das práticas discursivas, e que contribuem assim para a “produção, a reprodução, ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 71). O autor afirma ainda que a reprodução das ideologias está conectada com as relações de dominação e poder, e essas, por suas vez, representam a busca por uma hegemonia, que pode ser também representada pela busca da universalização de perspectivas particulares. Desta forma, julgar uma ação por ideológica ou não só é possível quando os efeitos causados por ela são analisados. Se for possível verificar que a legitimação de certas ações contribuem na sustentação ou legitimação de uma certa hegemonia está caracterizada, segundo o autor, a presença negativa da ideologia. No caso analisado, não é gratuita a execução diária do hino e nem o aprendizado deste no âmbito da sala de aula.

Assim como aprender o hino nacional brasileiro na escola reforça o pertencimento a uma identidade nacional, aprender o hino do MST no acampamento Sem-Terra, representa o pertencimento à identidade Sem-Terra. Já que nas escolas fora do movimento parece normal o reforço á identidade nacional, não deveria parecer negativo o reforço à identidade Sem-Terra por meio do contato com os símbolos. No entanto, segundo o que aponta Thompson (1995), posição esta assumida pela ADC, todo conceito de

ideologia é negativo. Apesar de existirem concepções neutras que afirmam que os conceitos ideológicos nem sempre caracterizam eventos ilusórios, enganadores ou até mesmo ligados com os interesses de algum grupo em particular, a concepção assumida pela Análise de Discurso Crítica é a de que a ideologia seria, por natureza, hegemônica, pois essa serviria necessariamente para sustentar e estabelecer relações de dominação, e desta forma, serve para manter e reproduzir uma ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes.

Considerando o MST como grupo não hegemônico, e que estes assumem uma posição de classe contrária às elites, parece errônea a afirmação de que estes se utilizam a ideologia para dominar, ou para estabelecer relações de poder e dominação. O pensamento de Foucault, discutido por Roberto Machado (2000) na introdução de *Microfísica do Poder*, é esclarecedor nesse sentido:

O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estruturas social. Funcionam como uma rede de dispositivos e mecanismos em que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro os que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe, existem sim, práticas ou relações de poder. (MACHADO, 2000, p. 14)

Neste sentido, o que está sendo afirmado aqui é que a cantoria diária do hino não só representa e afirma a identidade Sem-Terra, mas propaga uma ideologia no sentido de tornar hegemônica a atuação do MST sobre essas crianças. O que há de negativo nesta abordagem são as relações de dominação presentes nestes eventos e que são legitimadas por meio desta escola. Ou seja, existe certa incoerência no posicionamento das lideranças do movimento, já que ao assumirem a posição da classe trabalhadora que se opõe às classes dominantes, buscam negar a atuação do poder do estado e das elites, mas segundo o pensamento de Foucault, as relações de poder não estão só na atuação de uma classe sobre

a outra, mas onde existir uma relação social, ali existe também relações de dominação. Neste caso, a dominação, ou a imposição da ideologia ocorre por parte dos que lideram o movimento sobre as massas, ou no caso desta análise, a dominação ocorre sobre os alunos que recebem diariamente, em pequenas doses, as ideologias do movimento.

Tem-se a seguir:

E – vamos escrever o hino do Movimento do começo ao fim
AO- é pra começar a escrever? Terminei. O educador, eu já comecei e já terminei.
AA- hino do MST.
AA- não é aquele, “ouviram do Ipiranga às margens plácidas” eu to fazendo esse
AO- mas não é esse.
AS – (...)
AO – o educador, nós temos que escrever o hino? Educador? Temos que escrever o hino?
E- gente, vamos tirar só algumas palavras só. Todo mundo tem o hino do Movimento ?
AS – sim,
AO – eu tenho educador,
AA- eu não tenho educador.
AA- eu tenho.
E – eu acho que foi passado no começo do ano pra vocês então,
AA- eu tenho

No primeiro trecho em destaque tem-se: “AA- não é aquele, ‘ouviram do Ipiranga às margens plácidas’ eu to fazendo esse”. Quando solicitados a copiarem o hino do MST, um dos alunos, talvez por se confundir, ou talvez para fazer uma brincadeira, questiona se o hino a ser copiado não era o hino nacional brasileiro. O que isso representa é que além de possuírem a identidade de Sem-Terra, esses sujeitos exercem ainda a identidade nacional brasileira, apesar da tentativa das lideranças do Movimento em negarem a identidade nacional por considerarem esta como sendo a dominação do estado - e um exemplo claro disso é o fato de a escola ignorar os feriados nacionais e ter seus próprios feriados ligados ao Movimento, como pode ser verificado no exemplo:

AA- educador, amanhã tem aula?
E – tem
AA – mas é feriado
E – é feriado mas tem aula igual. É feriado de que?
AA- da proclamação da república
E – proclamação da república, grande coisa, mudou o que pra nós?
AS – (...)

A negação por parte do educador alude a um discurso maior, não o dele próprio, mas o discurso do movimento que ele, como educador, detentor do conhecimento naquele espaço, tem o papel de mostrar às crianças. A identidade nacional aparece aí como estando em contraposição à identidade Sem-Terra. Contudo, esta identidade não pode ser simplesmente apagada. Os sujeitos não são unos, as identidades são fragmentadas e não existe, conforme o pensamento de Moita Lopes (2002), estabilidade ou unicidade no sujeito. Haveria, sim, posições a serem consideradas no processo de identificação, pois - conforme este autor – as identidades sociais podem ser de classe social, de gênero, orientação sexual, raça, idade, profissão, nacionalidade e assim por diante. Essas identidades podem ser assumidas, exercidas e, ou vividas simultaneamente pelas mesmas pessoas. Desta forma, Castells (1999) indica que as identidades são mais significativas que os “papéis sociais” ou “conjunto de papéis” assumidos, já que são compostas por um processo de subjetivação do sujeito. Acrescenta ainda que:

[...] algumas identidades podem também coincidir com papéis sociais, por exemplo, no momento em que ser pai é a mais autodefinição do ponto de vista do ator. Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. [...] pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. (CASTELLS, 1999, p. 23,)

Sob esse enfoque, os trabalhadores rurais que se definem como sendo Sem-Terras não estariam negando suas funções de pai, mãe, mulher, esposo (a), jovem,

adolescente ou criança. Os papéis estão relacionados à função social do sujeito em determinados momentos, já a afirmação de uma identidade é uma afirmação política de assumir posicionamentos que garantam acesso aos bens sociais aos quais reivindica em sua luta. Outra circunstância a ser analisada é o surgimento de novas posições de identidade para o sujeito contemporâneo. Desta forma, se várias identidades são exercidas pelas mesmas pessoas, a afirmação de uma identidade é um ato político, pois ao se afirmar uma identidade, negam-se outras; assume-se uma em detrimento da outra, conforme a exigência o momento; confronta-se com a dos outros em diversos momentos a depender da necessidade, já que “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2005, p. 81).

A identidade nacional e a identidade Sem-Terra aparecem, no imaginário das crianças, paralelamente situadas, ou seja, ser um Sem-Terra não exclui sua condição de brasileiros. Para Hall (2006), mesmo sabendo que as identidades nacionais não são unificadas, ainda assim, essas “identidades tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas da identificação social” (HALL, 2006, P.67). Na verdade, o que tem deslocado as identidades culturais nacionais é “um processo de forças de mudança”, a globalização. A identidade nacional, como aponta Bauman (2005), foi criada artificialmente, isso para que os novos Estados-Nação pudessem se consolidar:

Não fosse o poder do estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar, o agregado de tradições, de dialetos, leis consuetudinárias e modos de vida locais, dificilmente seria remodelado em algo como os requisitos de unidade e coesão da comunidade nacional (...) a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre ‘nós e eles’. (Ibidem, 2005, p. 27 -28)

A luta contra uma identidade nacional, ou a tentativa de criar sua própria identidade nacional é caracterizada, no discurso do movimento e conseqüentemente no discurso do educador, em que esse nega a identidade nacional.

E – proclamação da república, grande coisa, mudou o que pra nós?

O objetivo em se propagar o discurso da militância entre as crianças, em fortalecimento a identidade Sem-Terra não é outro se não a sustentação de um ideal. Nesse sentido, em a *Ordem do Discurso*, Foucault (1996) argumenta:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos. Dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9)

Isso diz respeito a todos os posicionamentos tomados pelo educador em sala de aula, já que este era o principal representante do discurso dominante naquele local. Na seqüência da aula o educador inicia a compreensão de algumas palavras que estão no hino e que, para ele, ainda não foram bem assimiladas pelos alunos:

E – gente, presta atenção, eu vou passar algumas palavras então, e a gente vai tirar algumas dúvidas. Como que começa então o hino do Movimento gente?

AA- vem teçamos a nossa liberdade

E – então presta atenção, a primeira parte é “Vem”

AA- teçamos

E- “vem teçamos a nossa liberdade”, o que quer dizer aqui?

AA- pra fazer a nossa liberdade

E – pode parar, a colega quer falar,

AA- é pra nós tecermos a nossa liberdade

E – “vem, teçamos a nossa liberdade”

AA- é que a gente tem que tecer a nossa liberdade

E – a gente tem que ... a primeira palavrinha qual que é?

AO- vem

AA- vem teçamos

E – isso significa o que? Quando ele fala “teçamos”, teçamos é construir, daí ele fala “vem!”

AO – venha teçar

E – venha teçar? O hino pede pra alguém vir tecer? Ou pra nós tecer?

AO – pra todo mundo.

E – a palavra é “teçamos” né. “vem”, digamos que pode ser comparado com a frente de massa, à frente de massa que vai buscar a gente pra vir acampar. Eles vão, conversam com a pessoa, explicam aqui a nossa organização, daí eles ... é um chamamento pras pessoas virem e lutarem. “vem” junto com a gente, vamos tecer a nossa liberdade. Mas liberdade até que ponto também né. Será que ter um pedacinho de terra ali vai ser livre?

AO – não

E – não é só isso. Isso não vai nos dar a liberdade né, mas é um passo.

Então, “tecer”, vamos fazer um vocabulário do nosso hino tá.

AA- ah::: educador, passa o hino inteiro.

AO – educador? É pra fazer o hino inteiro?

E – não, só o vocabulário.

O vocabulário utilizado em sala de aula está completamente voltado para o “vocabulário da luta”, ou seja, o que pode ser observado em toda a pesquisa de campo foi que, independentemente do assunto da aula, as palavras utilizadas eram sempre relacionadas ao movimento. Palavras essas que, em certo sentido, habitam o imaginário dos alunos e fazem parte de sua vida cotidiana. A justificativa para tais procedimentos seria a utilização, na sala de aula, de temas que digam respeito ao cotidiano dos alunos, conforme sugere a teoria dos *Temas Geradores*, proposta por Paulo Freire e muito difundida entre os educadores que se denominam Sem-Terras. É importante ressaltar que antes de fazerem parte do movimento, os integrantes deste grupo eram geralmente trabalhadores rurais que nunca tinham tido qualquer contato com o chamado “vocabulário da luta”. Dessa forma, palavras que remetem ao trabalho no campo, ao cuidado com a terra e etc se encaixam perfeitamente na proposta apresentada, já que esses eram e ainda são trabalhadores rurais. Mas palavras relacionadas ao comunismo, como as que falam de luta, guerra, companheirismo e etc; passaram a compor o imaginário desses sujeitos, concomitantemente a sua entrada no movimento. Esses sujeitos estão aprendendo ali o significado destas

palavras, ou muitas vezes estão aprendendo somente a repeti-las, como se o discurso das lutas sociais se misturasse ao discurso do homem simples do campo.

Em seu trabalho *O sujeito oculto*, Martins (2003) relata os resultados de cinco pesquisas em assentamentos vinculados ao MST em diferentes lugares do Brasil. O autor trata, neste texto, do sujeito da reforma agrária “o sujeito que está na prática cotidiana e vivencial da própria reforma, [...] longe das teorias e ideologias que a ela se referem”(MARTINS, 2003, p. 10). Para este autor, aqueles que fazem a luta estão distanciados dos propósitos ideológicos do Movimento :

A premissa de que a luta pela reforma agrária se move no eixo da luta de classes, tendo por referência um campesinato com identidade de classe, no caso brasileiro tem se revelado uma premissa falsa. Em primeiro lugar pela diversidade dos grupos sociais e das correspondentes identificações que participam da luta pela terra, e dos desencontros com a luta pela reforma agrária propriamente dita. Em segundo lugar, pelo esvaziamento que a reforma promove nos quadros dos que da luta participam. Em terceiro lugar pela múltipla disponibilidade de ação das diferentes agências de mediação na reforma agrária (*Ibidem*, p. 231)

O que pode ser analisado, nesse sentido seria o fato de que a escola está sendo utilizada neste espaço como sendo o principal canal onde o modelo político proposto pelo Movimento adentra o imaginário dos alunos. Foucault (1996) assevera que:

[...] a educação embora seja de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44)

O que pode ser compreendido a partir do pensamento deste autor é que a escola é por natureza o espaço de transmissão de ideais políticos, e que não é somente no acampamento Sem-Terra que os discursos na sala de aula servem a propósitos maiores. Pois, para este autor “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; [...] senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (*Ibidem*, p. 44-45). Assim, ao se utilizar, em sala de aula, do vocabulário da luta, o educador está reproduzindo o discurso do Movimento e fazendo com que esse se misture ao discurso das crianças, contribuindo assim na formação de suas identidades aos moldes do que é requerido pelo Movimento .

No trecho que segue observa-se que a aluna já tinha bem assimilado os significados das palavras “vem teçamos”, que segundo ela quer dizer “pra fazer a nossa liberdade”

AA- vem teçamos a nossa liberdade
E – então presta atenção, a primeira parte é “Vem”
AA- teçamos
E- “vem teçamos a nossa liberdade”, o que quer dizer aqui?
AA- pra fazer a nossa liberdade

Mas o educador, apesar da compreensão dos alunos, continua suas explicações, assumindo assim como certa a compreensão feita por ele. Os discursos parecem concorrer uns com os outros, sendo que um, o dominante prevalece. O que remete a outra categoria de análise da ADC, que seria o *significado representacional* que segundo Resende & Ramalho (2006) “é relacionado ao conceito de discurso como modo de representação de aspectos do mundo” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 70) os diferentes discursos seriam então diferentes perspectivas de mundo, ou nas palavras de Fairclough (1992)

seriam associadas a diferentes relações que as pessoas estabelecem com o mundo e que dependem de suas posições no mundo e das relações que estabelecem com outras pessoas.

O “significado de palavra” é apresentado como sendo parte desta categoria, e retomando o pensamento de Fairclough (1992), argumentam que “um foco de análise recai sobre o modo como os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas, sugerindo que as estruturações particulares das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia” (*Ibidem*, p. 70). Assim, segundo Fairclough (1992) os significados das palavras e a lexicalização de significados não podem ser consideradas construções individuais, mas são variáveis socialmente construídas e socialmente contestadas. São faces de processos culturais mais amplos.

Pêcheux (1988) é tomado pela ADC como sendo um dos principais referenciais para tratar da ideologia. Esse autor argumenta que as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinariam o que pode ou não ser dito em uma dada posição e em um dado lugar. Argumenta ainda que os sentidos das palavras não existem em si mesmos:

[...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições, são produzidas ... as palavras, expressões, proposições etc mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam ... elas adquirem seu sentido em referência a essas posições [...] (PECHEUX, 1988, p. 160-161)

Ou seja, o que pode ser observado tanto em Fairclough como em Pêcheux é que uma mesma palavra e uma mesma expressão recebem sentidos diferentes de acordo com as formações discursivas as quais pertencem. Não são estáveis mas podem variar socialmente.

E – vem, teçamos a nossa liberdade.

TEÇAMOS – construir juntos

E – é isso ou não é? É construir juntos? Teçamos é construir juntos, é derivado de tecer.

No caso analisado, as palavras presentes no hino e que são explicadas pelo educador, possuem, naquele contexto, seu próprio sentido e suas próprias significações. Como em “teçamos”. O vocábulo, no ambiente do MST toma sentidos que dizem respeito somente aos movimentos sociais, nos quais pessoas sob os mesmos objetivos se ajuntam em prol de um objetivo maior. Tecer no sentido de “construir juntos” tem essa significação naquele local específico. Resende & Ramalho (2006) ainda asseveram que “a relação entre palavra e significado não é uma constante trashistórica [...] a variação semântica é vista como um fator de conflito ideológico” (Ibidem, p. 75)

O fato de abordar, em sala de aula, discussões que buscam esclarecer o que tais palavras significam retratam obviamente uma preocupação por parte do educador de que esses alunos não somente decorem o hino, mas compreendam profundamente seus significados. Isso aos moldes da formação discursiva a qual pertencem. Pensar em conjunto o significado das palavras pode ser um auxiliador da proposta inicial do projeto de educação do MST, que seria o de produzir sujeitos questionadores, que refletem sobre o que vêem ou ouvem. No entanto, as significações que podem ser atribuídas a tais palavras são aquelas permitidas dentro da formação discursiva, o que é garantido pela presença da voz do educador, que neste espaço, é o representante do discurso dominante.

4.2.1 - O QUE SIGNIFICA LIBERDADE PARA VOCÊS?

E – gente, o que significa liberdade pra vocês?

AA – é ta livre.

E – ah, tá livre, o que significa ta livre?

AA – eu não to livre.

E – Renata, o que é liberdade pra você?

AA- liberdade::::, é que nem, um passarinho que ta na gaiola não tem liberdade.

E – não tem liberdade. É:::: nós, nós do Movimento somos livres?

AO- não

AA – não, se fosse livre a gente podia pegar a terra que quisesse

E – se fosse livre podia pegar a terra que quisesse? será? Acho que nós temos que compreender bastante esse, essa palavra liberdade. É::: as pessoas na cidade são livres?

AO- não

E – algumas né. Principalmente quem é muito rico.

AO- eles tem liberdade e riqueza nas costas dos pobres, e os pobre são tudo mendigo.

E – a liberdade gente. Será que nós::: que nós por exemplo, temos democracia no nosso país, democracia é uma forma de governar né, tem democracia, nós temos direitos que estão na nossa constituição, na constituição brasileira, temos direito. Ou será que, nós estamos fora da cadeia. Nós dentro do Movimento . Será que nós somos livres? Se nós pegar a terra será que nós estamos livres? Nós vamos ter liberdade?

(...)

E – então gente, olha só, quando a gente diz que a gente tem liberdade de verdade, não é só liberdade de não ser empregado na cidade, ou a liberdade de você ta no Movimento e lutar, mas a liberdade verdadeira é quando na sociedade as pessoas têm o mesmo direito, condições, as mesmas condições né, pelo menos parecidas né. Então, no nosso Brasil, nós não temos liberdade. Porque a nossa liberdade, até onde que vai a nossa liberdade? Se nós não temos direito a saúde, muitas vezes não temos direito à educação, né. Isso é ser livre. Ter condições de optar pelo que você quer fazer, pelo que você quer ser quando você crescer. Você tem essa opção, essa é a liberdade. Você escolher uma liberdade com responsabilidade. Como falaram antes. “ah se nós tivesse liberdade nós podia ter a terra que nós quisesse”. Também não é assim. A gente ter liberdade e ficar pisando sobre os outros, adquirindo muito capital, (...), a liberdade tem que ser com responsabilidade, né. Aí nós temos um grande exemplo de liberdade que é um país pequenininho chamado ... quem sabe?

AO – Cuba

E – Cuba, é uma ilha do Caribe né, chamado Cuba. O que vocês conhecem de Cuba? Conhecem alguma coisa de Cuba?

AO- a ilha perdida

AA- é um país (...)

E – já ouviram falar sobre como é a forma de organização das pessoas lá em Cuba?

AO- sim. Eles são pouquinha gente e ninguém pode contra eles.

E – ninguém pode ir contra eles? O que acontece se você ir contra eles? Morre?

AA – morre, (...)

E – nossa, eu acho que.. calma lá, devagar. Cuba não é assim, que quem ir contra eles tem que morrer. Cuba é um país socialista. O nosso Movimento busca o que? Só que em condições muito distantes né, mas busca o socialismo. Cuba ela está no passo do socialismo, não completamente implementado ainda, mas eles estão no passo do socialismo. Isso significa o que? Lá em Cuba eu não vou ficar rico. Ninguém vai ficar rico. As pessoas, o capital, o dinheiro das pessoas é mais ou menos na mesma linha. Um pouquinho mais, outros um

pouquinho menos, mas não tanto como no Brasil. Lá eles dividem em igualdade, e quem controla essa divisão é o presidente que não é eleito todo quatro anos que nem aqui no país nosso e em outros países, mas ele vem desde a revolução de sessenta e cinco parece. Em sessenta e sete o Che Guevara morreu na Bolívia né, então foi um pouco antes. Então já faz muitos e muitos anos que Fidel Castro tá lá no domínio né. Mas muitos chamam o Fidel Castro de ditador. Ditador quer dizer que ele manda e desmanda e faz como quer. (...) então a imprensa chama ele de ditador, porque ele não é eleito todo ano. Mas ele toma decisões através da vontade do povo. Então eles lá têm liberdade por que? Lá eles têm liberdade com responsabilidade. Eles têm acesso à saúde, acesso à educação principalmente. Acesso à alimentação, todos tem que trabalhar. Eles são obrigados, aí eles não tem liberdade de ficar em casa sem estudar. Essa liberdade eles não tem, lá o estudo é obrigatório, eles tem que estudar mesmo que esteja trabalhando, tem um nível de estudo que eles são obrigados a ter, e todos tem. E quando uma pessoa fica desempregada por um motivo ou outro, ela é obrigada a continuar seus estudos. Então é um país que deu certo né, é uma ilha que deu certo, o socialismo e é exemplo pros outros países. Então liberdade pra nós é isso, é ter igualdade entre nós, é ter acesso às coisas. Não adianta nós ter liberdade e não ter dinheiro pra nada né, adianta ter liberdade e morrer de fome daí? Então liberdade é ter acesso às coisas. Um passarinho que vive desde pequenininho na gaiola. Você só compra a comida dele, é lá da indústria ...

AO – e dá água

E – da mesma forma a comida dos cachorros. Você compra ração para o passarinho e trata ele na gaiola, desde pequenininho, você vai soltar ele, o que acontece com ele?

AA – ele volta?

AA- ele foge

E – ele foge, é lógico, mas e daí, ele aprendeu a comer o que na gaiola?

AA- ração

E – ração, e lá fora nas arvores ele vai achar ração?

AA- não, daí ele vai comer as hortaliças

E – será que ele vai comer isso?

AO – ele vai morrer daí.

E – ele vai morrer de fome, porque ele teve a liberdade sem condições. Ele foi livre não foi? “vai, vai embora...” mas e daí? Ele não sabe comer ali frutas, ele não aprendeu a comer frutas. Não sabe aonde buscar e procurar alimentos, porque ali na gaiola ele tava ali. Então da mesma forma nós podemos comparar nós, liberdade sem condições não é liberdade. Certo? Então essa liberdade que nós buscamos aqui é liberdade com igualdade tá, não liberdade de poder fazer as coisas, poder fazer as coisas todo mundo pode, a gente não tem condição.

(...)

AO- o educador, o Thiago achou liberdade no dicionário

E – achou liberdade? Muito bem, lê pra nós então o que é liberdade no dicionário.

AO –liberdade: ser livre, ter condições de agir conforme a própria vontade. Livre arbítrio. Intimidade. Familiaridade. (...)

E – deixa eu ler pra vocês então.

AO- (...)

E – essa é a definição do dicionário de liberdade. Liberdade: condição de livre, é mais ou menos isso, a verdadeira liberdade é a condição de livre. Direito de decidir e agir segundo a própria vontade. Por exemplo, eu tenho o direito de agir e decidir segundo a minha vontade. Isso é liberdade, por isso que eu digo, nós no nosso país nós não temos liberdade. Por nós vamos decidir segundo a nossa vontade, por exemplo, eu quero terra, o que vai acontecer, eu tenho que lutar e lutar e muito. Intimidade e familiaridade também mas em outro sentido. Mais é essa, é nós decidir segundo a própria vontade. Mas liberdade no nosso caso é que a gente possa decidir tendo condições pra decidir.

(o educador está passando no quadro a definição de liberdade, as crianças estão copiando)

AO – é vontade ali educador?

E – é vontade.

LIBERDADE - é não só ter o direito de decidir segundo a própria vontade, mas de ter condições para isso.

E – isso que é liberdade, não é só decidir, “ah tá, eu quero ter liberdade de decidir comprar uma moto”, então tá, que bom ter essa liberdade né. O ruim é ter o dinheiro, a liberdade todo mundo tem. Então ...

Esse trecho foi colocado na íntegra para a melhor visualização do leitor a respeito do tema. Aí pode ser observado que durante a aula, ao explicar a palavra “liberdade” educador e alunos acabam abordando outros assuntos e mostrando também, nesse sentido, qual seria a visão geral do Movimento com relação ao vocábulo e quais as significações que ele retoma. É possível visualizar também quais as impressões que os alunos têm sobre o tema e quais assuntos ele desperta nos alunos, apesar das impressões do educador.

A primeira análise que pode ser feita a partir deste texto diz respeito às vozes que se entrelaçam tanto no discurso do educador quanto no discurso das crianças. Ao tratar do dialogismo e polifonia Bakhtin (2002) assevera que a palavra é um ato bilateral. Ela seria determinada tanto por aquele que fala quanto por aquele a quem ela é destinada. O dialogismo bakhtiniano se constitui então como sendo a linguagem em sua relação com o outro. Grigoletto (2005) assinala que o dialogismo, em Bakhtin comporta duas dimensões:

Por um lado diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. E, nesse sentido, podemos interpretá-lo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos, instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por discursos (GRIGOLETO, 2005, p. 120)

Ao tratar do dialogismo Bakhtin (2002) trata do diálogo entre o *eu* e o *outro*, e das vozes que se entrelaçam no discurso. Afirmado assim que os enunciados não são nunca heterogêneos, mas possuem sempre um correspondente no discurso de outrem. Isso pode se dar de maneira direta, o que ele chama de discurso citado, no qual a voz do outro aparece explicitamente como em:

E – Mas muitos chamam o Fidel Castro de ditador. Ditador quer dizer que ele manda e desmanda e faz como quer. (...) então a imprensa chama ele de ditador, porque ele não é eleito todo ano. Mas ele toma decisões através da vontade do povo.

Neste trecho o educador afirma que “muitos chamam Fidel Castro de ditador” mostrando às crianças que esse seria o discurso de muitos, e principalmente da imprensa. Nega, no entanto, esse posicionamento através da conjunção adversativa “mas” quando declara “mas ele toma decisões através da vontade do povo”. É possível verificar aí duas vozes, a primeira que aparece em forma de citação e que é repudiada pelo educador seria a voz do outro, ou seja, daqueles que estão fora do movimento e podem ser considerados como sendo “aqueles a quem não se deve dar ouvidos”. Essa voz aparece de maneira direta. Para Bakhtin (2002) este é o “discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 144). Esse seria o modo como o dizer do outro se inscreve no discurso.

O discurso de outrem aparece também de forma indireta ou mascarada, no entanto, o sujeito falante acredita que as palavras formuladas por ele são totalmente suas. Bakhtin (2002) assevera que existe uma tentativa de apagamento das marcas históricas que denunciariam a heterogeneidade de um dado discurso. Para este autor:

A língua elabora meios sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O ambiente narrativo esforça-se por fazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, para absorvê-lo e apagar suas fronteiras (BAKHTIN, 2002, p. 150)

Se no discurso direto ou citação existe o cuidado para se deixar bem marcado de onde vem aquele discurso, neste caso a preocupação é, sobretudo, em apagar tais fronteiras. Percebe-se aí a hibridez das marcas lingüísticas, no momento em que o falante cerca o discurso do outro (FAIRCLOUGH, 1992) com suas próprias palavras, tornando suas as palavras do discurso.

Como no exemplo que segue, o educador discute com os alunos o significado da palavra “liberdade”. Ao apresentar as significações deste vocábulo retoma a um discurso que não foi produzido por ele, mas que toma para si naquele momento, ou seja, apresenta-o para as crianças sem dizer de onde vem àquela conceituação, salvo o momento que recorre ao dicionário. Mas ao afirmar - “mas a liberdade verdadeira é quando na sociedade as pessoas têm o mesmo direito, condições, as mesmas condições né, pelo menos parecidas né” – e ao se utilizar o verbo de ligação “é” indicando afirmação, o produtor do texto se compromete com o discurso assumindo a total responsabilidade sobre aquilo que está sendo dito e assume tal discurso como sendo seu. No entanto, pode ser facilmente verificado que esse discurso faz parte dos ideais socialistas, e dos grupos que se baseiam nessas teorias, a

divisão igualitária dos bens sociais. Outros exemplos como os citados também podem ser encontrados em todo o texto.

Considerando que os diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo (RESENDE & RAMALHO, 2006), e que os discursos podem, ora complementarem-se, ora competir um com o outro em relações de dominação, já que os discursos são parte dos recursos utilizados pelos atores sociais para “se relacionarem, cooperando, competindo e dominando” (*Ibidem*, p. 71) é possível analisar de que maneira esses sujeitos concebem o conceito de liberdade, que *a priori* aparece, na opinião das crianças como sendo “o fato de não estar preso” como em:

“AA - liberdade::: , é que nem, um passarinho que ta na gaiola não tem liberdade”,

mas no momento que são questionados sobre sua condição em:

“E – não tem liberdade. É::: nós, nós do Movimento somos livres?”

Os alunos prontamente associam o ideal de liberdade com o direito ao acesso a terra:

“AA – não, se fosse livre a gente podia pegar a terra que quisesse”.

Já a opinião do educador difere dos alunos quando questiona:

“E – se fosse livre podia pegar a terra que quisesse? será? Acho que nós temos que compreender bastante esse, essa palavra liberdade.”

Pode-se perceber dois discursos que concorrem entre si. O primeiro representado pelas crianças diz respeito aos discursos das massas do MST, que entram no Movimento com o objetivo exclusivo da luta pela terra, como pode ser comprovado pelo trecho da entrevista com o educador:

P – quando que você decidiu aderir ao Movimento ? Queria que você falasse um pouco sobre como foi, quais foram as dificuldades que você enfrentou nesse período, como que foi pra você.

E – então, tanto pra mim quanto pra maioria das pessoas assim, o primeiro objetivo é a questão da terra mesmo né::: é a busca da terra

que a gente não tem outras alternativas pra adquirir terra né, a gente tem a cultura camponesa, a gente sempre viveu na roça, somos descendentes de camponeses e nunca tivemos a nossa própria terra né, esse foi o primeiro objetivo de estar vindo acampa. E a partir daí a gente conhece o Movimento e abrange a nossa visão assim de objetivos né:::

As intenções de quem adentra o movimento são diferenciadas do pensamento geral difundido pelo MST basicamente porque estão relacionadas com as histórias de vida dessas pessoas, que advêm de classes excluídas da sociedade. São geralmente os pequenos detentores de terra que perderam suas posses, são trabalhadores rurais que já não encontram trabalho e acabam se aglomerando nas periferias das cidades. Para Martins (2003) “a clientela da reforma agrária procede de um lento e complicado processo de desagregação da velha economia de origem colonial e escravista, substituída finalmente por empreendimentos que dependem pouco da massa artificialmente sobranante da mão-de-obra” (MARTINS, 2003, p. 30). Este autor ainda acrescenta que não existe uniformidade de situação de origem daqueles que se denominam Sem-Terras. Já que “a diversidade de origem dos assentados sugere que a massa de clientes da reforma agrária é constituída pelos resíduos de varias categorias sociais que se desagregam em consequência de transformações econômicas, sobretudo nos últimos 50 anos” (*Ibidem*, p. 34). A hibridez das populações recrutadas pelo movimento causa certa confusão no momento em que diferem as opiniões, situações de abandono de terras quando assentados, repasses dos lotes e até mesmo a reprodução do latifúndio tão combatido pelo movimento, que é o caso do arrendamento ou a venda das terras para as grandes fazendas:

Em São Paulo, o arrendamento da terra às usinas de cana, mais do que os benefícios sociais da reforma agrária, mostra um novo meio de modernização no relacionamento entre o capital e a renda da terra, em que a usina paga ao assentado um tributo ínfimo e lucrativo para usar a terra

produtivamente. Portanto, um incremento nos lucros privados e na racionalidade da empresa agroindustrial às custas da reforma social. Nos diferentes lugares, as lutas sociais parecem comprometidas por essa cultura de inserção econômica parasitária que é, ao mesmo tempo, uma estratégia de sobrevivência em níveis econômicos modernos e não emancipadores (MARTINS, 2003, p. 36)

Para este autor, as estratégias das vítimas da exclusão social são autodefensivas. Acabam por ingressar nos ideais de grupos “que não nascem necessariamente da sua adversidade”. Nesse sentido, o MST e também o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) acabam por servir aos mesmos propósitos, já que “ambos se vejam envolvidos em ações e demandas de clientes que têm propósitos diversos do que eles próprios anunciam e realizam” (*Ibidem*, p. 37)

Voltando à análise, é possível observar tanto na fala dos alunos como na fala do educador que para eles a palavra “liberdade” está diretamente associada com o acesso aos bens de consumo:

É::: as pessoas na cidade são livres?

AO- não

E – algumas né. Principalmente quem é muito rico.

AO- eles tem liberdade e riqueza nas costas dos pobres, e os pobre são tudo mendigo.

Aqui está caracterizada a *representação dos atores sociais* (RESENDE & RAMALHO, 2006) já discutida anteriormente. Para o educador a condição de livre tem a ver com a posse dos bens, “ser rico” significa ser livre. Já os alunos, além de se colocarem na condição dos pobres que não têm liberdade, consideram-se assujeitados pelos ricos, detentores de tal liberdade: “eles tem liberdade e riqueza nas costas dos pobres, e os pobre são tudo mendigo”. O posicionamento das crianças retoma a discussão apresentada no

capítulo um, sobre identidade e diferença. As crianças reconhecem-se como Sem-Terras por meio de oposições: rural / urbano; rico / pobre.

Silva (2005) argumenta que as diferenças são definidas nas relações de poder e o ato de identificação é um ato de diferenciação, nada inocente, pois *identidade* é aquilo que se é, já a *diferença* é aquilo que não se é. De fato, o tempo todo o sujeito está envolvido nas relações de poder, evidenciadas pelas classificações das posições binárias de inclusão / exclusão, eu / outro, nós / eles, bons / maus, certo / errado, homem / mulher, ricos / pobres. Uma visão maniqueísta - a qual somente há ou o bem ou o mal - o outro será sempre o negativo. Dois pólos, um sempre mais forte do que o outro. Silva (2005) esclarece que Jaques Derrida analisou o processo binário de classificação e entendeu que no mundo há a necessidade de classificar; como forma de dividir, ordenar e agrupar.

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas em torno de oposições binárias: masculino / feminino, branco / negro, heterossexual / homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2005, p. 83)

Já a opinião do educador opera em níveis mais profundos. Ao abordar o tema, abrange também outros assuntos tais como o da democracia e do acesso aos bens sociais. Fazendo isso, a representação que o educador tem da identidade Sem-Terra, ou a representação que faz do sujeito Sem-Terra está diretamente associada não somente a um sujeito submisso, que é massacrado pelos que detêm as riquezas, mas a condição de quem deve questionar tais posicionamentos. O educador aproveita para inserir, neste contexto, o discurso dominante do movimento, que reivindica junto à sociedade os direitos há muito negados às classes mais pobres. Fazendo isso, amplia o conceito de liberdade presente no

imaginário das crianças, aproveitando para, por meio do discurso, reforçar as noções de pertencimento à identidade Sem-Terra nestes sujeitos.

Mais adiante, pode-se verificar, conforme afirmação do educador, que o conceito de liberdade ligado ao conceito de socialismo é, não só o que pensa ele, como educador, mas o que é assumido pelo Movimento e conseqüentemente deve ser assimilado pelas crianças, já que são também Sem-Terras: “[...] E - Então liberdade pra nós é isso é ter igualdade entre nós, é ter acesso às coisas [...]”. O pronome “nós” abrange a categoria do sujeito Sem-Terra, ou seja, liberdade para os Sem-Terra é isso, é ter igualdade e acesso aos bens sociais.

Na seqüência é citado, na narrativa do educador, o modelo de governo de Cuba como sendo um exemplo a ser seguido do ideal de liberdade:

E - Aí nós temos um grande exemplo de liberdade que é um país pequenininho chamado ... quem sabe?

AO - Cuba

E - Cuba, é uma ilha do Caribe né, chamado Cuba. O que vocês conhecem de Cuba? Conhecem alguma coisa de Cuba?

Em seguida podem ser observadas as representações dos alunos:

E - já ouviram falar sobre como é a forma de organização das pessoas lá em Cuba?

AO- sim. Eles são pouquinha gente e ninguém pode contra eles.

E - ninguém pode ir contra eles? O que acontece se você ir contra eles? Morre?

AA - morre, (...)

No ideário das crianças, o poder de Cuba e conseqüentemente do socialismo está diretamente ligado à violência ou ao poder de assujeitamento por meio dela. Não se pode saber exatamente porque os alunos criaram tais imagens, já que o que é profundamente difundido pelos que se dizem socialistas é o poder de resistência e

revolução, que não necessariamente está ligada à violência. No entanto, o que as crianças podem observar nos momentos de enfrentamento do grupo contra quaisquer de seus adversários, sejam os fazendeiros, seja o poder público, são cenas de violência nas quais a resistência está intrinsecamente ligada às armas, à morte e etc. No entanto, o educador reitera as afirmações das crianças, destacando os pontos positivos de se viver sob o regime socialista:

E – nossa, eu acho que.. calma lá, devagar. Cuba não é assim, que quem ir contra eles tem que morrer. Cuba é um país socialista. O nosso Movimento busca o que? Só que em condições muito distantes né, mas busca o socialismo. Cuba ela está no passo do socialismo, não completamente implementado ainda, mas eles estão no passo do socialismo. Isso significa o que? Lá em Cuba eu não vou ficar rico. Ninguém vai ficar rico. As pessoas, o capital, o dinheiro das pessoas é mais ou menos na mesma linha.

O discurso do educador remete novamente ao discurso socialista. No trecho da entrevista com o educador, a seguir, isso pode ser visualizado claramente:

P – o que você acha então desse modelo proposto pelo MST? O que é esse modelo na verdade? Você falou um pouco mas eu queria que você falasse um pouco mais ... qual que é a proposta central?

E – então, do socialismo né, aqui na América Latina como um todo já ta se demonstrando que tem uma tendência um pouco voltada para o socialismo, né, a gente tem o Hugo Chaves na Venezuela, tem em Cuba né, Fidel Castro e agora Raul, no Equador Correia né, assim por diante, então::: o MST até vem tendo relações assim com outros países, Cuba mesmo, tem médicos que estão estudando lá que são daqui do nosso acampamento, é uma questão nossa de projeto mesmo, então é isso né, o socialismo, buscando não a::: a gente pode dizer a igualdade, porque igual a gente::: não tem como a pessoa ser igual a outra e tal, mas socialmente que diminua essa desigualdade, assim que tenha um pouco mais de divisão dos bens naturais, o nosso país é um país que é tão rico em matéria prima, tão rico em biodiversidade, tem tantas coisas e o povo é miserável, então, tem-se hoje muita acumulação de capital né, o capitalismo está muito avançado né, então a gente busca essa::: nós, na nossa concepção assim de sociedade a gente precisa ter essa divisão de bens e também uma outra educação que seja voltada aí, enfim, porque não se consegue sem a educação.

Segundo a fala do educador, a educação seria, nesse ínterim, a principal responsável pela formação de uma consciência diferenciada, ou seja, para que se consiga alcançar o ideal de igualdade, o qual cita, no qual todos possam ter acesso aos bens sociais: saúde, moradia e etc, e aos bens naturais, que seriam a terra e as riquezas provenientes dela. Seria preciso investir sempre na educação, porque “enfim, não se consegue sem a educação”.

Mais adiante um dos alunos encontra no dicionário a definição do conceito de liberdade:

AO- o educador, o Thiago achou liberdade no dicionário
E – achou liberdade? Muito bem, lê pra nós então o que é liberdade no dicionário.
AO –liberdade: ser livre, ter condições de agir conforme a própria vontade. Livre arbítrio. Intimidade. Familiaridade. (...)

O dicionário aparece, não só neste contexto, mas na maioria das esferas sociais, como sendo a voz da verdade¹³, ou a voz autorizada a explicar as palavras. Tanto que, neste espaço, mesmo após as muitas explicações do educador a respeito do conceito, os alunos ainda assim correram ao dicionário para obter a definição do vocábulo. Nesse sentido, o dicionário tem sua voz autorizada na sociedade como sendo verdadeira. Esta não é contestada pelo educador, que aceita tal definição, porém adiciona a ela as significações aceitas pelo MST:

E – essa é a definição do dicionário de liberdade. Liberdade: condição de livre, é mais ou menos isso, a verdadeira liberdade é a condição de livre. Direito de decidir e agir segundo a própria vontade. Por exemplo, eu tenho o direito de agir e decidir segundo a minha vontade. Isso é liberdade, por isso que eu digo, nós no nosso país nós não temos liberdade. Porque nós vamos decidir segundo a nossa vontade, por exemplo, eu quero terra, o que vai acontecer, eu tenho que lutar e lutar e muito. Intimidade e familiaridade também mas em outro sentido. Mais é essa, é nós decidir

¹³ Ver a discussão sobre “verdade” na página 115 em diante.

segundo a própria vontade. Mas liberdade no nosso caso é que a gente possa decidir tendo condições pra decidir.

A frase “é mais ou menos isso” desautoriza a definição do dicionário dando espaço para que sejam adicionadas a ela outras definições. A conjunção adversativa “mas” na última linha, além de desautorizar a voz do dicionário, introduz a definição que enfim deve ser aceita como verdadeira pelas crianças: Mas liberdade, no nosso caso, é que a gente possa decidir, tendo condições pra decidir. Em “no nosso caso” se comprova que tais definições para o vocábulo “liberdade” se aplica à categoria dos Sem-Terra. Ou seja, para os outros, fora do acampamento “liberdade” quer dizer uma coisa, e para os que estão dentro, outra. Tanto que a definição que o educador escreve no quadro para que as crianças copiem é esta: “LIBERDADE - é não só ter o direito de decidir segundo a própria vontade, mas de ter condições para isso”.

4.2.2 - VALENTIA E REBELDIA: O VOCABULÁRIO DA LUTA NA SALA DE AULA.

Na seqüência da aula passam a analisar outras duas palavras do hino do MST, no caso, valentia e rebeldia. Neste primeiro trecho apresentado é possível verificar qual é a visão geral dos alunos acerca do tema:

E – braços fortes que rasgam o chão. Sobre a sombra de nossa valentia. Vamos ver essa valentia aqui. O que tem a ver?

AA- valen::: valentia

E – sobre a sombra de nossa valentia

[...]

E – Lidia e Alexandre, responda algum de vocês o que significa essa valentia

AO – é ser valentão

E – valentão?

AO – é ser valente, lutar

E – valente... lutar

AA- tem que ser valentão

E – valentão ...

AA – que nem o Brizola que saiu correndo (risos)

AS –(risos)

E – vocês riem né, se fosse vocês com cinco ou seis homens mirando mandando você soltar a arma você atirava duas vezes?

AA- ah mas (...)

E – era só um que tava lá?

AA- não, mas atirasse, saísse correndo e atirasse

E – é que a gente não sabe, a gente não tava pra ver o que ocorreu lá. E quem sabe se ele fosse agir de outra forma ele não tava aqui hoje.

Valentia, para as crianças, tem a ver com o “não ter medo de nada”, e em situações de perigo, não fugir. Nas discussões iniciadas anteriormente¹⁴, na qual a *representação dos atores sociais* foi apresentada, a figura do “companheiro Keno” aparece como sendo o ideal de valentia, ou seja, aquele que não teve medo de morrer por seus companheiros. Esse episódio é lembrado no trecho acima, mas não para lembrar o companheiro que era ícone de valentia, mas sim para ironizar, de maneira negativa, outro companheiro que representa o oposto disto: AA – que nem o Brizola que saiu correndo (risos).

O episódio retomado pelas crianças foi descrito por uma das alunas na aula no qual a morte do companheiro foi discutida:

AA - Daí o Brizola tava com uma arma, diz que foi pular a janela, daí chegou um pistoleiro e tomou a arma dele né. E mandou ele correr se não ele ia morrer né! Daí o (...) correu atrás do pé de bananeira, correu e se escondeu atrás, dentro da casinha né.

Os termos - fugir e correr - aparecem no imaginário das crianças como estando em oposição ao ideal de valentia. Por isso satirizaram a atitude do companheiro que ao invés de morrer como o Keno, fugiu e se escondeu. Já as posições tomadas pelo educador são contrárias às das crianças: “E – vocês riem né, se fosse vocês com cinco ou seis homens mirando mandando você soltar a arma você atirava duas vezes?”.[...] “E – é que a gente não sabe, a gente não tava pra ver o que ocorreu lá. E quem sabe se ele fosse agir de outra

¹⁴ Ver página 115 em diante.

forma ele não tava aqui hoje.”. O educador se posiciona a favor do companheiro, ressaltando que aquela era uma situação com risco de morte, o que justificaria o fato de ele ter corrido e se escondido.

E – então tá, vamos continuar na valentia, o que significa no nosso hino, no nosso hino, nosso hino a palavra valentia. Sobre a sombra de nossa valentia.

AO- o educador, ali não é sobre?

E – sob, sob a sombra de nossa valentia. Vocês sabem o que é, vamos falar um pouco sobre isso.

[...]

E - Vocês sabem que tem quatro milhões de Sem-Terra

[...]

E - Tem quatro milhões de Sem-Terra no Brasil. Sem-Terra, eles são considerado Sem-Terra por que? Porque saíram do campo onde eles moravam de arrendatário e tal, e foram morar nas favelas e em outros lugares da cidade. Então existe quatro milhões que saíram do campo e foram pra cidade. Quatro milhões de Sem-Terra. E porque que o nosso Movimento não conseguiu trazer ainda essas pessoas pra lutar pela terra? Porque geralmente encara essa luta aqui quem tem ...

AO – valentia

AA- valentia

E – porque tem que ser muito valente pra trazer uma esposa com dois, três filhos pra debaixo da lona lutar contra fazendeiro, contra pistoleiro, contra a polícia, né. Pra ter um pedaço de chão tem que ter muita valentia. Nós que estamos aqui até hoje, depois de três, quatro anos, tem que ter valentia sim

Para explicar os significados da palavra “valentia” segundo a formação discursiva do MST, o educador primeiro explica a categoria dos Sem-Terra, e os considera não como somente os que pertencem ao movimento. Mas todas as parcelas da população que se encontram às margens da sociedade. Ao fazer isso divide a categoria Sem-Terra em duas: uma, a dos que não tem terra mas não fazem nada para mudar essa realidade e a outra, a qual pertencem ele e as crianças ali presentes, a dos Sem-Terra que têm a valentia de lutar pela terra:

Porque geralmente encara essa luta aqui quem tem ...

AO – valentia

AA- valentia

Em seguida, o educador toma seu próprio exemplo como sendo um exemplo de valentia, pois ao declarar:

E – porque tem que ser muito valente pra trazer uma esposa com dois, três filhos pra debaixo da lona lutar contra fazendeiro, contra pistoleiro, contra a polícia, né. Pra ter um pedaço de chão tem que ter muita valentia. Nós que estamos aqui até hoje, depois de três, quatro anos, tem que ter valentia sim.

Para ele são valentes os que enfrentam as adversidades do acampamento, homens que trazem suas famílias para debaixo da lona preta, tal qual ele próprio fez, conforme pode ser evidenciado na entrevista, em que o educador declara ser pai de dois filhos pequenos, sendo que um era recém nascido quando ele aderiu ao Movimento .

P – e como que foi? Que dificuldades que você enfrentou nisso...
E – a questão assim inicial, principal foi a questão financeira mesmo né, a questão financeira, econômica pra gente se manter assim com a família né, naquela época eu já tinha a minha::: menina mais velha né, então pra gente manter a família dentro de um acampamento, tendo preconceito assim, na região a gente não consegue serviço, não consegue trabalho, essa questão financeira mesmo foi a dificuldade maior, a adaptação foi tranqüila, sabe, eu sempre gostei das coisas simples mesmo, então a adaptação foi tranqüila, o único problema foi a questão econômica mesmo.

A representação dos sujeitos como sendo valentes, para ele, não está somente ligada aos momentos de enfrentamento, mas principalmente com o dia a dia do acampamento, em que a resistência às adversidades é o pior dos inimigos. A luta contra aqueles que consideram inimigos como os “fazendeiros, os pistoleiros e a polícia” também pode ser considerado como ato de valentia.

E - Então essa valentia significa o que? Essa valentia significa que quem vim aqui nós vamos matar pra mostrar que nós somos valente? Que nós

somos valentão? O que significa pra nós essa valentia? Ninguém pode chegar aqui que nós batemos?

AO – nós apanha até de três, apanha até por dentro dos zóio.

AA – é .. não

E – ninguém pode vir mexer com nós?

AS – (...)

O posicionamento do aluno ao declarar “AO – nós apanha até de três, apanha até por dentro dos zóio” demonstra que ele se coloca, como Sem-Terra, novamente na condição de assujeitado, como aquele que é oprimido. Tais declarações remetem à valentia que povoa o imaginário dessas crianças, ligada à violência. Estão não só acostumados a discutir tais assuntos, como a presenciar eventos de violência. No entanto, a posição do educador parece querer afastar das crianças a idéia de que a valentia está ligada à violência. Busca, por meio do discurso, criar nesses alunos outras imagens, não só a dos enfrentamentos, mas a da valentia ligada a resistência, à coragem de resistir as adversidades do acampamento em nome de algo maior, que é a conquista da terra

AO – educador, eu sei, eu sei

AA – eu sei, eu sei.

E – um por vez

AO- educador, é valentia de, que nem, de ganhar a terra, de ser valente e ganhar a terra.

E – é, você ta na linha certa, a valentia nossa não é de ... ser valentão como foi falado antes, valentão .. valentão, como dizem, valentão é o primeiro que morre. Porque ele tem tanta coragem que acaba. Então eu acho que o valentão é um bundão, porque valentão é o primeiro que morre. Valentia pra nós é coragem, coragem de enfrentar, enfrentar uma classe que ninguém praticamente enfrenta. A classe do rico ninguém praticamente enfrenta. Quase ninguém né. Quase ninguém enfrenta fazendeiro, porque fazendeiro mata e não vai preso. Como aconteceu na Syngenta. Manda matar e não vai preso. Tem dinheiro pra comprar juiz, e assim por diante. E é uma classe que tem o poder econômico e poder político. Então, valentia de lutar contra essa gente. Tá. Essa valentia aí não tem comparação com a nossa valentia.

Tratar deste assunto em sala de aula faz parte da construção da identidade do sujeito Sem-Terra por meio do discurso. O educador explica aos educando que tipo de valentia é assumida por eles. E busca desconstruir o que os alunos tinham internalizado

como sendo valentia, ligada à violência, aproximando os significados deste vocábulo aos significados de coragem, a coragem de enfrentar as classes opressoras. É interessante, nesta abordagem, que o educador, ao exercer o seu papel, amplia os horizontes dos alunos desconstruindo a visão simplista de que eles, como Sem-Terra, são baderneiros e invasores. Mas que podem subverter a condição de assujeitados sem utilizar a esperteza e do poder econômico como em:

E - Quase ninguém né. Quase ninguém enfrenta fazendeiro, porque fazendeiro mata e não vai preso. Como aconteceu na Syngenta. Manda matar e não vai preso. Tem dinheiro pra comprar juiz, e assim por diante. E é uma classe que tem o poder econômico e poder político. Então, valentia de lutar contra essa gente. Tá. Essa valentia aí não tem comparação com a nossa valentia.

AA – assim, é, aquele dia que mataram o Keno, (...)

E – eles foram indiciado, mas essa é uma longa historia. Valentia, então, é::: nós somos valentes então? Segundo o que o colega falou nós somos valentes? Então se alguém mexer com nós, nós matamos?

AS _ (...)

Quando declara “essa valentia não tem comparação com a nossa” constrói a idéia da identidade Sem-Terra em oposição à dos fazendeiros, que “têm dinheiro pra comprar juiz e assim por diante”. Essa visão é maniqueísta e ajuda a construir, nas crianças, a aversão sobre os que estão fora do acampamento. Mostra para as crianças quem são os inimigos, ou contra quem devem lutar. Desconstrói-se então a idéia de que valentia está ligada à violência, no entanto é apresentado às crianças quem são os seus inimigos.

E – não né, é uma valentia, que, nós temos inimigos não temos? Nós temos umas três, quatro classes de inimigos e nós estamos aqui. Gente! Nós temos umas três, quatro classes de inimigos mas nós temos também os amigos. Nós temos os amigos.

AA – (...) tem três amigo e quatro inimigo

E – pode ter certeza de que nós temos os amigos, mas os inimigos são bem mais. Então nós temos que saber que a nossa rebeldia, a nossa valentia é contra os nossos inimigos. Também não é assim “ah, eu tenho valentia eu vou quebrar a perna do Ademir”, ou eu vou pegar o grupo 17 lá e vou ferrar o grupo lá, o grupo ta fazendo alguma coisa lá que eu não

gosto, eu sou valente eu vou lá e vou punir eles. A nossa valentia deve ser contra::: contra a burguesia e ...

Ser valente então, significa ter coragem de lutar contra os inimigos, não somente ser baderneiro e agir com violência em todas as situações. Os inimigos são os que são considerados por eles como sendo pertencentes à burguesia. O que faz parte do discurso socialista.

AA – contra o Lula.

E – contra quem?

AA – o Lula

E – contra o Lula

AA – o Lula é burguês

E – o Lula é burguês?

AA – ele é

E – mas o Lula, contudo, saiu da classe pobre né, o Lula decepcionou muita gente, mas essa é outra historia, se a gente entrar nesse assunto a gente vai longe. O Lula mudou, ele era da classe pobre e agora entrou na classe rica, ele lá não é nem contra nem a favor, não faz nada. Só pra ter uma idéia, ele ajuda um pouquinho os Sem-Terra e um montão os fazendeiros. Os Sem-Terra ele ajuda um pouquinho e os fazendeiros ele ajuda um montão. Aqueles que plantam milho e cana, pra vocês ter uma idéia, ele ajuda e muito. Então, valentia pra nós é ...

O presidente do Brasil é lembrado pelos alunos como sendo um burguês, apesar de sua longa história como militante da causa sindical. A maneira como Lula é representado revela um posicionamento ideológico por parte tanto dos alunos quanto do educador. Lula aparece como sendo um “traidor” da causa, já que, ao assumir o poder “o Lula mudou, ele era da classe pobre e agora entrou na classe rica, ele lá não é nem contra nem a favor, não faz nada”. Lula é aparece, neste texto, como sendo o representante da burguesia, já que ajuda mais os fazendeiros, do que os Sem-Terra, conforme declaram.

O educador define então valentia como sendo coragem de enfrentar os inimigos: “VALENTIA – ter coragem e enfrentar a burguesia que pensa que tem o direito de matar.” A seguir, definem os significados da palavra rebeldia:

[...]
 E - Vocês sabem o que é rebeldia?
 AA – eu sou rebelde¹⁵
 E – será que é rebelde da novela? Gente, pra você rebeldia significa o que? O que significa ser rebelde?
 AA- é ser rebelde contra alguma coisa
 E – se eu sou rebelde, o que tem eu? Ser rebelde é ser metido e mentiroso?
 AA- é bravo
 AS – (...)
 E – é mal educado?
 AS – (...)
 E – então gente, vamos fazer assim, só pra terminar, isso que vocês falaram, vai demorar mais se vocês não me deixarem falar.
 [...]
 E – rebeldia tem dois sentidos, esse que vocês falaram, de ser vagabundo, de ser mentiroso, de ser isso e ser aquilo, é uma rebeldia, ser metido, é uma rebeldia, mas a rebeldia que nós nos referimos é a rebeldia de não aceitar. Lembra daquela aula do transgênico? É não aceitar, é dizer, péra aí, em mim você não vai socar o transgênico não. Pode parar, aqui você não vai por o transgênico não, é não aceitar as coisas, mas não aceitar as coisas que são impostas sabendo o que ta fazendo com consciência. A gente continua amanhã.

A palavra “Rebeldia” é tomada por eles como tendo dois sentidos, o primeiro, negativo, deve ser repudiado. “Rebeldia tem dois sentidos, esse que vocês falaram, de ser vagabundo, de ser mentiroso, de ser isso e ser aquilo, é uma rebeldia, ser metido, é uma rebeldia”. O outro sentido é obviamente ligado à luta assumida pelo MST, no que o educador declara:

É não aceitar, é dizer, péra aí, em mim você não vai socar o transgênico não. Pode parar, aqui você não vai por o transgênico não, é não aceitar as coisas, mas não aceitar as coisas que são impostas sabendo o que ta fazendo com consciência. A gente continua amanhã.

“Rebeldia” é conceituada, do mesmo modo como o vocábulo “valentia” como sendo o poder de resistência. Coragem da não aceitação do que é imposto pela sociedade. Quando cita a questão dos transgênicos, o educador insere outro discurso utilizado pelo

¹⁵ Imitam a banda mexicana RBD, que na época estava fazendo muito sucesso inclusive com uma novela voltada ao público adolescente chamada “Rebeldes”.

MST, que é a agroecologia em luta contra a transgenia. Mostrando assim aos alunos que posições devem tomar em relação a isso.

A respeito destas duas análises, o que pode ser comentado é de que maneira a conceitualização das palavras pode contribuir na formação do sujeito. Ou de que maneira isso repercute nas crianças. Fontana (1993) elaborou um trabalho a respeito da importância da conceitualização no cotidiano da sala de aula. O trabalho intitulado *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*, em que tem como bases na Psicologia Dialética de Vygotsky e da teoria da enunciação de Bakhtin, que “procurando explicar a atividade mental em sua relação com o ambiente histórico, cultural e institucional, possibilitaram importantes elementos teórico metodológicos para o estudo do processo de conceitualização como prática social”(FONTANA, 1993, p. 119). Neste sentido, a autora assinala:

Ao utilizar-se das palavras, o adulto, (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento. (*Ibidem*, p. 121)

Já no ambiente escolar, o contato que a criança tem com os adultos e com os conceitos apresentados por eles, se dá de maneira sistematizada, e são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal. Para a autora, seguindo a teoria vygotskyana, existe a necessidade em se diferenciar as atividades mentais centrada sob “a vida cotidiana e a expressão que a ela se liga, da elaboração sistematizada na escola, tendo em vista as

diferentes condições externas e internas de elaboração em cada uma dessas situações” (Ibidem, p. 121).

Nas interações cotidianas a mediação do adulto acontece de maneira espontânea, durante o processo da utilização da linguagem. A atenção de ambos estará voltada nas situações e nos elementos que estão envolvidos, e não nos atos de pensamento propriamente ditos. Nas interações no âmbito escolar isso se dá de maneira diferenciada, pois, nesse ambiente a criança tem a tarefa particularizada de aprender, ou “entender as bases dos sistemas de concepções científicas”, já que os “conceitos sistematizados são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhes coerência interna” (FONTANA, 1993, p. 122). As intenções do adulto neste ambiente são planejadas, e este procura induzir a criança à “um tipo de percepção generalizante”. Por sua vez, a criança sabendo disso e reconhece o papel que é dela esperado. A autora assevera que dessa lógica em que cada papel é exercido pelos atores de maneira a formar o conhecimento é que provém o conceito de Vygotsky de que o aprendizado escolar desempenharia “um papel decisivo na gênese e desenvolvimento das funções psicológicas básicas para a elaboração conceitual, bem como na tomada de consciência pela criança de seus próprios processos mentais, uma vez que a inicia nos rudimentos da sistematização” (Ibidem, p. 122)

Já uma abordagem da dinâmica sócio-ideológica da conceitualização é encontrada no dialogismo de Bakhtin, uma vez que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, mas são elaborados nas enunciações concretas. A enunciação se dá sempre em um diálogo social ininterrupto. É no Movimento polifônico que as vozes ideológicas sociais se entrecruzam:

Valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se ou confrontando-se na própria palavra. Sentidos estáveis, consolidados, e sentidos emergentes circulam as enunciações, num jogo permanente entre forças de estabilização e de controle com forças de dispersão e ruptura, evidenciando o caráter sócio-histórico da dominância de alguns sentidos sobre os outros. [...] O lugar social ocupado por aquele que aprende e elabora a palavra do outro é constitutivo dos sentidos elaborados, bem como da sua aceitabilidade ou não. (Ibidem, p. 123)

O que pode ser avaliado destas duas abordagens é que, tanto em Vygotsky quanto em Bakhtin o professor ocupa lugar de destaque na formação dos conceitos que são internalizados pelas crianças. No cotidiano, as crianças ouvem e aprendem com os adultos espontaneamente, negociando o que ouvem com os conceitos já internalizados por elas. Já em ambientes formais, seu papel é estar ali para a aprender, e mesmo que discordem da opinião do mestre, terão internalizado suas definições como sendo as corretas. O professor, dessa forma auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas e formam visões ideológicas sócio-históricas. No caso estudado, ao conceituar as palavras do hino o educador não só mostrou para as crianças qual é a sua opinião sobre o tema. Mas determinou que a sua abordagem era a correta, internalizando nestes alunos tais conceitualizações.

CONCLUSÕES

O que pode ser observado no âmbito deste trabalho foi que, principalmente no que diz respeito à formação das identidades dos militantes, o MST tem buscado cada vez mais a busca pela unificação. Faz assim o caminho contrário ao da sociedade em geral, que é caracterizada pela fragmentação das identidades. Na esfera do Movimento, busca-se uma identidade única, a de Sem-Terra.

Afirmar que essas crianças estão sendo formadas como militantes pode ser uma visão errônea, já que, como tantas outras crianças moradoras de áreas rurais, elas são somente crianças, com sonhos e desejos próprios. No entanto, cercadas pelas ideologias do Movimento por todos os lados, é possível pensar na formação de um contingente militante e alienado muito maior do que o já existente nos quadros do MST.

Apesar de o papel do pesquisador ser o daquele que observa com estranhamento os fatos, para que possa fazer análises à luz da ciência, não é tarefa fácil manter este distanciamento, e conseqüentemente o envolvimento com os sujeitos da pesquisa modifica e influencia o pensamento do pesquisador. Participar de uma pesquisa como esta, em que um grupo polêmico como o MST é estudado, e principalmente, um estudo que envolve crianças e as suas práticas escolares pode ser uma experiência recompensadora, no sentido de que os horizontes se ampliam e o pesquisador tem contato tanto com a pesquisa teórica quanto com a realidade do acampamento e pode, sob este prisma, promover reflexões mais aprofundadas. No entanto, esta experiência foi capaz de modificar em alguns sentidos as impressões que se tinha anteriormente. O que se pôde verificar, é que, diferentemente daquilo que é difundido pela mídia, em baixo da lona preta moram famílias, pessoas que acreditam nos ideais pelos quais estão lutando. Independente de a abordagem do MST ser válida ou não, a sinceridade que move aquela comunidade concedeu a este trabalho de pesquisa um tom mais humano. Este estudo não pretendeu ser somente um veículo de

acusação e difamação do modelo pedagógico do Movimento, contudo não buscou ser militante de suas causas.

As conclusões possíveis acerca do tema abordado nesta dissertação dizem respeito principalmente às relações de poder que se exercem no espaço estudado. Os sujeitos que atuam uns sobre os outros, a construção das identidades é recíproca.

Os aspectos mais negativos que puderam ser observados no presente trabalho dizem respeito principalmente à violência a que aquelas crianças têm sido expostas. Violência essa que não aparece somente nos contextos de luta pela terra, mas que tem assombrado o homem moderno em todos os sentidos. Não só no contexto da luta pela terra, mas em vários outros setores, a questão da violência neste país se agrava a cada dia, e as conseqüências disso em relação a emancipação dos sujeitos, seria, em tese, a formação ou deformação de cidadãos cada vez mais à margem social.

Nesse sentido, reconhecer que a violência existe não significa aceitá-la, pelo contrário. É necessário que se crie uma mobilização social, pois acreditar que o Estado possa suprir - apesar de ser essa a sua obrigação – as necessidades básicas da população em geral seria utópico. Para Giddens (2002) uma das soluções para as tensões sofridas pelo sujeito da modernidade tardia seria a reflexão que ele nomeia “política- vida”, que seria uma maneira de executar esse ideal, pois tudo o que é individual, ou seja, os problemas individuais dos sujeitos são também problemas políticos. Para o autor essa é uma política emancipatória, uma política voltada para a libertação, justiça e igualdade social. A política-vida por privilégio da reflexividade, possibilitaria ao sujeito ser autor e do seu projeto de vida e do estilo de vida que ele adotaria, sendo esta decisão fruto de sua liberdade de escolha e do seu poder como capacidade transformadora que pode ser entendida como uma política das “decisões da vida” (GIDDENS, 2002, p. 198) e, nesse sentido, pode-se explorar

a idéia de que o “pessoal é político” e, conseqüentemente, admitir como Giddens que “as questões da política-vida (...) clamam por uma remoralização da vida social e demandam uma sensibilidade renovada para as questões que as instituições da modernidade sistematicamente dissolvem”.(Ibidem, p. 200).

É utopia tentar resolver os problemas da crise da modernidade tardia somente com reflexão. Mas investir na educação como espaço principal desta reflexão pode certamente surtir resultados, no sentido de pelo menos mostrar às crianças que convivem com situações de violência que isso não é normal e que pode haver maneiras diferenciadas, fora a da violência, de se promover emancipação social.

Reconhecendo que alguns dos enfrentamentos realizados pelo Movimento buscam a atenção da opinião pública por meio da mídia, e que, é de conhecimento geral que, no momento dos enfrentamentos, as mulheres e as crianças são expostas, afim de, não só mostrar que o Movimento é constituído por famílias, mas também chamar a atenção para a fragilidade dos pequenos que parecem funcionar muitas vezes como escudos ou como figuras ilustrativas, não seria o caso de repensar se desta forma, ao incluir as crianças na luta, não se estaria roubando delas a infância, ou não se estaria prejudicando sua infância em nome da luta pela terra? A formação de uma identidade Sem-Terra não tem exposto essas crianças de forma deturpada? Talvez haja controvérsias nessas afirmações, mas devem ser levadas em consideração ao se pensar no bem estar e na proteção infantil.

A luta pela terra no Brasil demonstra certamente um problema maior: o da desigualdade social, que seria o principal causador das dificuldades relacionadas à violência no país. Assim, o MST, como grupo não hegemônico, tem buscado, por meio de uma abordagem a qual chamam de socialista, diminuir o desnível social. No entanto, parecem se utilizar abordagens extremistas. Os sujeitos oprimidos pela desigualdade social, pela falta

de tudo, moradia, saneamento básico, saúde, escola e tantos outros pré requisitos de cidadania cobram cada vez mais do Estado, e da sociedade como um todo, seus direitos. Fazem isso por meio muitas vezes da violência, da invasão. A responsabilidade não pode ser atribuída somente aos governos, mas a todos. A educação ou a formação das crianças e dos jovens é de responsabilidade social. Portanto, somente tecer críticas as aos problemas do Brasil não passa de pura falácia, assim como criticar os modelos educacionais do MST pode tornar-se tarefa inútil, se juntamente a isso não estiver presente uma proposta de melhora.

A proposta inicial da Educação Popular a qual é divulgada pelo Movimento aponta para a emancipação do sujeito, ou seja, a formação de pessoas autônomas, seres pensantes. No entanto, é paradoxal que os temas discutidos em sala de aula digam respeito somente às ideologias do movimento, o que pode causar certa alienação. Contudo, não é possível afirmar que tipos de identidades serão formadas neste local.

Neste sentido cabe ressaltar o objetivo central deste trabalho, que era o de verificar como se constroem as identidades das crianças Sem-Terrinha, quais os tipos de identidades ali formadas e como os sujeitos atuam uns sobre os outros. O que ficou claro após as reflexões foi que a maneira como são formadas essas identidades está intrinsecamente ligada a formação militante. A ideologia e os costumes deste grupo são oferecidos a essas crianças por meio do discurso. No entanto, com bases nas reflexões teóricas apresentadas, entende-se que um discurso não pode ser homogêneo, logo, os discursos que formam as identidades desses sujeitos concorrem entre si, são os discursos da direção do movimento, os discursos da família, da igreja, da sociedade fora do acampamento e etc. Os tipos de identidades ali formadas são infinitamente fragmentadas, o que é característica da modernidade, apesar da tentativa de unificação apresentada pelo

Movimento. Em relação aos sujeitos atuarem uns sobre os outros, ficou claro nas análises das falas da sala de aula que não só o educador, como formador de opinião, atua ou exerce poder sobre os alunos, mas também os alunos atuam sobre a formação identitária do educador que acaba por vezes adequando suas falas conforme o que é dito pelos alunos, ou conforme a reação deles. Também os alunos atuam uns sobre os outros. Assim, o que encerra este trabalho seria a afirmação que deu início a ele. Os homens como seres sociais, atuam uns sobre os outros, se educando mutuamente.

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.
- ARENHART, Deise. **Infância, Educação e MST: Quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó: Argos, 2007.
- ARIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. [trad] Dora Flaksman – 2.ed. – Rio de Janeiro: LCT, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. [tradução de Maria Ermantina Galvão]. 3ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. brasileira, São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Leitura e construção de identidades na formação docente.

In: Linguagem em (Dis)curso – Tubarão, v. 3, n. 1, p. 11-35, jul./dez. 2002

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**. [tradução de Floriano de Souza Fernandes] Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. [tradução de Donaldson M. Garschagen] Petrópolis: Vozes, 1986.

BEZERRA NETO, L. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas: Autores associados, 1999.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. **Da luta pela terra à luta pela vida: entre os fragmentos do presente e as perspectivas para o futuro**. – São Paulo: Annablume, 2004.

_____. **Relações de Poder, Dominação e Resistência: o MST e os assentamentos rurais**. Cascavel, Edunioeste, 2002.

CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST** – Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

CASTELLS, Manuel, **O Poder da Identidade**. Trad. Klaus B. Gerhardt, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis (orgs) **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **O trabalho na pedagogia do MST**. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

ERIKSON, Frederick. Prefácio – IN: COX, Maria Inês Pagliarini / PETERSON, Ana Antonia de Assis (orgs) **Cenas da sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: papers in the critical study of language**. London, Longman, 1995.

_____. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Language and Power**. New York, Longman, 1989.

FLORESTA, L. **Escolas dos acampamentos / assentamentos: Uma pedagogia para revolução?** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 211 p. Campinas, SP: 2006. Disponível em: <http://ibdig.unicamp.br/document/?code=vtls_000383623> Acesso em: 31 de jan. 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções em sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luisa/ GOES, Maria Cecília Rafael de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, ed. Loyola, 2008.

_____. **Arqueologia do saber**. Trad. Luis F. Baeta Neves. 6ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005;

____. A função política do intelectual. In: **Ditos e escritos**. vol 3, organização e seleção dos textos Manoel Barros da Motta; trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro – Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.

FOWLER, Roger. Sobre a lingüística crítica. **In: Linguagem em (Dis)curso** [Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo e Delcimeris Schlottfeldt de Oliveira]- LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 207-222, 2004

GAGANBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo [org]. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GHIRALDELLI, Jr. Paulo. **Infância, educação e neoliberalismo**. 2 ed. São Paulo, Vozes, 2000.

GRIGOLETO, Evandra. Reflexões sobre o funcionamento do discurso outro: de Bakhtin à análise de discurso. IN: ZANDWAIS, Ana [org]. **Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro – 11 ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? **In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.**

MARTINS, Jose de Souza **O sujeito oculto: ordem e transgressão na reforma agrária**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003.

____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. Edusp, São Paulo, 2000.

____. Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In: **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **Historia dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. (org.) **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Boletim da Educação, São Paulo, n.8, 2001.

NAVARRO, Zander. Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza. [org]. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2002.

OLALDE, Alicia Ruiz. ALMEIDA, Dirce Gomes de. DIAS, Bruno de Oliveira. Agricultura Orgânica e Agroecologia: construindo caminhos para o desenvolvimento rural sustentável na Bahia. In: BAIARDI, Amílcar. OLALDE, Alicia Ruiz. SOLEDADE, Paulo Gabriel. **A dimensão cultural, institucional, educacional e a interdisciplinaridade no desenvolvimento local sustentável**. Nacif. – Cruz das Almas, BA: UFBA/Escola de Agronomia/ Programa de Pós Graduação em Ciências Agrárias, 2003.

OLIVEIRA, Bruno. A violência simbólica e ecologia. In: OLALDE, Alicia Ruiz. ALMEIDA, Dirce Gomes de. DIAS, Bruno de Oliveira. Agricultura Orgânica e Agroecologia: construindo caminhos para o desenvolvimento rural sustentável na Bahia. In: BAIARDI, Amílcar. OLALDE, Alicia Ruiz. SOLEDADE, Paulo Gabriel. **A dimensão cultural, institucional, educacional e a interdisciplinaridade no desenvolvimento local sustentável**. Nacif. – Cruz das Almas, BA: UFBA/Escola de Agronomia/ Programa de Pós Graduação em Ciências Agrárias, 2003.

- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas, ed. da UNICAMP, 1988.
- RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo, Contexto, 2006.
- RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JR., Paulo [org]. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOUZA, Maria Antonia de. Assentamentos rurais, cidadania e educação: projetos possibilidades e desafios. IN: VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.
- TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. **As condições de produção dos discursos de identidade: um estudo sobre os jovens militantes do MST**. (dissertação de mestrado) Cascavel, PR: UNIOESTE, 2007.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **In: Linguagem em (Dis)curso** – trad. Débora Figueiredo. LemD, Tubarão, v.4, n.esp, p.233-243
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico conceitual. **In: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Anexo - Trabalhos das crianças

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)