

ARTIGO

VOZES DO CAMPO: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA E DA ESCOLA NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO NO CURSO PEDAGOGIA DO CAMPO/PARANÁ

Noeli Valentina Weschenfelder¹

Resumo: Este artigo pretende trazer alguns elementos para reflexão no campo da educação popular, tomando como ponto de partida o trabalho com a memória num espaço de formação docente. A experiência é compartilhada no coletivo, quando são problematizadas concepções como identidade e experiência, em narrativas pessoais, colhidas durante o mês de julho de 2007, junto aos 46 estudantes dos movimentos sociais do campo que frequentavam em tempo integral o Curso de Pedagogia para Educadores e Educadoras do Campo, no Estado do Paraná. Em espaços de sala de aula e em momentos livres, foram ouvidas e registradas vozes individuais e coletivas de homens e mulheres que assumiam seu projeto de formação acadêmica, paralelo ao processo de luta em favor da Reforma Agrária. A escola e a universidade estão sendo consideradas instituições socioculturais, potentes espaços para escuta de vozes ausentes nos currículos, de modo especial nos cursos de formação de professores. A experiência de formação e escolarização construída e vivenciada pelo Movimento dos Agricultores Sem Terra/MST é marco referencial para políticas de Educação do Campo. Nesse sentido, há entendimento da educação como um direito de todos os camponeses, tanto adultos, quanto crianças

¹ Professora do Programa do Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Componente do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Básica (Gipeb). Coordenadora do grupo de Estudos Crisálida: Infância, Sociedade e Cultura/Unijuí. E-mail: noeli@unijuí.edu.br.

e jovens. A escuta e o registro das vozes nos processos formativos e de escolarização possibilita rememorar e compartilhar experiências e potencializar práticas no campo pedagógico, ético e político.

Palavras-chave: Movimento Sem Terra. Memória. Formação de professores. Identidades. Vozes.

Espaços e políticas de formação no Movimento Sem Terra

O Movimento Sem Terra (MST), de certa forma, impõe à sociedade brasileira, em processo de globalização, não apenas o debate sobre a reforma agrária, mas uma forma muito peculiar de resistência diante do projeto político brasileiro. Também recoloca na agenda das políticas públicas a preocupação com a educação básica das populações pobres que vivem no campo. O MST surge em meio à crescente urbanização vivida nas últimas décadas, com intensos processos de exclusão social. São camponeses buscando formas não muito convencionais de enfrentamento - acampamentos, marchas urbanas, ocupação de órgãos públicos - provocando um novo olhar para a vida política e social do país e, em especial, para o problema da terra.

Há certa transgressão da lei, feita de forma pacífica pelo MST, em atos concretos e simbólicos. Trata-se de um movimento social de famílias que não têm terra e em algum momento de suas vidas já moraram e trabalharam na terra. Levam consigo somente alguns pertences e, por onde vão, os seus filhos os acompanham. Um Movimento em movimento se constitui, construindo um modo de luta e organização peculiar em que diversas e diferentes experiências ajudaram a produzir sua força política e social, seu modo de vida, sua mística, seu sistema simbólico.

O que o MST mostra à sociedade é que a sua trajetória está diretamente vinculada à história da concentração fundiária que marca o Brasil desde sua colonização pelos portugueses, em 1500. A questão agrária está longe de ser resolvida, ainda predomina uma visão urbanocêntrica, de caráter urbano industrial. Na década de 1980,

a luta era pelo fim da ditadura e mobilizava operários nas cidades e os povos pobres do campo que, por volta de 1984, reafirmam a necessidade da ocupação de terras improdutivas como pressão sobre o estado e o latifúndio. O Movimento se expande, em nível nacional, desde a década de 1990, fortalecendo em sua agenda política a luta por outros direitos como educação. Atualmente, está organizado em 23 estados brasileiros.

Ao acumular experiência com escolas de acampamentos e assentamentos, devidamente reconhecidas por importantes instituições como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o MST construiu as condições de possibilidade para liderar, em nível nacional, intenso debate que hoje é considerado um movimento de Educação do Campo no Brasil. Em Brasília, no ano de 1997, é realizado o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), com intensa participação popular. Esse movimento pelo direito à educação é consolidado com a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, precedida de seminários estaduais com discussões e estudos valorizando as experiências locais de escolarização. A Primeira Conferência foi referência para articulação do movimento nacional *Por uma Educação Básica do Campo* e teve como parceiros a Universidade de Brasília (UNB), a Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), o UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO).

No final da década de 90, no cenário mundial, vivia-se a implementação do modelo neoliberal com fortes impactos econômicos e sociais, aumentando a contradição e o distanciamento entre as classes sociais. As populações pobres do campo são atingidas pela modernização conservadora da agricultura. “As ofensivas deste modelo, se expressam especialmente através da repressão do estado, pela ação da milícia armada, com investimentos em propagandas ideológicas nos meios de comunicação, contra ações dos movimentos sociais camponeses” (RABELO, 2008, p. 9). Os próprios estudantes, em documento de sistematização do curso realizado, afirmam que é para fazer frente às investidas desse modelo, de

modo especial ao agronegócio, que os movimentos sociais propõem um projeto para o campo sendo este considerado um território que produz relações culturais sociais e políticas.

Nesse sentido, uma das preocupações do MST é com a formação interna de seus integrantes visando à qualificação de suas ações. Em suas inúmeras publicações, debates e mobilizações demonstram clareza quanto aos seus direitos e à necessidade de respaldar sua luta também na produção de conhecimentos, tomando como base a prática social dos sujeitos envolvidos. É nesse contexto que reivindicam o direito à educação escolarizada, em todos os níveis de ensino, inclusive a educação superior.

A primeira experiência de um curso de graduação com acadêmicos de um movimento social camponês foi realizada numa parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o MST e a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), uma proposta curricular construída no debate entre as lideranças nacionais e a universidade. Em 1997, a UNIJUI oferece um vestibular especial para integrantes do MST de 14 estados brasileiros. Iniciava-se o primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil, com o objetivo de formar educadores(as), já militantes do setor de educação, para atuarem nas escolas de assentamentos e acampamentos e na educação não formal dos(as) trabalhadores(as) Sem Terra. A partir deste curso, muitos outros foram oferecidos em parceria com universidades de outros estados, pois aumentam as demandas das escolas nas áreas de assentamentos, acampamentos, frentes de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Infantil.

No Estado do Paraná, os movimentos sociais camponeses, compreendendo a importância da escolarização para seus integrantes e para o avanço na concepção da educação do campo, buscam a parceria com universidades públicas e com o Ministério da Reforma Agrária. Havia uma demanda de 500 vagas, com possibilidade de oferta para apenas 50 estudantes. Define-se, como critério, estar vinculado organicamente à luta social dos movimentos sociais do campo, assumindo essa relação diante da Universidade. Em documento de

sistematização, os acadêmicos ressaltam que assim como cada sujeito tem sua identidade marcada pelo coletivo, por seus objetivos e princípios, do mesmo modo cada movimento² tem especificidades distintas, resultando num rico processo de aprendizagem no decorrer do curso. Em comum, lutam pela transformação da sociedade, o que lhes dá a certeza de que é preciso socializar os acúmulos e partilhar os conhecimentos que a humanidade já produziu ao longo da história (RABELO, 2008).

O trabalho com a memória

Na disciplina *Infância e Educação Infantil*, várias linguagens foram utilizadas como elemento desencadeador de imagens, lembranças e reflexões, que favoreceram o re-encontro com as diferentes infâncias e as diversas condições da criança brasileira. Uma das preocupações foi permitir que refletissem sobre o imaginário dos(as) educadores(as) em relação aos sujeitos infantis: cada um foi rememorando a experiência de infância, como criança e como aluno. Ao rememorar seus tempos de escola, discutiram sua experiência como aluno(a) e sua relação com os(as) professores(as). Quais os significados construídos sobre a docência? Como se tornaram educadores(as)? Quais os espaços de formação em suas vidas? Priorizamos o debate em pequenos grupos começando por narrativas pessoais, pois a linguagem pode ser um elemento socializador da memória (BOSI, 1994).

Ao revisitar o passado, através do trabalho com a memória, foi possível realizar um exercício de desconstrução de imagens instituídas socialmente em relação à docência, como também foi possível construir outras possibilidades de realizá-la no presente. Autores como Halbwachs (1990) e Bosi (1994), nos ajudam a compreender o processo pelo qual os sujeitos se constituem membros de um grupo social específico, a ênfase no caráter social da memória e sua importância para constituição tanto dos indivíduos, quanto da coletividade na qual vivem. Halbwachs

² A turma é composta por sujeitos de vários movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); a Comissão Regional dos Atingidos por Barragens (CRABI); a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

(1990) afirma que o ato de rememorar está enraizado no movimento interpessoal das instituições sociais como a família, a classe social, a escola e também a profissão.

Inicialmente, foram ativadas lembranças de infância e de escola através de uma atividade que privilegiou a memória individual dirigida por questões como: Que criança fui e que infância vivenciei? Como a escola me transformou em aluno? Os relatos e o debate nos pequenos grupos foi intenso e emocionado. Ao socializarem as narrativas individuais buscou-se entender que os processos de memorização e rememoração são construídos socialmente (HALBWACHS,1990). Os sujeitos da pesquisa rememoram sua infância, seus tempos de criança e de escola em experiências com pessoas de sua convivência mais imediata, familiares, amigos, vizinhos e outras pessoas que apóiam a luta pela terra. Lembram que o convívio maior na escola foi com colegas e professores.

Após intenso trabalho com e sobre a memória, muitas lembranças individuais como criança *Sem Terrinha* foram relatadas, assinalando que certos lugares, ocupados em momentos específicos de suas vidas, emergem no entrecruzamento de uma história que é construída coletivamente. É o caso de um jovem educador, liderança no estado do Paraná que, com apenas doze anos, tornou-se “auxiliar de monitor” na alfabetização de jovens e adultos no acampamento por força da necessidade coletiva. Sua trajetória de vida não é muito diferente das outras histórias contadas por jovens homens e mulheres que viveram sua infância na itinerância e organização de acampamentos, marchas e ocupações e que buscam, no Curso Pedagogia para Educadores do Campo, mais um espaço de formação.

Desde muito cedo, as crianças ocupam lugares nas atividades dos diversos setores da organização do acampamento, como o da educação, por exemplo. Reconhecem um sentimento de pertença construído ao acompanharem a luta pela terra junto com suas famílias. São narrativas que revelam os efeitos corporais e simbólicos da desigual distribuição de oportunidades de viver na terra e dela retirarem seu sustento. Relatam lembranças de uma vida marcada também pelas trocas e convívio com

os adultos e velhos, uma socialização vivida entre pessoas de diferentes credos, geração, gênero, etnia, mas unidas por laços solidários e marcas da pobreza que os motivavam a lutar pela reforma agrária.

Retomar as lembranças de infância, para este grupo, permitiu evocar uma heterogeneidade de vozes que constituíram suas lembranças e fizeram com que mergulhassem nas suas histórias de vida, na história da Escola Itinerante e também do Movimento. Algumas dessas narrativas foram problematizadas para mostrar como as vozes dos educadores e educadoras são habitadas³ por muitas outras vozes.

Na memória dos educadores e educadoras, tempos de criança...

“A reminiscência está na origem da cadeia da tradição que transmite os acontecimentos de geração em geração [...] ela recria a rede que todas as histórias, em última instância, constroem entre si” (BENJAMIN, 1992, p. 44). Walter Benjamin (1992) afirma que o novo não é o vazio do movimento aleatório, não surge de gestos sem vínculos com a nossa trajetória. Este novo tem história, surge da tradição que é liberta pelo presente, ou seja, da *relação dialética* que o presente *acordado* estabelece com os *sonhos* do passado. Nos pequenos grupos, educadores rememoram um passado individual, cada fato, cada lembrança foi ressignificada no presente com a participação do outro. Ao rememorar, foram aos poucos compreendendo o contexto político, social e cultural em que tais situações foram vividas. Assim retomam o passado com elementos do presente, sendo sempre possível debater sobre valores, medos, necessidades, desejos, sonhos e gostos de criança.

A sociologia da infância ajudou a compreender a importância da construção social da realidade das crianças, um debate necessário e urgente aos cursos de formação de professores, ou seja, problematizar os contextos sociais em que a vida das crianças e suas subjetividades são influenciadas por valores e por estratégias de sobrevivência e de luta. Assumir questões formuladas pelo campo social nos ajudaria a escancarar o impacto das gritantes desigualdades sociais, geralmente

³ No sentido que propõe Díaz (1998).

silenciado nos cursos de formação e nas teorizações pedagógicas ou psicológicas acerca da infância.

O grupo viveu a possibilidade de tomar a palavra e relatar suas experiências de infância dentro e fora da escola. Não há nada mais convincente que adultos expressando suas vivências de infância, reconhecendo como tais experiências os constituíram em modos de ser, pensar e valorar as coisas do mundo, para debater com e contra os textos lidos sobre a história da criança no Brasil e no mundo europeu. A infância, enquanto uma construção social e histórica, se torna uma categoria entendida e balizada por exemplos muito próximos. A forma como cada estudante da Pedagogia do Campo se apropriou da memória dos seus contextos de vida infantil, de acontecimentos familiares de maior ou menor dificuldade ou relativos à luta pela terra foi explorado no debate coletivo da turma. Tal espaço passou a ser um lugar onde apontavam indícios de dominação, opressão, disciplinamento, uma dupla exclusão social e escolar. Seguindo tais indícios refletiram sobre a pedagogia que é possível desenvolver com a infância do campo. A questão central era: Como podemos, ao dar voz às crianças, diminuir a distância entre a representação dominante na história da infância e a realidade presente no interior dos movimentos sociais?

Quando narramos, compreendemos como nos constituímos homens e mulheres, alunos e alunas na escola, na família, nos movimentos sociais, enfim, na sociedade. Cito o exemplo de uma educadora, mãe de quatro filhos que, lembrando sua infância, reivindica do texto lido uma problematização mais apurada com relação às questões de gênero, etnia e geração. Relata as relações de exclusão que sofreu e a ausência desse debate na maioria dos textos utilizados na escola tradicional, na academia. Ao debater sobre um dos filmes assistidos, expressa sua expectativa, diz que esperava mais da narrativa cinematográfica, pois ela não abordou as questões relativas ao massacre que as mulheres e as crianças negras sofreram ao longo da história brasileira. Essa mulher não deixa de reconhecer que sua infância, a par das tantas dificuldades, foi um período em que brincou muito e teve sua oralidade e sua musicalidade desenvolvidas e incentivadas por familiares.

Nas narrativas, o presente dialoga com o passado, através das lembranças, fatos e situações. São figuras familiares como tias, avós, parentes e, sobretudo, os pais e as mães que povoam a imaginação infantil. Histórias, leituras, músicas, cheiros e gostos fazendo pontes para reencontrar o passado distante. O tempo de ser criança é evidenciado ao relembrar como brincavam e como viviam o tempo escolar, as amizades entre as crianças e as relações com os adultos.

Memórias da escola: Como a escola nos transformou em alunos?

As lembranças dos adultos sobre seus primeiros contatos com a escola foram variadas, carregadas de alegrias, medos, angústias, inseguranças e grandes expectativas. Que lembranças e imagens guarda uma criança dos seus primeiros contatos com a escola? Como a escola os transformou em alunos? Do que se lembram quando sentam para falar da escola de seu tempo de criança? Muitas imagens marcantes retornam de um passado distante, é o olhar do presente que empresta sentido, pois são as condições intelectuais, éticas, emocionais e afetivas do presente que matizam o tom e as cores das lembranças significadas pelos sujeitos.

A produção de significados, no sentido que desenvolveu Hall (1997), é aqui considerada. O autor enfatiza o papel da linguagem enquanto uma construção social e chama a atenção para a centralidade da cultura. Assim, seria possível afirmar que toda prática social tem um caráter discursivo, daí a importância de compreender práticas, experiências e proposições de aprendizagem vivenciadas em sua dimensão cultural.

Nas narrativas dos adultos, estão lembranças de crianças com vontade de ir para escola, pois acompanhavam irmãos e vizinhos que frequentavam a sala de aula - isso era motivo de ânimo e curiosidade. Reafirmam as boas e agradáveis lembranças, pois dizem ter sido um espaço de descobertas, de boas relações de amizade e de convívio com professores e colegas. Lembram com saudade um tempo de receber carinho, atenção e aconchego. Fazem distinção à escola do campo, contando que nela havia melhor acolhida do que na escola da cidade. “Lá

havia muitos preconceitos com as crianças da roça”. As marcas corporais faziam sentir o peso da diferença diante de outras crianças com melhores condições de vida. Sua pobreza estava presente nas roupas, no cheiro de fumaça e no barro vermelho que traziam nos pés e mãos. Na cidade, muitas vezes, sofriam discriminação, pois não compreendiam o processo organizativo do movimento social que lutava pela terra. Enquanto não construíam a escola do acampamento, era comum encontrarem dificuldades de matrícula, adaptação e convivência com outra realidade, outro método de organizar o ensino e aprendizagem.

Assinalam bons momentos vivenciados nas escolas dos acampamentos, nas quais recebiam “um tratamento mais respeitoso para nossa condição de Sem Terra”. Gostavam da escola do campo, apesar de na época haver forte preocupação com a transmissão do conhecimento, reduzida escolaridade dos educadores e menor atenção para a criança que, aos poucos, era transformada em aluno. Relembrem o processo de construção da Escola Itinerante, sua especificidade e as necessidades emergentes, pois inicialmente o formato curricular das escolas no acampamento era de uma escola multisseriada. Reconhecem o avanço que houve desde sua criação, pois muitas eram as preocupações com as práticas disciplinadoras, com a avaliação que assustava e com o rigor dos professores. Relembrem que, como consequência, surgia medos, represálias, castigos e as exigências dos adultos tanto na escola, como no meio familiar. O esforço da comunidade sem terra, famílias e professores foi no sentido de construir “uma escola diferente”: constituem o setor da Educação e iniciam o processo de construção da Escola Itinerante.

Ao rememorar tempos de infância, criticam o controle das atividades livres pelos adultos. Rememoram a forma como viviam o dia a dia de criança e discutem a definição do tempo e dos espaços infantis, problematizando o que hoje entendem como fortes relações de poder sobre as crianças. Reconhecem que tiveram pouco tempo e espaço para brincadeiras, pois precisavam dedicar-se às tarefas domésticas. Na escola, procuravam recuperar o tempo de trabalho: todo momento era aproveitado ao máximo, tentavam subverter a ordem vigente e brincar

o tempo todo, com qualquer coisa. Criavam os seus brinquedos com gravetos, galhos, palha de milho e coisas da natureza. Restos do nada eram aproveitados para brincar, tentando ficar longe do controle dos adultos.

Denunciam uma infância sofrida, mas admitem que em muitos momentos foram felizes, criativos, brincalhões e contam ter assumido lugares de muita responsabilidade acompanhando os adultos nas frentes de luta mais árduas e difíceis. Com argumentos do presente, explicam o contexto social em que viveram a infância e a escolarização, justificando um tempo de escola que dava pouca atenção à condição de ser criança. Assinalam as relações de poder entre adultos e crianças e relatam que, aos poucos, o Movimento foi entendendo melhor a criança e foi, no coletivo, construindo outras práticas que permitiram a participação infantil, com a definição de tempos aula, tempo comunidade, tempo trabalho, tempo lazer...

Percebem que o fato de rememorar sua infância, sua condição de criança e de aluno, oferece possibilidades para refletir e enriquecer a percepção da infância presente em suas práticas docentes atuais. O trabalho com a memória constitui-se potente ferramenta metodológica para pensar a formação docente. O grupo traz para o debate a questão da participação da criança como um direito e como um princípio educativo cada vez mais forte no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Reconhecem que houve avanço no sentido de legitimar os saberes acumulados pelas crianças. O trabalho, considerando suas próprias memórias infantis, permitiu-lhes reconhecer a legitimidade e o valor dos saberes infantis, daí a necessidade de conhecer um pouco mais sobre as culturas infantis também dentro dos movimentos sociais. Ao reconhecer, como educadores, a importância dos espaços lúdicos, da fantasia, das amizades e da afetividade, sublinham a necessidade da escuta das vozes infantis e da participação das crianças com objetivo de redimensionar os currículos escolares.

Tratando-se de um espaço de formação docente, pode-se afirmar uma influência forte do “passado” nas narrativas. Rememorar tempos de infância poderia ser produtivo para as práticas pedagógicas do presente.

Poderíamos interrogar nossas práticas docentes: As experiências vivenciadas durante a infância se projetam nas relações com as crianças hoje? Talvez fosse interessante e produtivo rememorar e explicitar aquilo que marcou nossa infância. Quem sabe seríamos mais sensíveis para com nossas crianças? Apesar de todo o sofrimento vivido nas andanças pelos acampamentos - do medo dos jagunços e da polícia, dos sustos dos temporais, do frio e do calor em baixo de lonas pretas -, as crianças brincavam, sonhavam, frequentavam e, na maioria dos casos, gostavam da escola. Tanto gostavam que se tornaram educadores. Nas memórias de infância e de escola estão entrelaçadas temporalidades da infância, do início da juventude e da idade adulta.

Ocupavam lugares de responsabilidade no coletivo, vivenciando experiências que acabaram definindo seu fazer futuro, ser educador ou educadora. Ensinar jovens e adultos parece ter sido a primeira experiência como aprendiz da docência para a maioria da turma, especialmente nos acampamentos do MST. Segundo Benjamin (1992, p. 32), “O narrador vai colher aquilo que narra à experiência, seja própria ou relatada. E transforma-a por vezes em experiência, daqueles que ouvem sua história”. Ainda crianças, muitos estudantes começaram o trabalho de auxiliar de monitor no setor da educação. O lugar e a experiência de aluno têm origem e revelam-se nos tempos e espaços de formação vividos como educadores hoje, pois todos atuam em frentes de luta e de liderança no interior dos movimentos sociais. É a categoria da experiência de Thompson (1987) que nos fornece elementos para compreender melhor, nas narrativas, a trajetória de vida de cada sujeito. O autor mostra como o conceito de experiência redimensiona a luta social presente nas sociedades capitalistas, pois a dimensão de classe não existe como objeto dado, estaria ela inserida no seu próprio fazer, presente não apenas no campo dos movimentos políticos, partidários, sindicais, mas num movimento mais amplo da sociedade. Com Thompson (1987) compreendemos o processo de produção de cultura, de sujeito e de conhecimento na situação em que vivem os educadores Sem Terra. Na escuta de vozes, percebemos

como as pessoas que passam por determinadas experiências se refazem. As vozes dizem de experiências sociais forjadas no passado, como a dominação, a opressão, a submissão e a negação de direitos. Quando retomadas, elas dizem e invadem o nível simbólico das relações sociais presentes no campo da educação.

Processos de construção de identidade em meio à luta pela terra

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional. (CATANI, 1997, p. 34).

Os educadores e educadoras ao trabalharem com a memória, contando experiências e acontecimentos importantes de suas vidas, colocaram-se como sujeitos de sua formação. Ninguém se forma no vazio. Um processo de formação supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens e muitas interações.

Os educadores têm sua identidade profissional constituída no interior de um movimento social. Percebe-se, em seus relatos, que se tornam professores não por desejo individual, mas pelas necessidades cotidianas impostas pela urgência das situações. Suas narrativas são profundamente entrelaçadas com a vida cotidiana do Movimento em luta pela terra, pois vivem tempos coletivos, em espaços que não são vividos apenas discutindo as questões educacionais, porque a escola faz parte da dinâmica do acampamento, é apenas um dos muitos setores que compõem a organização no dia a dia desse coletivo. Vivem momentos de encontros, de debate pela sobrevivência das crianças e também dos adultos além de enfrentamentos políticos contra a polícia, o latifundiário e a repressão. Tais experiências fortalecem a construção de uma identidade coletiva tanto em relação ao ato de ensinar, quanto às outras necessidades do acampamento e da vida da coletividade.

A vida no acampamento e a convivência dia e noite, constroem as identidades coletivas, uma vez que os educadores moram no acampamento. Dividem e socializam não apenas as dificuldades escolares, mas também a comida, os remédios, as lonas para se abrigarem e os colchões para dormir. Grupos de dez a doze famílias se agrupam formando os Núcleos de Base que se constituem em coletivos dos quais os educadores fazem parte. Discutem preocupações, indignações, alternativas, combinam estratégias de enfrentamento, negociam avanços e retiradas com a justiça, fazem parte das frentes de luta. Tecem vivências comuns, fazem planos para o futuro, trocam esperanças, acalmam-se uns aos outros em horas de dificuldades e de confronto, sonham com a terra conquistada. Cantam e organizam momentos culturais, vivem em coletividade socializando dificuldades e perspectivas de vida decente também para os docentes. Nesses momentos reconhecem-se e alimentam seu pertencimento ao grupo, pois nas vivências constituem identidades sociais, coletivas.

Nos processos de luta constituem sua identidade Sem Terra, sua identidade docente, de gênero e étnica. Em nosso estudo assumimos uma concepção mais aberta das identidades que são múltiplas e se transformam. Buscamos compreender, seguindo as narrativas, como as diferentes instituições e as práticas educativas foram e são atravessadas por marcadores identitários. Para o grupo pesquisado, as questões de classe social são visíveis e vêm à tona nas narrativas pessoais, canções, cursos de formação e nas produções didáticas, desde o início da luta pela terra. Questões de gênero e geracionais também estão presentes no cotidiano, nas políticas de formação e nas produções culturais do Movimento: são praticamente inseparáveis. Fazem parte do conteúdo da formação docente os valores e posicionamento vivenciados cotidianamente por todos uma vez que as crianças acompanham seus familiares também nos cursos de formação. Na Ciranda Infantil, montada no espaço em que acontece o curso de Pedagogia do Campo, havia inúmeros meninos e meninas acompanhando suas mães no período em que aconteciam as aulas.

Poderíamos dizer que as identidades são produzidas, alimentadas no movimento cotidiano da luta pela Reforma Agrária: os sujeitos as constroem em suas relações e contrastes, em suas experiências e temporalidades como afirma Dubet (1992). Segundo o autor, as identidades sociais se produzem nas redes de sociabilidade em que os atores sociais se localizam e se posicionam como sujeitos coletivos. Os educadores e educadoras do Campo, no processo de luta pela terra, interagem com outros sujeitos em redes de solidariedade. Tempos e espaços de convivência humana, nos quais se fazem, desfazem e refazem as noções, representações e sentimentos de pertencimento e de não pertencimento, de semelhança e de diferença, de proximidade e de distância, do “nós” e do “eles”, mediante posicionamentos e relacionamentos sociais, contrastividade e experiência de coletividade e grupos (DUBET, 1992). As narrativas demonstram que tanto nos espaços educativos da escola, quanto do movimento social tal trabalho identitário acontece.

Em se tratando da identidade docente, Nóvoa (1995) assinala que ela vai sendo desenhada nos percursos vividos, ou seja, vai sendo produzida nas tramas tecidas entre o universo sociocultural e o espaço profissional. Percebemos nas narrativas dos Sem Terra que a docência e, de modo especial, a militância foram constituindo o educador e a educadora. Em cada uma das trajetórias houve uma aposta pessoal e coletiva, o autor ajuda a entender o “estar em formação” implicando sempre num investimento livre e criativo. Concordamos com Nóvoa (1992) quando diz que o processo de construção de uma identidade profissional não é estranho à função social da profissão, à cultura do grupo de pertença e ao contexto sócio-político-cultural em que vivem as professoras. Essa identidade vai se desenhando com as interações estabelecidas entre o universo profissional e outros universos socioculturais.

A escuta sensível das vozes possibilitou evidenciar o modo como cada pessoa se colocou a serviço do Movimento, mobilizando seus conhecimentos, princípios éticos, políticos, sociais, enfim, sua vontade política de transformar a sociedade e ser coerente com seus sonhos

e utopias. Josso (2002) ressalta as potencialidades do diálogo entre o individual e o sociocultural. Uma história de vida é capaz de evidenciar o quanto uma pessoa fez, valorou, mobilizou, se esforçou para dar forma à sua identidade profissional em diálogo com os seus contextos e com seu grupo de pertença.

As vozes dos estudantes revelam que em nenhum momento nomeiam-se como profissionais da educação, nunca escutam expressões “nós professores”, denominam-se educadores. Afirmam terem se tornado educadores diante das necessidades coletivas. Goodson (1992) ressalta que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos, ou seria do educador em que nos constituímos?

A escuta de vozes nos cursos de formação e nas escolas

Estamos considerando as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, por este motivo defendemos a escuta de vozes tanto de professores(as), quanto de alunos(as). Muitas vozes ainda estão ausentes dos currículos escolares e o trabalho com a memória individual e coletiva potencializa experiências no âmbito pedagógico, ético e político dos processos formativos e de escolarização dos movimentos sociais. As relações cotidianas existentes trazem diferentes experiências e expectativas, revelando, através das várias linguagens, esperanças, necessidades, desejos diversos e representações múltiplas. Problematizamos alguns aspectos de uma experiência de formação do Movimento dos Agricultores Sem Terra, em parceria com a Universidade, como possibilidade de potencializar políticas para *Educação do Campo* como um direito.

Confirmamos que neste universo é possível trabalhar com a memória, trazendo à tona imagens e significações, pois estamos significando a ação pedagógica como prática social e cultural. Como campo cultural, a escola, e também a universidade, tem um sistema ritual com concepções, visões de mundo, formas de resistir, interagir, festejar,

manifestar alegrias e desejos, agrados e desagradados. Giroux; McLaren (1995) sintetizam a possibilidade de uma nova concepção de Pedagogia definida em termos culturais, conclamando leitores(as) à construção de um espaço pedagógico híbrido, em que estudantes e professores(as) possam narrar suas múltiplas identidades, mesmo sem a permissão do colonizador.

COUNTRY'S VOICES: SCHOOL AND CHILDHOOD MEMORIES ON THE EDUCATION SPACES ON THE COUNTRY PEDAGOGY COURSE OF PARANÁ

Abstract: The main intention of the following paper is to bring up some elements for reflection about popular education, starting from working with memory in a teacher training area. This shared experience is about social groups whose concepts such as identity and experience are troubled. We started from personal narratives collected during July of 2007 along with 46 students from the rural social movements who attended the full time Country Pedagogy Course of Paraná State (Curso de Pedagogia para Educadores e Educadoras do Campo no Estado do Paraná). Individuals and collective voices from men and women, who admitted his/hers academic training project, were heard and recorded, parallel to the struggle process for agrarian reform. Schools and universities are being considered socio-cultural institutions, powerful places for hearing the absent voices in the curriculum, especially in teachers training courses. The training and education experience built and lived by Movimento dos Agricultores Sem Terra (Movement of Landless Agriculturists)/MST is reference for the Educação do Campo (Education in the Country) policies. In this sense, there is a understanding of education as a right of all peasants, both adults, children and young people. The listening and recording of the voices in the training and education processes makes possible to remember and to share experiences, enhancing practices in the pedagogical, ethical and political fields.

Keywords: Movimento Sem Terra (MST). Memory. Teacher training. Identity – voices.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: T. A Queiroz, 1994.

CATANI, Denise Bárbara (Org.). **Docência, Memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Instituto Piaget. Porto: Porto Editora, 1992.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter L. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Edições Dom Quixote, 1995.

RABELO, Amaro Korb et al. (Org.) **Vivência e práticas pedagógicas:** sistematizando a turma Antônio Gramsci. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. 230 p.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

Artigo recebido em: 08/08/2009

Aprovado para publicação em: 21/05/2010