

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

**CURRÍCULO E MST:
RELAÇÕES DE PODER-SABER E A PRODUÇÃO DA
“SUBJETIVIDADE LUTADORA”**

**Autora: Vândiner Ribeiro
Orientadora: Marlucy Alves Paraíso**

**BELO HORIZONTE
FEVEREIRO, 2013**

VÂNDINER RIBEIRO

**CURRÍCULO E MST:
RELAÇÕES DE PODER-SABER E A PRODUÇÃO DA
“SUBJETIVIDADE LUTADORA”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa Dra Marlucy Alves Paraíso

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
FEVEREIRO, 2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

Tese intitulada “Currículo e MST: relações de poder-saber na produção da “subjetividade lutadora”, de autoria da doutoranda Vândiner Ribeiro, defendida e aprovada pela banca examinadora, em 28 de fevereiro de 2013, constituída pelas seguintes professoras:

Profa Dra Marlucy Alves Paraíso – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa Dra Clarice Salette Traversini – Examinadora externa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa Dra Maria Isabel Antunes-Rocha – Examinadora interna
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa Dra Mônica Castagna Molina – Examinadora externa
Universidade de Brasília

Profa Dra Shirlei Resende Sales – Examinadora interna
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa Dra Inês Assunção Teixeira – Suplente interna
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa Dra Lourdes Helena Silva – Suplente externa
Universidade Federal de Viçosa

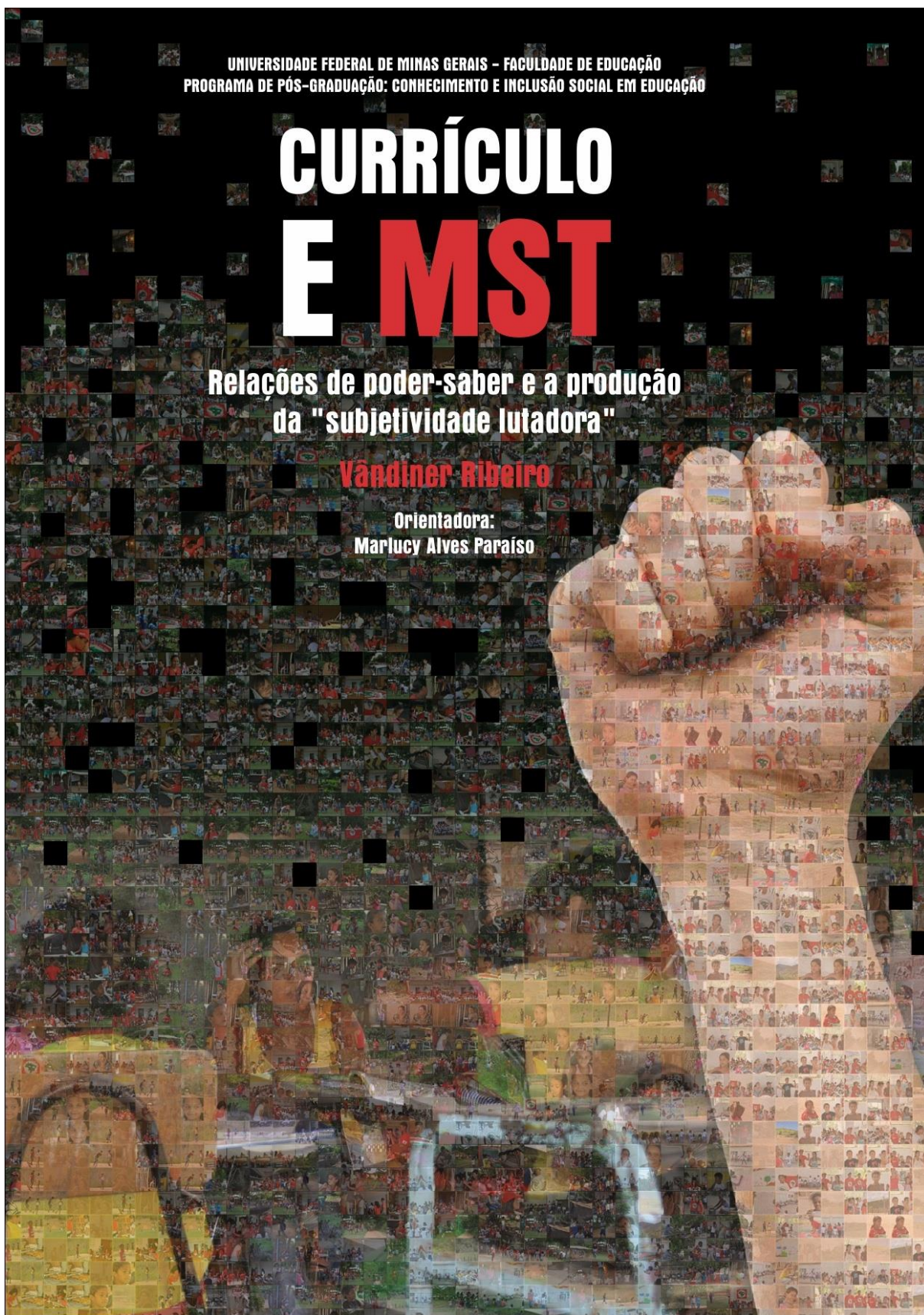
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E MST

Relações de poder-saber e a produção
da "subjetividade lutadora"

Vândiner Ribeiro

Orientadora:
Marlucy Alves Paraíso



À Maria, minha mãe; e à Wânier, minha irmã: por terem disponibilizado no meu currículo-vida uma subjetividade lutadora.

Sempre achei os esboços mais ricos que a obra pronta.

Traços podem ser incluídos, outros apagados.
A possibilidade de mudança me fascina
Me faz viver querendo o amanhã.

(Eu, Vândiner, no outono de 2012 em 'tese')

AGRADECIMENTOS

Não dizer é forma de fazer poesia
É deixar a imagem em monólogo
Que por si poetiza o silêncio
Palavras podem roubar a poesia da imagem...

(Eu, Vândiner, no verão de 2012, em 'tese')

Contradizendo a mim mesma, por faltarem imagens suficientes para expressar o que eu gostaria de dizer aqui, tento por em palavras alguns dos muitos carinhos que gostaria de distribuir como forma de agradecimento. Foram quatro anos colecionando peças que constituíram novos contornos e imagens no mosaico da minha vida. Peças que transbordavam saberes, sabores, amizades, amores, lágrimas, sorrisos, poesias, músicas. Tudo isso me constituiu como pesquisadora, que acha que aprendeu que pesquisar é encontrar poesia nos silêncios, é fotografar sentimentos, é encantar palavras, é estar e não ser. Nos caminhos percorridos durante esses anos muitos/as me deram a mão e por isso agradeço...

À *Maria*, minha mãe amada, pela paciência com a minha impaciência, por aguentar firme minhas ausências e reclamações, pelos vários telefonemas para dizer: filhota não fica sem comer viu? Não quer dar uma fugidinha para almoçar comigo? Lembra que você tem compromisso hoje? Obrigada, querida, por estar mais perto que ninguém mesmo a distância.

À *Wânier*, minha irmã guerreira linda, que me ensinou desde pequena que viver é aprendizado, que fazer o bem só gera bem também, que sorriso é contagiante, que vale a pena terminar o que se começa e que a felicidade a gente constrói!

À *Jeh* e ao *Léo*, pelo olhar mais doce do mundo ao me ver no portão nas poucas vezes que eu fugia da tese.

Aos *familiares* queridos, que mesmo nas minhas ausências, torceram e vibraram com cada conquista.

À *Marlucy Paraíso*, minha orientadora incansável, amiga querida que me ensinou a ser pesquisadora, mas não qualquer pesquisadora. A primeira lição que você me ensinou veio com uma pergunta: você tem paixão pelo que você quer pesquisar? Se isso te potencializa é isso que deve fazer. 'Mergulhe' na educação do campo, você me disse. Pois bem, movida pela paixão aprendi também com você que é preciso rigor na pesquisa, ao mesmo tempo em que

leveza, criatividade e alegria! Obrigada por acreditar em mim, pela parceria, por me dar a mão nessa caminhada e, sobretudo, por soltá-la quando necessário.

À *Isabel Antunes*, companheira e amiga, que me abriu portas, que me indicou caminhos caminhando junto, que me apresentou a educação do campo, que me mostrou outras formas de ver e entender o povo campesino. Obrigada pela muitas horas de conversa sobre “amenidades” no trânsito, pelas discussões teóricas no café, pelas possibilidades de vivenciar uma infinidade de experiências acadêmicas, pelos colos e abraços nos momentos difíceis, pelo carinho e respeito dedicados a mim.

Ao *corpo docente da Faculdade de Educação da UFMG*, pelos aprendizados nas disciplinas, seminários e encontros. Em especial à Profa. Dra. Inês Teixeira, pelo parecer e contribuição ao meu projeto de doutorado, pela torcida e carinho.

Às professoras *Profa Dra Maria Isabel Antunes-Rocha* e *Profa Dra Clarice Salete Traversini*, pelas importantes contribuições e correções da tese desde a minha banca de qualificação.

À *Profa Dra Shirlei Resende Sales* que me dá imenso orgulho de tê-la na banca de defesa desta tese, por termos sido colegas no curso de doutorado e a *Profa Dra Mônica Castagna Molina* pela torcida, pelos aprendizados sobre educação do campo, pela leitura e valiosas contribuições para a versão final desta tese.

Aos/às amigos/as queridos/as do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículos e Culturas), pelas valiosas leituras, releituras e correções, pelos muitos aprendizados teóricos, metodológicos e pessoais. Sem vocês: *Aline Moreira, Camila Amorim, Carla Mara, Clara Amaral, Cristina Reis, Daniela Freitas, Danielle Carvalhar, Denise Araújo, Esfefa Gonçalves, Juliana dos Anjos, Livia Cardoso, Marcos Pinheiro, Maria Carolina da Silva, Maria Elena Espinoza, Marlécio Cunha, Shirlei Sales, Thiago Oliveira*, as risadas e lágrimas não teriam o mesmo e delicioso sabor.

Ao Educampo e Lecampo e seu grupo de colaboradores/as e professores/as, nas pessoas da *Fátima* e da *Penha*, meu mais sincero agradecimento pelos aprendizados, parceria e torcida, já cheio de saudades por esses mais de quatro anos de convivência, trocas e crescimento acadêmico e docente.

A *Andréa, a Lu e a Tânia*, pela parceria no trabalho, pelas várias risadas, pelas muitas ajudas cobrindo minhas ausências, pelo carinho e amizade.

Ao *Mario*, pelas horas de conversa sobre a tese, por ouvir capítulos quase inteiros pelo telefone, por cuidar da Marieta durante todo o trabalho de campo, pelos muitos socorros quando o computador somatizava meu cansaço.

Ao *Marcos*, pela paciência, carinho, colo nas horas difíceis e muitas tentativas de criar momentos de descanso.

À *Ciça* pelo amor, cuidado e companheirismo em tempos estressantes de finalização da tese. Meu muito obrigada também pela capa linda e trabalho gráfico maravilhoso que prestou nesta tese. Mais ainda, obrigada por compreender tão bem o silêncio e a poesia das imagens.

À *Rosana Horta*, amiga, que me presenteou com a leitura final e correção atenta e cuidadosa.

Aos/as *muitos/as amigos/as* que pelo *facebook*, devido a minha ausência física, me acompanharam e incentivaram mesmo a distância.

À *Secretaria da Pós*, principalmente a Rose, Ernani e Daniele pela agilidade e eficiência nos trabalhos.

À *Capes*, pelo financiamento com bolsa de doutorado que viabilizou a realização desta pesquisa e sua divulgação no meio acadêmico.

A *Betânia e a Táta, a Márcia e a Lulu*, amigas que me acolheram em suas casas no momento da pesquisa. Obrigada pelo apoio, pelos saberes compartilhados, pelo carinho sem fim, pelas noites de conversa, pelas comidinhas deliciosas, pelas boas gargalhadas, pelas experiências proporcionadas. Definitivamente, sem vocês a pesquisa não teria o encanto, a alegria e a doçura que teve.

Ao *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, pela confiança e possibilidade de aprendizados.

Aos/às *Sem Terra* que participaram da pesquisa, direta ou indiretamente, que me acolheram no Assentamento Coragem e no Acampamento Esperança. Meu agradecimento especial por me permitirem participar da vida de vocês, por abrir a porta de suas casas, por compartilhar seus saberes e experiências, por muitos/as se tornarem amigos/as! Muito obrigada por fazer essa pesquisa possível!

Aos/às *Sem Terrinha* e às *professoras* que acompanhei durante a investigação, vai meu agradecimento mais especial por me encantarem com seus sorrisos, abraços apertados, com

suas formas de luta cotidiana. Obrigada por reforçarem meu desejo por uma educação mais igualitária e melhor e, sobretudo, por me potencializarem para a luta por *escolas diferentes* como um exercício político e democrático.

A todos/as que de alguma forma me acompanharam e compartilharam emoções na escrita desta tese.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de investigação os currículos de duas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): uma de um acampamento e outra de um assentamento para analisar os processos de subjetivação em funcionamento nas práticas curriculares aí inscritas. A pesquisa está inserida no campo dos estudos de currículo, com inspiração nos trabalhos dos Estudos Culturais e nos estudos de Michel Foucault. Os conceitos centrais desse empreendimento são – currículo, poder, saber, processos de subjetivação, governo, práticas de significação e processos de diferenciação. Analisam-se sob essa perspectiva, variados discursos em sua produtividade, sobre a constituição de posições de sujeito, de significados sobre os modos de ser do campo e do MST, disponibilizados nos currículos em análise. Como metodologia, foram utilizados procedimentos da pesquisa etnográfica para coleta de informações, tais como: observação com registro em diário de campo, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas. Procurou-se dar um tratamento a essas informações usando elementos da análise do discurso inspirada nos trabalhos de Michel Foucault. Com base nos resultados da pesquisa realizada e no referencial teórico utilizado para a sua análise, a tese defendida é a de que o MST, por meio do discurso da diferença, disponibiliza nos currículos investigados posições de sujeito que positivam as situações de luta e conflito, convergindo para produção de um modo de viver e ser Sem Terra, que demandam uma *subjetividade lutadora*. Na investigação empreendida para esta tese procurou-se: mapear os conhecimentos que têm sido considerados válidos nos currículos ofertados aos/as camponeses/as do MST em duas de suas escolas; analisar as marcas e significados atribuídos a esses/as nas suas práticas curriculares; analisar as posições de sujeito divulgadas nessas práticas e as relações de poder presentes nesse processo. Trabalha-se com o pressuposto de que, as situações de luta são potencializadas e assumem centralidade na educação do Movimento. Por meio delas disponibilizam-se aprendizagem e modos de subjetivação que, por sua vez, disponibilizam posições de sujeito bastante demarcadas pelo entendimento de sociedade, de relação com os outros e consigo mesmo dentro do MST. Outra racionalidade, uma racionalidade política de igualdade de direitos, ensinada nos currículos do acampamento e do assentamento, (re)inventa um modo de viver dentro do MST. Tudo isso a fim de produzir uma *escola diferente*, como nomeia o MST as suas escolas, em seus documentos e falas. Essa *escola diferente* que potencializa as situações de luta expressa não somente o desejo de produzir certo tipo de sujeito Sem Terra, de ensinar conteúdos diferentes, de ter uma metodologia diferente, mas, sobretudo, reitera e divulga uma *subjetividade lutadora*, que tem marcas da solidariedade, do companheirismo, da amizade, da coletividade, dentre outras. Dessa forma, uma *escola diferente* está sendo produzida ao se criar outro modo de vida, outro modo de compreender o mundo, de compreender a sociedade e de se relacionar com as pessoas.

Palavras-chave: Currículo. MST. Movimentos sociais. Educação do campo. Escola do campo. Poder. Saber. Processos de subjetivação. Luta.

ABSTRACT

This thesis has as object of research the curricula of two schools of the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): one from a camp and another of a settlement to analyze the subjectivation processes at work in curricular practices listed there. The research is inserted in the field of curriculum studies, with inspiration in the work of the Cultural Studies and the studies of Michel Foucault. The central concepts of this project are – curriculum, power, knowledge, subjectivation processes, government, signification practices and differentiation processes. Are analyzed from this perspective, different discourses in their productivity, on the constitution of subject positions, of meanings about the manners of being of countryside and of MST, available in the curricula in analysis. As a methodology, were used ethnographic procedures of the research for gathering information, such as: observation with daily record in field, informal conversations and semi-structured interviews. Was sought to give a treatment to this information using the elements of discourse analysis inspired by the works of Michel Foucault. Based on the results of the research conducted and in the theoretical framework used for its analysis, the argument is that the MST, through discourse of difference, offers in the curricula investigated subject positions that turn positive the situations of conflict and struggle, converging to produce a way of living and being landless, who demand a fighter subjectivity . So it is proposed in the investigation undertaken from this thesis: mapping the knowledge that have been considered valid in the curricula offered to the peasants of MST on two of its schools; analyze the marks and meanings attributed to these in their curricular practices; examine the subject positions disclosed in these practices and the power relations present in the process. It works with the assumption that the struggle situations are potentiated and take on centrality in the education of the Movement. Through them are provided learning and ways of subjectivation which, in turn, provide subject positions fairly demarcated through the understanding of society, the relationship with others and with oneself within the MST. Another rationality, a political rationality of equal rights, taught in the curricula of the camp and the settlement, (re) invents a way to live within the MST. All this in order to produce a different school, as the MST appoints their schools, in their documents and speeches. This different school that potentiates the struggle situations expressed not only the desire to produce a certain kind of Landless subject, to teach different contents, have a different methodology, but mostly repeats and disseminates a fighter subjectivity, which has brands solidarity , companionship, friendship, collectivity, among others. Therefore, a different school is being produced by creating another way of life, another way of understanding the world, of understanding the society and of relating to people.

Keywords: Curriculum. MST. Social Movements. Education rural. School rural. Power. Knowledge. Subjectivation processes. Struggle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista da escola do Acampamento Esperança	89
Figura 2: Sala de aula do Acampamento Esperança	90
Figura 3 - Campanha contra o uso de agrotóxicos	129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
PARTE I - TRABALHOS DE BASE	33
CAPÍTULO 1	
CONHECENDO A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO NO MST	34
1.1 Um Movimento que luta pela terra e pela educação	35
1.2 Demarcando espaços: significações sobre e no MST	41
CAPÍTULO 2	
FERRAMENTAS TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA O TRABALHO NO/DE CAMPO	44
2.1 Currículo, poder e saber	47
2.2 Currículo: processos de subjetivação e governo	50
2.3 Currículo e práticas de significação	53
2.4 Currículo e processos de diferenciação	57
CAPÍTULO 3	
<i>ETNOGRAFANDO: RETRATOS DE UMA ESCOLA DIFERENTE</i>	60
3.1 Criação de um portfólio	63
3.2 Sobre um primeiro enquadramento: a escola do Assentamento	69
3.3 Sobre um segundo enquadramento: a escola do Acampamento	71
3.4 Organização do portfólio	73
PARTE II - CORTANDO CERCAS	76
CAPÍTULO 4	
CAMINHOS DA DIFERENÇA	77
4.1 Tática da repetição: para introduzir uma diferenciação	79
4.2 Tática da politização: reiterando ações de luta	86
4.3 Tática da visibilidade: para manter-se à mostra	95
4.4 A tecnologia da diferenciação e a produção da “escola do campo dentro da pedagogia do Movimento”	99
CAPÍTULO 5	
SABERES E PODERES ENGENDRADOS NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UM ACAMPAMENTO E DE UM ASSENTAMENTO DO MST	107
5.1 Saberes ecológicos nos currículos investigados: para o governo dos Sem Terra	112
5.2 Saberes sanitários no currículo: por uma população saudável	117
5.3 Saberes sobre a Reforma Agrária: a demanda por uma posição de sujeito antilatifundiário	121
5.4 Isto e aquilo?	130
PARTE III – “POR ESCOLA, TERRA E DIGNIDADE”	133
CAPÍTULO 6	
TECNOLOGIA DO MOSAICO: POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS EM CURRÍCULOS DO MST	134
6.1 Linhas que se cruzam: interseções que produzem a posição de sujeito coletivo	136

6.2 Sobreposição de peças: a posição de sujeito engajado	147
6.3 Mistura de cores: nuances da posição de sujeito do campo	151
6.4 A arte do mosaico: uma obra sempre a finalizar	160
CAPÍTULO 7	
PEDAGOGIA DA LUTA: POR UMA SUBJETIVIDADE LUTADORA	161
7.1 (Re) compondo peças para a produção da posição de sujeito lutador do povo	165
7.1.2 <i>A tática dos laços</i> : aprendendo a luta desde pequeno/a	170
7.2 Aprendizagens lutadoras no currículo escolar	178
7.3 Pedagogia da luta: por outra racionalidade política pautada na luta	183
ETECETERA...	187
REFERÊNCIAS	194

APRESENTAÇÃO

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa in Grande Sertão: Veredas

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros...

Manoel de Barros, *In*: Incompletude

Alegre, trabalhador/a, baderneiro/a, fora da lei, bandido/a, honesto/a, saudável, lutador/a, amigo/a, companheiro/a. Sujeito ecológico? Sujeito antilatifundiário? Sujeito engajado? Sujeito do campo? Sujeito coletivo? Sujeito lutador do povo? Sujeito companheiro? Sujeito indignado? Sujeito solidário? Sujeito Sem Terra¹? Muitas são as formas usadas para nomear, caracterizar e significar os/as Sem Terra nos mais diferentes meios e artefatos. Muitas são também as posições de sujeito a eles/as demandadas. Algumas delas assumidas e usadas pelos/as Sem Terra para falarem de si.

A investigação aqui apresentada segue na direção das palavras de Guimarães Rosa e de Manoel de Barros, que abrem este texto, assumindo que *as pessoas não foram terminadas*, e, por vezes, precisam ser *Outros*. Ao longo de nossa existência ocupamos várias posições de sujeito – ora uma, ora outra e, às vezes, várias ao mesmo tempo –, nos nomeamos e somos nomeados/as de distintas formas, sem, no entanto, nenhuma garantia de que vamos assumir e/ou permanecer nas posições demandadas. É com esse pressuposto, inspirado nos Estudos Culturais, na vertente dos estudos pós-críticos da educação, nos estudos de Michel Foucault e do currículo, que trabalho na investigação aqui apresentada.

O foco da investigação realizada para esta tese é colocado no Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), mais especificamente, em duas escolas deste Movimento pesquisadas e aqui analisadas. O MST é um movimento social do campo que se apresenta como estando organizado em torno de três objetivos principais: “lutar pela terra; lutar por Reforma Agrária; lutar por uma sociedade mais justa e fraterna”². O MST afirma que está comprometido com a “formulação e condução de uma política de emancipação social

¹ “Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão “sem-terra” indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, os Sem Terra, mantêm a grafia original de seu nascimento como sujeito que criaram o MST” (CALDART, 2001, p. 223).

² Objetivos do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7703>> Acesso em: 10 out. 2011.

através da luta pela terra”. Para o filósofo e professor aposentado da USP, Paulo Arantes, ao longo de sua trajetória “o MST foi reinventando um novo sujeito, que acabou recriando também a Escola”³. Afirma ainda que o MST luta por uma escola que deve ser “pensada pelos trabalhadores e para os trabalhadores. [Luta] para ter o acesso à escola, mas mais do que isso, para exigir nosso [dos/as Sem Terra] direito de construí-la”⁴.

A escolha do MST como *locus* de investigação para esta tese se justifica pela importante contribuição do Movimento nas discussões sobre a *educação do campo*⁵, e, sobretudo pela luta por ele travada, em busca de uma *escola diferente*. Estando esta tese vinculada aos trabalhos de investigação desenvolvidos no Grupo de Estudos sobre Currículo e Culturas⁶ e orientados pela professora Marlucy Alves Paraíso, que vem estudando as inúmeras lutas dos diferentes grupos culturais por currículos que representem, autorizem e divulguem suas culturas, suas lutas e seus saberes, pareceu-me extremamente instigante e importante investigar como funciona essa *escola diferente* defendida pelo MST e que implicações os discursos que a produzem têm para os currículos das escolas do MST.

A diferença defendida e demandada pelo e para o MST não se restringe a mudanças nos conteúdos ensinados, mas multiplica-se na tentativa de demarcar características como típicas dos/as Sem Terra, delimitar modos de pensar, trabalhar e se comportar no ambiente onde se vive e dentro do MST. Considerei, também, nessa escolha que o MST é a organização social com maior poder de mobilização do país, como defende, Melo Neto (2005, s/p).

A escola, de modo geral, e o currículo, de modo particular, têm importância destacada nas lutas desencadeadas pelo MST, sendo alguns dos importantes espaços de divulgação e de produção de significados, de modos de vida, de posições de sujeito. Nas palavras do MST “a discussão sobre educação não se limita à escola, mas [...] [é] instrumento [...] fundamental para o acúmulo histórico da luta dos trabalhadores”⁷. Além

³ O MST RECRIOU A ESCOLA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6210>> Acesso em: 10 out. 2012.

⁴ POR QUE LUTAR POR ESCOLA? Disponível em:

<<http://www.mst.org.br/jornal/293/realidade%20brasileira>> Acesso em: 10 out. 2012.

⁵ Na *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* (Luziânia-GO- 27 a 30/07/1998), decidiu-se utilizar a expressão escola/educação *do campo* argumentando que “não basta ter escolas **no** campo; quer-se ajudar a construir *escolas do campo*, ou seja, escolas com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING, NERY, MOLINA, 2002, p. 19. Grifos meus). Ou seja, *no campo* diz respeito apenas a um espaço físico e *do campo* a uma marca política. Desse modo, quando utilizar aqui a expressão escola/educação rural, estarei me referindo a um determinado momento histórico em que a expressão *do campo* não era ainda utilizada, ou, ainda, porque quero indicar a localização da escola. Posso também querer marcar que a escola referida não assumiu a posição política de uma escola/educação *do campo* divulgada pelo discurso dos movimentos sociais do campo que falam sobre educação.

⁶ Na Faculdade de Educação da UFMG.

⁷ POR QUE LUTAR POR ESCOLA? Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/293/realidade%20brasileira>> Acesso em: 10 out. 2012.

disso, defende-se que nas escolas dos assentamentos e acampamentos, “a luta dos trabalhadores deve ser parte constante do aprendizado”⁸.

Interessada por esse modo de conceber a escola que articula Escola com Movimento Social e que defende uma escola diferente que esteja articulada à luta dos/as trabalhadores/as, tomo como objeto central de investigação para esta tese, *os currículos de duas escolas⁹ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁰ (MST), uma de um acampamento e outra de um assentamento para analisar os processos de subjetivação em funcionamento nas práticas curriculares aí inscritas*. Os processos de subjetivação dizem respeito aos modos como as pessoas são compreendidas e se compreendem como sujeitos de determinados tipos, ou seja, como o sujeito é percebido e percebe a si mesmo. A subjetivação é a “formação de uma relação definida de si consigo (FOUCAULT, 2010, p. 90).

Os acampamentos são espaços usados por membros do MST, nos quais as famílias vivem, em maioria, em barracos de lona por dias, meses e até anos à espera de uma possível desapropriação da terra ocupada. São entendidos como “espaço[s] de luta e resistência. [...] uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária” (FERNANDES, 2012, p. 21). Eles funcionam também, em alguns casos, como maneira de ganhar visibilidade do poder público e da sociedade. Os assentamentos, por sua vez, são áreas já destinadas à Reforma Agrária, resultado “dos esforços empreendidos pelos demandantes de terra e suas organizações” (LEITE, 2012, p. 109).

O objetivo geral desta tese é o de analisar os mecanismos, as estratégias e as técnicas de poder e de saber em funcionamento nos currículos daquelas escolas do MST que demandam uma *escola diferente*, assim como as diversas posições de sujeito disponibilizadas no discurso do MST e que o/a nomeado/a Sem Terra é convocado/a a assumir. Para isso esta tese procurará: mapear nos documentos sobre escola do MST qual tipo de educação e quais práticas curriculares são sugeridas às escolas de acampamentos e assentamentos, bem como as justificativas para a existência de outro tipo de escola/educação no MST; mapear, no currículo das escolas pesquisadas, as adequações feitas para atender às sugestões dos documentos sobre escola do MST e demandadas no discurso do MST; registrar as marcas, as características e os modos de vida e de trabalho consideradas como típicas dos/as integrantes do MST, que são

⁸ Idem.

⁹ As escolas serão caracterizadas no capítulo que trata da metodologia adotada.

¹⁰ Utilizo ao longo do texto as expressões *escolas do MST*, *dos assentamentos* e *acampamentos*, assim como aparece em seus documentos, para indicar as escolas que atendem aos/as alunos/as do Movimento em assentamentos ou acampamentos. Saliento, contudo, que todas essas escolas são públicas. Nas palavras do MST, todas as escolas “dos acampamentos e assentamentos do MST são escolas públicas e foram conquistadas pela luta direta e permanente da família Sem Terra” (MST, 2006, p. 5).

divulgadas e produzidas nos currículos investigados; analisar como o sujeito camponês, membro do MST, se nomeia e é nomeado nos currículos pesquisados; analisar no currículo das escolas os modos de subjetivação, as práticas de significação e os processos de diferenciação utilizados para se produzir determinado tipo de sujeito Sem Terra, por meio da positivação das ações de luta do MST.

Como o próprio Movimento afirma que a educação não se limita à escola, suas práticas cotidianas foram utilizadas para compor as análises empreendidas nesta tese - as conversas do dia a dia, as reuniões do Movimento, a organização do Assentamento e do Acampamento, os eventos promovidos pelo MST etc. Assim, não considero apenas o que se ensina nas salas de aula, ou que está vinculado à escola, focalizando também, o vivido no Assentamento e no Acampamento investigados como elementos importantes para auxiliar na compreensão dos modos de subjetivação dos/as Sem Terra que ali vivem. Ressalto ainda que mesmo que tais práticas ganhem destaque nesta tese, a centralidade permanece no currículo escolar, entendendo que ele é cotidianamente atravessado pelas várias aprendizagens disponibilizadas fora da escola aos/as Sem Terra.

Os Estudos Culturais, que estão preocupados com a produção dos significados sobre os diferentes grupos culturais, que têm por base teórico-política contrapor-se às distinções entre cultura *erudita* e *popular* e *alta* e *baixa* cultura; e que possibilita tomar como objeto de pesquisa “qualquer artefato que possa ser considerado cultural” (Paraíso, 2001a, p. 69), traz importantes contribuições teóricas para esta tese. Nessa linha teórica e, portanto, aqui, também, cultura é compreendida, como um campo de luta em torno do significado (Silva, 1999a), o que implica considerá-la não como natural, fixa e imutável, mas como uma produção social contingente e como “um jogo de poder” (SILVA, 1999a, p. 134).

A introdução da cultura e de conhecimentos considerados especificamente camponeses nos currículos escolares tem mobilizado diferentes estudos sobre a questão da educação do campo no Brasil, que também têm efeitos na discussão sobre currículo das escolas do MST. Essa discussão, muito importante para esta investigação, tem levantado polêmicas sobre a necessidade de currículos diferenciados para esse público (Ribeiro, Paraíso, 2012), o que, na perspectiva aqui adotada, é entendida como uma prática que coloca em funcionamento modos de subjetivação que produzem significados sobre os/as Sem Terra, sobre os/as camponeses/as¹¹ e deles/as sobre eles/as mesmos/as. Cria-se, nomeia-se e delimitam-se certas

¹¹ De acordo com Stedile e Fernandes (2005) a denominação camponês/a não é identificada por todos os povos que vivem no campo. Porém, por ora, esta será a nomeação aqui utilizada, porque parte significativa dos estudos sobre as pessoas do campo utiliza essa denominação. Contudo, após as análises das informações

características, valores e costumes que são definidos como peculiares a eles/as. Constitui-se, desse modo, maneiras de administrar, governar e gerenciar as pessoas dentro de um conjunto de significações que os formam e os conformam em um determinado grupo.

As disputas em torno dos significados sobre os/as Sem Terra ocupam, sobremaneira, os pensamentos sobre a educação no MST. Nesse sentido, há uma demanda por uma educação que atenda às significações produzidas pelo próprio Movimento. A importância dessas significações, inclusive sobre a educação do campo, de modo geral, fica evidente em pesquisa bibliográfica¹² que realizei para mapear os trabalhos publicados sobre educação rural e educação do campo¹³, no período de 1987-2009¹⁴.

Dos 103 trabalhos encontrados, 58 utilizaram como lócus de pesquisa escolas do MST, acampamentos e assentamentos ou materiais produzidos pelo Movimento, representando 59,74% do total analisado. Isso evidencia a força das discussões sobre a educação no MST na produção acadêmica da área. Além disso, muitas das pesquisas reafirmam a importância da adequação dos currículos das escolas à cultura do povo camponês (Ribeiro, Paraíso, 2008), especialmente as vinculadas ao MST.

Destaco que a luta por escola fomentada pelo MST não é apenas para escolas que atendam aos/as Sem Terra, mas por escolas no e do campo, para os/as camponeses/as, como se pode evidenciar, por exemplo, na campanha *Fechar escola é crime*¹⁵. Vale lembrar que o MST contribui com lutas urbanas que dizem respeito à qualidade de vida e direitos iguais na

obtidas no trabalho de campo, pretendo usar a mesma nomenclatura que eles/as usam para falarem de si mesmos.

¹² A pesquisa compreendeu sete revistas, na área da Educação no Brasil, avaliadas como *Qualis* A1 ou A2 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Como forma de seleção dos artigos buscou-se nos títulos e/ou resumos as palavras e/ou conjunto de palavras: Educação Rural ou do Campo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como palavras correlatas, tais como camponês, colono. Somou-se a essas, as publicações cujo conteúdo, “sabia seguramente que tratavam da temática”. Seguindo assim, um critério que tem sido adotado por Paraíso (1994, 2004, 2005) em pesquisas de *Estado da Arte* ou de *mapeamento* da produção em um campo de estudo. Dos 103 textos mapeados para esta investigação, alguns foram encontrados *on line*, outros em disquetes, como no caso da ANPEd e outros impressos, disponíveis na Biblioteca da FaE/UFMG, os quais foram lidos na íntegra, com o objetivo de criar categorias de análises, dentre elas, a categoria *Currículos da/na educação do campo/educação rural*. Parte das análises feitas pode ser conferida em Ribeiro e Paraíso (2008 e 2012).

¹³ A diferenciação morfológica entre cidade e campo e urbano e rural vem sendo discutida por diversos/as autores/as (SPOSITO, 2006; ROSA, FERREIRA, 2006). De acordo com Spósito (2006, p. 122) essa dificuldade acontece porque as “formas confundem-se porque as relações se intensificam, e os limites entre os dois espaços tornam-se imprecisos”. Diante de tal dificuldade, aqui rural e urbano serão utilizados para designar apenas espaços físicos, mesmo sabendo dos riscos de se fazer isso; enquanto, campo e cidade dirão respeito às discussões políticas relativas aos dois espaços levantadas, sobretudo, pelos movimentos sociais do campo e também ao espaço físico. Também será mantida a nomenclatura rural, quando utilizada por algum/a autor/a ou documento.

¹⁴ A escolha desse período foi justificada pela criação oficial do Setor de Educação do MST em 1987.

¹⁵ FECHAR ESCOLA É CRIME. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>> Acesso em: 02 out. 2011.

sociedade, porém, seu principal interesse está voltado para o campo, para a luta pela terra, para a Reforma Agrária¹⁶.

Em muitos dos trabalhos analisados¹⁷, a problemática das adaptações e reformulações do currículo é justificada pela existência de particularidades culturais e de trabalho. Defendem, por isso, a necessidade de se rever o que deve ser ensinado nas escolas do campo. Objetivam-se, desse modo, vincular a formação dada na escola com as nomeadas especificidades da vida campesina, na tentativa de atender as supostas demandas dos/as moradores/as desse lugar. Pode-se associar tal defesa às demandas específicas do MST, que coloca, por exemplo, que a “realidade escolar, vivida nas lonas pretas fincadas no chão de barro, está presente em associações de palavras como lápis e enxada e, principalmente, na noção de que a união sempre trará os sonhos desejados” (MARTINS, 2005, s/p).

O conjunto de textos publicados sobre a educação do campo e educação rural, de forma geral, sinaliza pelo menos duas vertentes de pensamento sobre as possibilidades de adaptação curricular para as escolas no/do campo. Há, por um lado, quem argumente que a escola oferecida às populações do campo não atende as expectativas desse povo¹⁸ (BELTRAME, 1996). Por outro lado, está um grupo menor de pesquisadores/as que critica a busca por políticas educacionais, por meio de adaptações curriculares e de outras práticas escolares diferenciadas para a população do campo, porque considera que essas acirram a dicotomia campo-cidade¹⁹.

O primeiro grupo reivindica um modelo de educação que envolva os saberes do dia a dia e do trabalho no campo. Defende também a necessidade de inclusão das experiências *de luta e de esperança* dos povos do campo, incluindo-as como elementos constitutivos do

¹⁶ A Reforma Agrária para os movimentos sociais dos articulados à Via Campesina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), não se restringe ao programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra. [...] Combina [dentre outras coisas] a distribuição de terras com a instalação de agroindústrias cooperativas em todas as comunidades rurais, para que haja um desenvolvimento das forças produtivas e para que os trabalhadores rurais possam auferir a renda do valor agregado às matérias-primas agrícolas pelo processo de industrialização.[...] Prevê, ainda, a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos” (STÉDILE, 2012, p. 657).

¹⁷ Fonseca, 1989; Beltrame, 1996; Moraes, 1997; Calado, 1998; Pessoa, 1998, Weide e Faria, 1998; Ribeiro, 2001 e 2008; Campos, 2001; Azevedo, 2002; Arroyo, 2003; Caldart, 2003a e 2003b; Rocha, 2003 e 2005; Damasceno e Beserra, 2004; Lenzi, 2005; Batista, 2006; Carvalho, 2007; Neves, 2007; Campos, 2008; Souza, 2008; Teixeira, Trindade e Bernardt, 2008; Neves e Nascimento, 2008; Di Pierro, 2008; Di Pierro e Andrade, 2009; Menezes e Silva Júnior, 2009; Cunha, 2009.

¹⁸ Ver por exemplo: Batista, 2006 e 2007; Weide, Faria, 1998; Weid, 1987; Rocha, 2005; Arroyo, 2003; Calado, 1998; Pessoa, 1998; Beltrame, 1996; Neves, 2007.

¹⁹ Ver por exemplo: Fonseca, 1989; Reali, 1996; Campos, 2001; Ribeiro, 2001; Weschenfelder, 2004; Breitenbach, 2005; Paraíso, 1996; Almeida, Moreira, 2005.

processo de conhecimento na escola (PESSOA, 1998). Ao requerer essa escola que valoriza as atividades da vida cotidiana em seu currículo, há também uma demanda por “priorizar o trabalho como referência privilegiada das práticas educativas” (CALADO, 1998, p. 5). Essa demanda, presente no discurso do MST, justifica o trabalho como um princípio educativo com efeito formador, que pode provocar a problematização da “homogeneidade cultural tão incrustada no currículo e na escola”, como explica Arroyo (2003, p. 41).

Esse conjunto de estudos afirma que a cultura do campo não é, muitas vezes, contemplada pela escola, tendo como resultado a insatisfação dos/as camponeses/as, que dizem não haver “ligação entre o trabalho da escola com a vida” (CAMPOS, 2006, p. 8). Justifica-se com uma série de enunciações, a necessidade da valorização da cultura camponesa nos currículos pelo fato de a escola sobrevalorizar a cultura urbana em detrimento da rural, reforçando a dicotomia campo-cidade (NEVES, 2007).

O segundo grupo de pesquisadores/as, por sua vez, acredita que essas reivindicações fomentam oposições binárias que acabam por demarcar fronteiras que têm, de um lado, um conjunto de valores, regras e situações desejáveis e positivas, e, de outro, o seu oposto, o polo negativo, os/as “excluídos[as] do sistema” (REALI, 1996, p. 2). Nessa mesma perspectiva, Fonseca (1989) diz que, em curto prazo, políticas educacionais de ação imediatistas reforçam as polaridades de diferenças culturais e regionais buscando responder os interesses políticos. Em longo prazo, para essa autora, aumentar-se-ia a dificuldade de se romper com as especificidades regionais, rurais e urbanas, distanciando-se da ideia de uma escola que atenda a todos/as.

Campos (2001), por sua vez, reitera que as políticas educacionais que continuam insistindo em tratar a educação do campo como área específica, “propondo como saída a adaptação dos programas, conteúdos e cartilhas à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das 'populações carentes' do campo” (Campos, 2001, p. 4) devem ser colocadas sob suspeita. Na mesma linha que Paraíso (1996, p. 155) salienta ao discutir o currículo escolar da formação docente, defendendo que é necessário mudar o currículo ofertado a todos/as (do campo e da cidade) para incorporar a discussão sobre a cultura do campo e não somente mudar o currículo ofertado às pessoas que nele vivem. Para a autora é preciso incorporar a cultura do campo nos mais diferentes currículos se quisermos a valorização das diferentes culturas e o diálogo entre *os diferentes* no currículo.

A problemática de um currículo diferenciado presente na demanda por uma *escola diferente* pelo MST, multiplica os sentidos da dicotomia campo-cidade, pois, ela é utilizada pelo Movimento Sem Terra com um caráter afirmativo e não apenas como um binarismo

territorial que opõe culturas e pessoas. Tal oposição funciona como um mecanismo potencializador de uma diferenciação que positiva a vida no campo e dentro do MST. Os currículos aqui investigados investem nas significações dos modos de viver no campo, mais especificamente no MST.

Currículo é compreendido, aqui, como uma prática de significação que produz sentidos sobre as culturas, sobre as pessoas e sobre seus modos de vida. No currículo trabalha-se “sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes” (Silva, 1999b, p. 21), pois ele é uma interessada “invenção cultural” (PARAÍSO, 2003, p. 4). Ele é, também, compreendido acordo como “todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar. [...] Ele é tanto um território de produção ativa de cultura como um campo de contestação cultural” (SANTOS, PARAÍSO, 1996, p. 3).

Nessa perspectiva, o currículo é uma prática produtiva que, além de produzir significados, produz também rebeldia ao processo de significação (SILVA, 1999b). Entendido, desse modo, ele assume caráter indeterminado, aberto e incerto, ainda que esteja “submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional” (SILVA, 1999b, p. 20). Assim, o currículo pode ser visto como “um texto e analisado como um discurso” (Silva, 1999b, p. 20) e é, desse modo, que entendo e analiso o currículo nesta tese. Discurso é aqui entendido como um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2005a, p. 122), como o discurso pedagógico, o discurso do MST, o discurso da mídia etc.

Divulga-se no discurso do MST um projeto de vida atrelado a um projeto político, no qual se disponibiliza, por meio desse discurso, outra forma de viver no campo e na sociedade, produzidos nas ações de luta e de conflito vivenciadas e divulgadas pelo MST. Desse modo, o currículo das escolas investigadas mostrou uma intencionalidade bastante objetiva no governo dos/as Sem Terra ao demandar um jeito diferenciado de viver, bem como, ao disponibilizar certas posições de sujeito. Os/as Sem Terra são, então, convocados/as a se constituírem na *diferença*, com um modo *diferenciado* de viver e entender o mundo. É nesse rastro que segue a tese aqui apresentada.

Mostro ao longo dessa tese que o currículo da nomeada *escola diferente*, aqui investigado, coloca em disputa diversos discursos e disponibilizam posições de sujeito que também provocam escapes dessas posições demandadas aos/às Sem Terra. Da mesma forma, o reforço da dicotomia campo-cidade nos currículos investigados forja lutas de poder-saber entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos particulares, aqueles ditos camponeses e do MST. Isso evidencia todo um investimento do MST na produção de outros

saberes que não os comumente autorizados e divulgados no currículo das escolas. Isso, por sua vez, significa a escolarização de outros saberes, os (re)inventados pelo MST.

Na pesquisa realizada para esta tese fiz observações, por um ano letivo, em duas escolas. Uma, em um acampamento, que nomeio de Acampamento Esperança; e a outra, em um assentamento, que denomino de Assentamento Coragem, ambos em Minas Gerais. As duas escolas funcionam em regime multisseriado²⁰, e são anexas a outra escola nomeada *escola sede*²¹. Para a observação em sala de aula foram selecionados os cinco primeiros anos do ensino fundamental, pois, nesse período de escolarização, o MST tem acumulado maior experiência de trabalho e de estudo (MST, 2005).

A escolha do Assentamento foi pautada na importância histórica que ele assumiu na luta pela terra no estado de Minas Gerais. Já o Acampamento, foi incluído na pesquisa, depois de eu buscar as marcas da nomeada *escola diferente* no Assentamento e não ter conseguido identificá-las nas aulas que observava. Eu trabalhava com a hipótese de que encontraria no Assentamento uma escola com conteúdos diferentes, práticas cotidianamente diferentes, professores/as revolucionários/as, aulas diferentes, atividades e materiais pedagógicos diferentes. Como isso não aconteceu do modo como eu supunha, e ouvindo as histórias de luta da ocupação da escola do Acampamento Esperança, fui instigada a conhecê-la. No Acampamento também não encontrei essa *escola diferente* que eu imaginava que, fazia parte do meu imaginário e dos discursos divulgados nos documentos sobre escola do MST.

Esclareço aqui que não pretendi com isso fazer um estudo comparativo. Apenas agreguei à pesquisa mais um espaço para investigar os modos de subjetivação dos/as Sem Terra. Talvez, tenha sido no Acampamento que como já havia me dito uma Sem Terra *tudo é mais intenso, porque ainda não se tem a terra*²² (Márcia, conversas de fim de noite no Assentamento, Diário de campo, 2010), comecei a ser interpelada por práticas que não exatamente mudavam os conteúdos, pouco revolucionavam o cotidiano de uma escola, mas que mostravam algo de particular naquelas escolas.

A *diferença* do currículo daquelas escolas estava na forma como se positivavam as ações de luta – pela terra, por escola, por igualdade de direitos sociais, econômicos, de gênero

²⁰ Organização escolar na qual um/a professor/a é responsável por mais de um ano de escolaridade concomitantemente em um mesmo espaço físico.

²¹ As escolas sede, usualmente estão situadas na sede do município e sede pode ter uma ou várias escolas e/ou classes anexas. Nessa escola está a direção e secretaria da escola(s) anexa(s), bem como a documentação referente a ela(s).

²² Esclareço que todas as falas dos sujeitos da pesquisa serão apresentadas em itálico para que possam ser destacadas e mais facilmente identificadas no texto. Esclareço também que todas as falas serão transcritas utilizando a normalização de escrita da Língua Portuguesa, pois, de modo geral, oralmente, nos expressamos de forma distinta da escrita. Para isso, tomei os devidos cuidados para não mudar o sentido do que foi dito.

– estando essas ações de luta presentes nas salas de aula, nas conversas do dia a dia, no modo de conceber a educação no MST. Portanto, ajustei o foco do meu olhar e mirei para as situações de luta presentes na vida dos/as Sem Terra, tanto no Acampamento, como no Assentamento. Não quantifiquei quantas vezes ouvi a palavra “luta”, mas resgato de minha memória que ela estava presente em todas as conversas com os/as Sem Terra, em um e outro espaço. Assim, a investigação ganhou outros desdobramentos, entendendo que as práticas do MST possuem “uma intencionalidade [política] ou um projeto educativo em suas ações” (Caldart, 2000, p. 16), mesmo que nem sempre planejadas. Mais que isso, como afirma Caldart (2001, p. 210), o MST pode ser visto como “lugar da formação do sujeito social Sem Terra, [...] movido por uma luta social”.

Percebi que as situações de luta possuíam centralidade na educação do Movimento e disponibilizam aprendizagem e modos de subjetivação que, por sua vez, disponibilizam posições de sujeito bastante demarcadas pelo entendimento de sociedade, de relação com os outros e consigo mesmo dentro do MST. Determinados comportamentos, modos de pensar e agir peculiares aos/as Sem Terra são solicitados nos currículos investigados. Outra racionalidade, uma racionalidade política, (re)inventada, assim, um modo de viver dentro do MST. Diante disso, abandono a ideia da busca por uma *escola diferente* que teria apenas conteúdos escolares modificados e persigo um conjunto de práticas que tomam as ações de luta no MST como potencializadoras de um modo de viver peculiar.

Vale destacar que nesta pesquisa não há interesse pelos “modos 'certos' de ensinar, formas 'adequadas' de avaliar ou por conhecimentos 'legítimos'; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos” (PARAÍSO, 2004, p. 286). Interessa sim analisar “as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, [...] as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos” (Paraíso, 2004, p. 295), quando situações conflitivas ganham centralidade nos currículos investigados.

Esta investigação articula um conjunto de conceitos analíticos, desenvolvido por Michel Foucault, sendo alguns deles centrais, a saber: poder-saber, processos de subjetivação e governo, além de práticas de significação e processo de diferenciação²³ com inspiração nos Estudos Culturais. Analiso aquilo que é efetivamente dito, entendendo os silêncios, os gestos e as ações também como *ditos* e passíveis de análise, “suspendendo continuidades, acolhendo

²³ Esses conceitos serão discutidos no tópico *Ferramentas de análise*.

cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso” (FISCHER, 2001, p. 221). Nessa perspectiva, enfatiza-se que o currículo está fortemente envolvido com “a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores” (Corazza, Tadeu, 2003, p. 37), questões caras às análises delineadas aqui.

Como metodologia, utilizei procedimentos da pesquisa etnográfica para coleta de informações, tais como: observação com registro em diário de campo, conversas informais e entrevistas semi estruturadas. Em linhas gerais a etnografia é compreendida aqui como *lógica de investigação*, que nas pesquisas educacionais orienta-se por teorias da cultura (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). Procurei, também, dar um tratamento às informações usando elementos da análise do discurso inspirada nos trabalhos de Michel Foucault.

Com base nos resultados da pesquisa realizada e no referencial teórico usado para a sua análise, a tese aqui defendida é a de que *o MST, por meio do discurso da diferença, disponibiliza nos currículos investigados posições de sujeito que positivam as situações de luta e conflito, convergindo para produção de um modo de viver e ser Sem Terra, que demandam uma subjetividade lutadora.*

Tal subjetividade sugere um conjunto de práticas que demandam dos/as Sem Terra modos de agir, pensar e de se relacionar consigo e com os/as outros/as, tais como: cultivar sentimentos de com,panheirismo e amizade; indignar-se e ao mesmo tempo se solidarizar com outras pessoas diante de situações de desigualdade e injustiça social; ser exemplar na sua relação com o meio ambiente e avaliar seu comportamento nessa relação; enfrentar as situações de luta e conflito como necessárias para possíveis mudanças nas relações sociais e políticas; ser multiplicador de um modo melhor de viver. A subjetividade é, pois, “o resultado das interações que se operam tanto nas situações de face a face como no trabalho interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos” (Ó, 2009, p. 107).

A positivação das situações de luta, nesse sentido, expressa não somente o desejo de produzir certo tipo de sujeito Sem Terra, mas, também e, sobretudo, um modo de compreender o mundo, pautado em uma racionalidade política de igualdade de direitos. Nessa direção, divulga-se no discurso do MST que atividades do MST “mostraram que a defesa de direitos iguais para todos e a conquista de melhores condições de vida dependem - essencialmente - de mobilização e luta”²⁴.

Assim, ao disponibilizar, por meio dos discursos que circulam nos currículos, certas

²⁴ MOMENTO DE MOBILIZAÇÃO E LUTA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/revista/24/editorial>> Acesso em: 10 out. 2012.

posições de sujeitos aos/às Sem Terra, demanda-se deles/as, inclusive, utilizá-las convenientemente, de acordo com as situações vivenciadas. Desse modo, tais discursos acionam mecanismos de governo que dizem o que é correto e incorreto, bom e mau, adequado e inadequado nas suas vidas. Contudo, muitas das práticas consideradas adequadas escapam, disputam espaços e entram em conflito. Fronteiras culturais e de modos de trabalho são, assim, por vezes, apagadas, confundidas, (re)inventadas.

Diante do exposto, me propus, então, a investigar e criar outras redes de significações para as construções já existentes que divulgam a necessidade de um currículo diferenciado para as escolas do MST, exatamente, por acreditar que os problemas de pesquisa são uma invenção, ancorada em nossas insatisfações, inquietações e dúvidas (CORAZZA, 2002). Para isso, estive disposta a refazer trilhas já conhecidas, e me aventurar por outras ainda desconhecidas. Partindo do contexto apresentado sobre a chamada *escola diferente* do MST, disponho-me a investigar, portanto: *como as práticas curriculares do MST têm colocado em funcionamento processos de subjetivação que produzem e divulgam certo modo de ser e viver aos/às Sem Terra*. Nesse sentido, o problema central desta pesquisa foi assim formulado: *como posições de sujeito que demandam um modo específico de ser Sem Terra são disponibilizadas nos currículos pensados, produzidos e divulgados pelo MST, aqui investigados?*

Para a investigação desse problema, outras perguntas foram importantes: *Que relações de poder-saber estão expressas nos documentos (sobre escola) produzidos pelo MST e nas práticas curriculares das escolas investigadas e que são importantes para a produção de determinadas posições de sujeito que pretendem diferenciar os/as integrantes do MST de outros sujeitos sociais? Que mecanismos são utilizados, nos currículos investigados, para definir os conhecimentos, as marcas e as características consideradas como típicas da cultura do campo e do MST? Que técnicas e estratégias são acionadas ao se definir o que deve ou não ser ensinado nos currículos investigados? Quais relações podem ser estabelecidas entre os processos de subjetivação, as relações de poder produzidas e as técnicas de governo acionadas nos currículos investigados?*

Para tentar responder a tais questões esta pesquisa insere-se no conjunto de investigações pós-críticas em educação, que investe na articulação entre cultura, educação e processos de subjetivação. As pesquisas pós-críticas “mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas” (PARAÍSO, 2004, p. 292). Também problematizam as supostas *verdades* educacionais,

inclusive aquelas “que nos acostumamos a considerar 'boas' porque [são] caracterizadas como 'democráticas', 'libertadoras', 'transformadoras', 'cidadãs' etc.” (PARAÍSO, 2004, p. 292).

Na mesma linha de pensamento, as pesquisas pós-críticas consideram o currículo como um “local de conhecimento e poder” (Silva, 1999a, p. 129), e de significações, no qual as representações construídas, no seu interior, atendem interesses específicos de determinadas culturas e grupos (SILVA, 1999b). Nesse sentido, mesmo que o interesse central nesta investigação seja analisar os currículos escolares, não foi possível deixar de me interessar também pelos currículos existentes fora desse espaço – aqueles do cotidiano do acampamento e do assentamento –, igualmente ensinam modos de ser, de viver e de se comportar aos/às Sem Terra.

Assumo, então, nesta tese, que a multiplicidade de práticas acionadas nos currículos investigados tem um caráter provisório, potencializador e produtor de saberes, de posições de sujeito, de modos de ser, de se comportar. Esses currículos são, nesse sentido, espaços importantes de condução da conduta dos/as Sem Terra, onde se ensina formas específicas de ver a sociedade, as pessoas e a si mesmos/as. Contudo, remeto-me novamente às palavras de Guimarães Rosa, que diz que as pessoas estarão *sempre por terminar, elas vão sempre mudando, elas não estão sempre iguais*, por isso se *transformam em outras*, como também nos insinua Manoel de Barros. Para desenvolver esta tese e para melhor detalhamento da pesquisa e das análises realizadas, este texto foi organizado em três partes, a saber:

Na Parte I – Trabalhos de base. Nesta parte mostro a organização dos cenários para a pesquisa, os *focos* que abordei, as *lentes* utilizadas, os caminhos percorridos, as personagens que se compuseram, as questões que me mobilizaram. Enfim, apresento os investimentos feitos para fazer funcionar as análises empreendidas nesta tese. Esta parte foi dividida em três capítulos. No *Capítulo 1 – Conhecendo a luta pela terra e pela educação no MST* apresento as justificativas que me levaram à pesquisa, à contextualização do objeto de investigação, bem como a sua problematização. No *Capítulo 2 – Ferramentas teórico-conceituais para o trabalho no/de campo* trago a conhecer os principais conceitos teóricos que permearam esta investigação. No *Capítulo 3 - Etnografando: retratos de uma escola diferente* mostro os caminhos metodológicos percorridos na pesquisa.

A Parte II – Cortando cercas... está dividida em dois capítulos em que analiso as relações de poder-saber e os processos de diferenciação engendrados nos currículos das escolas investigadas. O *Capítulo 4 – Caminhos da diferença* apresento a tecnologia da diferenciação e as táticas por ela acionadas para produzir um modo particular de ser Sem Terra. No *Capítulo 5 - Saberes e poderes engendrados no currículo escolar de um acampamento e de um assentamento do MST* discuto as relações de poder-saber produzidas e

as posições de sujeito divulgadas nos currículos investigados.

A **Parte III – Por escola, terra e dignidade** é composta por três capítulos. No *Capítulo 6 – Tecnologia do mosaico: posições de sujeito demandadas em currículos do MST* demonstro uma tecnologia de poder em funcionamento nos currículos do MST, quando esta aciona uma série de posições de sujeito e as disponibiliza aos/às Sem Terra ensinando modos de ser e de comportar. No *Capítulo 7 – Pedagogia da luta: por uma subjetividade lutadora* trago para a cena a *pedagogia da luta* com suas práticas, exercícios e táticas que ensinam modos de se comportar e compreender o mundo aos/às Sem Terra, por meio da positivação das ações de luta do MST. No *Capítulo 8 – Etecerera...*, algumas (in)conclusões da tese em tela são elaboradas. E, por fim, apresentam-se as *Referências bibliográficas* aqui utilizadas.

PARTE I

TRABALHOS DE BASE



**Existem momentos na vida onde a questão de saber
se pode pensar diferentemente do que se pensa,
e perceber diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.**

Michel Foucault (2006c, p. 13)

.....

**Só o que está morto não muda!
Repito por pura alegria de viver:
a salvação é pelo risco,
Sem o qual a vida não vale a pena!!!**

Clarice Lispector (In: Una propuesta de vida creativa)

Capítulo 1



**CONHECENDO A LUTA PELA TERRA
E PELA EDUCAÇÃO NO MST**

CAPÍTULO 1

CONHECENDO A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO NO MST

1.1 Algumas apresentações: um Movimento que luta pela terra e pela educação

Marchas pelas estradas, bandeiras vermelhas em punho, cercas rompidas, palavras de ordem. Espaços ocupados, acampamentos com lonas pretas. Enxadas, pás e foices; lápis, cadernos e livros... Na luta pela terra, pela Reforma Agrária, por escolas, por educação, o MST vem construindo uma história marcada por rupturas com o instituído. Movimento social conhecido pela organização política dos/as trabalhadores/as rurais sem terra por Reforma Agrária, assumiu, desde o início de sua luta, que era preciso “ocupar, resistir e produzir: também na educação!” (MST, 2005, p. 39). Nas palavras do Setor de Educação do MST, os/as Sem Terra necessitam de “uma escola do nosso jeito, que nos ajude a enfrentar os problemas do dia-a-dia” (MST, 2005, p. 39). Para o MST, “investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra; um gesto, aliás, que se encontra no cerne da pedagogia do movimento. [...] [No MST], educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida”²⁵ (CALDART, 2004, p. 225).

Dessa forma, pode-se dizer que a “relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa” (MST, 2005, p. 200). Obra essa que não se restringe aos muros da escola. Ou melhor, em muitos casos, às lonas da escola, já que muitas delas funcionam em barracos de lona nos acampamentos (MST, 2005) e também porque o cotidiano do MST constitui-se em espaço de aprendizado, como o próprio Movimento afirma (MST, 2005). Para contextualizar o objeto desta pesquisa fiz um recorte na história do Movimento. Afinal, o MST é um movimento social complexo e passível de inúmeras explicações. Desse modo, o foco aqui é colocado no fato de o MST ser um movimento social que se destaca porque aliou, desde o início de sua criação, duas lutas: a luta pela terra com a luta pela educação. Toma-se, então, como fio condutor desta contextualização, a relação estabelecida entre essas duas lutas.

²⁵ Depoimento de Pedro Tierra durante a viagem a Eldorado dos Carajás, em abril de 1996.

A história de luta do MST começa a se organizar no final da década de 70²⁶, mais particularmente, na região centro-sul do Brasil (CALDART, 2004; STEDILE, FERNANDES, 2005). No entanto, a luta pela terra e pela Reforma Agrária já estava em pauta desde os anos 20; ganhando mais espaço no cenário brasileiro na década de 50, com o surgimento das Ligas Camponesas, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs) e do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

A criação do MST ganhou força com a luta por Reforma Agrária, quando somada “ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e à luta pela democratização da sociedade” (STEDILE, FERNANDES, 2005, p. 22). Há que se fazer uma distinção entre *luta pela terra* e *Reforma Agrária* por pelo menos dois motivos: primeiro porque “a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de Reforma Agrária. Segundo, porque a luta pela terra é feita pelos trabalhadores e na luta pela Reforma Agrária participam diferentes instituições” (FERNANDES, 2009, p. 1). Com o acirramento dos conflitos no campo, no início da década de 1980, várias categorias de trabalhadores/as – posseiros/as, seringueiros/as, pequenos/as agricultores/as sem terra e atingidos/as pelas barragens dentre outros/as – começaram a se mobilizar como movimentos sociais que, “a partir de então, ganham uma representatividade maior no contexto das lutas agrárias e, de modo mais amplo, no das lutas sociais do país” (KNIJNIK, 2006, p. 31).

Dentre esses movimentos sociais, o MST foi o que maior destaque ganhou ao longo dos anos. Sua presença constante na mídia evidencia essa afirmação. O marco do seu processo de formação está na ocupação da Fazenda Macali, em setembro de 1979, no município de Ronda Alta (RS) (MST, 2005). Nesse momento, deu-se início à gestação do Movimento, que culminou com sua criação oficial no *Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra*, realizado em janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná (CALDART, 2004; STEDILE, FERNANDES, 2005; FERNANDES, 2009). Desde então, a preocupação com a educação de seus membros esteve presente. Cedo ficou para trás “a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir” (MST, 2005, p. 11), pois era necessário levar em conta a questão mais ampla da cidadania do/a trabalhador/a rural sem terra; dentre “tantas outras coisas, inclui também o direito à educação e à escola” (MST, 2005, p. 11).

Os/as Sem Terra afirmam que se educam também nas marchas, nas ocupações, nas místicas, na organização dos acampamentos e assentamentos. Como explica Boff (1999, p.

²⁶ Foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT) que exerceu forte influência na constituição dos movimentos organizados pela Reforma Agrária, que percebeu a necessidade da constituição de um movimento de caráter nacional, afirmando que sozinhos/as os/as camponeses/as não teriam força de articulação.

23), mística significa adjetivo de mistério, “que quer dizer perceber o caráter escondido, não comunicado, de uma realidade ou de uma intenção, não possui um conteúdo teórico, mas está ligada a experiência através de celebrações, cânticos, danças, dramatizações e realização de gestos rituais, uma revelação ou uma iluminação conservada por um grupo determinado e fechado”.

Para o MST, a mística é a “alma do sujeito coletivo Sem Terra que se revela como uma paixão contagiante, que nos ajuda a 'sacudir a poeira e dar a volta por cima', que nos coloca no caminho de aprender a estabelecer objetivos a serem alcançados, aprender a formular métodos para transformar a realidade e a empenhar-se na tarefa de realizar os rumos traçados” (MST, 2005, p. 214). Dessa forma, a escola é entendida não como o único lugar de aprendizagem, de circulação e de veiculação de conhecimentos. É compreendida como um dos lugares em que os/as Sem Terra se educam. Esse jeito de conceber a educação “perpassa o conjunto das ações do MST e a vivência de cada sem terra no movimento de sua própria história, ou no fazer-se de sua formação” (CALDART, 2000, p. 143).

Contudo, esse educar na e pela vida cotidiana do Movimento não significa negar a importância da escola. Ao contrário, os/as Sem Terra valorizam, desde o início da gestação do Movimento, a importância dos saberes escolares, bem como a permanência de todos/as os/as seus/as integrantes na escola (MST, 2005). Além disso, reforçam que estar na escola é uma forma de luta por direitos: “direito a uma escola de qualidade, capaz de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas” (MST, 2005, p. 11). A escola é entendida como espaço “que ajuda a enraizar a identidade Sem Terra, e forma determinado jeito de ser humano” (MST, 2005, p. 202).

A preocupação em viabilizar a educação institucionalizada iniciou-se por causa das crianças acampadas nas fazendas Macali e Brilhante (RS) que estavam fora da escola. Inicialmente, formaram-se grupos de mães que coordenavam brincadeiras, tentavam explicar o que estava acontecendo em suas vidas e integravam as crianças em atividades do acampamento. Dentre os/as acampados/as estava uma professora que assumiu a coordenação das atividades. No entanto, a situação não foi dada como resolvida, pois faltavam professores/as, materiais escolares, uma escola (MST, 2005).

Situações parecidas aconteciam em outros acampamentos, o que motivou a organização da luta por uma escola estadual para os primeiros anos do ensino fundamental para as crianças do acampamento. Em maio de 1982, a Secretaria de Educação do RS autorizou a construção da primeira escola do MST, legalizada em abril de 1984, no já então *Assentamento Nova Ronda Alta* (MST, 2005). Já em um acampamento, a primeira escola

oficial foi criada na fazenda Anonni (RS), em 1987 (MST, 2005).

A partir de então, não se pensou mais em um assentamento ou acampamento sem escola, ainda que alguns/algumas Sem Terra insistissem em dizer que a escola diminuiria a força do Movimento por fixar as famílias a um lugar (MST, 2005, p. 13). Em resposta, a equipe de educação argumentava que muitos pais e mães poderiam deixar o acampamento exatamente pela falta de escola. Situação que foi resolvida, em alguns lugares, com as chamadas escolas itinerantes, que seguiam os acampamentos para onde fossem (MST, 2005).

O interesse por viabilizar a educação escolar se estendeu para pessoas adultas e jovens. Como afirma Sousa (2005, s/p), era “preciso que não houvesse adultos e jovens nos acampamentos e assentamentos sem saber ler e escrever para que pudessem coordenar, dirigir cooperativas, associações, receber crédito”. Dessa forma a relação do MST com a escola estreita-se, pois “ocupar as letras” se tornou tão importante quanto “ocupar a terra” (MATTAR, 2010, s/p). A ocupação da escola se tornou frase tão utilizada quanto ocupar a terra. A ocupação da escola se dá com a

mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola (luta pela terra feita em família acelerou a consciência de lutar também por este direito); o MST, como organização social das famílias Sem Terra que o integram, decidiu tomar a si a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, (que daí se ampliou e hoje inclui a luta pelo direito à escola pública, da educação infantil à Universidade) além de buscar produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e se preocupar com a escolha e a formação de seus educadores; a escola passa aos poucos a ter lugar na dinâmica do Movimento, seja porque integra as preocupações cotidianas dos assentamentos e acampamentos, em alguns, mais do que em outros, a partir de sua própria trajetória específica, seja também porque agora considerada pelas instâncias da organização como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária e, mais recentemente, luta por um novo modelo de desenvolvimento do país (CALDART, 2010, s/p).

Caldart (2004) lembra que o MST logo no início de sua constituição levantou a preocupação de que os/as Sem Terra “não conseguiriam avançar na sua luta se não se dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla” (CALDART, 2004, p. 215). Exatamente por isso, como mostram documentos do MST, a reivindicação por escola se estendeu por outros acampamentos e assentamentos espalhados pelo Brasil (CALDART, 2004; MST, 2005; STEDILE, FERNANDES, 2005). O início da história dessa luta é contado, sobretudo, no documento intitulado *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, de 1990, primeira publicação sobre educação produzida pelo MST.

A ocupação da escola merece problematização, pois ela quer dizer mais que a luta pelo direito à educação. Essa ocupação significa, por um lado, o enfrentamento de saberes e

discursos que, por vezes, estão em lados opostos, em um espaço autorizado²⁷, ao mesmo tempo em que significa a possibilidade de apropriação de saberes que exercem mais poder na sociedade. Por outro lado, a ocupação é possibilidade de ressignificar saberes e discursos de luta pela terra e sobre a Reforma Agrária, em saberes escolares, que podem divulgar modos de entender o mundo, caros ao MST e aos movimentos sociais do campo.

Contudo, a ocupação da escola parece não se dar de maneira simples, já que, dentre outros motivos - como a falta de estrutura, a dificuldade de legalização das mesmas etc., o MST demanda uma *escola diferente*. Uma escola que “deve ajudar no avanço da luta”; que não faça “separação entre o que está acontecendo no Assentamento e o que é trabalhado na sala de aula; [que] deve ser essencialmente prática” (MST, 2005, p. 18).

Em meio à criação e a oficialização das escolas, iniciou-se a discussão sobre o tipo de escola que se queria, pois as que se conheciam no meio rural não respondiam aos interesses dos/as integrantes do Movimento (MST, 2005). Assim, por influência de professoras que estavam estudando as ideias de Freire e pelo que era entendido como exigência da realidade dos acampamentos e assentamentos, deu-se início à experiência de uma “escola 'diferente' para as crianças ST [Sem Terra]” (MST, 2005, p. 13). O objetivo dessa *escola diferente* era “valorizar a história de luta destas famílias, ensinando-as a ler e a escrever através de experiências que também desenvolvem o amor a terra e ao trabalho” (MST, 2005, p. 13). Divulga-se que “todos os conflitos na questão da luta pela terra precisam ser trabalhados pela escola” (MST, 2005, p. 13). Dessa forma, as ações de luta do MST passam a ganhar centralidade, como demandas importantes nos currículos escolares.

O texto *Nossa luta é nossa escola* apresenta a discussão sobre a escola em um tópico intitulado *Uma escola diferente*. Fomenta-se no texto o alargamento da luta por escola para a luta por uma educação, inclusive uma educação que não seja necessariamente formal, porém sem deixar de levar em conta a questão da inclusão do “instrumental básico de leitura e escrita, função atribuída à escolarização formal” (MST, 2005, p. 17-8).

Aborda-se também a resistência inicial dos/as Sem Terra à escola nos acampamentos, justificando que esta não estava ligada à desvalorização da educação, mas, sobretudo, a negação das escolas existentes nas áreas rurais, porque, de acordo com o discurso do MST que falam sobre educação, maioria delas privilegia o contexto urbano. Reivindica-se, diante disso, que “a escola tem que ser diferente, o professor tem que ser diferente, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente” (MST, 2005, p. 18). Desse modo, empunhando a bandeira *Sem estudo não*

²⁷ A discussão sobre saberes autorizados *oficiais* e saberes alternativos é feita por Varela (2002).

vamos a lugar nenhum, o setor de educação propôs dois eixos de trabalho: “luta pelo direito a educação [e] construção de uma nova pedagogia” (CALDART, 2003, p. 67).

Ao longo dos anos, outras publicações sobre educação foram produzidas pelo Movimento, sendo que, em 2005, o MST publica o *Dossiê MST Escola*²⁸, caderno em que foram compilados dezesseis textos com indicações de como devem ser as escolas dos assentamentos e dos acampamentos, a organização política e pedagógica e os conteúdos que devem ser ensinados nas escolas. Esses documentos também designam os modos de ser e de se comportar para estudantes e professores/as, indicando preceitos que requerem um jeito específico de entender e de construir a escola e um modo de se portar dentro do Movimento.

Para isso solicita-se “uma escola metida na organização de um grupo social e com uma homogeneidade de interesses, [que] só poderia assumir características singulares e dar respostas às questões próprias deste grupo” (MST, 2005, p. 21). O conjunto de práticas educativas instituídas pelo MST recebe o nome de *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, ou seja, “o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia-a-dia as pessoas que dele fazem parte” (CALDART, 2003, p. 51-2).

A homogeneidade de interesses requerida nas práticas educativas parece buscar uma unidade, o que caracteriza o grupo, o que lhe confere características comuns, um jeito peculiar de ser do MST, de ser do campo. Isso exige seleção, separação e (in)exclusão, dentro de uma gama de opções, sobre o que seria ou não peculiar à vida no MST, no campo. Essa seleção serve, inclusive, para orientar as práticas curriculares no Movimento, seja dentro ou fora da escola. No entanto, ainda que se consiga produzir esse *jeito peculiar de ser do MST e ser campesino/a*, sabe-se que essa produção não estará imune “à reflexão, contestação e discussão; quando muito atingirá o status de um 'contrato preliminar', um acordo que precisa ser periodicamente renovado, sem que qualquer renovação garanta a renovação seguinte” (BAUMAN, 2003, p. 19).

Mesmo se alcançada, essa unidade “permanecerá, portanto, frágil e vulnerável, precisando para sempre de vigilância, reforço e defesa” (BAUMAN, 2003, p. 19). É nesse sentido que as práticas curriculares aqui investigadas são compreendidas como tecnologias que atuam nessa renovação, ou seja, as tecnologias funcionam como os “meios inventados para governar o ser humano, para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (ROSE, 2001b, p. 37). É por tudo isso que, nesta tese, tomo como objeto de análise *os processos de subjetivação em funcionamento nos currículos de duas escolas do MST*.

²⁸ O *Dossiê MST Escola* reuniu todos os documentos produzidos pelo Movimento entre 1990 e 2001, nos quais se podem encontrar os preceitos criados para a construção das escolas nos assentamentos e acampamentos.

1.2 Demarcando espaços: significações sobre e no MST

Ao demarcar diferenças, sejam elas físicas, intelectuais, laborais ou culturais, demarcam-se também desejos, necessidades e formas de (in)exclusões. Encarada como um processo de produção social, a diferença muito mais que nomear maneiras de ser e de se comportar, envolve relações de força, relações de poder. A diferença não é uma entidade preexistente, intrínseca a uma dada cultura, menos ainda é um elemento passivo dessa cultura, por isso requer permanente criação e recriação. Ela tem vínculos com a “atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2005, p. 96).

De acordo com Woodward (2005), marcar a diferença de um grupo pode ter pelo menos duas linhas de pensamento. Uma delas é construída negativamente, “por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como os 'outros' ou forasteiros” (WOODWARD, 2005, p. 50). A outra maneira é construída por meio da celebração da diferença como “fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (WOODWARD, 2005, p. 50). Nesse último caso, de maneira positiva, busca-se resgatar a autoestima do grupo marginalizado, justamente pela exaltação da diferença, assim como investe o MST.

Pode-se dizer que os povos do campo têm sido significados tanto de maneira positiva, quanto de maneira negativa, frequentemente em contraposição ao que tem sido convencionado como característico da cidade. A construção dessas significações acontece em diversos espaços e circula em diferentes discursos - político, midiático, educacional -, sendo a escola um dos espaços importantes para essa produção e divulgação. Historicamente, a instituição escolar tem, por vezes, se pautado na oposição binária campo-cidade, na qual a cidade é, usualmente, o referente positivo.

Em contraposição às imagens negativas vinculadas às pessoas do campo, como as que, por vezes, são divulgadas no discurso da mídia (Ribeiro, 2010a), os movimentos sociais têm assumido papel decisivo na produção de uma imagem positiva das mesmas, como pude perceber nas escolas investigadas. Os currículos escolares têm sido usados para a produção e a divulgação dessas outras imagens. A escola, nesse caso, é entendida pelos movimentos sociais como um “espaço de vida e [de possibilidade, que luta] por políticas públicas específicas para sua população” (MST, 2004, p. 1).

A exaltação de características como tipicamente campestinas, divulgadas pelo MST, nesse sentido, pode ser uma estratégia dessa imagem positiva que, ao mesmo tempo em que demarca, fortalece o grupo. Enunciações do tipo *sou feliz porque vivo no campo; a vida no*

*campo é muito mais saudável; o campo é tão rico como a cidade; o campo alimenta a cidade; aqui se forma para o campo e não para a cidade, que não é minha realidade*²⁹, circulam nas falas de membros de diversos movimentos sociais³⁰, evidenciando a delimitação e a celebração de diferenças culturais. Isso tem servido de justificativa para demandar políticas públicas específicas para o campo. Como parte dessa demanda está a reivindicação por uma escola diferente para as pessoas que lá vivem. Na *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, que aconteceu em Luziânia, Goiás, em agosto de 2004, muitos movimentos sociais³¹ argumentaram sobre a existência de especificidades culturais campesinas³² e, com base nisso, justificaram a necessidade de uma educação do e no campo.

Apesar de se falar de especificidades campesinas, divulga-se também que há um coletivo nomeado povos do campo. Contudo, sabem-se que no interior desse coletivo existem vários grupos – quilombolas, indígenas, ribeirinhos/as, sem terra etc. – cada um com suas características. Assim, ao mesmo tempo em que se fala de uma coesão, também se proclama a demarcação das diferenças e especificidades internas a cada um desses grupos, o que, com frequência, no seu conjunto, é chamado de identidade campesina. Essa aparente incoerência parece tentar formar um grupo maior, coeso culturalmente, nomeado povos do campo, com características peculiares a todos. Isso pode ser entendido como uma busca por coesão política e não só cultural; na tentativa de fortalecimento de um grupo que tem interesses comuns.

Hall (2005), sabendo das problematizações e interrogações que o conceito de identidade recebeu nos estudos filosóficos, sociais e culturais contemporâneos, pergunta sobre “quem precisa da identidade?” e argumenta que movimentos políticos precisam da identidade, porque esta os identifica, os reuni para suas lutas. O autor reitera a necessidade de se

²⁹ FALA DE UM ALUNO DE UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA). Disponível em: <<http://mercadoetico.terra.com.br/arquivo/uma-escola-que-dignifica-a-vida-no-campo/>> Acesso em: 15 jul. 2009.

³⁰ Enunciações ouvidas durante as aulas da disciplina Análise da Prática Pedagógica ministradas por mim no curso de Licenciatura em Educação do Campo em julho de 2009. Fazem parte da turma membros de diversos movimentos sociais - MST, FETAEMG, MMC, MPA, AMEFAS dentre outros.

³¹ CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME – MPA - MAB – MMC – MDA/INCRA/PRONERA – MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA’S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSED – FETRAF – CPT – CIMI – MEB – PJR – Cáritas - CERIS - MOC – RESAB – SERTA – IRPAA – CAATINGA – ARCAFAR SUL/NORTE – ASSESOAR – FORUM – QUILOMBOLA.

³² Algumas dessas especificidades podem aparecer no documento resultado da Conferência: “O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...; Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação, nesses diferentes grupos, tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância” (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 5).

continuar utilizando determinados conceitos, como identidade, diferença e cultura, “uma vez que eles não foram dialeticamente superados e que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los” (HALL, 2005, p. 104).

Pelo convívio com diferenciados grupos do campo³³ e pela leitura dos documentos sobre escola do MST e sobre a educação do campo, é possível dizer que há certa tentativa de homogeneidade cultural interna a cada um desses grupos. O MST, por exemplo, grupo aqui investigado, diz que o sujeito Sem Terra tem peculiaridades que são construídas no e pelo Movimento (CALDART, 2001; MST, 2005), como por exemplo, ser solidário/a, lutador/a, que atua coletivamente. Um tipo específico de sujeito Sem Terra é definido, como

mais do que *sem-terra*, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma *identidade*, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social. Há um processo de construção deste sujeito, que é a história da formação do sem-terra brasileiro, em um recorte político e cultural diferenciado (CALDART, 2001, p. 211, grifos meus).

Produz-se, assim, aquilo que conta e aquilo que não conta como características dos/as Sem Terra, o que é ou não considerado válido e importante para a constituição do que diferencia os/as integrantes do MST dos demais grupos de camponeses/as. Essas diferenças, supostamente produzidas no e pelo Movimento, funcionam como marcas importantes para a reivindicação da nomeada *escola diferente*. De acordo com Caldart (2001, p. 208) “as pessoas são contra ou são a favor das ações do MST; mas de modo geral não costumam ficar indiferentes a elas”. Bhabha (2007) sugere, em casos como esses, que é preciso deslocar do “reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos *processos de subjetivação* tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo” (BHABHA, 2007, p. 106. Grifos do autor).

No próximo capítulo discuto os conceitos centrais que serviram de *ferramentas* de trabalho nesta investigação. O currículo será tomado como o eixo central da discussão teórica da investigação. Desse modo, mostrarei as conexões do conceito de currículo, entendido como modo de significação, com os demais conceitos eleitos para as análises aqui realizadas. São eles: poder-saber, processos de subjetivação, governo, práticas de significação e processos de diferenciação.

³³ Desde março de 2009 atuo como professora Reuni nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG, lecionando algumas disciplinas, como Análise da prática pedagógica e Pedagogia da Alternância, e na coordenação pedagógica de uma das turmas. Participei também de projetos ligados à Educação do Campo, como o Programa Escola Ativa, vinculado ao Ministério da Educação, que esteve ocupado com a formação de professores/as de classes multisseriadas, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da mesma Faculdade, coordenado pela professora Maria Isabel Antunes Rocha. Atuei também em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *latu sensu* na área da educação do campo, também na Faculdade de Educação.

Capítulo 2



**FERRAMENTAS TEÓRICO-CONCEITUAIS
PARA O TRABALHO NO/DE CAMPO**

CAPÍTULO 2

FERRAMENTAS TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA O TRABALHO NO/DE CAMPO

A ferramenta teórica central desta tese é o conceito de currículo, entendido como prática de significação, em uma perspectiva pós-crítica. Esse conceito perpassa e é perpassado pelas demais ferramentas, conforme mostro nesta seção da tese. O currículo é, então, compreendido como prática de significação porque é “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o mundo social e sobre o político” (SILVA, 1999b). O currículo, nesse sentido, expressa visões de mundo, constrói significados, cria projetos de sociedade.

O currículo vem sendo compreendido de diversas maneiras ao longo da história. Autoras brasileiras (Paraíso, 2005; Lopes, Macedo, Paiva, Barbosa, Dias, 2006) mapearam produções sobre currículo no Brasil, empreendendo análises do pensamento curricular em diferentes perspectivas teóricas. Nessas pesquisas, diversas formas de conceituar currículo, podem ser encontradas. No entanto, de acordo com Lopes e Macedo (2007), parte expressiva do campo curricular associa currículo à escolarização. Para esse grupo, currículo é compreendido como “um espaço institucionalizado, com realidade social e material e cultura específica e com poder privilegiado na socialização do saber e na formação das identidades das gerações mais novas, que se constitui historicamente” (LOPES, MACEDO, 2007, p. 13).

Em trabalhos analisados por Paraíso (2005), que mapeia pesquisas pós-críticas sobre o currículo no Brasil, o currículo é nomeado e conceituado de diferentes formas por pesquisadores/as do campo como, por exemplo, o currículo como fetiche (Silva, 1999a), o currículo como linguagem (Corazza, 2004), o currículo como prática de significação e representação (Silva, 1999a, 1999b), o currículo-mapa (Paraíso, 2003), o currículo como discurso (PARAÍSO, 2007). O que talvez esteja na base dessas conceituações é a compreensão do currículo como um artefato que significa, atribui sentidos, representa e nomeia culturas, sujeitos, vidas e o mundo, em meio a relações de poder e saber. O currículo, nesse sentido, é um artefato social e cultural, produtor de conhecimentos, verdades, valores e subjetividades; como um conjunto de práticas que nos constitui de determinados modos, ensinando modos de ser e de se comportar (PARAÍSO, 2007).

A teorização curricular tem sido dividida por autores/as do campo (Santos, Paraíso, 1996; Moreira, Silva, 1994; Silva, 1999a) em três principais frentes: as teorias tradicionais, as

teorias críticas e as teorias pós-críticas. Isso não significa, no entanto, que elas atuem tão separada e distintamente, pois, ao mesmo tempo em que vivenciam conflitos, também vivenciam interseções, justaposições e encontros.

As teorias tradicionais colocam ênfase no estabelecimento de métodos e objetivos que permitem mensurar precisamente os resultados educacionais. Concentram-se no *desenvolvimento* de currículos sem problematizar as formas dominantes de conhecimento que o compõe. Em contraposição, as teorias críticas “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 1999a, p. 30).

A vertente pós-crítica, por sua vez, tem “pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a subversão, a multiplicação de sentidos para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284). Paraíso (2004) diz que os efeitos combinados das correntes teóricas nomeadas pós-estruturalismo e pós-modernismo “sintetizados talvez na 'chamada virada linguística', expressam-se naquilo que se convencionou chamar de 'teorias pós-críticas em educação’” (Paraíso, 2004, p. 284), que procuram criar outros sentidos para o currículo (CORAZZA, 2004). Elas “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAÍSO, 2004, p. 286).

A análise do vínculo entre currículo e poder³⁴ nas teorias pós-críticas “não limitam as análises às relações econômicas do capitalismo e, desse modo, 'o mapa do poder é ampliado' para incluir outros processos de dominação – além da classe social – presentes na dinâmica social, tais como: raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, religião, nacionalidade etc” (SALES, 2010, p. 23). Ressalta-se que o poder, para a corrente teórica pós crítica, não é visto como estando em “posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução. [As relações de poder] possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 2006a, p. 104). É sobre a relação currículo, poder e saber, de grande importância para esta tese que discuto a seguir.

³⁴ Vale lembrar que a questão do poder é também importante para as teorias críticas, porém, nessas, ele é entendido como ato de dominação (SILVA, 1999a).

2.1 Currículo, poder e saber

[...] não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos (FOUCAULT, 2006a, p. 105).

Qual conhecimento deve ser ensinado? Essa é uma questão central em diversas teorias do currículo. Ainda que as teorias se diferenciem nas discussões, quanto à natureza humana, do conhecimento, da cultura e da sociedade, interessa-lhes saber qual conhecimento é considerado importante para ser incluído no currículo (SILVA, 1999a). A questão básica que se coloca para a teorização curricular é: “o que eles ou elas devem saber?” (SILVA, 1999a, p. 14).

Para discutir tal questão, no entanto, tornou-se fundamental perguntar também - “O que constitui um conhecimento como válido ou verdadeiro?” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 37). Enquanto, tradicionalmente, essa questão se remetia à concepção do conhecimento como representação da verdade as teorias pós-estruturalistas do currículo destacam “o caráter artificial e produzido” (Corazza, Tadeu, 2003, p. 37) do conhecimento e da *verdade*. E, nesse processo, o entendimento do poder como produtor de saberes, de verdades e de sujeitos passou a ser fundamental para a teoria pós-crítica de currículo.

Assim, o poder não é entendido, aqui, como fixo, nem centralizado; também não é objeto que se possui. Em vez disso, ele “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2006a, p. 104), com *miras e objetivos*. Foucault (1997b) entende o poder “como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve dos grupos sociais ou das épocas” (FOUCAULT, 1997b, p. 110). Se, afinal, não há fixidez nas relações de poder, ao contrário, essas relações permitem “relações de força, enfrentamentos, portanto [são] sempre reversíveis” (FOUCAULT, 2006c, p. 232).

Dessa forma, o poder produz comportamentos desejáveis, incita certas práticas, produz também resistências. De alguma forma, “no corpo social, nas classes, nos grupos, nos próprios indivíduos [há algo] que escapa” (Foucault, 2006c, p. 244) ao poder. É por causa dessa possibilidade de escapada que o poder “tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (FOUCAULT, 2006c, p. 244). Nesse sentido, não há

“relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999b, p. 27).

O poder, na perspectiva foucaultiana adotada pelas teorias pós-críticas de currículo e também por esta investigação, não é somente censura e não está na ordem de dominantes de um lado e dominados/as de outro. Ele é uma relação que vai de um lado ao outro e vice-versa. Para Foucault (2007), o poder é positivo porque produz saberes, discursos, sujeitos, vontades, desejos; ele transcende o proibir, o coagir ou o reprimir. A positividade do poder mostra que, se ele “só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, recalçamento, [...] se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos” (Foucault, 2007, p. 148), na produção do desejo, do saber, da subjetividade.

O currículo passa por uma série de escolhas, nas quais certos conhecimentos começam a fazer parte dele ou são desprezados. Problematizar essas escolhas se torna importante porque se estará também problematizando as relações de poder que estão imbricadas nesse processo. Com base nos estudos de Michel Foucault, portanto, o poder assume na investigação, aqui apresentada, papel de elemento capaz de “explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (Veiga-Neto, 2004, p. 66): poder e saber. Interessa a esta tese também mostrar essa produção nos currículos das duas escolas do MST, no Acampamento Esperança e no Assentamento Coragem.

Para justificar a necessidade de uma *escola diferente*, os documentos sobre escola do Movimento (MST, 2005) indicam o que é ou não característica dos membros do MST, que comportamentos lhes são peculiares, que marcas os distinguem de outros grupos. Divulga-se o que deve ou não ser ensinado no currículo, que comportamentos são desejáveis. Um conjunto de verdades é colocado em funcionamento em tais documentos. Vê-se neles a verdade “produzida em conexão com o poder, como uma construção discursiva, como um efeito de articulação poder-saber” (PARAÍSO, 2007, p. 55). É nessa articulação que se criam regimes de verdade, ou seja, os discursos que passam a circular como verdadeiros (FOUCAULT, 2007).

Uma vontade de verdade está em funcionamento na criação de significados particulares, marcas peculiares, modos de viver específicos aos/às Sem Terra. Sabendo-se que a verdade “é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia” (Foucault, 2005b, p. 17) inclui-se aí os currículos e os saberes disponibilizados aos/às Sem Terra. Mais que isso, ela “é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é

valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído” (FOUCAULT, 2005b, p. 17).

Nesse sentido, como afirma Paraíso (2007, p. 56), “se o poder opera em conexão com a verdade e esta só existe em relações de poder, então todos os discursos podem ser vistos como parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”. O poder é visto, também, como uma estratégia (PARAÍSO, 2007). Nas palavras de Foucault (1995, p. 248) podemos chamar *estratégia de poder* “ao conjunto dos meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder. Podemos também falar de estratégia própria às relações de poder na medida em que estas constituem modos de ação sobre a ação possível, eventual, suposta dos outros”.

É com base nesse entendimento, portanto, que trabalho com a hipótese de que, os discursos que circulam e que são produzidos no e pelo currículo das escolas investigadas, nas suas múltiplas versões, por meio de técnicas, estratégias e exercícios colocam em funcionamento práticas que incitam determinados modos de ser e existir aos/às Sem Terra. Para Foucault, o poder se manifesta para “estruturar o campo de ação possível dos outros” (Foucault, 1995, 245), colocando em “jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Além disso, Foucault (2007, p. 175) ressalta que o “poder não se dá, não se troca, não se retoma, mas se exerce, [ou seja,] só existe em ação”.

É “justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 2006a, p. 111). Poder e saber são, nessa perspectiva, “dois lados de um mesmo processo” (Veiga-Neto, 2004, p. 157), estando essencialmente implicados. Nas palavras de Veiga-Neto (2004, p. 157) “poder e saber se entrecruzam, no produto concreto [e] aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso”. Discurso aqui é entendido como “as práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005a, p. 55). Em síntese, a “produtividade das articulações entre saber e poder no sentido da constituição de diferentes posições de sujeito [que] [...], numa perspectiva foucaultiana [dá-se], no discurso” (CUNHA, 2011, p. 55).

Foucault (1997a) afirma, ainda, que é necessário entender que “poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); [...] que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1997a, p. 27). Técnicas, produções e apropriações de saberes; mecanismos, estratégias e distribuições de poder representam um corte momentâneo de um processo que está sempre em constante movimento. Corte, seja “de reforço acumulado do elemento mais forte, seja de inversão da relação, seja de aumento simultâneo dos dois termos [poder e saber]” (FOUCAULT, 2006a, p. 109-10).

Nesse sentido, o discurso é concebido como “uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável, entre o discurso dominante e o dominado” (FOUCAULT, 2006a, p. 111). É nessa perspectiva que se procura analisar o funcionamento das práticas curriculares do MST. Para tanto, foi necessária atenção aos exercícios, táticas e estratégias de poder propostos nos currículos investigados, assim como aos saberes produzidos para orientar os/as estudantes, para conduzir suas condutas. É o currículo como um artefato que conduz condutas, ou seja, artefato envolvido com estratégias de governo e processos de subjetivação que discuto a seguir.

2.2 Currículo: processos de subjetivação e governo

Um currículo é sempre pensado, planejado e formulado para “modificar alguma coisa em alguém” (Corazza, Tadeu, 2003, p. 38), imprimindo transformações de maior ou menor duração. O currículo, como argumentam Corazza e Tadeu (2003), carrega sempre, ao menos “implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: 'quem nós queremos que eles e elas se tornem?'; 'o que eles e elas são?'" (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 38).

Esse alguém, que o currículo quer modificar, um *sujeito indefinido*, passa por um processo de determinação de características, de invenção de um sujeito tornado conhecido, para melhor se governar. Nesse sentido, os conceitos de subjetivação e governo são caros para as análises empreendidas nesta investigação, pois práticas de (re)composição de “forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar” (Rose, 2001a, p. 143) estão em funcionamento governando os modos de ser Sem Terra.

No interior do currículo processos de subjetivação são constituídos com o objetivo de produzir, estimular e administrar determinadas subjetividades, o que acaba “moldando desejos, buscando maximizar as capacidades intelectuais” (ROSE, 1999, p. 34). Isso não significa que as relações entre o poder e a subjetividade estejam “confinadas às relações de constrangimento ou repressão da liberdade do indivíduo” (ROSE, 1999, p. 34).

Pelo contrário, é fundamental que os indivíduos estejam livres para fazer escolhas (ROSE, 1999). O processo de subjetivação é entendido, aqui, como a “modificação dos limites que nos sujeitam, para nos reconstruir com outras experiências, com outra delimitação” (DOMÈNECH, TIRADO, GÓMEZ, 2001, p. 130). Deleuze (2008) entende a subjetivação

como “a produção dos modos de existência ou estilo de vida” (DELEUZE, 2008, p. 42).

A subjetividade, por sua vez, é entendida como “a interiorização do lado de fora” (Deleuze, 2005, p. 105), mas também dinâmica e fluida (Paraíso, 2007), produzida em meios variáveis: meio familiar, político, profissional, cultural etc. Como se é parte de diversos meios concomitantemente, as combinações desses meios podem ser várias, com forças que entram permanentemente “em jogo, que vão misturar-se à já existentes, numa dinâmica incessante de atração e repulsa” (DELEUZE, 2005, p. 105).

Dessa forma, nos constituindo como sujeitos de determinado tipo, com certas características, com certos modos de ser e de viver ao ocupar determinadas posições de sujeito que são disponibilizadas nos discursos. Essas posições podem ser instáveis, contingentes e permanentemente modificáveis. “São esses posicionamentos, essas posições discursivas, as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 2002, p. 66).

Seguindo essa linha de pensamento, abandona-se a ideia metafísica de “crença na existência de um 'eu' unificado e coerente, fixo e permanente, de um 'eu' que é a origem e a causa da ação” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 42). O verbo *ser* - eu sou, tu és, ele é -, cede lugar ao verbo *estar* - eu estou, tu estás, ele está - que representa melhor o *estado do sujeito*, a posição por ele assumida. Estado de provisoriedade, de intermitência, de fluidez. Tem-se, assim, em vez da unidade, “a multiplicidade do eu e do sujeito” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 45).

Ao “deslocar a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito [...] não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 53). Assim, a noção de subjetivação será utilizada para denominar as maneiras heterogêneas pelas quais “os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001b, p. 36). Diante do exposto, para as análises empreendidas nesta pesquisa, o currículo não pode deixar de ser visto como “um local de subjetivação” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 53).

O currículo é, nessa perspectiva, considerado como uma prática subjetivadora que demanda analisar os conhecimentos eleitos e considerados válidos, as estratégias de normatização, os valores, as regras e os comportamentos demandados no e pelo currículo, em meio às “relações de saber e de poder que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências” (CORAZZA, 2004, p. 57). O currículo escolar – uma construção social, resultado de atos de criação e interpretação (SILVA, 1999b) – é, assim, “território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de

nossas vidas” (Paraíso, 2006a, p. 11), portanto, produz significados, mas é também um território, por excelência, de subjetivação.

Para analisar os processos de subjetivação produzidos nos currículos aqui investigados, foi útil atentar ao que Foucault (1997b) nomeia técnicas de si, ou seja, “os procedimentos que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (FOUCAULT, 1997b, p. 109). Também me atentei às técnicas de dominação, aquelas as quais permitem “transformar e manipular coisas; [...] que nos permitem subordiná-las a certos fins e objetivos” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

As técnicas de dominação e as técnicas de si, de acordo com Foucault (1993), articulam-se na constituição dos sujeitos. Para Foucault (1993), o sujeito se constitui por meio de práticas que podem ser de poder, de conhecimento ou técnicas de si. Essas técnicas implicam em “certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 1993, p. 2).

Dado o interesse em investigar as posições de sujeito disponibilizadas nos discursos que circulam nos e que são produzidos pelos currículos do MST, foi preciso ocupar-me com as formas, estratégias e técnicas, pelas quais esses currículos demandam e fabricam essas posições. Diante disso, o conceito de governo³⁵ se torna importante. Para Foucault (1997b), a questão do governo está intimamente relacionada à questão do autogoverno e a última questão, por sua vez, “está claramente relacionada com o tema da 'subjetividade’” (LARROSA, 2002, p. 53). Governo é compreendido, aqui, como “todos aqueles programas e estratégias mais ou menos racionalizados para a conduta da conduta” (ROSE, 1997, p. 30). Para se governar, algumas estratégias são acionadas, dentre elas: “identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis” (ROSE, 1999, p. 37).

Além disso, para se governar, utiliza-se como estratégia enfatizar certos traços dos sujeitos (Rose, 1999), como mostrarei ao longo desta tese, por meio das demandas de certas posições de sujeito. Pressupõe-se, nesta investigação, que estrategicamente, manifestações culturais - gostos musicais, de dança e culinária - e de trabalho como a agricultura familiar, das pessoas que vivem no campo e que fazem parte do MST são enfatizadas como marcas específicas desse grupo.

³⁵ Rose (1999, 2001a) e Foucault (2005, 2007).

As tecnologias de subjetivação, utilizadas nas práticas curriculares, podem tornar-se, nesse sentido, um recurso para melhor se governar, para melhor se conduzir as condutas dos/as Sem Terra. Fabricar determinadas posições de sujeito, calculáveis e mais homogêneas, pode ser então, uma estratégia de governo importante utilizada pelos currículos investigados, pois fortalece, por meio da unidade, os interesses internos do MST. Assim, “as pessoas ficam sujeitas a que se façam coisas com elas – e que façam coisas a elas próprias – em nome de suas capacidades subjetivas” (ROSE, 2001b, p. 39).

No entanto, as posições de sujeito não estão garantidas e, muito menos, a permanência dos sujeitos nelas. Os processos de subjetivação produzidos nos currículos estão sujeitos ao escape, às resistências e às manobras. “Tanto é assim que, em cada caso, o poder não cessa de recuperá-los e de submetê-los às relações de força, e eles não cessam de renascer e de inventar infinitamente novas modalidades³⁶” (DELEUZE, 1990, p. 141). A subjetivação é, então, “uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 2008, p. 123).

Ainda que práticas curriculares instituam determinadas regras, normalizem condutas, o poder aí constituído não cessa de ser questionado, irrompido, escapado; produzindo infinitas possibilidades de posições de sujeito, outros modos de existência e outras significações. Por isso, é caro nesta investigação compreender, também, o currículo como uma prática de significação.

2.3 Currículo e práticas de significação

O currículo é um artefato produtivo (SILVA, 1999b). Ele produz saberes, produz significados sobre o mundo social, cultural e político, produz sujeitos. O currículo institui diferenças, edifica hierarquias culturais, circunscreve posições de sujeito. Assim, o currículo é compreendido como uma prática de significação, com “caráter indeterminado, aberto, incerto, incontido da atividade linguística, da atividade de produção de sentido” (SILVA, 1999b, p. 20). Como expõe Corazza (2004, p. 11), “a linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros”. No entanto, a significação daquilo que o currículo expressa em palavras será sempre “uma cadeia incompleta de significantes” (CORAZZA, 2004, p. 11).

³⁶ Tradução minha.

A prática de significação cria lutas em torno de diversos significados, está em constante inconformidade, gera resistências, pois, insiste em fixar e prescrever sentidos. Essa insistência não é passiva, pelo contrário, é conflituosa, já que “as tentativas de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação [...] têm de enfrentar sempre a tendência do significado ao deslizamento, à disseminação [...], sua resistência ao aprisionamento” (SILVA, 1999b, p. 20). O currículo, desse modo, acaba por produzir e demarcar posições de sujeito, conhecimentos considerados mais e menos válidos, condutas consideradas desejáveis, dentro de um determinado grupo social e cultural.

Trabalho nesta investigação com o entendimento de que, no currículo, se travam disputas por “predomínio cultural. [Travam-se] negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 1999b, p. 22). Relações de poder são, nesse contexto, compostas e recompostas, o que evidencia o currículo como resultado de relações sociais em constante ressignificação. Desse modo, *significar* quer dizer, “fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos” (SILVA, 1999b, p. 23).

Narrar a alteridade torna-se, nessa perspectiva, um desafio na significação do currículo. Ao definir o que será incluído e excluído desse, culturas estarão sendo representadas, *os de dentro* e *os de fora* serão definidos. Não obstante, a “representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade” (DUSCHATIZKY, SKLIAR, 2001, p. 122).

A *visibilidade e a invisibilidade* (Duschatizky, Skliar, 2001) marcadas no currículo, a definição de quem faz ou não parte de um determinado grupo, é muito mais que a denominação e a definição de marcas e características peculiares a um grupo, é um processo de regulação e controle que define quem *somos nós* e quem *são os outros*. Ao mesmo tempo, define-se, assim, o que é ou não importante de ser ensinado para *uns* e *outros*.

Utilizando o Dossiê Escola (MST, 2005) e outros documentos sobre a educação no MST (Caldart, 2004; MST, 2006) como fonte de informação, foi possível perceber que o MST delimita características como típicas do seu grupo³⁷. Contudo, para isso, demarcam também, mesmo que implicitamente, características dos outros grupos, para circunscrever as diferenças. Nesse sentido, *o outro* sempre será importante, “mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as

³⁷ Algumas dessas características serão detalhadas por meio da identificação de posições de sujeitos disponibilizadas nos currículos investigados, que apresento em capítulos que seguem.

instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas” (DUSCHATIZKY, SKLIAR, 2001, p. 124).

Há uma tentativa de criar uma unidade dentro dos grupos sociais, o que exige que certa homogeneidade seja *pinçada*, pois ela só pode ser estabelecida artificialmente, via “seleção, separação, exclusão” (BAUMAN, 2003, p. 19). Nessa linha de pensamento, para se criar um grupo cultural *homogêneo*, então, será necessário um entendimento comum, que só poderá ser alcançado “(se for) ao fim de longa e tortuosa argumentação e persuasão, e em competição com um número indefinido de outras potencialidades todas atraindo atenção e cada uma delas prometendo uma variedade melhor [...] de tarefas e soluções para os problemas da vida” (BAUMAN, 2003, p. 19). Dessa forma, processos vários de significação vão sendo produzidos no interior dos grupos culturais.

Como lembra Silva (1999b), a cultura, embora possa “ser muitas coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é, também e fundamentalmente prática de significação” (SILVA, 1999b, p. 17). O significado que se dá às coisas, nesse sentido, não é preexistente, “ele é cultural e socialmente produzido” (SILVA, 1999a, p. 123). Assim, “um determinado significado é o que é não porque corresponde a um 'objeto' que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido” (SILVA, 1999a, p. 123).

De acordo com Hall (1997), nós, seres humanos, seres interpretativos, criamos sistemas ou códigos de significado para dar sentido às nossas ações. Esses sistemas ou códigos de significado é o que nos possibilita interpretar e dar significado às ações dos outros. “Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16).

A definição de traços distintivos que funcionam como marca cultural dos grupos não é, simplesmente, resultado de “algum processo de determinação ou de algum processo causal” (SILVA, 1999b, p. 18). A distinção que separa o *nós* e o *eles/as* é produzida discursivamente em meio a relações de força que investem na demarcação de diferenças e fronteiras. Os traços distintivos, as marcas, as características que são ditas como do MST, por exemplo, e não de outro grupo, usadas estrategicamente para manter o grupo mais forte, devem ser constantemente reforçadas e vigiadas. Para Bauman (2003), não existe nesse processo um “circulo aconchegante' onde se podem depor as armas e parar de lutar” (Bauman, 2003, p. 19), pois a produção de significados e de posições de sujeito será sempre fluida e em constante mutação.

O significado que, então, se dá às práticas, aos valores, aos saberes etc. “não são

produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes” (Silva, 1999b, p. 19), menos ainda de maneira tranquila e simples. Ao contrário, os significados se organizam em redes significantes, nas quais são criadas condições específicas de produção, para atender interesses também específicos, em constante mudança.

Artifícios de construção, códigos e convenções são elaborados para a produção dos significados (SILVA, 1999b). Para descrever seus “efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho de sua produção como prática discursiva” (SILVA, 1999b, p. 19). Nessa perspectiva, a linguagem assume “uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*” (HALL, 1997, p. 28).

Perseguindo essa linha de pensamento, se a linguagem constitui a própria *realidade*, posso dizer que certo tipo de sujeito Sem Terra – comprometido com o Movimento, lutador, por exemplo –, é produzido ao ser nomeado e caracterizado nos currículos das escolas investigadas, assim como nas práticas cotidianas no Movimento. Saberes que caracterizem os/as Sem Terra são produzidos, sobre seus modos de vida, sobre suas práticas e valores narrados como tipicamente seus.

Contudo, as maneiras de narrar não são unas e fixas, de modo que possibilita que muitas posições de sujeito sejam disponibilizadas aos/às Sem Terra. Assim, não existe um sentido definitivo e absoluto para o sujeito; seu significado não reside no sujeito em si, mas no ato da significação. O ato de nomear é então, na perspectiva aqui adotada, resultado de uma prática discursiva (HALL, 1997). “O conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 205).

Ao nomear sujeitos, selecionar saberes e classificar modos de se comportar coloca-se em funcionamento um processo de produção de significados, que envolve relações desiguais de poder entre os diversos grupos sociais, na disputa por significados particulares, por meio de práticas discursivas. As escolhas que se faz para constituir um currículo, implícita ou explicitamente, representam um dado grupo, uma dada cultura. Formas de viver são consideradas mais ou menos válidas, indicando noções particulares de se entender o mundo, de produzi-lo, de inventá-lo.

Além disso, trabalho também com a compreensão de que, tanto as relações de poder, quanto os processos de significação são fluidos e mutáveis, de modo que o currículo e os significados produzidos nele, e sobre ele, ficam abertos à (re)significações e (re)organizações. Afinal, como lembra Silva (1999b), se os “processos de significação girassem sempre em

torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos [...] não haveria [...] trabalho de significação” (SILVA, 1999b, p. 20). Assim, pode-se afirmar que a prática de significação é uma constante invenção em nossas vidas. Não sem razão, as práticas de significação não podem ser esquecidas ao se falar de processos de diferenciação, assunto da próxima seção.

2.4 Currículo e processos de diferenciação

“A diferença não é característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser 'diferente' de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como 'não-diferente’” (SILVA, 1999, p. 87). O *não-diferente* também não é absoluto, existindo somente de forma relacional com o suposto *diferente*. Práticas de significação são, desse modo, acionadas para produzir a *diferença*, em um processo de diferenciação se dão em relações de poder que, comumente, valoram negativamente o *diferente*.

Nos currículos investigados nesta tese os processos de diferenciação em funcionamento, rompem com a negatização do *diferente* e investem exatamente, no oposto, na sua positização. Disponibiliza-se por meio dos discursos que neles circulam modos de ser, de viver e de entender o mundo como peculiares aos/às Sem Terra, como forma de diferenciá-los/as de outros grupos. Assim, os processos de diferenciação aí produzidos que estabelecem ligações estreitas com o discursivo, constituem “um campo de regularidade para as diversas posições de subjetividade” (Foucault, 2005a, p. 61) disponibilizadas nesses currículos.

Atribuir à diferença ações afirmativas, pode por um lado funcionar no combate à desigualdade e à discriminação de um grupo que tem historicamente seus modos de vida subjugados, como os/as camponeses/as do MST. Por outro lado, corre-se um perigo oposto, que é o de se produzir um fechamento que exclui qualquer tipo de intervenção supostamente externa. Como consequência se teria a criação de fronteiras que delimitam espaços, formas de trabalho e políticas públicas, por exemplo. Além disso, Arditi (2008, p. 21) diz que em situações como essas é possível que se desconheça “a legitimidade de toda crítica externa a seus modos de ser”. O mesmo autor afirma, no entanto, que “a reflexão está obrigada a conviver com essa tensão que, de momento, parece insolúvel, ainda que, não por isso, seja intratável” (ARDITI, 2008, p. 21).

Uma política da diferença é evidenciada no contexto da pesquisa apresentada, e, se instaura por meio de movimentos de afirmação de uma cultura interna ao MST, que disponibiliza outra racionalidade política e de entendimento da sociedade – que luta por igualdade de direitos, tendo em sua centralidade a luta pela Reforma Agrária. As marcas dessa cultura, contudo, são instáveis, por estarem em território permeável, com outras culturas e outras formas de trabalho presentes. Ainda assim, a diferença divulgada no discurso do MST tenta, por vezes, se reafirmar na oposição campo-cidade, mas essa tentativa se fragiliza nos entrecruzamentos, nos borramentos das fronteiras.

Destaca-se, entretanto, que a diferenciação que investe o Movimento, por ser, sobretudo, política, ela consegue manter certas fronteiras. Contudo, ela precisa ser constante reafirmada, reiterada. Nesse caso, o currículo das escolas investigadas são espaços importantes para essa prática afirmativa. Pautada na premissa da fragilidade, pode-se dizer que a exaltação das diferenças produzidas internamente no Movimento Sem Terra, se ancora muito mais nos modos de vida estabelecidos dentro do grupo que, em na oposição entre campo e cidade. A maneira como se organizam os acampamentos e assentamentos, como se encara um estilo de vida coletivo e como se divulga positivamente as ações de luta do MST, por exemplo, ganham destaque na diferenciação dos/as Sem Terra.

Aciona-se desse modo “um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2007, p. 63, grifos do autor). A insistência por demarcar diferenças não representa, assim, apenas uma estratégia de enfrentamento na sociedade que, por vezes, renegou a cultura do campo, mas de reafirmação política de um grupo social - o MST é antes, uma estratégia de *sobrevivência*. Há, ainda, uma luta em torno das significações que são disponibilizadas para caracterizar o Movimento, advindas de discursos externos ao grupo, como por exemplo, a mídia. Seus saberes, suas práticas e suas histórias são constituídas por múltiplas enunciações que circulam nos mais distintos espaços.

A insistência em demarcar diferenças e a necessidade da sua reiteração, em outras palavras, pode ser compreendida como o que Butler (1999, p. 154) nomeia de *performatividade*, ou seja, a “prática reiterativa e citacional pelo qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia”. A repetição de práticas discursivas sobre os modos de ser Sem Terra produzem a diferença por meio da *citacionalidade* de características diferenciadoras: “uma repetição e reiteração” (Paraíso, 2010, p. 23) disponibilizadas no MST, assim como, nos currículos investigados. Ao se disponibilizar saberes no currículo que dizem, por exemplo,

que a maneira como os/as Sem Terra lidam com a terra e com o ambiente é diferenciada, porque têm mais cuidado, diferentemente dos/as latifundiários/as, a “repetição dessa enunciação pode acabar produzindo o 'fato' que supostamente apenas deveria descrevê-lo” (SILVA, 2005, p. 93).

A diferença demandada nos currículos investigados se aproxima da discussão feita por Paraíso (2010, p. 24) quando discute o *currículo-subversivo* e afirma que “a performatividade pode trabalhar em outra direção para ‘desautorizar’ e ‘desarranjar’ as normas reguladoras”. Nessa direção, a performatividade pode atuar positivamente, como nos currículos investigados, que reiteram as ações de luta e as situações de conflitos vivenciadas pelos/as Sem Terra como potencializadoras de melhores condições de vida.

A diferenciação, nesse contexto, não apenas define marcas de *um e outro*, ela é “pensada como diferença operando ou acontecendo [...], é ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis” (HOPENHAYN, 1999, p. 129). O processo de diferenciação entendido dessa forma e em funcionamento nos currículos investigados parece apresentar certo desvio, um modo incomum e até indesejável às possíveis normas estabelecidas, compelindo espaços de negociação. É nessa linha de pensamento que seguem as análises empreendidas nesta tese.

Capítulo 3



**ETNOGRAFANDO: RETRATOS DE
UMA ESCOLA DIFERENTE**

CAPÍTULO 3

ETNOGRAFANDO: RETRATOS DE UMA ESCOLA DIFERENTE

Retratos coloridos, retratos em preto e branco, retratos já amarelados pelo tempo. Retratos amassados, retratos até rasgados. Retratos retratados, retalhados, remendados. Retrato de gente, de paisagem, de gente e de paisagem. Retratos que carregam a doce ilusão de retratar o *real*, de capturar a imagem perfeita, de congelar o movimento. Assim como para criar uma fotografia, nesta investigação, tomei o foco, mirei, dei um clique, depois outro e mais outro. Tirei a máquina do automático para fazer minhas escolhas. A luz tentou viajar em linha reta, atravessando o orifício da câmera, projetando-se sobre a superfície fotossensível, formando uma imagem, que na câmera é a imagem invertida do objeto que mirei. Não tive muito tempo para verificar a velocidade do obturador³⁸ e abertura do diafragma³⁹. Afinal, eu também estava envolvida com as narrativas que ali se formavam, que a fotografia não era capaz de registrar.

Do lado de cá da lente, como pesquisadora, sabia que via a imagem de uma forma diferente. Algumas vezes, pensei que elas continuavam invertidas. Acreditei que o ângulo escolhido, as luzes que deixei entrar, a distância tomada para a foto produziram distintas fotografias, com cores, às vezes mais vibrantes, outras vezes mais opacas, com focos que variariam de ponto, muitas borradas. Aliás, quem nunca tirou uma foto sem foco? Sem a pretensão de querer uma foto perfeita, retrato de uma *realidade*, fotografei, tomei ângulos diversos, com o objetivo de apresentar as salas de aula das escolas do MST, aqui investigadas, os discursos que ali circulavam e que produziam posições de sujeito. As *fotografias*⁴⁰, aqui, serão, quase todas, transformadas em palavras, contrariando, bem sei, os/as que dizem que *uma imagem vale muito mais que mil palavras*.

Talvez a paixão pela fotografia tenha me levado a *etnografar*, o que aqui não significará tomar imagens fotográficas como fonte de análise nesta tese. *Etnografar* é para mim, ver a etnografia através das *objetivas*, comumente conhecidas como lentes. As lentes

³⁸ Refere-se ao tempo de exposição de uma fotografia.

³⁹ A *Abertura de Diafragma* refere-se à quantidade de luz que entra na câmera pela lente.

⁴⁰ As fotografias servem como uma metáfora, pois, diante das escolhas necessárias a uma pesquisa, decidi não fazer análise das imagens. Quando utilizadas, serão em título ilustrativo. Vale registrar que ainda que o uso da fotografia não seja centralidade nesta tese, fiz cerca de cinco mil fotos durante a pesquisa. Mais de mil delas estão aqui compondo os mosaicos e a imagem central apresentados na abertura de cada parte e capítulo.

aqui são as teorias que ajudam a pensar as informações e os materiais selecionados durante o trabalho de campo. Ou seja, em um jogo de palavras tomo a etnografia como uma máquina fotográfica nas mãos. Tento, assim, por meio das lentes escolhidas, dos cenários eleitos, das personagens que compõem as fotos, mostrar o meu olhar sobre os currículos das escolas de um Acampamento e de um Assentamento do MST. Como pesquisadora coube a mim várias tentativas de tomar o melhor ângulo, escolher a quantidade de luz adequada, o ajuste e a distância para conseguir o foco favorável para as observações que me dispus a fazer e suas posteriores análises.

Ao identificar-me com a definição de que *há pessoas que se compõem de atos, ruídos, retratos*⁴¹, vejo-me a fazer essas conexões *etnografando*. Então, continuo, depois de tomar gosto pela coisa, a entrelaçar *retratos*, atos e ruídos a palavras. Tento por meio delas, das palavras, descrever o que passou pelos meus olhos, através das lentes escolhidas e que auxiliaram nas análises.

Antes, porém, de ir adiante, falo sobre as personagens que compõem as *fotografias* desta tese. Algumas delas foram eleitas para as composições que eu pretendia fazer, como alunos/as, professores/as e assentados/as, do Assentamento Coragem, alguns dirigentes do Movimento; outras surgiram ao longo da pesquisa⁴² – outros/as professores/as e acampados/as do Acampamento Esperança, que não estavam previstos/as para compor as cenas que eu havia planejado.

Como os cenários produzidos não estavam dispostos em um estúdio, onde as coisas podem ser de certa forma calculada, algumas milimetricamente organizadas e medidas, foi preciso lidar com a entrada de novas *figuras*, a saída de outras, a falta ou o excesso de luz, o espaço que não permitia o ângulo esperado. Enfim, ao *etnografar* tem-se apenas a certeza que se terá de lidar com o imprevisto, com a produção episódica, com a composição extemporânea. Diante das escolhas teóricas aqui feitas, não se poderia esperar algo muito diferente.

Ao longo do texto, com algumas raras exceções, todos/as os sujeitos da pesquisa serão identificados/as como Sem Terra. Explico. Não será dito se tal ou qual pessoa é uma agricultora, professora, funcionária pública, dona de casa etc. Assumo essa decisão por defender nesta tese que ocupamos diferentes posições de sujeito ao longo de nossa existência, muitas delas, ocupadas concomitantemente. A posição de sujeito Sem Terra foi a única dita, nomeada e assumida por todos/as os/as pesquisados/as, de modo que, mesmo sabendo que ela

⁴¹ *Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada* de Manoel de Barros em *O Guardador de Águas* (1989).

⁴² Conforme adiantei na apresentação desta tese o Acampamento Esperança foi incluído como local de investigação após o início da pesquisa de campo, quando eu já me encontrava no Assentamento Coragem.

também não é fixa, foi adotada e utilizada por mim, muitas vezes, ao longo da escrita.

Destaco também, que a posição de sujeito professor/a é assumida e atravessa a maioria dos sujeitos desta investigação. Essa posição não foi encontrada por acaso, mas de antemão incluída no cenário que construí como pesquisadora. O foco nesses sujeitos foi planejado, pois queria conhecer o currículo escolar no MST.

Apesar de afirmar as provisoriedades das posições de sujeito, em certo momento solicitei a alguns dos sujeitos desta investigação que fizessem um pequeno texto se identificando, ou que o fizessem oralmente, dizendo que posições acreditam ocupar no dia a dia de suas vidas. Eu gostaria de com isso saber como eles/as se nomeavam, que posições de sujeito afirmavam assumir. Todos/as, porém, disseram que teriam muita dificuldade em fazer tal coisa. Um deles, inclusive, disse - *Está aí algo importante para eu tentar fazer. Responder: quem sou eu? Que posições ocupo hoje na vida? Juro que não sei... são tantas!*, disse ele.

Diante disso, assumo a impossibilidade de tal nomeação de forma precisa, pois o entrecruzamento de muitas posições era evidente, tais como: Sem Terra, dirigente estadual no setor de educação do MST, filho/a de assentados/as, professor/a, militante do MST, estudante, mãe, esposa, agricultor/a, colaboradora do MST, dona de casa, pedagoga etc. Em síntese, sendo as posições de sujeito, entendidas nesta tese como cambiantes, incertas, desejadas, instáveis e contingentes o que interessa aqui é colocar foco no discurso e não no sujeito que o proferiu. Dou, então, continuidade à explanação do meu *etnografar*...

3.1 Criação de um portfólio

Sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente; que contribui, no lugar em que está, de passagem, a colocar a questão da revolução, se ela vale a pena e qual (quero dizer qual revolução e qual pena). Que fique claro que os únicos que podem responder são os que aceitam arriscar a vida para fazê-la (FOUCAULT, 2007, p. 242).

Ao *etnografar*, não é possível se prender mais que no presente, porque, aliás, ele também escapa. Tento, então, cumprir a função de registrar o presente ao máximo, na certeza de que em breve ele se transformará em passado. No ato de *etnografar* não há como registrar mais que um segundo, um instante, esse é exatamente o tempo de um *clique*, o tempo presente. E, ainda assim, ele escapa porque a nitidez, a distância física das pessoas, o lugar que me

posicionei para olhar e registrar as cenas foram resultados de escolhas pessoais. Às vezes, por um simples ato de respirar, um vento que passa, uma nova personagem que compõe inesperadamente a cena, pode mudar toda uma suposta programação, ou composição, que, pretensiosamente, havia sido programada.

Diante dessa situação, fui colecionando os vários *cliques* produzidos para montar um *portfólio*. O *portfólio*⁴³ aqui apresentado é o meu diário de campo. Ele é um documento onde coloquei todo o material acumulado durante a investigação: as anotações dos acontecimentos nas salas de aula, as conversas do dia a dia que no fim da noite eram lembradas; a participação nos eventos e reuniões do MST; os arquivos com as fotografias e até um diário pessoal da minha experiência junto aos/as Sem Terra. Enfim, nesse portfólio foi registrado o desenvolvimento de um conjunto de ações observadas e colocadas em prática ao longo desta investigação.

Sabendo de certos riscos da etnografia – não ser aceita como pesquisadora, querer tornar-me parte do grupo de pesquisados/as ou manter distância demasiada deles/as, não me deixar tocar pelos acontecimentos, não encontrar materiais para análise mesmo diante de tantas anotações, enfim, me perder por trás das *lentes*, sem dar-me conta de que é impossível ficar apenas atrás delas – percebi que seria preciso aventurar-me nas possibilidades e nas incertezas.

A metodologia utilizada esteve permeada por escolhas feitas no decorrer da investigação, ainda que, de antemão, eu tenha definido alguns ângulos, calculado alguns enquadramentos, escolhido certos cenários. Procurei, assim como sugere Michel Foucault na epígrafe apresentada, encontrar brechas, desconstruir certezas, abrir diferentes caminhos; arriscar-me diante das incertezas e, sobretudo, diante das *certezas* para colocar em dúvida significações, marcas e supostas *verdades*. Assumo, assim, que, “as 'coisas' do mundo são refeitas como dados que são interpretados e explicados” (POPKEWITZ, 2002, p. 175).

Com base nos Estudos Culturais, assumo que “nenhuma metodologia é recomendada com segurança, embora nenhuma também possa ser eliminada antecipadamente” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Desse modo, o percurso metodológico foi construído e reconstruído no decorrer da pesquisa, em contato com os objetos, os espaços e os sujeitos nela envolvidos. Para essa perspectiva teórica pelo menos duas correntes a compõem: “a etnografia e as análises discursivas ou textuais” (PARAÍSO, 2004, p. 55).

⁴³ Com o portfólio não tenho a intenção de mostrar a *evolução*, nem o *avanço* no desenvolvimento da pesquisa, mas a organização dos registros e as narrativas a partir das observações feitas durante todo o tempo da pesquisa.

Nesta investigação, opto por articular elementos da pesquisa de base etnográfica, aos componentes da análise discursiva de inspiração foucaultiana. A etnografia foi eleita porque ela possibilitará “conhecer os meandros das relações que se estabelecem entre os sujeitos e destes e as instituições” (LAPLANE, LACERDA, KASSAR, 2006, p. 2). A presença do/a pesquisador/a no campo rompe com as formas tradicionais de fazer pesquisa e este/a se insere como participante do contexto de investigação. Então, não foi possível me *esconder* atrás da câmera sem me envolver, sem fazer parte dos cenários que ali se constituíam. A análise do discurso será útil na medida em que o discurso é tratado no *jogo de sua instância*, na renúncia de sua infinita continuidade e na “secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (FOUCAULT, 2005a, p. 28).

Características da pesquisa etnográfica vão ao encontro das pretensões desta investigação, a saber: em geral, envolve um número pequeno de participantes, propõe fazer uma análise intensiva de poucas pessoas, prima pelo contato pessoal do/a pesquisador/a com seu *objeto* (FONSECA, 1999). Esclareço, no entanto, que estar junto de um grupo não significa fazer parte dele, pois, como lembra Bruner (1997), é importante ter o cuidado de não se *render* aos modos de vida do grupo em vez de descrevê-lo.

Por mais que um/a pesquisador/a se sinta *à vontade* no local de pesquisa, assim como neste caso, ele/a ainda será um/a estrangeiro/a, com um olhar que vem de fora. São as *lentes* utilizadas sobre o *cenário* que permitem decidir o que faz parte e o que não faz parte das composições inventadas. Nessa perspectiva, a “questão da representação (isto é, 'quem fala?') permanece: sou eu quem escreve aqui, com minha (minhas) interlocuções (interlocutores)” (SANTOS, 2005, p. 15).

Sabendo-se que “toda descrição etnográfica é, sempre, a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito” (Santos, 2005, p. 15) que trago na escrita o máximo de *vozes* dos/as pesquisados/as e os discursos que falam sobre eles/as. Para isso, a composição do *portfólio* teve que ser minuciosa: com registro escrito cuidadoso e gravações de áudio, das conversas/entrevistas com os/as pesquisados/as (alunos/as, professores/as, ex-professores/as, pais e mães de alunos/as, funcionários/as da escola, membros do coletivo regional de educação do MST, assentados/as e acampados/as de uma forma geral), das interações em sala de aula entre alunos/as e professores/as, dos gestos, dos movimentos, da leitura dos tempos e dos espaços, dos silêncios.

Tudo isso foi de suma importância no registro da observação. Tanto na descrição como na escrita pretendi “recuperar, (re)construir o *lá* vivido, tal como os(as) habitantes daquele lugar o viviam” (SANTOS, 2005, p. 15). Esse jeito de entender a etnografia supera a ideia “da

etnografia clássica como um tipo de conhecimento que reflete a realidade como espelho” (Jordão, 2004, p. 44), em vez disso, ela passa a ser compreendida como interpretação, como uma composição. Se sou eu quem decide as objetivas a serem utilizadas, a distância focal, o ângulo e quais fotografias farão ou não parte do *portfólio*, ao *etnografar* estar-se-á, então, em um jogo de poder em que não se descreve uma suposta realidade, mas o que se é capaz de ver por meio das lentes colocadas.

Assim, as anotações no diário de campo, a leitura e a seleção de documentos que tratam das escolas do MST e da educação do campo, os documentos das escolas pesquisadas e as imagens fotográficas foram auxiliares para (re)contar as histórias vivenciadas nas escolas do MST investigadas. A entrevista foi recurso que auxiliou nas (re)significações das culturas observadas, bem como as muitas conversas informais e a minha participação nas diversas atividades do Movimento, que era convidada: reuniões do setor de educação, reuniões do coletivo de educação das escolas, reuniões comunitárias do Assentamento e do Acampamento, festas, cursos de formação etc.

Conhecer o lugar, os costumes das pessoas, vivenciando o dia a dia das salas de aulas do Assentamento Coragem e do Acampamento Esperança, me permitiu certa imersão no cotidiano do que é denominado cultura do campo e cultura do MST⁴⁴. No entanto, como alerta Tyler (1986), essa imersão jamais coloca observador/a e observado/a no mesmo plano, já que o/a observador/a *finje* participar. Desse modo, é importante que “a voz de quem descreve [esteja] misturada às vozes daqueles que são descritos para que a narração perca o ar de transcendência e neutralidade que certo tipo de realismo investigativo tenta lhes conferir” (FRAGA, 2000, p. 20). Assumindo a pesquisa dessa forma, vi-me obrigada a aprender a lidar com as instabilidades, mudanças de rumo e provisoriiedades que constituem toda investigação.

Inspirada nos estudos foucaultianos, não procurei encontrar um sentido oculto nas coisas. Ative-me no nível das coisas ditas. Fiquei atenta ao que Foucault (2006a) nos alerta que: “não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 2006a, p. 33-4). Atentei-me ao que foi dito, mas também registrei os silêncios que “são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 2006a, p. 34). Procurei descrever o que foi dito, escrito e silenciado: nas

⁴⁴ Destaca-se que o MST é um movimento social que tem interesses voltados aos povos do campo, sendo produzido e produtor de uma cultura campesina. É pois, parte da cultura campesina. Contudo, há, também, dentro do Movimento a produção de uma cultura particular, no diz respeito aos modos de viver, de se organizar, de relacionar no grupo e na sociedade.

escolas, em suas práticas curriculares; nos documentos da escola investigada; nos documentos sobre escola produzidos pelo MST, no dia a dia do Assentamento e do Acampamento.

Meu interesse esteve voltado ao que estava sendo nomeado, caracterizado e descrito como típico dos membros do MST e da *cultura campesina*. Também foi caro saber que conhecimentos estavam sendo incluídos e excluídos no currículo das escolas pesquisadas, que muitas vezes são nomeadas *diferentes*, atendendo às nomeadas especificidades campesinas e do MST. Estive atenta às posições de sujeito disponibilizadas nos diversos discursos que foram acionados pelos currículos investigados e quais relações de poder estavam ali sendo estabelecidas.

Para *etnografar*, desde o início, dei-me conta de que seria preciso combinar o uso de algumas lentes. Foi necessário ter uma objetiva grande-angular porque ela dá uma visão mais aberta, mas, em outros momentos, foi útil a teleobjetiva, que dá uma visão mais aproximada das imagens. Tive, porém, também que ter em mãos uma objetiva normal, porque a imagem produzida por uma lente grande-angular é mais suscetível à perda da perspectiva do que aquela produzida por uma objetiva normal⁴⁵, pois elas tendem a ser usadas mais próximas do objeto.

Não foi por acaso que lancei mão da objetiva normal, pois ela é a favorita de muitos/as fotógrafos/as chamados/as humanistas, como Henri Cartier Bresson, que fotografou com lentes 50 mm durante quase toda sua carreira. Bresson considerava a objetiva 50 mm a melhor das objetivas por aproximar o/a fotógrafo/a do assunto a ser fotografado⁴⁶, assim como procurei fazer no meu etnografar. Tomei emprestada ainda a ideia do fotógrafo brasileiro Flávio Damm que diz que a objetiva normal lhe proporciona sentir *cheiro de gente*⁴⁷.

Sobre o ato de enquadrar, logo, porém, percebi que não daria conta de enquadrar, de uma só vez, todos os cenários e as personagens que comporiam as análises pretendidas. Investi nas composições para dispor *os elementos* em espaços e tempos diferenciados, para dar a expressão e a força necessárias às *fotografias* que se formavam, fosse às salas de aulas, fosse às atividades cotidianas do Acampamento e do Assentamento.

Essas objetivas ajudaram a analisar os discursos que circulavam naqueles espaços, compreendendo que são práticas produzidas em atos de linguagem. Utilizo aqui a designação dada por Foucault (2005a) às práticas discursivas, como sendo um “conjunto das regras

⁴⁵ É uma lente que reproduz a perspectiva que geralmente parece *natural* ao observador humano em condições normais de visão, em comparação com lentes com maior ou menor distância focal que produzem um campo de visão expandido ou contraído.

⁴⁶ INTRODUÇÃO À FOTOGRAFIA 5 – LENTES E DISTÂNCIA FOCAL: NORMAL, GRANDE-ANGULAR E TELE. Disponível em: <<http://www.calabocaeclica.com/2011/04/introducao-fotografia-5-lentes-e.html>> Acesso em: 10 ago. 2012.

⁴⁷ CENAS DO COTIDIANO. Disponível em: <<http://riofotografico.com.br/f21/cenas-do-cotidiano-6178/>> Acesso em: 10 ago. 2012.

anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma determinada época ou para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2005a, p. 133).

Ocupei-me com os discursos como produtores de objetos e da compreensão do mundo. Por isso, a importância do discurso nesta investigação “não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais, na produção de 'verdades', nas formas como os discursos institucionalizados funcionam como práticas que induzem efeitos regulares de poder” (PARAÍSO, 2006b, p. 15). O discurso foi analisado em sua positividade, ou seja, na sua capacidade de produzir alguma coisa (VEIGA-NETO, 2004, p. 146). Ele é, nesse sentido, compreendido como uma prática com capacidade de fabricar, criar, produzir, provocar e veicular; dentre outras coisas, saber, poder e posições de sujeito.

Pretendi com isso, “garimpar textos, imagens, coisas ditas, visibilidades (técnicas e procedimentos gerados institucionalmente), aceitando a precariedade desses mesmos ditos, e ao mesmo tempo multiplicando-os relacionalmente e organizando-os em unidades provisórias” (FISCHER, 2002, p. 50). Analisei aqui a constituição dos discursos, os espaços onde circulam, as histórias em que foram produzidos e por que alguns exercem mais poder que outros.

Nas análises discursivas estive atenta ao que Foucault (2006a, p. 96-7) chama atenção ao dizer que

não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; [assim] podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 2006a, p. 96-7).

Assim sendo, procurei entender, analisar e problematizar a relação existente entre a produção de significados, os discursos e os saberes sobre uma cultura produzida no e pelo MST, os processos de subjetivação que demandam determinadas posições de sujeito nos currículos que visam atender às supostas peculiaridades desse grupo e as relações de poder aí constituídas. Para isso propus suspender as “continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso” (FISCHER, 2001, p. 221).

Para dar conta de *etnografar* dessa maneira, foi necessário cuidar bem do enquadramento. Vale lembrar que enquadrar é definir, através do visor, os limites que irão demarcar o tema da *fotografia*. Ou seja, é preciso *isolar* de algum modo o tema do contexto que o rodeia, decidindo o que deve e o que não deve aparecer. Porém, ao *etnografar*, furto-me de seguir à risca tal definição, porque qualquer isolamento feito sempre será parcial e

provisório, uma vez que o espaço assegurado na *foto* é temporal, e mais, o contexto que a cerca é exatamente o que permitiu a sua existência. Ela foi produzida pelos discursos que ali circulavam que produziram também o contexto no qual está inserida.

Mesmo sabendo dos riscos de um enquadramento, também sempre soube que é impossível não fazê-lo. De início decidi observar apenas as três salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental de um Assentamento do MST, mas, no decorrer do caminho, incluí, no enquadramento, uma sala de aula de um Acampamento. Por questões didáticas, sobre essa decisão falo mais adiante. As observações de campo aconteceram durante um ano letivo, em 2010, sendo que no Assentamento iniciaram-se as observações no início do ano letivo, e no Acampamento, em maio do mesmo ano. Foram cerca de 8 mil quilômetros rodados, 120 dias de convivência entre o Assentamento e, o Acampamento, excetuando-se os dias em que eu voltava à região para participar de reuniões ou eventos promovidos pelo MST.

Essa participação foi aumentando no decorrer da investigação, situação que se mantém mesmo após a realização da pesquisa. Passei uma semana por mês no Assentamento e uma semana no Acampamento, totalizando 15 dias de observações mensais. Em sala de aula permaneci no período integral das mesmas, ou seja, de 7h as 11h30min no período da manhã e de 13h as 17h30min no período da tarde. Não faço aqui, propositalmente, uma distinção entre tempo de observação em sala de aula e tempo de observação do dia a dia do Acampamento e do Assentamento, entendendo que no meu *etnografar* os cenários fugiam sempre ao enquadramento das lentes. Contudo, alguns foram necessários, como mostro a seguir.

3.2 Sobre um primeiro enquadramento: a escola do Assentamento

Elegi o Assentamento Coragem para esta investigação por saber que ele tem relevância histórica na luta pela terra. Não faço a descrição de sua ocupação e posterior posse para evitar que seja identificado. Inicialmente, contatei uma Sem Terra, moradora do Assentamento e lhe foi explicado o que eu pretendia pesquisar. Ela foi tão solícita que dias depois já estava iniciando as observações em sala de aula, na escola do Assentamento Coragem. A hospedagem na casa dessa Sem Terra, que aqui é chamada de Márcia, foi-me muito importante, pois sua popularidade e respeito na comunidade permitiram-me conhecer quase todos/as os moradores/as, tendo a oportunidade de participar do cotidiano do Assentamento e da vida de muitos/as dali.

Participei de reuniões do Assentamento, de festas familiares, de encontros organizados pelo MST. Com isso o enquadramento sofreu modificações logo no começo, pois as observações passaram a acontecer em vários outros espaços do Assentamento e do MST e não mais somente na escola, como inicialmente pensado. Para que meus/minhas leitores/as possam criar imagens dos principais espaços pesquisados - as escolas, - que tento descrevê-los.

A escola está localizada na avenida principal da Agrovila, de fácil acesso para todos/as os/as moradores/as. Nela estudam filhos/as dos/as assentados/as e alguns/as poucos/as alunos/as que moram às margens da rodovia perto do Assentamento. Foi fundada em 13 de setembro de 1999. Seu prédio foi construído pela Prefeitura do município, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola atende o ensino infantil e a educação de jovens e adultos do 1o ao 9o ano, sob responsabilidade do Município e do 1o ao 5o anos, sob responsabilidade do Estado. A escola não tem direção própria, sendo anexada⁴⁸ a outra escola, que fica cerca de 7 km da Agrovila. As observações foram feitas nas classes de 1o ao 5o ano, que funcionam em regime multisseriado, sendo organizadas em: 1o e 2o anos, 3o ano (sozinho), 4o e 5o anos.

A escola está em um lote com cerca de 600 metros, todo murado. Muro que exhibe, do lado de dentro, uma bandeira do MST pintada. Há prédio em alvenaria, com forro de madeira e telhado. Passando pelo portão de entrada, logo se podem ver as duas salas de aulas existentes: uma à direita e a outra à esquerda. No centro das duas salas há um espaço coberto, área que tem uma mesa grande para as refeições e um bebedouro com água gelada. Atrás da área de refeições está, à direita, a cozinha com uma despensa, ao centro um banheiro masculino e outro feminino. Mais à esquerda há uma sala dos/as professores/as com um banheiro.

Nesta há uma mesa, um armário e três arquivos com gavetas onde os/as professores/as guardam alguns materiais pessoais. Na cozinha há uma geladeira e um *freezer*, uma pia com dois bojos, armários de aço onde estão alguns utensílios da cozinha, um armário fechado onde se guarda outros utensílios. A despensa possui duas prateleiras de aço onde estão os alimentos para merenda. A escola fica mais ao centro do lote, de modo que há um pátio na frente, com um pequeno jardim e nos fundos há uma área maior, a qual as crianças utilizam como espaço para o recreio. Nesse espaço há muitas árvores, quase todas frutíferas. As famílias se organizaram e fizeram um túnel com pneus pintados e balanços.

As salas de aula são relativamente espaçosas, arejadas e bem iluminadas. Ambas possuem quatro basculantes (dois voltados para o pátio do fundo e dois voltados para frente

⁴⁸ Escola, usualmente, situada no centro urbano, responsável por outras salas de aula e escolas que não têm direção e registro próprio, situadas nas áreas rurais.

da escola) e dois ventiladores de teto. As carteiras da escola são bastante antigas e precisam de reformas ou troca, mas em relativo bom estado de uso. As salas têm vários cartazes utilizados pelas professoras, com poesias, parlendas e músicas. Há ainda um calendário e uma bandeira do MST em ambas. Acima do quadro de giz, está o alfabeto desenhado, com um animal ou objeto representando cada letra. Em uma das salas há também cartazes com os números de 0 a 9 e um outro com uma lista de combinados feitos entre a professora e os/as alunos/as.

No início da pesquisa acompanhei as aulas de duas professoras, ambas assentadas. Uma professora, chamada de Marina, estava como responsável pelas turmas de 4o e 5o anos pela manhã, com 17 alunos/as e no turno da tarde a mesma professora era responsável pelas turmas de 1o e 2o anos, com 13 alunos. A outra professora, Zélia, estava responsável pelo 3o ano, com 6 alunos/as. Vale um esclarecimento aqui. Marina deu aula nos dois turnos até o mês de junho, com o objetivo de *segurar* a vaga até que outra assentada conseguisse sua contratação para a escola. Em caso contrário, corria-se o risco de uma professora que não fosse do MST assumir o cargo. Assim sendo, depois desse período, as observações passaram a ter não mais duas professoras que colaboravam com a pesquisa, mas três.

3.3 Sobre um segundo enquadramento: a escola do Acampamento

Escolhi para este segundo enquadramento um acampamento do MST. Ouvi algumas vezes dos/as Sem Terra do Assentamento que nos acampamentos a vida era muito diferente, porque ainda não se conquistara a terra, a incerteza rondava a vida de todos/as. Exatamente por isso tudo era mais intenso. Influenciada por essas falas fui impelida a conhecer aquele contexto. Algumas das pessoas assentadas no Assentamento Coragem, inclusive, participaram da ocupação da escola do Acampamento Esperança, assim nomeado, e contaram sobre como ela aconteceu. Como o objetivo era conhecer o currículo do que o MST nomeia *escola diferente*, o acampamento pareceu promissor e, por isso, a sua inclusão nesta composição.

Contudo, a inserção no acampamento não foi simples. Mesmo já conhecendo muitas pessoas acampadas, ao contatar uma delas, uma professora, indicada por Márcia, a assentada que me hospedava no assentamento, não se mostrou muito solícita em princípio. Situação explicada, posteriormente, por ela. A professora disse que se sentia constrangida em receber-me em uma casa tão simples. Apesar de alguns desafios, oportunamente surgiu uma carona e acabei indo para o Acampamento, e, no mesmo dia, acontecimentos do cotidiano fizeram

quebrar um pouco o gelo e me senti aceita pelo grupo. Com o passar dos dias, a convivência tornou as coisas mais leves e, com o tempo, laços de amizade foram criados e minha presença não parecia incomodar.

A escola do Acampamento era⁴⁹ muito distinta fisicamente da escola do Assentamento. Ela foi construída pelos/as próprios/as acampados/as e iniciou suas atividades antes mesmo de ser aprovada legalmente. Aliás, começou suas atividades antes mesmo de existir uma escola física, já que as aulas principiaram embaixo de uma árvore. Suas paredes foram feitas de cana brava⁵⁰, com telhado de amianto, o chão de cimento grosso que necessitava jogar água todos os dias para evitar a poeira, as carteiras e cadeiras estavam em péssimo estado de conservação e uso. Os banheiros tinham latrinas no chão. A cozinha era feita de lona com um fogão a lenha que era mais utilizado do que um fogão a gás, lá existente. Havia na cozinha uma geladeira e uma prateleira onde eram colocados mantimentos e utensílios da cozinha. A situação era de total precariedade⁵¹.

A escola contava com cinco salas de aula. Pela manhã funcionavam duas turmas: uma de 1o e 2o anos do ensino fundamental, outra de 3o, 4o e 5o, ambas em regime multisseriado. À tarde funcionavam as turmas do 6o ao 9o anos. A escola do Acampamento, assim como a do Assentamento, era anexa a outra. Apesar de estar em um município era gerida por uma Superintendência de Ensino localizada em outro município, há cerca de 50 quilômetros de distância, o que dificultava ainda mais a chegada de materiais e merenda, por exemplo. Dessas turmas decidi acompanhar apenas a que atendia o 3o, 4o e 5o anos, com sete alunos/as. A escolha pautou-se pelo relacionamento mais próximo que eu tinha com a professora.

Diante desses enquadramentos, escolhi fazer composições, juntar fragmentos, colar retratos um dia rasgados, recuperar outros amassados. Brinquei de montar um quadro com imagens combinadas do Assentamento Coragem e do Acampamento Esperança, as quais procuro analisar nos capítulos que seguem. Ao *etnografar*, registrei muito do presente, mas as composições das histórias desses dois lugares e das pessoas que ali vivem têm marcas em outro tempo que não pude vivenciar. Por isso, foi tão caro ler documentos, conhecer histórias anteriores.

O que pretendi com isso? Analisar os saberes, discursos e relações de poder que circulavam no espaço aqui em análise: a escola do Assentamento Coragem e a escola do

⁴⁹ Esclareço que o que diz respeito à escola do Acampamento será sempre colocado no passado não só porque a pesquisa acabou, mas porque ela foi fechada no fim do ano de 2011.

⁵⁰ É uma cana com casca muito dura que, quando seca, se assemelha a um bambu.

⁵¹ Mais adiante ela será mais detalhadamente descrita.

Acampamento Esperança. Independentemente do ângulo tomado, do foco apurado, ou do enquadramento feito, não tenho, de forma alguma, uma única e homogênea imagem. Ao contrário, ao *etnografar*, tudo aqui será entendido como pura composição, nada mais que criação.

3.4 Organização do portfólio

Para as análises alguns procedimentos foram necessários ao *etnografar*, a saber:

1- *Solicitação para uso das imagens*: nesse momento foram feitas as solicitações formais para a pesquisa. Uma síntese da pesquisa pretendida foi apresentada a duas dirigentes regionais do setor de educação do MST e a algumas professoras das escolas, contendo explicações sobre as intenções da pesquisa, objetivos, espaços e pessoas que eu gostaria que fizessem parte da mesma. Não houve qualquer objeção ao desenvolvimento da pesquisa. Inclusive, ouvi que seria importante ter um outro olhar, que não era *de dentro*, sobre as práticas do Movimento para se pudesse (re)pensá-las.

2- *Busca da localização no cenário*: a inserção na comunidade teve início com uma explanação oral dos objetivos da investigação aos/às professores/as, para, em seguida, verificar quais delas permitiriam a observação nas salas de aula, bem como a participação nas demais atividades relacionadas à escola. Com o objetivo de me inserir ao máximo na fase de observação da pesquisa, fiquei hospedada na casa de uma assentada no Assentamento Coragem e na casa de uma professora no Acampamento Esperança, o que facilitou o contato e a participação na vida da comunidade, inclusive, em atividades do dia a dia do Assentamento e do Acampamento.

3- *Remexer na caixa de fotografias guardadas*: mapeei, levantei e fiz leitura dos documentos que falam sobre escola, produzidos pelo MST, distribuídos nacionalmente e documentos que falam sobre educação do campo. Fazer levantamento e leitura dos documentos específicos das escolas pesquisadas foi primeiro objetivo, no entanto, consegui acesso apenas ao Projeto Político Pedagógico da escola do Assentamento.

4- *Escolher os ângulos, a luz, a distância, ajustar o foco*: a pesquisa de campo contou com observações nas salas de aula das escolas, no cotidiano do Assentamento e do Acampamento, nos eventos do MST. Participei das aulas de três professoras do Assentamento e no Acampamento acompanhei uma professora, como já mencionei, para a partir daí registrar os

acontecimentos das práticas curriculares. Participei das atividades propostas pelas escolas fora da sala de aula, como reuniões, festas etc. Vivi o cotidiano tanto do Assentamento quanto do Acampamento, participando de rodas de conversa, almoços, jantares e festas na casa dos/as assentados/as e acampados/as. Participei de reuniões e encontros diversos promovidos por ambos os espaços de pesquisa. Registrei as informações sobre como os/as assentados/as se nomeiam sendo moradores/as do campo e membros do MST, que características diziam serem suas, quais valores lhes são caros, que hábitos e comportamentos viam como mais marcantes no seu grupo, que formas de trabalho eram predominantes, que conhecimentos julgavam importantes para fazer parte do currículo. Para isso, lancei mão de elementos da observação com registro em diário de campo e das entrevistas. Estive atenta não apenas às falas, mas também, aos movimentos, aos gestos e aos silêncios que também compõem as enunciações.

5- *Montando cenários, selecionando algumas figuras:* foram feitas entrevistas semi estruturadas com alunos/as, pais e mães, professores/as que atuavam nas escolas, com o propósito de encontrar indícios que permitiriam analisar e problematizar as posições de sujeito demandadas pelos discursos que circulavam nos currículos das escolas investigadas fossem no Acampamento ou no Assentamento e no cotidiano desses dois espaços, também fora da escola.

6- *Revelação das fotografias:* momento de organização das entrevistas, dos acontecimentos em sala de aula, documentos, informações do cotidiano e eventos organizados pelo MST. Após transcrição das entrevistas, organização das enunciações presentes nos materiais de pesquisa (documentos, diários de campo e entrevistas) foram feitos agrupamentos que, em seu conjunto, demandavam determinadas posições de sujeito. Para isso busquei apresentar as enunciações dos/as pesquisados/as, bem como, outras que eram recorrentes em outros espaços nos diversos campos discursivos. Segundo Foucault (2005a, p. 114), “há enunciação cada vez que um conjunto de signos é emitido”, ou seja, toda vez que é produzida uma frase, fala, gesto ou proposição que compunham um texto.

7- *Criação de composições para a exposição:* analisei os discursos presentes nas informações coletadas no trabalho de campo e nos documentos. Procurei analisar nos materiais o que foi sendo nomeado como típico da *cultura campesina* e do MST; quais discursos circulavam nos currículos e o que eles diziam sobre o sujeito nomeado Sem Terra. Busquei identificar quem está autorizado/a a nomear e a caracterizar os sujeitos do campo e do MST; quais estratégias, práticas, técnicas, processos de subjetivação e de governo estavam sendo acionados pelos currículos investigados para se produzir determinadas posições de sujeito; quais peculiaridades campesinas e dos/as Sem Terra estavam sendo divulgadas nesses currículos e

que relações de poder estavam sendo estabelecidas.

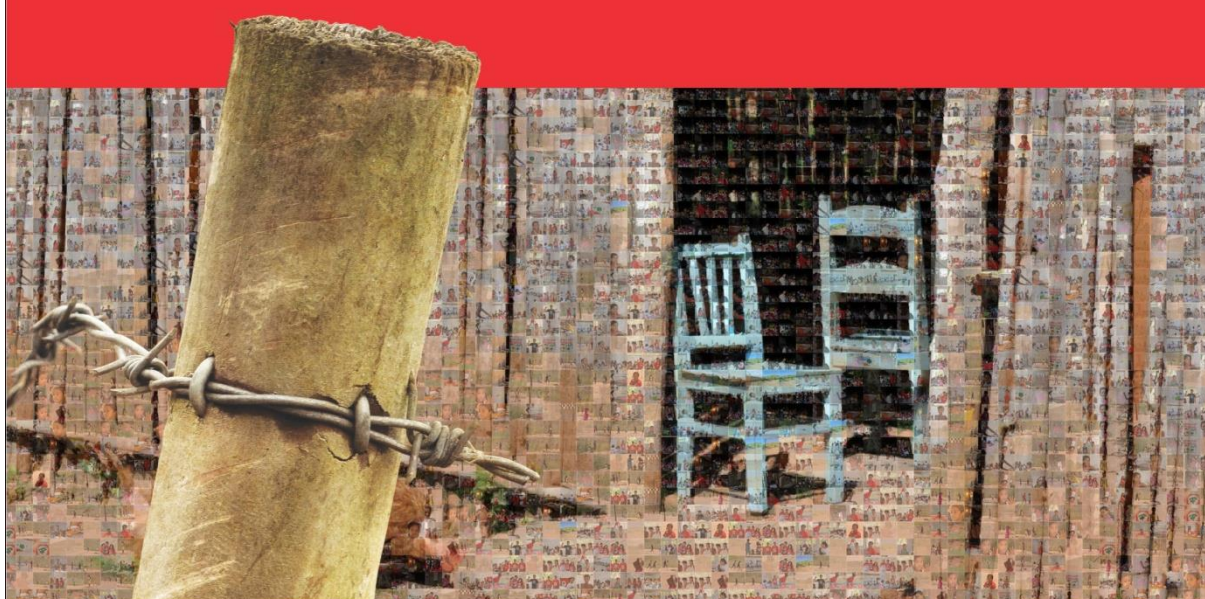
Na perspectiva aqui adotada, os discursos foram analisados como capazes de *conceder* “poderes a alguns e delimitar os poderes de outros, capacitam alguns a julgar e outros a serem julgados, [...] alguns a falar e outros a reconhecer sua autoridade e abraçá-la, aspirá-la ou submeter-se a ela” (ROSE, 2001a, p. 151). Para isso, me ative no nível das coisas ditas, deixando os discursos aparecerem “na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198). Foucault (2005a, p. 55) alerta que, certamente, “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala”. É exatamente esse *mais* que procurei fazer aparecer e que pretendi descrever, como ensinou Foucault (2005a).

Os procedimentos apontados forneceram informações que subsidiaram o momento analítico desta investigação ao modo de trabalho foucaultiano. Como o objetivo foi cruzar informações dos documentos produzidos pelo Movimento Sem Terra que falam sobre educação, os documentos curriculares das escolas pesquisadas, as informações obtidas por meio das entrevistas e das observações ocorridas durante a pesquisa de campo, nas escolas e fora delas, a análise do discurso foi utilizada tanto no caso documental como nas observações. Assim sendo, os discursos que atravessam tanto os documentos, como o espaço escolar e cotidiano do Assentamento e do Acampamento foram admitidos como parte de “um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1993, p. 92).

Em síntese, foram analisadas as práticas curriculares das escolas, sendo o cotidiano do Acampamento e do Assentamento auxiliar na composição das informações. Busquei a partir das informações verificar as relações de poder estabelecidas na construção de modos de vida demandados pelos currículos investigados, bem como as “formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 2006b, p. 11) dentro do MST. Assim, os procedimentos aqui expostos deram subsídios para compreender os processos de subjetivação em funcionamento nos currículos das escolas investigadas, assim como as posições de sujeitos disponibilizadas nesses currículos.

PARTE II

CORTANDO CERCAS



**O que me surpreende, em nossa sociedade,
é que a arte se relacione apenas
com objetos e não com indivíduos ou a vida[...]
Mas a vida de todo
indivíduo não poderia ser uma obra de arte?
Por que uma mesa ou uma casa
são objetos de arte, mas nossas vidas não?**

Michel Foucault (1994, p. 617)

**Tente o novo todo dia.
O novo lado, o novo método,
o novo sabor,
o novo jeito, o novo prazer,
o novo amor.
A nova vida.
Tente.**

Clarice Lispector (In: Mudança)

Capítulo 4



CAMINHOS DA DIFERENÇA

CAPÍTULO 4

CAMINHOS DA DIFERENÇA

Eu, reduzida a uma palavra? Mas que palavra me representa? De uma coisa sei: eu não sou meu nome. O meu nome pertence aos que me chamam.

Clarice Lispector *In*: Um sopro de vida (1998, p.94)

Sem Terra. Uma palavra, um nome próprio! A quem pertence esse nome? Um nome faz da pessoa um ser diferente dos outros? Específico? Particular? A questão parece complexa, sobretudo, quando se sabe que este nome designa não uma pessoa, mas um grupo de pessoas, que por vezes, se nomeiam diferentes. Então, o que me interessa aqui é, sobretudo, analisar a reiteração constante no discurso do MST e das pessoas que fizeram parte desta investigação, de que há algo de particular, específico e diferente na vida de quem carrega o nome *Sem Terra*. Ao longo da investigação, repetidamente o nome Sem Terra foi dito como pertencente a um grupo que se distingue de outros, quase sempre associado ao adjetivo *diferente*. Essa situação é o mote da discussão que será desenvolvida neste capítulo: as condições de existência do discurso da diferença para os/as Sem Terra, inclusive, quando tal adjetivo também acompanha constantemente a palavra escola.

Assim, o argumento aqui desenvolvido é o de que uma *tecnologia da diferenciação* é acionada pelo MST, para produzir uma ruptura no pensamento sobre os modos de entender a vida, as pessoas do campo e a escola a eles destinada e, produzir um modo particular de ser Sem Terra que ao mesmo tempo em que os diferencia de *outros*, os *identificam* e juntam para suas ações e lutas sociais. Tecnologia é compreendida aqui como “a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito” (FOUCAULT, 1993, p. 206). A *tecnologia da diferenciação*, por sua vez, diz respeito aos meios, às formas e às táticas utilizadas para diferenciar os modos de viver no MST dos modos de viver de outros grupos e em outros espaços. Essa diferenciação atua no governo dos/as Sem Terra e na condução de suas vidas.

O MST se afasta de um esquema de pensamento corrente, no qual tenta fixar uma posição de sujeito do campo e marcas de uma escola no campo associadas apenas à precariedade e à ausência de alguma coisa. É aí que o discurso da diferença apresenta outras

possibilidades de significação e outras demandas para as escolas situadas nas áreas rurais e para as pessoas que nelas estão. Construir e disponibilizar marcas, modos de ser e de viver, por si só, como típicos dos sujeitos do campo e do MST não são, nessa perspectiva, suficientes para caracterizar as pessoas e as escolas como diferentes.

Trata-se, aqui, da diferença que “tentamos exprimir quando abordamos as múltiplas lutas de diferentes grupos pelo e no currículo e quando tratamos da alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências” (PARAÍSO, 2012, p. 2). A diferença não é, então, da “ordem natural das coisas, mas de jogos de poder que criam os significados validados no interior dos sistemas simbólicos da linguagem e da cultura forjada em atos de fala e enunciados lingüísticos” (COSTA, 2008, p. 491). Ela “nos move quando nos preocupamos com os modos como se dão as práticas de identificação e separação; as estratégias de resistências e lutas; a produção de significados; as tecnologias de governo; as formas de representação; a visibilidade ou negação das culturas e dos saberes” (PARAÍSO, 2012, p. 2).

Nessa linha de pensamento, por meio da *tecnologia da diferenciação* o MST coloca em funcionamento determinadas táticas que imprimem modos específicos de ser Sem Terra. A *tática da repetição* reafirma insistentemente a existência de diferenças, por meio da reiteração de enunciações que dizem sobre significados atribuídos aos/as Sem Terra. A *tática da visibilidade* divulga mais amplamente, em diferentes espaços sociais, marcas, classificações e hierarquias forjadas na diferença. Já a *tática da politização* mostra um posicionamento político diferenciado, demandando um projeto social de campo diferente do existente.

4.1 Tática da repetição: para introduzir uma diferenciação

A gente é diferente de quem vive na cidade; o trabalho da gente é muito mais duro, mais sofrido; a comida aqui é mais saudável; você nem vê menino adoecendo aqui; a gente anda diferente; todo mundo reconhece a gente pelo jeito de falar, de andar, de vestir, sei lá por que; os assuntos da gente são diferentes de quem vive na cidade; os interesses são outros (Fragmentos do diário de campo, 2010). Narrar a diferença é estratégia discursiva recorrentemente utilizada pelos/as Sem Terra.

As narrativas, no entanto, parecem não trazer algo que realmente sirva de marcador de uma diferenciação. A materialidade da diferença escapa às possíveis tentativas de aprisioná-la.

A diferença não se encerra em um dado espaço, em um grupo específico ou em um discurso. Ela “é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (Woodward, 2005, p. 67) em discursos diversos – midiáticos, políticos, econômicos, educacionais etc – que disponibilizam posições de sujeito várias, que se cruzam, se repelem, se aproximam, de acordo com os interesses e as relações de poder-saber estabelecidas.

Assim sendo, a tática da repetição investe em reiterar as nomeações, caracterizações e classificações do que é dito como típico das pessoas que vivem no e do campo, em especial, dos/as Sem Terra. A partir da *citacionalidade* da diferença, ao repeti-la exaustivamente, ela é produzida. Um ato de performatividade está em funcionamento, ou seja, “a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2001, p.154).

A performance favorece “aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2007, p. 155). Nessa perspectiva, a *citacionalidade* da diferença pode funcionar para os/as Sem Terra com ao menos dois objetivos principais que se atravessam: como mobilização política e como positivação de certa cultura camponesa dentro do MST. No primeiro caso é, sem dúvida, uma maneira de fortalecer o grupo. Logo, criar significações que caracterizem distintamente a união das pessoas que dele fazem parte e divulgá-las é prática utilizada na tática da repetição.

A Campanha de Mobilização Nacional pela Reforma Agrária de 2010 é exemplar de uma mobilização política, quando divulga que é fundamental “democratizar a educação no campo, em todos os níveis, desenvolver agroindústrias na forma de cooperativas”⁵². Abre-se uma frente de atuação política na sociedade e finaliza fazendo um convite: “Participe você também! Neste mês de agosto, vista o boné do MST e defenda a Reforma Agrária. É uma luta do campo e da cidade: uma luta de todos”!

Ainda, que busque um fortalecimento interno do grupo, há, aqui, também, uma chamada à população citadina para se juntar e defender as demandas do MST. A fala de uma Sem Terra segue na direção da mobilização política interna por meio da distinção de marcas: *não conheço nenhum movimento social que tenha essa organização que nós temos. Que funcione assim, com os setores, os coletivos...* (Márcia, conversas de fim de noite no Assentamento, diário de campo, maio/2010). As enunciações caminham na tentativa de uma unidade interna, que separa os de dentro e os de fora, de acordo com certas características. Pode-se dizer, assim, que um “acordo artificialmente produzido’ é a única forma disponível de

⁵² MOBILIZAÇÃO NACIONAL PELA REFORMA AGRÁRIA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mobilizacao-nacional-pela-reforma-agraria>> Acesso em: 10 de out. 2012.

unidade” (BAUMAN, 2003, p. 19). Desse modo, por saber que não há garantias da constituição dessa unidade, a tática da repetição justifica-se, ainda mais, pela constante reiteração das marcas que significam uma unificação de interesses.

No segundo caso, o objetivo recai sobre a positivação de certa cultura campesina. Tendo sido essa cultura historicamente situada em relações de exclusão social, a sua positivação por meio do fortalecimento de marcas que lhes são atribuídas como peculiares torna-se importante. Ser “isso ou aquilo ou ser diferente disso ou daquilo é algo que se estabelece simbólica e discursivamente em meio às relações de poder que permeiam as lutas pelo significado nas práticas sociais de grupos assimetricamente posicionados” (COSTA, 2008, p. 491). Mais do que dizer de uma diversidade cultural – onde diversos grupos ocupam concomitantemente o mesmo espaço sem hierarquizações (Silva, 2012) – se está dizendo de uma qualificação positiva da vida e do trabalho no campo. Talvez, possa-se afirmar que muito do que foi, por vezes, utilizado para menosprezar a vida no campo, para positivá-lo, como a tranquilidade do lugar, certo tipo de alimentação, o jeito simples de viver, a arte local etc.

A tática da repetição é usada para demarcar um modo de ser para os/as Sem Terra, como nas seguintes narrativas: *Nós somos diferentes; a gente tem um jeito diferente, não sei qual, mas temos; a gente pensa diferente do povo da cidade; a cultura do povo da roça é diferente; nossos assuntos são diferentes; nossos gostos são diferentes; até a comida da gente é diferente; a gente fala diferente. A gente é mais amigo, um ajuda o outro; nós somos mais honestos; a gente fica diferente no Movimento! O fato de as pessoas serem da roça faz com que estejam muito juntas. [...] A convivência é mais simples. No campo tudo é mais simples* (Fragmentos de falas dos/as Sem Terra, diário de campo, 2010).

O adjetivo *diferente* funciona no discurso do MST como uma maneira de forjar uma *naturalização* do modo de *ser* Sem Terra e do campo. Um sistema de significação que compartilha sentidos produz saberes e define formas específicas de constituição do grupo é reiterado na tática da repetição. Isso resulta na invenção de fronteiras que “não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si mas [...] agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados” (Meyer, 1998, p. 371), positiva ou negativamente.

Ao afirmar que os assuntos, os gostos, as comidas, o modo de se relacionar com as outras pessoas são diferentes, busca-se, nesse discurso, não somente reafirmar marcas para uma diferenciação, mas também classificar e, sobretudo, positivar práticas da população campesina. O discurso da diferença tem, no entanto, seus conflitos, pois a construção da diferença se dá em discursos de campos distintos, como, no discurso da comunicação, dos movimentos

sociais do campo, da política, da educação etc. Em um *site* interativo⁵³, um internauta coloca uma questão bastante pertinente para a discussão em pauta. *Morar na roça é mais saudável do que morar na cidade?* As respostas ora se aproximam, ora se afastam, ensinando modos diferentes de significar o campo e os/as campesinos/as.

Por um lado, algumas respostas se aproximam das positivamente ditas pelos/as Sem Terra, como: “Sim [morar na roça é mais saudável], porque há menos poluição, menos perigos, menos gente ruim... Já percebeu que é justamente na cidade que acontecem mais acidentes? Mais pessoas morrem, é na cidade onde há pessoas com problemas respiratórios... Já no campo, para uns a vida pode ser sem graça, mas na realidade é a vida ideal, pois não há coisa ruim”. Outro internauta afirma que na “roça a vida é mais saudável porque as comidas têm mais vitaminas, por serem tiradas há pouco tempo da roça. Ao contrário da comida da zona urbana onde fica muitos dias armazenada”.

Em contrapartida, por outro lado, divulgam-se em outras enunciações aspectos negativos da vida no campo, como: “Morar na roça é estressante, porque não se tem nada pra fazer”. Diz-se ainda que com “certeza [morar na roça] não [é mais saudável]. Nota-se pela pele deles, os dentes etc. Parece que não se cuidam como as pessoas da cidade. Isso é fato”, insiste o internauta. Há quem pergunte no site: “Saudável em que sentido? Pois só a chatice da roça é de matar”.

A diferença produz efeitos, também, diferenciados sobre os sujeitos. A positivação ou a negatificação dos modos de vida no campo fazem parte dos efeitos heterogêneos que os discursos produzem. Ao dizer, por exemplo, que o campo é estressante escapa-se das outras significações bucólicas desse espaço, recorrentemente encontradas no discurso da mídia. Um campo bucólico, *encantado e cheio de bem viver* parece ser, o que vem sendo narrado com mais frequência, nos últimos tempos. De acordo com Bagli (2006, p. 103), esse “bucolismo romântico contribui para escamotear os problemas que não se manifestam de forma visível” no campo. O processo de romantização do campo é facilitado por sua aparente harmonia: nas cores da paisagem, nos sons vindos da natureza (BAGLI, 2006).

Não é incomum nesse caso, inclusive, que o discurso da mídia se associe ao discurso agroecológico na divulgação do campo como lugar melhor para se viver. Divulga-se, por exemplo, que a juventude no campo é protagonista das experiências alternativas no campo ligadas à qualidade de vida como: as “experiências de agroecologia, de lidar com a terra, produzir alimentos sem veneno, exploração do turismo rural, com potencial sustentável, econômico e financeiro”⁵⁴.

⁵³ YAHOO BRASIL. Disponível em:

<<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111125102047AAJuHZZ>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁵⁴ FALTA DE ESTRUTURA E POSSIBILIDADE FAZ COM QUE JOVENS ABANDONEM O CAMPO.

Nas músicas também podemos encontrar ensinamento e modos de narrar o campo. Ensina-se em *O homem do campo*, de Chitãozinho e Xororó, que apesar da dureza da vida no campo, ele ainda é o melhor lugar para se viver, conforme trecho da letra de música demonstrado a seguir.

Tenho calo em minhas mãos sou um pobre lavrador
vivo longe da cidade moro no interior
você tem tanta riqueza, mas, porém não tem amor
o seu gesto de orgulho tira todo o seu valor
de que vale ter dinheiro se não tem felicidade
ela vive escondida dentro da simplicidade
[...]
sou retrato da poeira sou cascalho sobre o chão
meu sistema é natural eu sou filho do sertão⁵⁵

A música *Vou pra roça*, de Vitor e Leo, divulga a tranquilidade do campo, mas ao mesmo tempo, traz os conflitos dos discursos que o divulga como lugar de turismo e fuga da cidade.

*Vou sair do falatório do escritório
Foi uma semana inteira de canseira
Quero só tranquilidade
To saindo da cidade, vou pro meio do sertão*⁵⁶

Fortalecendo essa linha de pensamento, o discurso científico é acionado, como mostra a reportagem⁵⁷ intitulada *Envelhecer no campo é mais saudável*, na qual se diz que: “Mais de 3 milhões de idosos brasileiros moram no meio rural. Eles tendem a ter uma vida mais saudável devido ao estilo de vida natural”. A fala de uma pesquisadora reitera a afirmação: “Maria Isabel, que é autora do capítulo 'Saúde do Idoso' no estudo 'Indicadores Demográficos e de Saúde', divulgado mês passado⁵⁸, comenta que os dados mostram uma tendência de melhores condições de saúde do idoso que vive no campo”⁵⁹. Os discursos que divulgam *a vida simples no campo*, como se intitula várias propagandas de turismo rural, são exemplo, da *venda* de um *encantamento*, em torno desse espaço.

Divulga-se no turismo rural que o “visitante da fazenda deixa de lado os apetrechos

Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Falta-de-estrutura-e-possibilidade-faz-com-que-jovens-abandonem-o-campo>> Acesso em: 20 de out. 2012.

⁵⁵ O HOMEM DO CAMPO. Chitãozinho & Xororó. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/chitaozinho-e-xororo/o-homem-do-campo/191024?>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁵⁶ VOU PRA ROÇA. Victor e Leo. Disponível em: <<http://letras.mus.br/victor-leo/826934/>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁵⁷ GAZETA DO POVO. *Envelhecer no campo é mais saudável*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=936473>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁵⁸ Em setembro de 2009.

⁵⁹ Idem.

eletrônicos e todas as responsabilidades do dia a dia para vivenciar o modo simples e autêntico da vida no campo, em ambiente rural e familiar”. Ou ainda que, o turismo rural “é uma atividade econômica diferenciada que tem como objetivo mostrar a vida simples e garantir a sobrevivência do homem no campo, e até promover o processo inverso do êxodo rural”⁶⁰. Repetir que tudo que está no campo é saudável e melhor parece demandar a invenção do encantamento, pois assim se afastaria as significações que mostram outros modos de ver o campo, associados à precariedade, por exemplo.

Contudo, apesar dos muitos esforços evidenciados nos discursos – científicos, do MST, agroecológicos, musicais etc – em manter uma produção de significados positivos para o campo, outros discursos concorrem nessa produção. Na associação dos discursos da sociologia e da estatística divulga-se que para a “Organização das Nações Unidas, a pobreza está geralmente concentrada nas zonas rurais.

Ainda que seja difícil estabelecer uma comparação entre o meio rural e a pobreza do meio urbano, estima-se que ao redor de 75% dos pobres do mundo vivam nos campos dos países em desenvolvimento ⁶¹. A fala de um padre paraibano reitera tal afirmação. Ele diz ouvir, em lágrimas, uma comunidade que afirma: “padre, a nossa vida é uma eterna cruz, uma vida difícil, sem fim”. E ele completa: “Realmente, a situação dos moradores da zona rural não é nada boa, a situação é extremamente caótica” ⁶².

Diante do exposto, pode-se afirmar que a tecnologia da diferenciação acionada pelo discurso do MST é também acionada em discursos sobre o campo e a cidade e nem sempre funciona para demarcar aspectos considerados positivos do campo. Na heterogeneidade dos discursos sobre o urbano e o rural, evidencia-se, também, um campo de pobreza, dificuldades e precariedades. Assim, o campo é mostrado também como lugar de vida difícil, apesar de seu lado positivo, como se pode ver na música que segue.

*Que vida feliz que lá eu levava
[...]
Eu sempre lutei pra vida ganhá
Mudei pra cidade pra mim descançá
Mais falo a verdade não é por gabá
Que o viver na roça não tem outro iguá
Meu viver cantando é pra disfarçá
A grande saudade que eu sinto de lá*

⁶⁰ BRASIL. Ministério do turismo. Turismo Rural une o contato com a natureza ao modo de vida de comunidades agrícolas. Em 16/09/2011. Disponível em: <<http://www.riodasostras.rj.gov.br/circuito-eco-rural.html>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁶¹ PORTAL PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1185>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁶² DIÁRIO DO SERTÃO. Os clamores dos Sertanejos. 07/05/2012 Disponível em: <http://www.diariosertao.com.br/artigo.php?id_artigo=20120507115541> Acesso em: 18 jul. 2012.

(Viver na Roça de Tião Carreiro e Pardinho ⁶³

Nesse trecho da música, duas questões podem ser assinaladas. Reconhece-se uma construção das formas de uso da língua fora dos padrões usuais, utilizadas como marcador de diferenças entre pessoas do campo e da cidade. Essa forma de significar os/as camponeses/as é frequente no discurso da mídia televisiva e literária⁶⁴, como por exemplo, nas falas de Chico Bento, de Monteiro Lobato. Nessa música também se ensina que a vida na roça apesar de ser difícil é melhor que na cidade.

Talvez se possa afirmar, no entanto, que quando é o/a próprio/a camponêsino/a que fala das adversidades do meio onde ele/a vive, ou que usa a língua fora do padrão, não se encara tais marcadores como negativos. Acredito que isso esteja associado à propriedade da autossignificação que é cara à prática da diferenciação. Vai ao encontro dessa minha hipótese a fala de uma Sem Terra: *tem gente que vem de fora e fica querendo falar sobre o que a gente quer ou precisa. Nós é que sabemos falar sobre nós mesmos* (Marina, conversa durante o recreio no Assentamento, diário de campo, mar./2010).

Percebe-se um investimento no discurso do MST na demarcação “[d]os que podem e [d]os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a alguns e outros” (FOUCAULT, 2006a, p. 34). Certas enunciações reforçam esse objetivo por meio do dualismo campo-cidade, como na afirmação de um Sem Terra: *para muita gente da cidade, terra é aquele sitiozinho lá longe, para passar férias. Para nós não!* (Moisés, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010). Esse exercício de *fechamento do grupo* faz parte de um processo de insubmissão às estratégias de governo externas às populações camponesas, que pretendem objetivar, avaliar, qualificar e hierarquizar de forma homogênea os modos de vida do campo e os interesses de sua população.

Nesse processo de insubmissão, “o sujeito dá a si mesmo o direito de questionar a verdade concernente aos efeitos de poder e questionar o poder referente aos discursos de poder” (CARVALHO, 2006, p. 39). Esse suposto fechamento inscreve-se no domínio dos cálculos biopolíticos, que segundo Foucault (2006a, p. 155) “faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana; [entretanto] não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem”, pois bem se sabe que nenhum investimento desse tipo terá garantias, tendo sempre algo que escapa.

Ao encontro da perspectiva analisada, Manoel de disse que “Para apalpar as intimidades

⁶³ NIVER NA ROÇA. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/tiao-carreiro-e-pardinho/viver-na-roca.html>> Acesso em: 18 jul. 2012.

⁶⁴ Discussão que será desenvolvida no capítulo 6.

do mundo é preciso saber: [...] Repetir, repetir – até ficar diferente”⁶⁵. Em um dos versos do *refrão* que reitera a diferença no discurso investigado diz-se que *os povos do campo possuem características que os fazem diferentes dos povos da cidade e por isso precisam de uma escola diferente* (Antônio, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010). A tecnologia da diferenciação atua, portanto, ao menos, em duas frentes com a *tática da repetição*, que transita entre o bom e o ruim. Uma coloca em evidência o que tem de bom no campo – melhor lugar para se viver, alimentação saudável, paisagem tranquila -, como forma de positivar o ambiente e as pessoas que lá vivem. A outra, ressalta as ausências – a precariedade de recursos, a vida de trabalho duro – como maneira de demandar melhorias para o lugar, como políticas públicas específicas.

Assim, disponibilizam-se modos de se comportar distintos diante de uma e outra situação, demandando que os sujeitos assumam determinadas marcas que o diferenciem de outros. Parece haver uma demanda, também, de certa flexibilidade nas posições demandadas, já que há no interior da própria tática da repetição um conflito discursivo, que oscila entre o bom e o ruim. Ao transitar nas posições de sujeito demandadas no discurso investigado, vejo mais uma tática ser acionada - a *tática da politização*. Vale destacar, porém, que a tática da repetição não deixa de ser utilizada, dividindo espaço e contando com a força de outras táticas.

4.2 Tática da politização: reiterando ações de luta

A “diferenciação, pensada como diferença operando ou acontecendo [...], é ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis” (HOPENHAYN, 1999, p. 129). Assim sendo, ao colocar em funcionamento a *tática da politização*, o MST parece fortalecer as possibilidades de divulgar outros modos de entender o campo, seus sujeitos, a escola para eles pensada, a sociedade. A escola demanda e divulgada no discurso do MST investigado está intimamente ligada às significações sobre o campo e às posições de sujeito disponibilizadas nos discursos que nela circulam e que ao mesmo tempo a produzem.

Os discursos que falam sobre a *escola diferente* situam-se na discussão que produz a demanda por uma educação do campo, que divulga, por meio do discurso do MST, a

⁶⁵ UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO DE MANUEL DE BARROS. Disponível em: <<http://soucarioca.multiply.com/journal/item/1>> (fragmento) Acesso em: 20 nov. 2011.

construção de um “Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo, e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação” (Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1998, p.1). Nesse sentido, por mais que se insista na demarcação da diferença, as ações de luta parecem buscar mais o homólogo e menos o diverso. Este parece ser o grande conflito no discurso da diferença na educação. Se por um lado há “o desejo de usar a educação para tornar as pessoas mais parecidas, [...] [por outro lado, há] o desejo de atender às diferentes necessidades e formas de aprender, às diferentes orientações culturais” (BURBULES, 2003, p. 161).

O discurso do MST, contudo, já nos anos 1990, divulgava que a “escola tem que ser diferente, os professores têm que ser diferentes, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente” (MST, 2005, p. 18). Tal discurso ganha forças, mais marcadamente, a partir da primeira *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, em 1998, quando se há demanda organizada para esse processo de significação no que diz respeito à escola, sobretudo, de uma educação diferenciada para o campo. Na *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (2004, p. 3), divulga-se a reafirmação da “luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população”. A diferença é divulgada, assim, como algo afirmativo e necessário.

A tática da politização, nesse contexto, objetiva afastar um entendimento corrente sobre o campo, que o associa, sobremaneira, à precariedade e coloca a diferença em lugar positivo e potente dentro do movimento social. Divulga-se, desse modo, valores, posturas e modos de viver associados à posição política e às ações do MST na luta por melhores condições de vida para a população camponesa e cidadina. É também por meio dessa tática que estão em ação práticas de recusa certo tipo de escola ofertado nas áreas rurais – com professores/as sem formação, estrutura física precária, com conteúdos majoritariamente urbanos etc. Essa recusa pode parecer, à primeira vista, a frente que mobiliza os/as Sem Terra na busca por outro tipo de escola, deixando em segundo plano as práticas que exaltam a diferenciação política do MST nos seus currículos.

Não é raro, por exemplo, que os discursos educacional e político divulguem a associação escola rural/meio rural à precariedade, como em estudo da Unesco⁶⁶, que alerta a falta de infra-estrutura das escolas brasileiras, sendo as rurais com maior precariedade. Diz-se em tal estudo que “metade dos alunos em áreas rurais frequenta salas de aula deterioradas [...]

⁶⁶ JORNAL E EDUCAÇÃO. *Estudo da UNESCO alerta para a falta de infra-estrutura nas escolas brasileiras*. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/estudo-da-unesco-alerta-para-a-falta-de-infra-estrutura-nas-escolas-brasileiras/>> Acesso em: 10 jul. 2012.

em prédios considerados em más condições”⁶⁷. Rocha (2010, s/p) reitera que a precariedade das escolas rurais não é assunto recente, pois no “início do século 20, educadores já registravam o abandono em que se encontravam em todo o território nacional”⁶⁸.

Ditos como esses parecem irromper um discurso educacional denunciante que se propaga pela mídia, como nas reportagens que seguem. “No extremo sul da Bahia, em 80% das escolas da zona rural não há cadeiras, diz o Sindicato dos Professores Municipais”⁶⁹. “O Ministério Público de Rondônia, por meio da Promotoria de Justiça de Cacoal, ajuizou ação civil pública contra o Estado de Rondônia e a Prefeitura de Cacoal em razão da precariedade das condições de funcionamento das escolas da zona rural do município”⁷⁰.

A materialidade das escolas rurais não deixa negar a urgência das suas instalações e as dificuldades de acesso à escola nas áreas rurais. Sem descartar, no entanto, a necessidade da qualidade, tanto estrutural como pedagógica, a *escola diferente* está pautada, como se afirma no discurso do MST, na luta por uma escola que tenha objetivos diferentes e que trabalhe conhecimentos “capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida” (MST, 2005, p. 18) nos assentamentos e acampamentos. Mais que isso, divulga-se nesse discurso que a *luta pela Reforma Agrária é lutar por direitos, inclusive pela educação. Ela não pode ser uma luta só pela terra, mas por todos os direitos* (Maria, Diário de campo, entrevista, nov./2010).

Falar assim da *escola diferente* implica em afastar-se das reivindicações que se restringem às dificuldades estruturais da escola. Evidência desse afastamento e de um posicionamento político diferenciado está nas muitas escolas do MST que iniciam suas aulas embaixo de árvores, na beira de estradas, em barracos de lona ou em construções muito precárias como, por exemplo, a escola do Acampamento Esperança, aqui investigada. Nela, o quadro negro está suspenso por arames em uma sala de aula com paredes de cana brava. Os cartazes são afixados em barbantes.

As cadeiras e carteiras todas, sem exceção, estão quebradas, em farpas ou faltando pedaços. Muito provavelmente, *vindas de outras escolas, por não ter mais condição de uso*

⁶⁷ ESTUDO DA UNESCO ALERTA PARA A FALTA DE INFRA-ESTRUTURA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/estudo-da-unesco-alerta-para-a-falta-de-infra-estrutura-nas-escolas-brasileiras/>> Acesso em: 10 jul. 2012.

⁶⁸ FOLHA DE SÃO PAULO. *Em discussão, a precariedade da educação rural no Brasil*. Por Maria Isabel Antunes-Rocha. Em: 13 de junho de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1306201016.htm>> Acesso em: 10 jul. 2012.

⁶⁹ PORTAL JENIPAPO. *Precariedade nas escolas públicas do Piauí ganham destaque nacional*. Disponível em: <<http://www.portaljenipapo.com/educacao,807,precariedade-nas-escolas-publicas-do-piaui-ganham-destaque-nacional.html>> Acesso em: 10 jul. 2012.

⁷⁰ TUDO RONDÔNIA. MPRO ingressa com ação por causa de precariedade de escolas rurais. Disponível em: <<http://www.tudorondonia.com/noticias/mpro-ingressa-com-acao-por-cao-por-cao-de-precariedade-de-escolas-rurais-,12587.shtml>> Acesso em: 10 jul. 2012.

(Betânia, conversas no Acampamento, diário de campo, maio/2010), como afirma uma Sem Terra. Em contrapartida, afirma-se que *o que importa é iniciar as aulas, o resto se luta para conseguir depois* (Tânia, conversa no Assentamento, maio/2010). A foto que segue evidencia a situação física da escola.



Figura 1: Vista da escola do Acampamento Esperança ⁷¹

⁷¹ Fonte: acervo pessoal da autora.



Figura 2: Sala de aula do Acampamento Esperança⁷²

Apesar dessa materialidade inegável, os discursos que demandam uma *escola diferente* não se centram nessa discussão, apesar de não deixá-la de fora. No discurso do MST, a demarcação política é o que impulsiona as significações da diferença. Fazer parte do Movimento funciona, no processo de significar os/as Sem Terra, por si só, como um traço diferenciador. Não é por acaso, que, reiteradamente, anuncia-se que *só de estar no acampamento ou no assentamento essa escola já é diferente* (Betânia, conversas de fim de noite, diário de campo, set./2010). Afirma-se ainda, nas palavras de uma Sem Terra, que as *pessoas que participam da escola são diferentes. São do campo. É nesse espaço de convivência coletiva [no MST] que [...] já dá uma diferença* (Maria, entrevista na cidade, diário de campo, nov./2010).

O espaço de convivência coletiva, tomado como deflagrador da diferença, pode explicar a redução do indivíduo a uma categoria – Sem Terra; do campo –, que é produzida pelo senso de identificação, que “é ao mesmo tempo, devastador e embriagador” (SCOTT,

⁷² Fonte: acervo pessoal da autora.

2005, p. 19). Assim, se por um lado, como “objeto de discriminação, alguém é transformado em um estereótipo; [por outro,] como membro de um movimento de luta, esse alguém encontra apoio e solidariedade” (SCOTT, 2005, p. 19). Nesse sentido, a prática da solidariedade é demandada na tática da politização, que disponibiliza marcas da *posição de sujeito solidário* aos/às Sem Terra.

A construção das escolas sem participação do Estado serve de exemplo de prática assumida nessa posição de sujeito, como explicita a fala de uma Sem Terra. *A escola foi construída em mutirão pelas pessoas da comunidade. Uns buscaram paus para as paredes e o teto, outros, capim para cobrir, outros preparavam o piso. As paredes foram feitas de cana brava, o teto com folhas de coqueiro e capim e o piso foi preparado com uma mistura de barro e bosta de boi* (Betânia conversava enquanto esquentava água para o banho no fogãozinho improvisado, diário de campo, maio/2010). As demandas dessa posição de sujeito solidário estão expressas também em dos lemas do MST: *enquanto houver uma pessoa sem terra, todos seremos Sem Terra.*

Essa posição de sujeito solidário é demandada de modo articulado à *posição de sujeito indignado*. No discurso do MST demanda-se uma constante indignação com a situação social de exclusão vivenciada, uma constante posição de luta. Luta que deve ser sempre coletiva e solidária como ouvi várias vezes nas conversas com os/as Sem Terra (Diário de campo, 2010). Essa posição marca uma postura política diante da sociedade. O sentimento de indignação solicitado aos/às Sem Terra parece ser assumido quando se ouve afirmações do tipo: *é preciso se manter indignado, senão nunca teremos a escola que queremos* (Tânia, reunião do setor de educação, set./2010). Nesse sentido, para o MST, é importante divulgar a necessidade de uma escola que *não quer formar qualquer sujeito, mas um sujeito compromissado com a luta* (Antônio, reunião do setor de educação do MST, diário de campo, set./2010).

Essa *escola diferente*, produzida discursivamente e divulgada no discurso do MST, ganha materialidade física e pedagógica na beira da estrada em um despejo de um dos acampamentos do Movimento. Como é comum no MST, vários/as Sem Terra de outras localidades foram para o local do despejo para dar apoio aos/às companheiros/as, o que acabou reunindo muitos/as professores/as da região. Fez-se, então, uma reunião para discutir a situação escolar das crianças de um assentamento ali próximo.

Foi embaixo de uma árvore que ouvi a *escola diferente, a escola sonhada pelo MST*, como eles/as a nomearam várias vezes, ser descrita em mais detalhes. A luta pela terra estava inscrita no local onde a escola estava sendo pensada (em um despejo), no local onde se gostaria de construí-la (no lote de uma das professoras do assentamento), na indignação que

era a todo o momento alimentada nas falas dos/as professores/as. Aquele sentimento de indignação, frequentemente demandado no discurso do MST, estava presente nas muitas enunciações expressas na reunião, bem como na demanda por outro tipo de escola. Uma decisão foi tomada naquele dia: seria preciso criar uma escola na área do assentamento.

As enunciações ali divulgadas expressam demandas do discurso do MST e da *escola diferente*: uma posição de indignação, de luta e de solidariedade, como se pode ver em muitas falas: *Nós já conhecemos a situação a que estão sendo submetidas nossas crianças. Elas saem antes da 5h da manhã e voltam no meio da tarde da escola da cidade. Não podemos aceitar mais isso! Temos que mobilizar a comunidade porque sem ela não conseguimos nada. Temos que começar o trabalho com os pais. Explicar porque é importante termos uma escola perto de casa.[...] Porque queremos uma escola do campo e não uma escola rural. [...] Que os filhos estão sofrendo todos eles já sabem. [...] Temos que ver como conseguir reconstruir a escola⁷³ porque a que tem lá tem parede só até a metade. Mas acho que levantamos o material com os assentados. Não podemos esquecer que vamos ter que estudar muito, porque para ter essa escola vamos ter que construir um novo currículo. O que nos vamos ensinar também precisa ser pensado. Não é só parede que temos que levantar. E já sabemos que a luta com a Superintendência de ensino não será fácil. Eles vão fazer de tudo para atrapalhar* (Fragmentos do diário de campo, reunião no dia do despejo, maio/2010). Estar indignado/a diante da situação descrita não parece algo que necessite de reiteração. A demanda por um sujeito solidário e lutador é reforçada nas enunciações e nas situações vivenciadas. As posições de sujeito disponibilizadas circulam no discurso do MST e estão presentes nas situações vividas no dia a dia dos/as Sem Terra.

No entanto, outras formas de compreensão sobre os modos de ser Sem Terra são divulgadas em outros espaços. Marcas negativas e formas de desqualificação a eles/as direcionadas são recorrentemente enunciadas no discurso da mídia, o que reforça a demanda por uma diferenciação positivada. Em uma única página de um *blog*⁷⁴ os/as Sem Terra são chamados/as de vagabundos/as, ladrões/as e bandidos/as. Vale lembrar que os ditos, independente de onde circulam, são fruto de um “resultado, sempre conflitivo, do entrecruzamento de regimes discursivos diversos” (Larrosa, p. 65, 2002), dos discursos que dizem, que falam, que leem, interpretam e classificam (LARROSA, 2002).

A produção de sentidos, as marcas e os critérios de pertencimento ao grupo

⁷³ Estão falando de uma escola que existe na área do Assentamento e que foi fechada e abandonada.

⁷⁴ Texto intitulado *O MST e o terrorismo oficializado* por Reinaldo Azevedo. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-mst-e-o-terrorismo-oficializado/>> Acesso em: 20 nov. 2011.

disponibilizam possibilidades diversas de posicionamentos para os sujeitos, pois os/as Sem Terra são interpelados/as não apenas pelos discursos disponibilizados no MST. Por isso, no processo de classificação, pode ser fundamental definir interesses. As falas de uma Sem Terra são exemplares. *A gente não quer uma escola rural, mas uma escola do campo. A gente não vai ensinar o agronegócio* (Tânia, reunião do setor de educação, diário de campo, jun./2010). Ela ainda dá pistas de como colocar em prática as posições de sujeito indignado e companheiro: *Com a mística, a gente cultiva o sentimento de indignação, de companheirismo. Porque a gente precisa se manter indignado!* (Tânia, entrevista no Assentamento, diário de campo mar./2010).

A circulação de enunciações negativas sobre o MST exige do Movimento um investimento constante na identificação afirmativa dos/as Sem Terra. Talvez por isso, diz-se que o processo educativo no Movimento “transforma camponeses cabisbaixos, culpados, sem autoestima e sequer coragem de erguer os olhos diante daqueles que julgam seus superiores, em trabalhadores SEM TERRA, com altivez suficiente para desafiar os poderes constituídos, para olhar direto nos olhos dos seus opositores e exigir o que julgar ser de direito” (CALDART, 1995, p. 8. Grifos da autora).

Promove-se com a tecnologia da diferenciação um modo de ser, de agir e de portar com marcas políticas diferenciadas, no qual a insubmissão, o sentimento de luta e o companheirismo são apregoados. A desigualdade de direitos sociais pode, nesse sentido, ser entendida como o mote para que a tecnologia da diferenciação seja acionada pelo MST. Por meio dela, divulga-se a necessidade de “um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio” (II Conferência por uma Educação do Campo, 2004, p. 2). A tecnologia da diferenciação divulga e coloca em destaque, sobretudo, nos meios de comunicação, direitos sociais não respeitados para pressionar o Estado na tomada de decisões, como na criação de leis específicas para atender às demandas do campo.

No discurso da Reforma Agrária, divulgado na mídia e em outros espaços, demarca-se uma posição política dizendo que não “podemos mais no Brasil manter o atual modelo de distribuição fundiária que viemos operando para assentar contingentes humanos como se isto fosse Reforma Agrária. É urgente que assumamos uma mudança de atitude [...] Vamos investir no homem, reformar o homem, e transformá-lo de fato, em nosso agricultor familiar”⁷⁵. A *prática da direção* acionada nesse discurso estabelece com os/as dirigidos/as

⁷⁵ Reforma Agrária: A reforma do homem, antes da reforma dos resultados. Por João Vicente Goulart. Em: 23 de julho de 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Reforma-Agraria-A-reforma-do-homem-antes-da->

uma relação que ela funciona correlacionando “uma vontade com a outra, mas são vontades que restam inteiras num jogo tal que uma quererá sempre aquilo que a outra quiser” (FOUCAULT, 2010, p. 89). Logo, o modelo de Reforma Agrária que se divulga, deve, por meio de um acordo interno, atender aos interesses do grupo, ou, caso contrário, seria uma imposição, fugindo à regra da direção acionada no discurso do MST.

No que diz respeito à educação, no discurso dos movimentos sociais do campo, por sua vez, direciona-se a afirmação de que é preciso efetivar ações públicas específicas para a Educação do Campo. Afirma-se, nessa perspectiva, que o “campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos” (II Conferência por uma Educação do Campo, 2004, p. 4). Talvez se possa dizer que essa forma de entender o campo é um paradoxo. Ou seja, é uma posição que tende a “polarizar o debate pela insistência de optar por isso ou aquilo” (SCOTT, 2005, p. 14), ou seja, por escola com especificidades e ao mesmo tempo uma escola que seja igualitária no modo de tratar as pessoas.

Assim, igualdade e diferença não se opõem, mas vivem em constante tensão (SCOTT, 2005). Localizar histórica e temporalmente a discussão torna-se, nesse caso, imprescindível para analisar o entendimento político do grupo. A constante busca pela igualdade vai sempre requerer “um ato de escolha, pelo qual algumas diferenças são minimizadas ou ignoradas enquanto que outras são maximizadas e postas a se desenvolver” (LEVY, APPLEWHITE, JOHNSON, 1979, p. 219). A tecnologia da diferenciação, nesse sentido, aciona modos de agir solidariamente, de forma indignada e companheira que, por sua vez, demanda posições de sujeito que assumam certo modo de vida politizado dentro do MST e na sociedade de modo geral. Solicita-se uma postura de intervenção diante das desigualdades sociais, dos direitos não garantidos.

Reafirmar a diferença na tecnologia da diferenciação é desse modo, uma maneira de, em um primeiro momento, exaltar o que se julga necessário modificar e, em um segundo momento, convocar os/as Sem Terra para buscar mudanças. Para maximizar diferenças, percebe-se que a tecnologia da diferenciação aciona outra tática, a *tática da visibilidade*, que cria maneiras de manter à mostra as diferenças que se quer convenientemente fazer aparecer.

4.3 Tática da visibilidade para manter-se à mostra

“Em mais de um dia de protestos pelo país, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) bloqueou estradas e ocupou prédios em vários Estados”⁷⁶; “Invasão da fazenda de FHC vira bafafá político”⁷⁷; “PA: MST invade fazenda de Daniel Dantas e bloqueia estrada”⁷⁸, “SP: por desapropriação de fazendas, MST invade posto do INCRA”⁷⁹; “o MST realiza um ato público contra o fechamento de escolas no campo e pela construção de novas unidades escolares nos assentamentos da Reforma Agrária”⁸⁰; “dezenas de crianças, que vieram à Brasília para o Acampamento Nacional da Via Campesina, se dirigiram ao Ministério da Educação (MEC) para exigir melhorias na educação do campo”⁸¹.

A divulgação das ações do MST no discurso da mídia, em jornais, revistas, televisão e internet, coloca em funcionamento a *tática da visibilidade* tão importante no processo de divulgação de suas lutas e de seus modos de conceber a sociedade.

Fazer aparecer as ações do Movimento é importante para divulgar uma forma de organização social e política diferenciada. Para isso, algumas práticas são demandadas aos/às Sem Terra, tais como: manter-se na cena política do país; divulgar mais amplamente as formas de luta do MST; expor interesses e direitos sociais não garantidos à parte da população; disponibilizar certos modos de viver, de se portar e de entender o mundo como modo de identificação com o MST; difundir que a luta do Movimento não é apenas dos/as trabalhadores/as do campo, porque assumem bandeiras de luta cada vez mais amplas como, o apoio aos grevistas de diversos campos, a luta por moradia nas cidades, campanhas contra o uso de agrotóxicos etc. Ocupar muitos e diversificados espaços sociais é estratégia importante para que a diferenciação seja produzida e compreendida. Assim sendo, o MST produziu, ao longo dos anos, várias formas e veículos de divulgação de seus preceitos, lutas e atividades, tais como: o Jornal Sem Terra, a Editora

⁷⁶ FECHA ESTRADAS E INVADE PRÉDIOS EM PELO MENOS SETE ESTADOS. 17/04/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1077334-mst-fecha-estradas-e-invade-predios-em-pelo-menos-sete-estados.shtml>> Acesso em: 24 jul. 2012

⁷⁷ INVASÃO DA FAZENDA DE FHC VIRA BAFAFÁ POLÍTICO. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/brasil/2002/03/23/027.htm>> Acesso em: 24 jul. 2012

⁷⁸ PA: MST INVADE FAZENDA DE DANIEL DANTAS E BLOQUEIA ESTRADA. 21/06/2012. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI5851598-EI8139,00-PA+MST+invade+fazenda+de+Daniel+Dantas+e+bloqueia+estrada.html>> Acesso em: 24 jul. 2012

⁷⁹ SP: POR DESAPROPRIAÇÃO DE FAZENDAS, MST INVADE POSTO DO INCRA. 17/05/2012.. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI5780240-EI7896,00-SP+por+desapropriacao+de+fazendas+MST+invade+posto+do+Incra.html>> Acesso em: 24 jul. 2012

⁸⁰ JOVENS DO MST FAZEM MOBILIZAÇÃO POR ESCOLAS NO CAMPO NO RIO DE JANEIRO. 11/08/2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12274>> Acesso em: 24 jul. 2012

⁸¹ CRIANÇAS VÃO AO MEC LUTAR POR EDUCAÇÃO E CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO. 25/08/2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12374>> Acesso em: 24 jul. 2012.

Expressão Popular, o *site* do Movimento na *internet*, uma escola *modelo* (ITerra, no RS), a Revista Sem Terra etc. As práticas viabilizadas por meio da tática da visibilidade do grupo não param aí.

A tecnologia da diferenciação vai demandando que se instaurem outros elementos distintivos: o uso da roupa vermelha⁸² pelos/as Sem Terra, do boné com o símbolo do Movimento, o chapéu de palha em certos eventos, o uso de determinado vocabulário regional, o uso da bandeira, as músicas de protesto, as místicas. Para que todos eles tenham o efeito de demarcação e diferenciação é necessário que seja acionada a tática da visibilidade. Não basta repetir *sou diferente*, demanda-se materializar a diferença em gestos, vestimentas, movimentos e ações.

Com a tática da visibilidade garante-se minimamente a presentificação do MST, pois, como sugere Caldart (2001, p. 208), “as pessoas são contra ou são a favor das ações do MST; mas de modo geral não costumam ficar indiferentes a elas”. Nessa empreitada, em que manter-se à mostra significa exercício de poder, o Movimento marca presença também em outros espaços, como na promoção ou apoio a eventos e participação em diversas comissões, nos mais variados campos: na criação da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, em 1995, na I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e II Conferência por uma Educação do Campo, em 2004, liderando a campanha *Fechar escola é crime*, participando ativamente na organização do I Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais, em 2012, tendo representatividade no Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo no Ministério da Educação, dentre outros.

Desse modo, por meio da tecnologia da diferenciação acionada pelo MST disponibilizam-se marcas que caracterizam, localizam e demarcam espaços de ocupação para os/as Sem Terra. O MST vai, assim, delimitando contornos que o qualificam distintamente de outros movimentos sociais do campo. O próprio discurso acadêmico sobre o MST vai contribuindo para sintetizar, sistematizar e divulgar diferenças. Nessa direção, Caldart (2001, p. 208), por exemplo, identifica ao menos quatro aspectos que marcam diferenças: a “radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; [...] a multiplicidade de dimensões em que atua; [...] a combinação de formatos organizativos diversos; [e] [...] a capacidade que vem construindo de universalizar, ou de tornar a sociedade como um todo, uma bandeira de luta que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais

⁸² A cor vermelha “representa o sangue que corre em nossas veias e a disposição de lutar pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade”. NOSSA BANDEIRA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/4436>> Acesso em: 20 nov. 2011.

imediatos”. Talvez se possa dizer que esse “tipo de iniciativa política pode servir para contrariar o anonimato em um mundo impessoal” (ARDITI, 2000, p. 38).

Contudo, tanta exposição demandada pela tática da visibilidade acaba por salientiar também os conflitos discursivos engendrados nas relações de poder aí instauradas. Por meio da mídia divulga-se, por exemplo, que os/as Sem Terra “promoveram um verdadeiro quebra-quebra na propriedade, saqueando a casa de funcionários da fazenda e depredando vários bens de propriedade do Grupo Santa Bárbara”⁸³. Rende críticas do tipo: o “presidente da Sociedade Rural Brasileira (SRB), João de Almeida Sampaio Filho [...] comparou os sem-terra que invadem fazendas a ladrões”⁸⁴. Ou ainda, vê-se em um blog na internet, a divulgação de uma reportagem intitulada *Coronel da polícia militar condenado por massacre de sem-terra é preso*, na qual internautas fazem comentários avessos ao Movimento: “condenado por conter um bando de baderneiros, isso porque foram atacados com facão, foice e etc”. “Só aqui no Brasil mesmo. Em nosso país, índio e sem terras fazem o que quer [...] A PM estava certinha, ao eliminar parte daqueles bandalheiros!”⁸⁵

Diante de tais disputas discursivas, ao MST é caro investir na visibilidade positiva de suas práticas. Talvez se possa dizer que tal investidora diz respeito a “um tipo de diferença (política) que é basicamente descolonizadora; uma diferença que insiste em produzir textos afirmativos, imagens positivas da própria cultura, do próprio corpo, da própria identidade” (SKLIAR, 2002, p. 5). Esse tipo de diferenciação, ao lançar mão da tática da visibilidade, “pretende responder com outras linguagens a assimetria entre discursos e representações; que denuncia as desigualdades sociais, econômicas, educativas, sexuais, raciais, etc.” (Skliar, 2002 p. 6), tentando criar significados diferentes dos que, usualmente, exercem mais poder na sociedade. Além disso, “se sabe de avanços inegáveis graças aos esforços por [se] reivindicar politicamente a diferença”⁸⁶ (ARDITI, 2000, p. 39).

Manter-se visível causa, assim, perturbação na ordem vigente, borra linhas divisórias entre grupos sociais, desconcerta discursos que divulgam homogeneidades. Enfim, coloca em evidência conflitos discursivos e possibilita a criação de outros sentidos. Criam-se, desse modo,

⁸³ SEM-TERRA INVADEM E DESTROEM PROPRIEDADE DE DANIEL DANTAS. 22/06/2012. Disponível em:

<http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2012/06/22/interna_brasil.380800/sem-terra-invadem-e-destroem-propriedade-de-daniel-dantas.shtml> Acesso em: 25 jul. 2012

⁸⁴ O TRABUCO. *Ruralista compara sem-terra a ladrões e critica o governo*. Disponível em: <http://www.otrabuco.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=26137> Acesso em: 25 jul. 2012

⁸⁵ OLHAR DIRETO. *Coronel da polícia militar condenado por massacre de sem-terra é preso*. 07/05/2012. Disponível em:

<http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?noticia=Coronel_condenado_por_massacre_de_sem-terra_e_preso_no_PA&id=254691> Acesso em: 25 jul. 2012

⁸⁶ Tradução minha do espanhol.

condições de possibilidade para a invenção de outras posições de sujeito, de outros modos de compreender a vida. Se a diferença tem sido ao longo da história uma maneira de marcar a existência de desigualdades sociais, no discurso do MST, ela funciona também como um elemento estratégico de luta. Não se pode negar que se incorre no risco de que o “que começa como um reforço para afirmar a dignidade, para superar a exclusão e a difamação e para obter representação, também pode desenvolver um endurecimento de suas fronteiras”⁸⁷ (GITLIN, 1993, p.172). Até porque, não é incomum, nos movimentos sociais entender-se a permeabilidade como uma ameaça ao grupo.

Esse trajeto para entender o funcionamento das *táticas da repetição, da politização e da visibilidade* acionada por meio da tecnologia da diferenciação no discurso do MST aqui investigado, é importante para a compreensão das condições de possibilidade dos ditos sobre a *escola diferente* do MST, sobre os modos dos/as Sem Terra compreenderem a sociedade e suas relações. Sabendo-se que as tecnologias de poder – compreendendo, assim, a tecnologia da diferenciação –, “não são imóveis: não são estruturas rígidas que visam imobilizar processos vivos mediante sua própria imobilidade” (Foucault, 2008, p. 161), é possível perceber as três táticas mencionadas atuando, quase sempre, em conjunto, na produção da *escola diferente* e de um modo de ser Sem Terra.

Processos múltiplos de significação dos/as Sem Terra entram em disputa nessa combinação que, por sua vez, acionam discursos de vários campos como, políticos, sociológicos, estatísticos e educacionais, com o objetivo de governar, orientar e conduzir as condutas dos/as Sem Terra em particular, e de modo geral, dos/as camponeses/as. Por meio dessas táticas disponibilizam-se certas racionalidades e esquematizam uma organização interna para o grupo. Nesse contexto, a escola, instituição relevante na condução das condutas das pessoas, é também utilizada como espaço de luta, embates políticos e constituição de certos tipos de sujeitos. Logo, demanda-se e divulga-se um determinado tipo de escola para atender aos/as Sem Terra e aos/as camponeses/as.

⁸⁷ Tradução minha do inglês.

4.4 A tecnologia da diferenciação e a produção da “escola do campo dentro da pedagogia do Movimento”⁸⁸

*Ah, que ela é diferente, é!*⁸⁹ Assim, muitas vezes, ouvi os/as Sem Terra se referirem às escolas do Acampamento e do Assentamento investigados. Contudo, também ouvi: *a escola que temos, ela não é diferente ainda, essa é a escola sonhada pelos Sem Terra*⁹⁰! Pergunto então: se a diferenciação também é discurso recorrente nas escolas do MST, que relações de poder os discursos acionados pela tecnologia da diferenciação têm estabelecido? Como as táticas utilizadas para produzir e divulgar a diferenciação do MST e de seus sujeitos funcionam na produção da *escola diferente*? Que funções estratégicas têm a demanda por uma *escola diferente* no MST?

Ora, é preciso notar a existência de conflitos no interior dos discursos sobre a *escola diferente* e as dificuldades na sua definição. Ao mesmo tempo em que se fala sobre como deveria ser a *escola diferente*, em muitos momentos, afirma-se a sua existência como algo natural. Pode-se pensar, com efeito, que divulgar a diferença tem objetivos bastante específicos. Em primeiro lugar, se não há escolas no campo, cada vez mais as famílias vão embora para onde é possível *educar* os/as filhos/as. Em segundo, se as pessoas não querem ficar no campo enfraquece-se a luta pela Reforma Agrária. Logo, fragiliza-se a manutenção do MST que tem como bandeira o trabalho no e do campo, por meio da Reforma Agrária. Por fim, a busca de uma diferenciação serve para justificar a demanda por outro tipo de educação, pela valorização de outros saberes na escola e da nomeada cultura campestre, mais especificamente de uma cultura Sem Terra, no caso em análise nesta tese.

Esse conjunto de objetivos tem algo mais notável. Ele opera com as táticas mencionadas, sobretudo, na condução da conduta de uma população, ou seja, no seu governo. Desse modo, sendo a escola instituição reconhecidamente eficaz no *governo das pessoas*, o currículo é pensado como instrumento importante para se disponibilizar modos de ser Sem Terra, como mostra a seguinte enunciação: *Eu sonho em ver a gente construir um currículo, fazer um planejamento específico para as nossas escolas dos assentamentos. [...] É preciso ver os meninos gritando os gritos de ordem, vê-los levantando a bandeira, fazendo teatro*

⁸⁸ Tânia, diário de campo, 2010.

⁸⁹ Resposta à pergunta feita por uma professora a ela mesma (em voz alta) depois de uma conversa que tivemos, em uma das madrugadas que passamos falando sobre a *escola diferente* (Diário de campo, abr./2010).

⁹⁰ Maria, entrevista em sua casa na cidade (diário de campo, nov./2010).

sobre a Reforma Agrária nas escolas (Márcia, reunião do setor de educação, set./2010).

Essas demandas que pretendem incluir no currículo das escolas conhecimentos produzidos no e pelo MST, reiteram o início da discussão por uma *escola diferente* em fins dos anos 1980, como descrito em documentos do MST (2005), evidenciando as continuidades dessa história. Enunciações como as que seguem são recorrentes no discurso no MST ao longo dos tempos: “a escola tem de ser diferente porque o contexto onde ela se insere é diferente” (MST, 2005, p. 21); ela deve ajudar a “projetar um outro tipo de organização da sociedade, [...] ajudar no avanço da luta” (MST, 2005, p.17); “os assentados querem uma escola voltada para sua realidade” (MST, 2005, p. 21); “se está fazendo uma crítica ao modelo de escola que conhecem” (MST, 2005, p. 21).

A tecnologia da diferenciação investe, agora, em demarcar diferenças que produzem uma espécie de *ambiente cultural* que demanda certo tipo de escola e disponibiliza uma *posição de sujeito militante*. Aquele que assume as características internas do seu grupo e a reitera por meio da repetição da existência de uma diferença. O sujeito, dessa forma, é convocado a estabelecer relações consigo mesmo e, ao mesmo tempo, com os outros, afastando o que não é considerado característico do grupo.

Delimitam-se, também, as necessidades desse grupo e seus desejos. Mas não é só isso! Parece ser necessário se desvencilhar das caracterizações feitas por outros grupos. Assim, ao *conduzir-se* o sujeito age de acordo com a referência de elementos prescritivos, com código de ações (FOUCAULT, 2006b). Nesse jogo de poder, características, marcas e significações ditas peculiares aos/as Sem Terra são fabricadas, sendo elas próprias efeitos de poder, que visam objetivar o sujeito do campo e o espaço onde ele vive. Ao se desvencilhar de caracterizações externas, não se deixa, no entanto, de criar outros aprisionamentos, exatamente aqueles demandados na posição de sujeito militante.

O *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* talvez possa ser identificado como impulsionador da criação de um conjunto de códigos sobre o que é ser do campo, delimitando quais são os anseios e necessidades dos/as camponeses/as, onde se incluem os/as Sem Terra. Esse Movimento parece-me que lança mão da tática da visibilidade associando-a a tática da politização, ao organizar de eventos nacionais sobre a temática, por exemplo. O *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília é exemplo importante, pois, foi nele que se construiu o *Manifesto das educadoras e educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro*, que “pode ser considerado a certidão de nascimento [...] [desse] Movimento” (MUNARIM, 2008, p. 2).

O *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* ganhou mais visibilidade, no entanto, com a *I Conferência Nacional por uma educação do campo* (1998), momento em que aconteceu o rebatismo da educação e das escolas rurais. Um “batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha **no e do** campo” (CALDART, 2004, p. 13, grifos da autora). Assim, a escola rural passa a ser nomeada *escola do campo*. Não foi, todavia, como se poderia pensar, apenas um desconforto histórico, gerado pela precarização das escolas rurais, o responsável pelo novo sobrenome. Outras razões motivaram essa mudança linguística.

Tinha-se o objetivo de com isso abrir espaço para refletir sobre “o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que, hoje, tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1998). Desenredar-se de um nome, era ao mesmo tempo, simbolicamente, assumir outro olhar sobre o campo. Ao criar outra forma de nomear, não se está limitando a invenção de uma diferença. “Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros. [Pois] visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade” (DUSCHATZKY, SKLIAR, 2000, p. 165).

Em propósito de uma diferenciação, nessa perspectiva, é indispensável que o sujeito do campo se reconheça como um sujeito com “uma raiz cultural própria” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 11). A tecnologia da diferenciação demanda, assim, uma ruptura com os modos de reconhecimento dos/as Sem Terra como *sujeito rural* – aquele associado à carência, despolitização e conformismo. A posição de sujeito militante solicita que se valorize o trabalho no campo, seus modos de vida, a luta pela terra e por uma educação do campo, que valorize os preceitos divulgados no discurso do MST e da educação do campo.

Ao atestar, por exemplo, na *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (1998), que “os povos do campo [...] [possuem] um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação” (Kolling, Cerioli, Caldart, 2002, p. 16), estava-se reivindicando políticas públicas específicas que dariam um tratamento diferenciado à população do campo. O que conflui com a reivindicação por uma *escola diferente*.

Associam-se a isso os preceitos da pedagogia do Movimento que guiam a prática educativa do MST: “o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto [...], a construção de uma identidade coletiva [...], a construção de um projeto educativo [...] que combina escolarização com [...] formação humana e de capacitação de

militantes” (CALDART, 2003, p. 51). Na convergência entre o discurso político e o pedagógico se acentuam as tentativas de diferenciação entre as escolas do MST e outras escolas. Propaga-se que o “Setor de Educação do MST tem participado na construção de propostas pedagógicas, que contribuam para a compreensão dos territórios dos assentamentos, a partir das realidades da agricultura camponesa”⁹¹.

Vários discursos – político, pedagógico, midiático etc. – disputam maneiras de entender e nomear o campo, os/as camponeses/as e as escolas que se quer para esse espaço, estabelecendo relações de poder conflitantes. Diante do fechamento de escolas itinerantes do MST, por exemplo, o discurso jurídico, entra na concorrência dos ditos sobre as escolas do MST atestando que “o fim das escolas é uma medida em defesa das crianças acampadas. [Afirma-se que] esses estabelecimentos não estão alcançando nenhum objetivo pedagógico a não ser servir como fonte de aliciamento. Os filhos dos sem-terra não precisam reproduzir a ideologia dos pais – argumenta” [um procurador da justiça] (ZERO HORA, 2012, s/p.).

Não param aí as formas de entender a educação nas escolas do MST. Diz-se na mesma reportagem que existe um setor do Ministério Público “que repudia as táticas do MST, [além de afirmar que] interferir no processo de formação dos jovens sem-terra é ainda uma maneira de frear o recrutamento de novas fileiras de militantes dispostos a ações que ameaçam a ordem pública”⁹². Em um jogo de poder em que as disputas discursivas estão presentes divulga-se no discurso do MST que a “escola diferente”⁹³ busca provar, na prática e na teoria, que é possível aliar formação política e técnica, construir coletivamente as decisões em relação à casa e à escola, participar do trabalho como elemento fundamental para sua reflexão, fomentar novas relações sociais e instigar os militantes a participar ativamente da vida coletiva”⁹⁴.

A escola, nesse discurso, é dita recorrentemente como espaço importante para se disponibilizar outras maneiras de compreender a sociedade. Assim, o discurso do MST coloca a “escola [como] uma das maiores possibilidades de engajar a sua luta, pois segundo seus princípios, é pela escola que se pode começar a pensar uma sociedade diferente”

⁹¹ OS SEM TERRA NA UNIVERDADE. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/4805>> Acesso em: 15 dez. 2011.

⁹² ESCOLAS ITINERANTES PARA SEM-TERRA SÃO EXTINTAS NO RS. Governo garante transferência dos alunos a instituições do Estado. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/especial/rs/cracknempensar/19,0,2409366,Escolas-itinerantes-para-sem-terra-sao-extintas-no-RS.html>> Acesso em: 25 jul. 2012.

⁹³ A escola mencionada é o Instituto de Educação Josué de Castro, no Rio Grande do Sul.

⁹⁴ NOSSO DESAFIO É SER UMA ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA. Por Joana Tavares. Setor de comunicação. Em: nov./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/308/entrevista>> Acesso em: 25 jul. 2012.

(NAVROSKI, 2006, p.1). Não é sem razão que a tecnologia da diferenciação utiliza o espaço escolar no governo dos/as Sem Terra, pois se sabe que a educação formal institucionalizada é um “poderoso espaço narrativo” (COSTA, 2008. p. 496). Por meio dela, disponibilizam-se os princípios do MST, seus modos de compreender a sociedade e de nela intervir como sujeito militante.

Nesse sentido, com frequência, os “discursos dominantes da cultura, como tem sido o caso dos 'saberes que realmente valem' – as disciplinas –, ou das 'visões de mundo verdadeiras', [...] circulam no espaço escolar como se fossem completamente 'naturais', indiscutíveis, livres de qualquer suspeita” (COSTA, 2008. p. 496). Logo, ao propor outros conhecimentos como válidos, outras formas de pensar a sociedade e as relações de poder nela produzidas, o MST está propondo, de alguma forma, uma ruptura com o instituído.

Contudo, a *escola diferente* parece exigir ainda sua (re)afirmação. Apesar de repetidas vezes ser assim nomeada, certo dia, Betânia, professora na escola do Acampamento Esperança, acordara e dizia que perdera o sono à noite e ficara se perguntando: *em que mesmo a escola é diferente?* Pergunta que eu havia feito a ela dias antes. Betânia dissera tentar encontrar uma resposta precisa, mas era difícil nomear a diferença.

A resposta dela coincidia com a fala de outra professora. Ambas afirmaram que o compromisso da *escola diferente* com a formação das crianças não era só de ensinar as letras, os números, a ler e a escrever; *não que isso não seja importante. É sim!*⁹⁵ (Diário de campo, reunião regional do setor de educação, set./2010), afirma Maria. Disseram ainda que a preocupação central era com os valores que as crianças iriam aprender. O que interessa é *ensinar o respeito, o companheirismo, a amizade, a vida coletiva e a alegria de viver, porque os/as Sem Terra são alegres* (Fragmentos do diário de campo, 2010), dizem elas.

Tentar responder por que a escola do MST era diferente era uma prática constante dos/as Sem Terra. Em mais uma tentativa, Tânia contava sobre os princípios pedagógicos da educação no MST. Ela reiterava a construção de valores como *o diferencial da educação no MST e tem que ser diferencial da escola. Então, [os/as Sem Terra] começaram a falar da escola diferente nesse sentido: dos valores, da história, da realidade* (Diário de campo, entrevista, mar./2010). Nas palavras de Tânia, *a pedagogia do Movimento, vem no sentido de ajudar [...] a fazer essa reflexão... de ajudar a [...] aprender a trabalhar a prática. A teoria e a prática. Então, há uma diferença na escola do MST*, afirmara.

Falar nesses termos da *escola diferente* implica entender as formas de governo que

⁹⁵ O capítulo 6 será dedicado a discutir mais aprofundadamente sobre os conhecimentos produzidos e divulgados no currículo investigados.

nela estão em funcionamento. A governamentalidade atua exatamente sobre as formas de agir dos indivíduos, age sobre a coletividade, “administra as possibilidades de ações” (CANDIOTTO, 2010, p. 11). Nesse contexto, delimitar diferenças ao mesmo tempo em que regula os modos de existir dos/as Sem Terra, cria saberes sobre eles/as, nomeia-os/as e qualifica-os/as. Vale destacar que isso não significa submissão passiva, já que no exercício da governamentalidade, “supõe[-se] sempre sujeitos suscetíveis de agir livremente diante da ação de outrem” (CANDIOTTO, 2010, p. 12). A fala de um Sem Terra é exemplar, quando ele diz que a diferenciação cultural por eles/as sustentada é *uma questão de disputa estratégica nas políticas* (Antônio, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a luta pela Reforma Agrária, bem como a luta pela permanência no campo, assim como a necessidade da demarcação de uma cultura campesina diferenciada, propiciaram a emergência do discurso sobre a *escola diferente* e do discurso da educação do campo. Se, em um primeiro momento, o discurso sobre a *escola diferente* surge em oposição ao tipo de escola ofertado nas áreas rurais, isso em fins dos anos 1980 (MST, 2005), em um segundo momento, na década de 1990, uma ruptura pode ser identificada na medida em que as demandas não são mais apenas por uma escola de melhor qualidade. Investe-se na luta pelo protagonismo dos sujeitos campesinos nessa escola, pela participação ativa na construção de uma escola de direito e por uma escola comprometida com uma sociedade sustentável, pautada em outras relações sociais, de luta e culturais.

À escola diferente é caro *pensar que sujeito é esse que vamos ter lá nas escolas* (Tânia, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010), como afirmara uma Sem Terra. Ela acrescenta perguntando: *Nós estamos querendo uma escola do campo ou uma escola convencional?* (Tânia, reunião regional do setor de educação, diário de campo, jun./2010). Tânia também trouxe a resposta: *queremos uma escola do nosso jeito!* Em síntese, reitera-se no discurso do MST a demanda por uma escola “vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade” (KOLLING; CERIOLI; CALDART; 2002, p. 19).

Esse discurso do MST sustentado por um discurso pedagógico da diferenciação possibilita “ordenar, organizar, dispor os indivíduos, os acontecimentos, as atividades, os enunciados, no tempo e no espaço escolar, [exerce] um estrito controle sobre aquilo que pode ser dito ou não, no campo da educação” (Bujes, 2009, p. 284); mais especificamente, no campo da educação do Movimento. Algo nesse discurso pedagógico é notável: a recorrente oposição entre campo e cidade, que reitera a existência de especificidades dos sujeitos campesinos e do espaço onde vivem, produzindo um forte jogo discursivo sobre a

especificidade. Divulgar especificidades campesinas é importante nesse jogo porque ao “longo dos últimos vinte ou trinta anos esses 'outros' [inclui-se os/as campesinos/as], excluídos para assegurar o sucesso da ordem e do progresso, foram produzidos nas narrativas políticas, geográficas, econômicas, e tantas outras, como atrasados, subdesenvolvidos, pobres, pré-modernos, primitivos, violentos, improdutivos, etc.” (COSTA, 2008, p. 493). Logo, criar outros ditos é fundamental nas relações de força que se travam.

A tecnologia da diferenciação, ao acionar as táticas da repetição, da politização e da visibilidade, demanda que os/as Sem Terra exerçam sobre si mesmos operações que dizem respeito, por exemplo: ao modo de se comportar dentro do Movimento e na sociedade, ao modo de agir diante das desigualdades sociais, à maneira de divulgar as ações do MST, à forma de valorizar o trabalho e a vida no campo, desenvolver certos sentimentos como companheirismo, solidariedade, indignação, pertencimento ao grupo etc. Tais demandas constituem, por sua vez, posições de sujeito que muitas vezes se aproximam, se completam, mas também entram em conflito no interior das próprias táticas acionadas pela tecnologia da diferenciação.

A tática da repetição que afirma a existência de uma cultura tipicamente campesina e convoca os/as Sem Terra a reiterar características do grupo pode resultar em uma *guetização* com efeitos não desejados. É possível que se produza um tratamento tão especializado que, no final das contas, poderá ir contra a demanda do tratamento igualitário divulgada pelo próprio grupo. Outra questão que merece destaque é a positivação do campo em oposição à cidade, que distancia sujeitos e espaços que na prática não estão separados. Os investimentos da tecnologia da diferenciação que querem manter uma unidade de interesses e de marcas culturais, por meio da repetição, escapam diante da impossibilidade de garantias de que os sujeitos vão igualmente se identificar e assumir as posições de sujeito aí produzidas e demandadas.

A tática da politização, por sua vez, que procura agir sobre os modos de entender o campo, seus sujeitos, a escola a eles destinada, a sociedade, pode conflitar com a tentativa de afastar a ideia de precariedade, usualmente, designada ao campo, e tratar a diferença como algo positivo. Tal conflito se assenta, sobretudo, na busca por políticas públicas que, muitas vezes, pautam-se na precariedade – escolas em mal estado de conservação, ausência de materiais, estradas ruins, falta de atendimento médico etc – como forma de argumento das demandas para o campo.

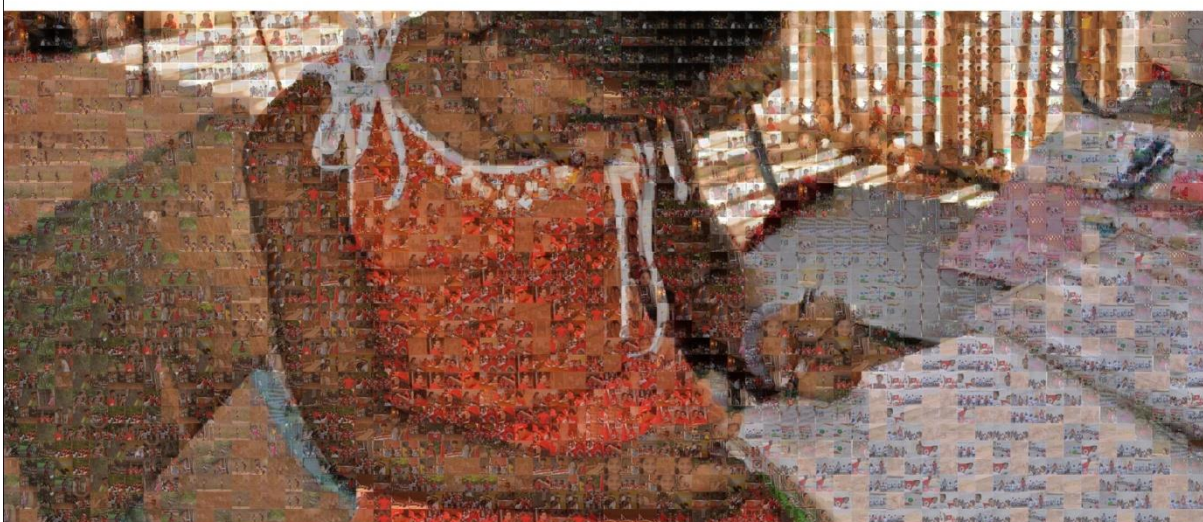
Por fim, vale lembrar que a tática da visibilidade coloca em evidência e fazem circular características, ações e modos de ser que têm receptividades muito distintas. Sendo a mídia,

um dos principais veículos dessa visibilidade, ela tem efeitos positivos e negativos, pois, é por meio dela também, que os/as Sem Terra são agredidos/as, julgados/as e rechaçados/as. Logo, manter-se na posição de sujeito solidário, sujeito indignado e militante disponibilizadas pelas táticas analisadas, não parece ser algo fácil de assumir, diante dos efeitos que elas podem causar com tamanha visibilidade.

Os investimentos para o governo dos/as Sem Terra feitos a partir da tecnologia da diferenciação apresentam incoerências entre si, já que as táticas pensadas para definir posturas e desenhar modos de ser entram em conflito e causam feitos indesejados. O que pode ser entendido como qualidade dentro da positivação das diferenças, pode ao mesmo tempo ser utilizado como meio de agressão aos/às Sem Terra. Ao final, a tática da politização pode se fragilizar diante das práticas suscitadas pela tática da visibilidade, ou ainda, a tática da repetição pode não conseguir sustentar a positivação das marcas do campo quando ações do MST são julgadas como ilícitas pela mídia.

Diante dessas incongruências, a tecnologia da diferenciação parece investir na produção de marcas que escapam aos limites das posições de sujeito por ela mesma disponibilizadas. Talvez se tenha que pensar tais posições, com suas múltiplas características, em conjunto, pois aí se veria a demanda por *outra sociedade, um outro mundo, com outras relações*, que produzem outro raciocínio político, que demanda outras formas de convivência entre as pessoas, outros modos de compreender as relações de trabalho e distribuição das *riquezas*. Os/os Sem Terra são, assim, convocados a colocar em prática ações virtuosas, nas quais o cuidado de si, e com o outro, é fundamental para reforçar as diferenças demandadas na tecnologia da diferenciação. Trata-se, assim, de chegar a uma nova forma de existência por meio da diferenciação.

Capítulo 5



**SABERES E PODERES ENGENDRADOS NO CURRÍCULO
ESCOLAR DE UM ACAMPAMENTO E DE
UM ASSENTAMENTO DO MST**

CAPÍTULO 5

SABERES E PODERES ENGENDRADOS NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UM ACAMPAMENTO E DE UM ASSENTAMENTO DO MST

Ou isto ou aquilo

6tdseewq

Ou se tem chuva e não se tem sol

ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,

ou se põe o anel e não se calça a luva!

[...]

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo. . .

e vivo escolhendo o dia inteiro!

[...]

Mas não consegui entender ainda

qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles, 2002.

Cerca de trinta operações são escritas no quadro negro. – *Quero ver quem vai acertar tudo, heim?* Uma tabuada de multiplicação era montada com os/as alunos/as colocando cartolina no verso para ficar durinha. – *Amanhã vou tomar do 7 e do 8, estudem!* Um bolo de chocolate foi feito. Com ele se ensinava quantidades, frações e estilo de texto. Resolução de operações e situações problema utilizando dinheiro estavam no livro de matemática. – *Triângulo isósceles: quantos lados ele tem?* Quadrados, retângulos, equiláteros... – *Então, toda vez que vocês virem escrito no livro ou na provinha paralelogramo vocês vão lembrar de paralelo!* (Notas do diário de campo, 2010). – *Quero a cópia do texto com a letra bem bonita e caprichada, viu?* Escrita diária da Ficha (com local, data, nome da escola, da professora e do/a aluno/a).

Leitura silenciosa e oral, em grupo e individual. – *Atenção, porque um vai começar e outro continuar!* Ponto final (.) – indica o fim de uma frase. Vírgula (,) – indica uma pequena pausa, separando palavras e frase. Ponto e vírgula (;) – indica uma pausa maior que a vírgula. – *Agora pontuem as frases que seguem...* – *Identifiquem no texto da página 54: 5 substantivos, 5 adjetivos, 2 ditongos e 2 tritongos.* Encontro consonantal e encontro vocal. – *Quem lembra o que é encontro consonantal?* As letras do alfabeto são distribuídas em pequenas fichas. – *Coloquem as letrinhas do alfabeto em ordem.* A música da *Dona Baratinha*

estava no quadro negro e devia ser copiada no caderno. – *Os alunos/as do 2o ano devem escrever com letra cursiva. Os/as do 1o ano com letra de forma. – Façam silêncio! Todo mundo virado para frente, sem olhar na mesa do/a coleguinha, porque vamos fazer um ditado agora* (Notas do diário de campo, 2010). – *Quem sabe que dia é hoje? – Hoje é o Dia mundial da água.*

Atitudes consideradas ecologicamente corretas eram listadas pelos/as alunos/as. A prevenção contra a dengue era correlacionada a uma situação problema presente na escola. A professora assumiu uma campanha para recolhimento de pilhas para não serem colocadas no lixo. Os/As alunos/as liam textos sobre êxodo rural no livro de geografia, ocupação urbana, favelas, desemprego, profissões etc. (Notas do diário de campo, 2010). Nas salas de aula do acampamento e do assentamento se apresentava tudo isso e mais aquilo...

No evento nomeado *Chá com Poesia* juntava-se Cecília Meireles⁹⁶, com luta pela terra e com Manuel de Barros⁹⁷; Vinícius de Moraes⁹⁸ fazia melodia com Patativa do Assaré⁹⁹ e a Reforma Agrária. A bandeira do MST enfeitava o palco em cima de um trator, por onde passavam alunos/as, pais, mães, recitando e cantando. Enquanto isso, nos intervalos, um *animador* falava da luta pela terra e da Reforma Agrária.

A comunidade inteira se mobilizava coletivamente para fazer as comilanças e ajeitar as ligações elétricas porque a energia havia sido cortada. A casa da professora virou dormitório para os/as alunos/as, pois eles/as iriam acordar de madrugada para observar a lua e depois o sol nascer. A professora ia à biblioteca pública da cidade buscar livros de literatura para suas aulas porque no Assentamento não os havia.

Um aluno emocionou e surpreendeu a professora na aula de geometria porque disse que utilizaria todas as figuras no desenho solicitado por ela, como Pablo Picasso fez em suas telas cubistas. Em uma aula de ciências, durante uma visita à nascente do Assentamento aprendia-se sobre o cuidado com o meio ambiente.

A viagem na carroceria de um caminhão, de madrugada, rumo à beira de uma estrada,

⁹⁶ Cecília Meireles é uma das grandes escritoras da literatura brasileira. Seus poemas encantam os leitores de todas as idades. Nasceu no dia 7 de novembro de 1901, na cidade do Rio de Janeiro e seu nome completo era Cecília Benevides de Carvalho Meireles. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm> Acesso em: 12 de nov. 2012.

⁹⁷ Poeta do modernismo brasileiro nasceu em Recife, Pernambuco, no ano de 1886. Faleceu em 1968. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/biografias/manuelbandeira/>> Acesso em: 12 de nov. 2012.

⁹⁸ Vinícius de Moraes. Nasceu no Rio de Janeiro, em 19 de outubro de 1913. Faleceu em 9 de julho de 1980. Foi diplomata, dramaturgo, jornalista, poeta e compositor brasileiro. Poeta essencialmente lírico. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vinicius_de_Moraes> Acesso em: 12 de nov.2012.

⁹⁹ Patativa do Assaré era o nome artístico (pseudônimo) de Antônio Gonçalves da Silva. Nasceu em 5 de março de 1909, na cidade de Assaré (estado do Ceará). Foi um dos mais importantes representantes da cultura popular nordestina. Patativa do Assaré faleceu no dia 8 de julho de 2002 em sua cidade natal. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/patativa_assare.htm> Acesso em: 12 de nov.2012.

onde acontecera um despejo em solidariedade aos/às companheiros/as Sem Terra fora considerada dia letivo. Aulas de reforço na casa da professora para quem estivesse com dificuldades faziam parte da rotina. Discussão sobre por que a luta pela terra era importante no Brasil complementava o conteúdo do livro didático.

Observava-se o relevo do Acampamento para aprender sobre agronegócio, Reforma Agrária e êxodo rural. A luta pela educação do campo era ensinada por meio de uma música. As aulas de culinária contavam com ingredientes cultivados pelas famílias. Ali, aprendia-se a cozinhar, a plantar, colher, medir e ler (Notas do diário de campo, 2010). Nas salas de aula do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem havia muito disto e mais daquilo!

A valoração e a escolha de conhecimentos no campo curricular colocam em funcionamento jogos de poder que entram em conflito ao dizer qual conhecimento é mais ou menos válido e mais verdadeiro para um determinado grupo. Nas escolas pesquisadas as práticas curriculares evidenciaram que, nas relações de poder constituídas, um conjunto de dualismos - *universal versus particular, campo versus cidade, popular versus científico, certo versus errado* - é acionado pelos discursos que ali circulam. Esses dualismos, no entanto, por vezes, não apenas se opõem, ao contrário, se apoiam, se cruzam, se complementam. A oposição entre os conhecimentos nomeados *universais* e os conhecimentos particulares do grupo nos currículos investigados coloca, sobremaneira, campo e cidade em lados distintos, ao mesmo tempo em que definem o que é certo ou errado no interior de um e outro conhecimento, em um e outro espaço.

Vale destacar que o conhecimento nomeado *universal* é, assim como qualquer outro, resultado das escolhas de um grupo. Logo, não há nada de estritamente *universal*. Os conhecimentos assim chamados são também particulares e engendrados em relações de poder e saber que demandam modos de vida e posições de sujeitos muito específicas. Esse conhecimento não existe de uma forma natural tais como a verdade, o poder, a cultura, “eles assim se tornam mediante práticas históricas específicas e raras” (Candiotto, 2006, p. 67), são invenções que atendem a certos interesses.

Nesse sentido, Grignon (1995) diz que a escola tende a certo monoculturalismo, como se isso fosse possível, por meio da valorização dos conhecimentos pretensamente *universais*. Desse modo, para não operar com essa lógica, opto por chamá-los, aqui, de conhecimentos disciplinares. Ou seja, eles são aqueles conhecimentos que passaram por processos de disciplinarização. Faço aqui uma ruptura linguística e destaco que ele continuará sendo, de alguma forma, particular a um grupo. A disciplinarização interna dos saberes tem objetivos muito precisos: com ela trata-se “de pôr limites, de deixar fora o inominável, de dividir e

colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, [...] naturalizar e legitimar relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros” (VARELA, 2002, p. 93).

As disputas travadas entre os conhecimentos locais, produzidos na *Pedagogia do Movimento* e os conhecimentos disciplinares são evidentes nos currículos pesquisados. Usualmente são marcadas pela reafirmação de uma cultura típica ao campo e, sobretudo, de uma cultura do MST produzida na luta pela terra e por uma sociedade mais justa. Ações que buscam valorizar “os saberes, os costumes, [...] as práticas pedagógicas tornam a cultura regional e local um campo sobre o qual é possível agir” (TRAVERSINI, 2003, p. 59). Dessa forma, se está “produzindo mecanismos de governo da própria cultura e, ao mesmo tempo, fazendo da cultura um mecanismo de governo” (TRAVERSINI, 2003, p. 59).

O que ensinar/aprender nas escolas de assentamentos e de acampamentos do MST? Ou isto ou aquilo? Operações matemáticas ou luta pela terra? Pontuação ou Reforma Agrária? Geometria ou cuidado com o meio ambiente? Texto de livros didáticos ou música? Onde ensinar/aprender? Em sala de aula, na nascente do rio ou na beira da estrada? Quais conhecimentos são mais válidos e menos válidos? Conhecimentos do cotidiano ou conhecimentos científicos? Conhecimentos *populares* ou conhecimentos *universais*? Currículo do campo ou currículo da cidade? Diante de tais questionamentos desenvolvo aqui o argumento de que apesar de as relações de poder-saber forjadas no currículo das escolas investigadas serem marcadas pela presença predominante dos conhecimentos autorizados, nomeados de *universais*¹⁰⁰, há ali outros saberes ensinados que contribuem para divulgar e produzir o sujeito Sem Terra.

Nessa composição de saberes, conhecimentos não escolares – cotidianos, populares, do dia a dia – também são modificados e escolarizados, como mostram as práticas observadas. Se o enquadramento que faço coloca em evidência os saberes escolares, é a partir deles que os outros saberes presentes nas práticas investigadas são analisados. Analiso também como os saberes são valorados, que relações de poder estão sendo produzidas, que mecanismos, práticas e procedimentos estão em funcionamento no currículo das escolas do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem.

Foucault (2007, p. 80) destaca que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder”. Assim, ao disponibilizar determinados

¹⁰⁰ O conhecimento *universal* é aqui compreendido como uma produção social, permeada de escolhas, em meio a relações de poder-saber. Logo, ele não tem nada de geral, não abrange todas as *coisas*, não atende a todas as culturas, não possui um caráter geral, absoluto e neutro. Ele nada mais é que o resultado de escolhas e exercício de poder, assim como qualquer outro conhecimento.

saberes nos currículos das escolas investigadas, marcas, modos de agir e de se comportar constituem determinadas posições de sujeito, que são disponibilizadas aos/as Sem Terra. O saber é um conhecimento resultado de uma construção do próprio poder, das lutas travadas no exercício do poder, que como é próprio a ele “não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui (FOUCAULT, 2007, p. 75). Assim, por meio das práticas sociais produzidas pode-se “chegar a engendrar domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos” (FOUCAULT, 2003, p. 8).

Essas formas de sujeito se configuram em certas posições disponibilizadas nos currículos do Acampamento e do Assentamento. Assim, ao eleger determinados saberes ecológicos e saberes contra o latifúndio elas ganham destaque nos currículos em questão, demandando ao menos três posições de sujeito - a *posição de sujeito ecológico*, a *posição de sujeito saudável* e a *posição de sujeito antilatifundiário*. Essas posições têm grande importância no discurso do MST, pois confluem para a produção da *posição de sujeito Sem Terra*.

5.1 Saberes ecológicos nos currículos investigados: para o governo dos/as Sem Terra

O que ensinar/aprender nas escolas de Acampamentos e Assentamentos do MST? Como os saberes eleitos presentes nos currículos pesquisados ensinam modos de ser Sem Terra? Que práticas, comportamentos e modos de entender o mundo são ensinados/aprendidos nesses currículos? O discurso do MST sobre educação apresenta algumas demandas no currículo de suas escolas e dentre elas sobressai um conjunto de princípios e de preceitos ligados à maneira como as pessoas devem se comportar, trabalhar e se relacionar no ambiente onde vivem e ainda solicita-se que sirvam de exemplo para outras pessoas. Os conhecimentos não escolares entram em disputa, nesse contexto, com os conhecimentos escolares buscando romper com hierarquias. Para isso, diz-se, que se quer

que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento, o sentimento próprio, e fazer tudo isto sintonizado com o projeto histórico do MST (MST, 2005, p. 205).

As demandas do discurso do MST sobre escola não se produzem sem conflitos, pois, ao mesmo tempo em que se divulga um currículo menos disciplinar, afirma-se que não se

pode deixar de incluir nele o “instrumental básico de leitura e escrita, função atribuída à escolarização formal” (MST, 2005, p. 17-8). Assim, conhecimentos disciplinares e conhecimentos particulares dividem espaço nos currículos investigados, pois, por meio de ambos, ensina-se sobre como ser Sem Terra e ser do campo.

Como lidar com essa situação não me parece algo resolvido ao ouvir as seguintes falas: *Para pensar a nossa escola é preciso pensar que conteúdos a gente quer ensinar* (Tânia, reunião regional do setor de educação, jun./2010). Outra Sem Terra afirmou que era *preciso pensar o currículo, pensar a necessidade de se avançar com o currículo* (Maria, reunião regional do setor de educação, diário de campo, set./2010). Ela disse também que, *na sala de aula, a gente tem que experimentar de tudo um pouco* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010). A composição proposta demanda um currículo que convida, como disse uma professora, às *experimentações*. [...] *Experimentar não significa, no entanto, deixar de lado os princípios do MST* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010), explicou. Esse experimentar vai ao encontro da demanda do discurso do MST que solicita “ensinar fazendo, isto é, na prática [...]; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual” (MST, 2005, p. 34).

Dessa forma os/as Sem Terra são *agenciados* nos currículos investigados. Agenciamento é entendido aqui como “a localização e o estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor” (ROSE, 2001, p. 51): salas de aula, conteúdos escolares, livros didáticos, textos, imagens, memórias. Nesse sentido, o currículo é espaço de aprendizagens que divulgam repertórios de conduta, vocabulários, sistemas de julgamento, modos específicos de viver no mundo. Ele trata de ensinar não apenas a ler, a escrever e a contar. Na aula de ciências, por exemplo, no *Dia Mundial da Água*, aprendizagens que se relacionam com o cotidiano dos/as alunos/as ensinam modos de ser Sem Terra.

A professora inicia a aula perguntando se alguém sabia por que se comemora no dia 22 de março o Dia Mundial da Água. [...]

– *Alguém aqui tem um rio, lagoa, alguma água nas suas terras?* Pergunta a professora.

– *Lá em casa tem um buraco fundo cheio d'água*, diz Pedro.

– *Na minha roça tem uma mina e duas nascentes. Meu tio plantou em volta dela. A gente vai lá beber água*, grita Débora.

– *Lá no papai tem um monte de nascente*, fala Jéssica.

– *Como seu pai cuida delas? Em volta tem planta?* Indaga a professora e explica: as plantas vão fazer sombra em volta e guardar a água necessária para a nascente não desaparecer. Por isso não podemos desmatar em volta das nascentes.

– *Tem não, mas vai colocar*, responde Jéssica (Aula com a professora Marina, no Assentamento, Diário de campo, mar./2010).

Jéssica parece ter aprendido a lição prontamente ao afirmar que o pai iria colocar plantas em volta das nascentes, pois, assim, garante-se, de acordo com o discurso ecológico, a revitalização da área. O discurso ecológico acionado pela professora, que dá embasamento à aula, ensina que é preciso fazer a recomposição florística da área, preferencialmente com mudas nativas¹⁰¹. Disponibiliza-se, assim, na aula de ciências, uma posição de sujeito ecológico, que atende também ao discurso do MST, já que este se associa recorrentemente às causas ambientais¹⁰². Na posição de sujeito ecológico designa-se “um ideal ecológico, uma utopia pessoal e social norteadora das decisões e estilos de vida dos que adotam, em alguma medida, uma orientação ecológica em suas vidas” (CARVALHO, 2007, p. 3).

Durante a aula de ciências ensinava-se, assim, um modo de viver aos/as Sem Terrinha¹⁰³, quando a professora conclamava o discurso ecológico, mostrando aos/às alunos/as que os/as Sem Terra agiam distintamente. O discurso ecológico é aquele que demanda uma “subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 18). É nesse sentido também que o discurso ecológico “exige uma série de mudanças profundas em nossa percepção do papel que deve desempenhar o ser humano no ecossistema planetário” (GUTIÉRREZ, PRADO, 2000, p. 33).

Nessa direção, Marina, a professora disse: – *Aqui no Assentamento, a gente sabe como cuidar da terra. Quando chegamos aqui, em 1996, um monte de nascente estava seca, porque as pessoas não ligavam, mas a gente plantou em volta, cuidou para que hoje nós tivéssemos água nos lotes* (Na escola do Assentamento, Diário de Campo, mar./2010). Um ideal regulador dos modos de agir é colocado em ação. São estabelecidas fronteiras entre determinadas práticas consideradas como lícitas e ilícitas, inteligíveis e ininteligíveis, melhores e piores.

Não basta, porém, na posição de sujeito ecológico assumir uma posição acertada. Demanda-se uma ação multiplicadora e de responsabilidade.

¹⁰¹ REVITALIZAÇÃO DE NASCENTES E DE MENTES. Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/reportagens/20220-revitalizacao-de-nascentes-e-de-mentes>> Acesso em: 04 out. 2011.

¹⁰² EM DEFESA DA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/9911>> Acesso em: 12 jan. 2011.

¹⁰³ O MST ASSIM OS/AS DEFINE: “As crianças Sem Terrinha são meninas e meninos que têm na sua formação a identidade da classe trabalhadora, são filhos e filhas da luta que inspiram o próprio Movimento”. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/especiais/32>> Acesso em: 12 out. 2012.

- *Nós [eles/as] que somos Sem Terra, que sabemos o que temos que fazer, temos que ensinar as outras pessoas que ainda não sabem. Não basta cuidar da nascente, outras atitudes são importantes. Quem sabe quais?*
- *Fechar a torneira, diz Roberta.*
- *Tomar banho em um minuto, fala Tião.*
- *Não botar fogo, fala Jéssica.*
- *Não jogar veneno, diz Pedro (Diário de campo, aula com a professora Marina, no Assentamento, mar./2010).*

O discurso ecológico, utilizado no currículo investigado, usa *o certo e o errado* para, a partir daí, os sujeitos (re)formularem suas atitudes. Isso mostra como os processos de subjetivação demandam um agir sobre si mesmo e sobre os outros. Assim, depois de aprendida a lição, ela deve ser proliferada, de modo que, como reiteradamente é divulgado por meio do discurso ecológico, usado nesse currículo, cada um/a deve ser agente multiplicador/a da ação correta. Há aqui uma “intenção de incutir [uma] racionalidade ambiental [que] [...] representa um campo forte e influente” (Cardoso, 2012, p. 101) no discurso educacional.

Esses conhecimentos ensinados nas salas de aula investigadas, que exigem compromisso dos/as Sem Terra com o ambiente¹⁰⁴ onde vivem, circulam também fora do espaço escolar. No *V Congresso Nacional do MST* divulga-se em uma carta o compromisso de: “defender todas as nascentes, fontes e reservatórios de água doce. [Pois,] A água é um bem da Natureza e pertence à humanidade. Não pode ser propriedade privada de nenhuma empresa”¹⁰⁵.

Os saberes ecológicos, mais especificamente, no que diz respeito à educação ambiental, foram ao longo dos tempos sendo disciplinarizados, mesmo que haja defesa de que estes devam ser prática do dia a dia e não virar conteúdos escolares (RIBEIRO, 2007). Ao discipliná-los, eles são mais facilmente controláveis, circunscritos e divulgados em espaços específicos, com objetivos também específicos, como se vê nos currículos pesquisados. O discurso ecológico está presente, por exemplo, no interior do discurso político adotado pelo MST, que amplia os preceitos ecológicos em tom de denúncia, como mostra a reportagem a seguir.

¹⁰⁴ Ambiente aqui é entendido como “conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos e sociais capazes de causar efeitos diretos ou indiretos, em um prazo curto ou longo, sobre os seres vivos e as atividades humanas”, conforme definição elaborada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, em Estocolmo, 1972. Disponível em: http://www.ambientalbr.com/AB/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=55

¹⁰⁵ Carta do 5o. Congresso Nacional do MST em Brasília, 15 de junho de 2007. Disponível em: <http://fatosocial.blog.terra.com.br/2007/06/16/termina-congresso-nacional-do-mst/> Acesso em: 04 out. 2011.

No Brasil os ruralistas, historicamente os maiores destruidores ambientais, colocaram como prioridade máxima de sua agenda política a destruição da legislação ambiental brasileira. Seu objetivo principal é liberar novas áreas para expansão dos latifúndios na fronteira agrícola e liberar a utilização das terras frágeis, mas férteis, das beiras dos rios e nascentes¹⁰⁶.

Enunciações sobre a melhor forma de se viver, com uma postura *ambientalmente correta* são reiteradas nas falas dos/as Sem Terra e nas lições dos currículos, dentro e fora da sala de aula. O discurso ecológico, pelo poder que exerce na sociedade, funciona para reforçar uma posição política do MST, inclusive contra o latifúndio. Ao MST é cara a discussão e defesa de ações ambientais em favor dos/as pequenos/as agricultores/as.

Além disso, percebe-se que há toda uma estratégia de envolvimento da sociedade em favor de suas causas, como pode ser visto na reportagem divulgada na página do MST na internet, intitulada *Movimentos e organizações do campo exigem vetos à MP [Medida Provisória] do Código Florestal*. Divulga-se nela parte da carta de repúdio a pontos do texto que compõem a Medida Provisória 571/12, que trata do Código Florestal, à presidenta Dilma Rousseff.

Da forma como está, o texto protege os latifundiários grileiros e especuladores, que nada produzem sobre a terra. A **sociedade brasileira** vê como única alternativa o veto da Presidenta a esses pontos que privilegiam o agronegócio, em detrimento da sustentabilidade ambiental e da produção da agricultura familiar e camponesa. Somente assim a Presidenta estará garantindo a segurança alimentar, a sustentabilidade ambiental e a **defesa da democracia brasileira**, gravemente ameaçada pelo poderio totalitário do agronegócio (grifos meus)¹⁰⁷.

Nesse contexto onde se fala do conjunto da sociedade brasileira e não mais de um grupo específico, parece-me que a demanda por certo modo de se portar ganha ainda mais peso. Assim, o ensinar/aprender se refere a atitudes exemplares, consideradas corretas, justamente por se carregar o nome Sem Terra, como explica a professora: *Nós, que somos Sem Terra, que sabemos o que temos que fazer, temos que ensinar as outras pessoas que ainda não sabem* (Sala de aula do Assentamento, diário de campo, abr./2010). Este saber dos/as Sem Terra, transformado em conhecimento escolar, ganha credibilidade por este exercer mais poder na nossa sociedade.

Diante do exposto, solicita-se aos/às Sem Terra um exercício do domínio de si, no qual é preciso “dominar a própria vontade, a serviço do caráter, por meio da inculcação de hábitos e rituais de autonegação, prudência e ponderação (ROSE, 2001, p. 44). A não utilização de

¹⁰⁶ LUTA EM DEFESA DO CÓDIGO FLORESTAL. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/304/editorial%20>> Acesso em: 04 out. 2011.

¹⁰⁷ MST. Sociedade exige vetos à MP do Código Florestal. *Por Íris Pachec*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Movimentos-e-organizacoes-do-campo-exigem-vetos-a-MP-do-Codigo-Florestal>> Acesso em: 12 de out. 2012.

agrotóxicos serve de exemplo dessa prudência, pois se sabe que “os produtos orgânicos, em geral, são de menor tamanho e levam mais tempo para serem produzidos e colhidos¹⁰⁸”. Logo, decidir por não utilizar agrotóxicos significa uma negação ao que é mais fácil e, por vezes, mais rentável, em prol de uma causa, de uma preocupação com a saúde da população de uma forma geral, de outro um raciocínio político e econômico.

Nessa linha, na aula de ciências, segue-se disponibilizando aos/as Sem Terrinha atitudes a serem seguidas. *Essas são atitudes de cuidar*, diz a professora: *cercar as nascentes de água, plantar árvores, para poder voltar a nascer água. Se cuidar da terra, se refrescar a terra, a água pode brotar. Se tem vegetação, o sol não vai pegar diretamente, de modo que a água vem para a superfície* (Diário de campo, sala de aula do assentamento, abr./2010). Um processo de objetivação está em funcionamento criando práticas divisórias, ou seja, o “sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” (Foucault, 1995, p. 231), tornando-o ecologicamente correto ou incorreto, detentor de mais saberes que outros, por ser Sem Terra.

Os saberes ecológicos presentes nos currículos investigados, solicitam, de modo geral, dos/as Sem Terra, uma maneira de se relacionar com o ambiente – no uso da terra e na relação das pessoas com ela -, que esteja de acordo com os preceitos do MST. Nessa perspectiva, Ribeiro (2012, p. 14) reitera que o MST produziu outro modo de viver na/da terra, “construindo outra relação, uma relação de cuidado e alteridade com a biodiversidade”. Conclui-se que um conjunto de saberes ecológicos que definem *o certo e o errado* são levantados e categorizados, de modo que os sujeitos sejam objetivados em relações de poder-saber. Mais que isso, esses saberes não se fecham nos saberes ditos *universais*, pois eles são ressignificados e se juntam a outros saberes estrategicamente para produzir um sujeito específico.

5.2 Saberes sanitaristas no currículo: por uma população saudável

Nos currículos investigados disponibilizam-se modos de ser e de viver por meio da escolarização, divulgando discursos que atuam na constituição de um modo de Ser Sem Terra, como no discurso ecológico. Contudo, um discurso não atua sozinho na constituição do sujeito. Nesse sentido, no currículo investigado, o discurso sanitarista é também acionado. O discurso sanitarista, aqui empreendido, remonta às discussões do período da República Velha. Ele diz

¹⁰⁸ Disponível em: <http://www.presenteparahomem.com.br/solucoes-alternativas-aos-agrotoxicos-para-o-controle-de-pragas/#.UHrM5KT2m_4> Acesso em: 12 de out. 2012.

respeito, tanto a modelos de “conhecimento sobre a estrutura das doenças e suas causas, como propostas práticas de intervenção saneadora e reorganizadora do espaço físico” (MELO, BETRAME, HEBERLE, 2010, p. 97). Há nessa perspectiva, toda uma “preocupação com a higiene da família, do ambiente em que ela vive, trabalha e circula, fundando um discurso organizador que visava criar normas gerais para a população” (OLIVEIRA, 2003, p. 14).

O episódio que se segue divulga ensinamentos do discurso sanitarista, que quer controlar atitudes, em nome de um cuidado com a população.

Ao retornar do recreio, a professora pergunta aos/às alunos/as se aqueles pneus soltos pelo pátio representam algum perigo. Logo, todos/as respondem que sim.

– *Guardam larvas de mosquito da dengue, professora.*

– *Então, o que podemos fazer?* Pergunta a professora.

– *Colocar fogo,* responde Ítalo.

Diane, logo intervem:

– *Não pode colocar fogo, ôh menino.*

– *Jogar longe daqui...*

– *Lógico que não, você quer que outros adoecem? Então? Que vamos fazer?* Diz a professora.

– *Podemos enterrar,* grita Tião.

[...] A professora levanta algumas reflexões acerca dos cuidados que se deve ter com a água parada no Assentamento, para evitar a dengue (Diário de campo, aula com a professora Marina, no Assentamento, abr./2010).

Ficou decidido com a turma que os pneus seriam enterrados, mas antes de saírem da sala de aula, a professora perguntou se os/as alunos/as se lembravam do tanto de gente que havia se contagiado com o mosquito da dengue no ano anterior. O motivo das pessoas adoecerem, segundo ela, foi a falta de cuidado das próprias pessoas, por isso precisavam, imediatamente, enterrar os pneus, pois *cada um tem que fazer sua parte*, afirmou (Marina, Diário de campo, aula no assentamento, abr./2010). A fala da professora reitera o discurso sanitarista sobre a dengue, que vem há muito sendo veiculado, sobretudo, por meio da mídia. Autoriza-se, desse modo, uma prática de controle e intervenção sanitária que demanda uma *posição de sujeito saudável*. Destaca-se que ser saudável aqui, necessariamente, está vinculado ao cuidado com o outro por meio de práticas de cuidado de si mesmo.

Em certa reportagem, um médico lança mão do discurso sanitarista e diz que o “combate ao mosquito transmissor da dengue consegue resultado positivo quando cada cidadão(ã) chama para si a responsabilidade de ajudar na manutenção (limpeza) do espaço em que habita”¹⁰⁹. Associa-se a discussão o discurso político, que afirma que não “adianta a

¹⁰⁹ MÉDICO SANITARISTA FALA SOBRE A DENGUE NESTA SEXTA-FEIRA. Disponível em: <http://www.correiadoestado.com.br/noticias/medico-sanitarista-fala-sobre-a-dengue-nesta-sexta-feira_119281/> Acesso em: 03 out. 2011.

população jogar no colo do poder público a responsabilidade no combate à dengue. A sociedade precisa e deve participar desse processo”¹¹⁰. Ditos como esses são reiterados nas aulas de ciências e, por vezes, tomados pelo MST, escolarizados e divulgados como seus.

Assim, os preceitos do discurso sanitarista e do discurso político são transformados em conteúdo escolar, ganhando *status* como conhecimentos disciplinares que atendem a interesses do Movimento. O sujeito é convocado a tomar para si a responsabilidade de um cuidado que não é apenas individual, mas com a população. Pode-se dizer que está em funcionamento um exercício de biopoder, que tem como seu grande objetivo governar a população (VEIGA-NETO, 2010). Mais que isso, o biopoder se ocupa, na contemporaneidade, com o *fazer viver* (RABINOW, ROSE, 2006). Tal empreendimento de poder no MST evidencia, inclusive, que o “biopoder não emerge, ou serve para dar suporte, a um único bloco de poder, grupo dominante, ou conjunto de interesses” (RABINOW, ROSE, 2006, p. 32).

Os saberes disponibilizados solicitam, assim, que os/as Sem Terrinha reflitam sobre os seus atos, sobre suas escolhas diante de uma situação, para evitar riscos à população. Nesse caso, tais discursos acionam práticas de controle que não atuam individualmente, mas de maneira coletiva. As práticas pedagógicas desenvolvem processos de subjetivação nos quais, cada aluno/a estabelece relação dele/a consigo mesmo/a ao assumir a responsabilidade com o meio onde vive e com a saúde da comunidade.

Atividades de perguntas e respostas foram utilizadas pela professora Marina, que investiu na condução das condutas dos/as alunos/as. No pátio, enquanto encontravam a melhor maneira para enterrar os pneus, a professora perguntou: *quem desenterrou os pneus? Vocês acham que essa atitude foi correta?* Os/as alunos/as culpavam um/a e outro/a colega, mas acabavam sintetizando que aquela ação não foi correta e que ela não poderia se repetir (Diário de campo, pátio da escola do Assentamento, abr./2010). A professora incentivou a prática da reflexão sobre os atos considerados incorretos. Os/as alunos/as foram, desse modo, chamados/as a reconhecer o erro e, interpelados/as a decidir sobre o bem comum.

A reflexão invocada pela professora incidiu também sobre como se redimir pelo mal feito, pois as crianças prometiam nunca mais desenterrar os pneus, além de criar outras maneiras de acabar com os focos da dengue no Assentamento. Elas apresentavam sugestões: *nós podemos catar os umbigos de bananeira que guardam água; as tampinhas de garrafa*

¹¹⁰ FALA DO PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE SAÚDE DE TERESINA NA REPORTAGEM FMS ALERTA: 82% DOS FOCOS DE MOSQUITO DA DENGUE ESTÃO DENTRO DE CASA. Disponível em: <<http://www.portalrg.com.br/noticia/fms-alerta-82-dos-focos-de-mosquito-da-dengue-estao-dentro-de-casa-62783.html>> Acesso em: 03 out. 2011.

também; ah, tem que tampar a caixa d'água (Fragmentos do diário de campo, no pátio da escola, abr./2010). Tais práticas pedagógicas exigem o autogoverno, demandando que o sujeito fale sobre suas ações, “não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 2002, p. 54). Uma tecnologia de governo pautada na relação pastoral está em funcionamento nessa prática na aula de ciências em análise, na qual a “confissão e a exposição do eu, a exemplaridade e o disciplinado [é] incorporado à pessoa por meio de uma variedade de esquemas” (ROSE, 2001, p. 38), aqui no caso, autoinspeção, exposição do eu e autoformação.

Os conteúdos sobre a dengue não circulam, entretanto, com exclusividade nas escolas do MST, pois ações parecidas estão espalhadas em outros lugares. A Escola Municipal Vinícius de Moraes, em Belo Horizonte, divulga em seu *blog*, na *internet*, que desenvolve atividades permanentes de combate à dengue. Contam que promovem atividades “em sala de aula e mobilização da comunidade com o envolvimento dos [...] alunos. Um dos trabalhos foi realizado pela turma 13A, [...] que desenvolveu atividades em que os alunos confeccionaram cartazes, produziram textos e apresentaram teatro de fantoches mostrando as formas de combate à doença”¹¹¹.

Os discursos se multiplicam, evidenciando que as supostas marcas e fronteiras que diferenciam os currículos investigados de outros se borram na medida em que os conteúdos são os mesmos, porém, se delineiam diferentemente quando as intencionalidades internas do grupo ressignificam tais conteúdos. Escapam-se, assim, às significações homogêneas que, por vezes, tentam-se delimitar nos currículos. Até porque, se assim se pensasse, estar-se-ia imaginando o “mundo do discurso dividido entre discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado” (FOUCAULT, 2006a, p. 111).

Destaca-se, que mesmo que os discursos circulem em distintos espaços, mesmo que não pareçam atuar distintamente nas práticas das escolas no combate à dengue, eles produzem distintos saberes, demandam posições de sujeito diversas e distintas, geram poderes que têm variantes e efeitos “diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra” (FOUCAULT, 2006a, p. 111). Nessa direção, os currículos investigados divulgam uma distinção de outros currículos no que dizem respeito à atuação política adotada pelo Movimento Sem Terra na sociedade, que pretende atuar exemplarmente,

¹¹¹ Disponível em: <<http://blogemvm.blogspot.com/2010/03/emvm-no-combate-dengue.html>>
Acesso em: 03 out. 2011.

conforme se evidencia nas práticas das aulas de ciências em análise.

É nesse sentido que se divulga no discurso do MST sobre escola que “o desafio é a construção de uma nova estratégia educativa e de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, coerente com os objetivos da escola num Assentamento” (MST, 2005, p. 21). A diferença curricular propagada pelo MST não se pauta em uma mudança nos conteúdos ditos escolares, mas muito mais no que se refere à formação para *a cidadania* e para *a transformação social* (MST, 2005). Afirma-se, inclusive, que essas “são bandeiras comuns a todos os movimentos de transformação da educação” (MST, 2005, p. 21).

Está em funcionamento uma forma de governo que age no que há de concreto na vida das pessoas – o seu corpo e o meio onde vivem. Penetra-se, na vida cotidiana dos/as Sem Terra, ao demandar uma posição de sujeito saudável. Não falo de indivíduo saudável, mas de um corpo coletivo saudável, pois cuidar de si nessa posição de sujeito não é suficiente. Atitudes individuais são consideradas um risco ao coletivo.

Em síntese, os saberes sanitaristas regulam os corpos, que por sua vez, agem sobre o meio, normalizam as práticas, avaliam comportamentos, separam, comparam e hierarquizam modos de ser, como mais e menos aceitáveis. Esses saberes, contudo, mesmo que presentes em discursos acadêmicos assumem um caráter diferenciado nos currículos pesquisados. Os interesses são outros – a formação de um sujeito Sem Terra comprometido com os preceitos divulgados no discurso do MST. A posição de sujeito saudável se fortalece em conjunto com outra que demarca mais a atuação dos/as Sem Terra no Movimento, uma posição que os/as diferencia de outras pessoas em outros grupos, como a *posição de sujeito antilatifundiário*.

5.3 Saberes sobre a Reforma Agrária: a demanda por uma posição de sujeito antilatifundiário

“O latifúndio se renovou e hoje gerencia um moderno sistema chamado agronegócio, que controla as terras e a produção”¹¹²; “a expansão do latifúndio/agronegócio está intimamente ligada com a destruição dos recursos naturais”¹¹³; “terra descansando por até dez

¹¹² A RENOVAÇÃO DO LATIFÚNDIO E SEU NOVO SISTEMA: O AGRONEGÓCIO. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/A-renovacao-do-latifundio-e-seu-novo-sistema-o-agronegocio>> Acesso em: 21 abr. 2012.

¹¹³ CÓDIGO FLORESTAL A SERVIÇO DO LATIFÚNDIO E DO AGRONEGÓCIO. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/As-mudancas-no-Codigo-Florestal-a-servico-do->

anos é latifúndio improdutivo”¹¹⁴; “nós não vamos ensinar o agronegócio”¹¹⁵; “a escola tem um lugar importante na luta pela Reforma Agrária”¹¹⁶. Enunciações como essas são acionadas para divulgar modos de entender, muito específicos, sobre a Reforma Agrária e a luta pela terra dentro do MST. Tais enunciações divulgam práticas e colocam à disposição marcas desejáveis aos/as Sem Terra nos currículos das escolas pesquisadas. Afinal, “nenhum 'foco local', nenhum esquema de transformação poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global” (FOUCAULT, 2006a, p. 110). O currículo é, nesse esquema, um dos mecanismos de transformação de espaços, sujeitos e modos de vida no MST.

As aulas de geografia das escolas investigadas ganham destaque na divulgação das enunciações supracitadas, sem deixar de fora os saberes estudados em ciências. Com os conteúdos de geografia, mais marcadamente, a *posição de sujeito antilatifundiário* foi disponibilizada. Essa posição mantém várias marcas da posição de sujeito ecológico, reiterando, inclusive, a associação entre o cuidado com o meio ambiente e o discurso da Reforma Agrária. Apesar das muitas interseções, há algo de marcante na posição de sujeito antilatifundiário: sua principal característica é ser contra as ações dos/as grandes proprietários/as de terra, no que diz respeito ao uso e posse da terra. A luta pela Reforma Agrária e pelo direito à terra é central, demandando dos/as Sem Terra modos de compreender a sua relação com ambiente diferentemente dos/as grandes/as proprietários/as de terra.

As aulas no Acampamento Esperança se mostraram mais intensas no agenciamento da posição de sujeito antilatifundiário, que no Assentamento Coragem, indo ao encontro do que disse Márcia: *no acampamento é tudo mais intenso. A própria situação de confronto, de luta e sofrimento diário, deixa tudo mais à flor da pele* (Conversas de fim de noite no Assentamento, diário de campo, jun./2010). No Acampamento, por meio dos saberes da aula de geografia, ensinava-se sobre *Transformação do espaço rural*, utilizando-se de um texto apresentado no livro didático adotado pela escola¹¹⁷. O conteúdo em tela era sobre o uso e a ocupação do solo. Ele abria um leque de possibilidades de discussão para a professora atender as demandas do discurso do MST sobre a Reforma Agrária.

Divulga-se nesse discurso que a escola deve se responsabilizar por formar um *sujeito*

[latifundio-e-do-agronegocio](#)> Acesso em: 21 abr. 2012.

¹¹⁴ [CAMPANHA CONTRA AGROTÓXICOS CRITICA PATROCÍNIO DO AGRONEGÓCIO À VILA ISABEL](#). Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Alem-de-tudo-novo-Codigo-Florestal-tambem-benefica-latifundio-improdutivo>> Acesso em: 21 abr. 2012.

¹¹⁵ Tânia, conversas no assentamento (diário de campo, mar./2010).

¹¹⁶ Maria, entrevista (diário de campo, nov./2010).

¹¹⁷ TIMBÓ, André. *Hoje é dia de Geografia*. 4a. Série/5o. Ano. 1. ed. Curitiba: Editora Positivo: 2007.

comprometido com a Reforma Agrária, com a construção de um projeto popular. A escola tem que se comprometer com esse projeto, como afirmou uma Sem Terra (Maria, entrevista, mar./2010). Neste rastro, a professora explorou o assunto com os alunos Diego e Ivan do 4o e 5o anos, por meio de perguntas e respostas, solicitando que eles observassem a área do entorno da escola.

- *Vocês lembram que quando nós fizemos a escola aqui tinha um morro e agora é bem plano? Por que ele ficou assim?* Pergunta a professora.
- *Porque veio a chuva, nós fomos pisando*, diz Ivan.
- *Quando puser muito gado aqui, professora, esses morros vão ficar todos assim, retinhos?*
- *É, acho que sim. Com o chão sem mato nem nada, veio a chuva e foi carreando a terra. O boi foi pisando, veio carro, aí ficou assim.* Diz Betânia.
- *Quanto mais foi melhorando a vida deles, dos fazendeiros, foi piorando a natureza.* Completa a professora (Aula com a professora Betânia, no Acampamento, diário de campo, jun./2010).

Ensinava-se sobre relevo e, igualmente, dava-se lições que faziam parte da pauta da Reforma Agrária, quando, por exemplo, a professora dizia que o fazendeiro *foi piorando a natureza*. Com a *apropriação do saber* sobre a Reforma Agrária – mesmo que se saiba que essa apropriação será sempre um corte temporal nas relações de poder – há certa inversão em relações anteriormente estabelecidas com o Estado¹¹⁸. Nesse sentido, mesmo que os conteúdos livrescos sejam muito frequentes na sala de aula e que os conhecimentos disciplinares tenham destaque, ressignificar esses, apresentando outros saberes, outras formas de compreendê-los, acrescentando *personagens* e significados funcionam como uma tática importante nas disputas de poder que visam caracterizar os/as Sem Terra.

O procedimento da observação do Acampamento, orientado pela professora, ensina os conteúdos sobre relevo, prescritos pelo livro didático, mas também ensina, na visão do MST, o que acontece com o ambiente quando este está *nas mãos* de latifundiários/as. Certos princípios são entendidos como melhores que outros, uma maneira de viver é desejada dentro do Movimento. Mesmo que o conteúdo trabalhado em sala de aula tenha sido extraído de um livro didático, as análises exploradas pela professora demonstram a tentativa de problematizar os ditos do livro, acrescentando outros saberes, como no episódio anteriormente apresentado.

¹¹⁸ Na década de 1970, o Estado estava autorizado a falar sobre a Reforma Agrária, acionando um discurso político autorizado pelos grandes proprietários de terra e pela elite brasileira. Isso se deu, sobretudo, pelo contexto histórico em que havia “intensificação da expansão das monoculturas e a ampliação da agroindústria, acompanhada da quase extinção dos movimentos camponeses” (FERNANDES, 2008, p. 1). Já em fins dos anos de 1980, com o fim da ditadura, com a retomada das forças dos movimentos camponeses, o discurso da Reforma Agrária é praticamente tomado pelos movimentos sociais do campo, agregando a ele outros saberes, que antes estavam centrados na ideia de territorialidade. Lutar por Reforma Agrária passou a significar “lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, [a] saúde” (Fernandes, 2008, p. 3) e não apenas por um espaço físico.

Outros conteúdos, que usualmente, estão presentes nos livros, também recebem outras análises e conexões com a vida dos/as Sem Terra, como por exemplo, a discussão sobre o Dia mundial da Água.

– O que foi que vocês viram lá na nascente? Eu quero saber o que faz com que aquela nascente nasça ali? Antes ela corria muita água, mas as pessoas desmataram e ela secou. Depois que aqui virou assentamento o povo cuidou, não botou mais fogo, não tirou mais árvore, aí a água brotou. Nós, principalmente, aqui do Assentamento temos uma tarefa, porque lidamos com a terra, com a natureza, com a mata. Se nós não soubermos lidar com natureza, com a terra, quem é que vai cuidar? É o pessoal lá da cidade? Se nós não cuidarmos da terra vamos ajudar a continuar destruindo o meio ambiente. [...] Se a gente pensar que os outros fazendeiros põe fogo e a gente puser, a gente vai aguentar viver aqui? Nesse calorão igual está aqui? Nós vamos servir de exemplo para os outros também. Se cuidar não vai faltar (Marina, Aula no Assentamento, mar./2010).

Divulga-se que por ser Sem Terra a relação estabelecida no uso da terra é diferenciada, o cuidado com a natureza é diferenciado, solicitando-se a eles/as outra postura diante das situações vividas, por se viver em um assentamento. Aqui, saberes ecológicos reafirmam preceitos dos saberes da Reforma Agrária que são indissociável no discurso do MST e chegam a se confundir. Nesse sentido, a luta pela terra no MST, nas palavras de Ribeiro² (2012, p. 14) inclui “garantir os recursos naturais, sua fertilidade”.

Os ensinamentos divulgados nas aulas de ciências investigadas, quando contrapõem as ações no Assentamento à cidade e aos/às fazendeiros/as, mesmo que implicitamente, está acionando o discurso do MST que se põe ao agronegócio¹¹⁹. Para a Reforma Agrária, há no campo “uma disputa entre esses dois 'mundos' de agricultura. [O agronegócio e] outra forma de agricultura, que é sustentável ambientalmente e produz fruto mais saudável”, [por meio] da Reforma Agrária, [ou] [...] de formas muito anteriores de posse e ocupação da terra” (GÖRGEN, 2012, s/p).

Pensando na importância do cuidado com ambiente, Frei Görgen (2012, s/p) afirma que “a Reforma Agrária agora é mais necessária do que nunca”¹²⁰. Para ele a Reforma Agrária diz respeito a conciliação entre uma produção sustentável dos alimentos, a preservação do meio ambiente, o povoamento das regiões despovoadas, para resolver inchaços urbanos empobrecidos, criar formas de preservação e produção energias locais etc. Em síntese, saberes

¹¹⁹ O agronegócio está aqui associado não apenas a alta tecnologia agrícola, mas sobretudo, a “sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro lado a concentração de empresas com controle internacional” (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 82). Associa-se as críticas “ao uso de sementes transgênicas, ao uso abusivo de agrotóxicos, sua matriz tecnológica” (LEITE, MEDEIROS, 2012, p. 85).

¹²⁰ REFORMA AGRÁRIA, MAIS NECESSÁRIA DO QUE NUNCA. Entrevista publicada na edição nº 378, julho de 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/entrevista-07-2007.php>> Acesso em: 12 de nov. 2012

da Reforma Agrária estão intimamente ligados a saberes ecológicos, como mostra também o episódio da aula de ciências.

Investir na ressignificação dos saberes apresentados nos livros didáticos parece de grande importância no contexto da Reforma Agrária, pois, como demonstram Nabarro e Tsukamoto (2009), em análise aos conteúdos sobre Reforma Agrária em livros de geografia, esses saberes estão distantes das discussões desejáveis nas áreas de assentamento e acampamento. Os livros dão ênfase às “atividades econômicas desenvolvidas na área rural, e no final [...] [trazem] um texto, deslocado do contexto, [...] [e] em momento algum fala[m] da luta pela terra e dos movimentos sociais rurais no Brasil” (NABARRO, TSUKAMOTO, 2009, p.19). Desse modo, o saber contemplado no livro por ser referência de conhecimentos científicos que devem ser transmitidos no currículo escolar entram em concorrência com os saberes sobre a Reforma Agrária, valorizados na fala da professora e divulgados no discurso do MST, ausentes no texto do livro didático.

As práticas pedagógicas empregadas na escola do Acampamento Esperança não deixam, apesar da ressignificação de alguns saberes de, também, seguir o raciocínio disciplinar. Isso acontece independentemente de a professora analisar criticamente os textos dos livros, como exemplo, na situação: *leiam este texto [do livro de geografia já mencionado] e depois respondam às questões que estão logo depois; resolvam as atividades* (Aula no Acampamento, Diário de campo, jun./2010). Nesse contexto, não é incomum que os saberes acrescentados ao currículo pela professora, que podem ser considerados *alternativos*, enfrentem “saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir a processos reais” (VARELA, 2002, p. 93).

Sabendo-se que a maioria das atividades escolares, tanto no Acampamento, quanto no Assentamento, é direcionada por livros didáticos, Betânia parece buscar uma explicação para essa prática, que ela mesma dizia se sentir incomodada. Assim justifica: *a gente não tem uma coordenação pedagógica mais próxima. Falta recurso e gente para isso dentro do MST. Também não temos um material escrito que a gente possa se guiar, com os conteúdos, metodologia. Eu sinto falta disso, porque acho que se a gente tivesse isso o ensino seria melhor, mais do jeito que a gente quer dentro do Movimento e da educação do campo* (Conversas no Acampamento, diário de campo, set./2010). Tal explicação pode ser insuficiente quando se sabe que a disputa entre os conhecimentos particulares e não escolares e os conhecimentos disciplinares é indubitavelmente conflituosa, classificatória e hierárquica. A prática mostra, contudo, que apesar dos conflitos, “ao lado dos saberes 'oficiais', disciplinados, continuaram se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder

ligados à organização institucional que os sustentam” (VARELA, 2002, p. 93).

A fala de um Sem Terra, pai de alunos da escola do Assentamento, evidencia as disputas de poder entre saberes no currículo escolar: *Olha, no Assentamento [...] a escola trabalha com um currículo do Estado, mas trabalha um pouco também, dentro da realidade. Ensina... usa métodos a partir da realidade dos filhos de assentados. Isto já acontece. Não acontece da forma que a gente almeja, que a gente deseja. Era para ser mais trabalhado isso. Mas a gente sabe também dos desafios e dificuldades de se trabalhar o que não está na grade curricular* (Fábio, entrevista no assentamento, nov./2010). A definição daquilo que é *permitido, proibido e imposto* pelo currículo, coloca em jogo a autorização de saberes que estão em disputa nas enunciações do Sem Terra.

Na mesma direção, as práticas escolares narradas por Tânia há evidência de disputas dos saberes particulares do MST, por espaço: *eu dava aula na escola do Assentamento e fazia várias atividades fora de sala, explorando o meio onde os alunos vivem. A gente fazia a mística, cantava as músicas do Movimento, mas muitos pais não entendiam, diziam que aquilo não era aula e que seus filhos precisavam aprender a ler e escrever. Mas eles estavam aprendendo isso também. Eu aproveitava os temas do dia a dia para ensinar os conteúdos, mas tem gente que ainda não entende* (Conversa no Assentamento, diário de campo, mar./2010).

Se por um lado há quem defenda a importância de se trabalhar conhecimentos particulares, como indica a fala de Fábio, por outro, como mostra a fala da professora, a força do discurso escolar sobre a validade de conhecimentos disciplinares está marcada na desqualificação das práticas que se aproximam de saberes do MST. Evidencia-se que “os seres humanos não são os sujeitos unificados de algum regime coerente de governo que produza pessoas da forma que ele imagina” (ROSE, 2001, p. 48). Em vez disso, eles/as são interpelados/as por diferentes práticas que os/as subjetivam diferentemente (ROSE, 2001).

Nessa arena de lutas, ressignificar conteúdos parece ser mais aceitável que incluir outros. Faço tal afirmação contando que não ouvi objeções às aulas que tratavam de ressignificar saberes escolares usualmente trabalhados, em vez de incluir outros. Ainda que saberes sobre a Reforma Agrária, com seus conteúdos contra o latifúndio, não estejam documentados no PPP¹²¹ das duas escolas pesquisadas, no seu Plano de Ação, ou mesmo na

¹²¹ A escola do Assentamento não tem uma cópia do PPP no seu prédio. Foram feitas algumas tentativas de copiá-lo ou lê-lo na escola-sede. Nem mesmo uma professora do Assentamento conseguiu uma cópia dele para mim. Por ter sido tão dificultado acesso ao documento pensou-se que seria ainda mais importante conhecê-lo. Depois de mais de seis meses de pesquisa, com muita insistência, conseguiu-se uma cópia do PPP. Quanto ao PPP da escola do Acampamento não houve acesso. A escola-sede desta fica a cerca de 50km e as tentativas de consegui-lo não foram bem sucedidas. As professoras da escola disseram não conhecê-lo, pois não participaram de sua construção.

lista de conteúdos dos currículos, todavia, percebi que esses saberes estavam presentes, sobremaneira, nas aulas de geografia ou ciência, dos currículos investigados.

No Acampamento, ao trazer para a cena o fazendeiro da propriedade ocupada pelo MST, demandas da posição de sujeito antilatifundiário são disponibilizadas, enquanto as crianças já começam a fazer outras composições sobre a temática, como mostra o seguinte diálogo.

- *O fazendeiro daqui estava jogando veneno no solo, para matar assapeixe, para melhorar a vida deles, né? Mas estraga a natureza! Meu pai disse que ele vai plantar braqueara para o gado.* Comenta Diego.
- *E quando o gado começar a pisar? Pergunta Betânia.*
- *Vai carreando a terra, fazendo valeta. Vai dá erosão.* Diz Ivan.
- *E a terra vai para onde? Insiste Betânia.*
- *Para as estradas, para os rios. Está cheio de areia o poção, eu vi. Entupiu o riozinho. Eu passei de bicicleta em cima da areia, nem tem rio mais.* Afirma Diego (Sala de aula do Acampamento, diário de campo, jun./2010).

Diego e Ivan apresentam evidências da compreensão do conteúdo trabalhado, distinguindo o que é certo do que é errado, dentro do discurso sobre a Reforma Agrária, contra as ações classificadas como latifundiárias. Ao avaliar as ações do fazendeiro, os alunos refletem sobre modos de vidas, sobre escolhas de sua existência, como as formas que devem conduzir suas condutas. Demonstram que aprenderam as lições do discurso, no qual os/as Sem Terra são ao mesmo tempo produzidos e produtores. Assumem, assim, marcas da posição de sujeito antilatifundiário.

Um poder epistemológico está em funcionamento. Trata-se, nesse poder, de “extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e controlados por [...] diferentes poderes [econômico, político, judiciário etc]” (FOUCAULT, 2009, p. 121). Os alunos percebiam a aprovação da professora diante de seus comentários, o que parecia empolgar os meninos diante dos ensinamentos. A professora aproveitou tal empolgação para trazer mais um conteúdo presente no livro.

- *O que é adubo químico e adubo natural? Pergunta Betânia.*
- *Aqueles que eles colocam para a planta crescer mais rápido é químico. O natural é bosta de boi, de cabrito...igual a gente usa,* fala Ivan.
- *E insumo químico, o que é isso?*
- *É o produto químico que eles colocam na plantação.*
- *E manejo do solo, o que é?*
- *Vai arando, capinando, igual nós fizemos aqui,* completa Ivan. (Diário de campo, jun./2010).

O discurso da agroecologia assume a centralidade da composição, sem abandonar o discurso da Reforma Agrária, admitindo que eles se complementam. Esse discurso divulga que agroecologia é um campo do conhecimento que “promove o 'manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva [...], mediante propostas de

desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos”¹²². Assim, os saberes divulgados na aula apresentada estão em contraposição aos discursos da agroecologia e da Reforma Agrária, pois o agronegócio é comumente associado ao uso de insumos químicos. Logo, na posição sujeito antilatifundiário é preciso aprender sobre tais conteúdos.

A parceria desses discursos é assumida pelo MST, conforme divulgado em matéria do jornal *Ambiente Brasil*: “o MST vem dando importantes contribuições à consolidação do movimento agroecológico em nosso país, sobretudo a partir do ano 2000, quando aprovou em seu 4º Congresso Nacional realizado em Brasília, a Agroecologia como uma de suas bandeiras de luta”¹²³. Ao positivar a agroecologia e a Reforma Agrária as práticas do currículo se posicionam qualificando certas ações e saberes e desqualificando outras. A desaprovação das ações dos/as fazendeiros/as que é associada, no discurso do MST, ao agronegócio, cria outros significados para os saberes expressos no livro didático. Um conjunto de regras de conduta, implícita ou explicitamente é, desse modo, disponibilizado nos currículos investigados. Certo regime, ou seja, “toda uma arte de viver” (FOUCAULT, 2006b), que pode compreender a ordem corporal e moral é acionado, que, por sua vez, demanda “um modo de problematização do comportamento” (FOUCAULT, 2006b, p. 93).

Para a campanha contra o uso de agrotóxico, por exemplo, a qual o MST fez parte, o discurso científico foi acionado como forma de validação dos saberes disponibilizados pelo MST. O Movimento denuncia no seu *site* na internet que o “Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo”¹²⁴. Afirma ainda que os “agrotóxicos causam uma série de doenças muito sérias, que atacam os trabalhadores rurais, comunidades rurais e toda a população, que consome alimentos com substâncias tóxicas e adquire muitas doenças”¹²⁵. Junto a esse texto é apresentada a imagem que segue eminentemente pautada no discurso médico/científico.

¹²² DEFINIÇÃO ELABORADA POR EDUARDO SEVILLA GUZMÁN. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/agroecologiabr/conceitos_de_agroecologia.htm> Acesso em: 13 de out./2012.

¹²³ AGROECOLOGIA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Por Sandra Cristina Lins dos Santos. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2006/12/11/28206-agroecologia-no-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-mst.html>> Acesso em: 10 out. 2011.

¹²⁴ CAMPANHA CONTRA O USO DE AGROTÓXICOS. Disponível em <<http://www.mst.org.br/Campanha-contra-o-uso-de-agrotoxicos>> Acesso em: 01 dez. 2011.

¹²⁵ Idem.



Figura 3 - Campanha contra o uso de agrotóxicos¹²⁶

A demanda pelo não uso de agrotóxicos é validada pelo discurso médico, que reitera a assertiva de que este é prejudicial à vida das pessoas. Somam-se discursos, validados pela academia, para afirmar, por exemplo, que o uso dos agrotóxicos é resultado “de um conjunto de opções políticas adotadas pelo país, que remonta aos anos 1960”¹²⁷, como afirma Flávia Londres, autora do livro *Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida*. Igualmente, ditos da engenharia agrônoma corroboram na divulgação de um pensamento contra o latifúndio ao anunciar que “há 50 anos o Brasil potencializou investimentos em um modelo agrícola de monocultura que incentiva o uso de agrotóxicos nas plantações. As isenções fiscais e tributárias também têm favorecido a comercialização do produto no país e fazem parte da política expansionista do agronegócio”¹²⁸.

Diante de tais afirmações, saberes da geografia parecem divulgar discursos de campos distintos – político, médico, ambiental – disponibilizando informações que não constam nos livros didáticos e que são utilizadas em sala de aula pela professora do Acampamento Esperança. A posição de sujeito antilatifundiário é demandada no discurso da agroecologia, que denuncia o agronegócio em reportagem no *site* do MST: “A expansão desse modelo de produção agrícola é responsável pelo desmatamento, envenena os alimentos e contamina a população”¹²⁹.

Tal enunciação é reiterada quando se afirma que *é preciso investir numa alimentação saudável na merenda, sem agrotóxico. É só comprar os produtos dos produtores rurais daqui*

¹²⁶ Idem. Acesso em: 20 out. 2011.

¹²⁷ A POLÍTICA AGRÍCOLA BRASILEIRA E O INCENTIVO AOS AGROTÓXICOS. ENTREVISTA ESPECIAL COM FLÁVIA LONDRES. Disponível em: <<http://pontodepauta.wordpress.com/2011/10/11/a-politica-agricola-brasileira-e-o-incentivo-aos-agrotoxicos-entrevista-especial-com-flavia-londres/>> Acesso em: 20 out. 2011.

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ CAMPANHA CONTRA O USO DE AGROTÓXICOS. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/book/export/html/11494>> Acesso em: 20 out. 2011.

mesmo (Márcia, conversas de fim de noite no Assentamento), disse uma Sem Terra. Nessa mesma linha de pensamento, Betânia ainda perguntou aos alunos Ivan e Diego se o veneno usado pelo fazendeiro fazia mal à saúde. Prontamente, eles responderam que sim, que era mais saudável usar esterco (Diário de campo, sala de aula do Acampamento, jun./2010). Assim, disponibilizam-se no currículo comportamentos e práticas desejáveis à posição de sujeito antilatifundiário que, por sua vez, reafirma marcas da posição de sujeito ecológico. Nessas disputas de poder o que interessa é “interroga[r] as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos falsos e verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

Ao disponibilizar no currículo escolar a posição de sujeito antilatifundiário ensina-se, então, aos/as Sem Terra preceitos que se contrapõem aos comportamentos vinculados ao latifúndio que, muitas vezes, são associados à falta de cuidado com a saúde, como no caso do uso de agrotóxico. Nessa mesma linha de pensamento, o MST denuncia, inclusive, determinadas políticas que favorecem aos/às grandes proprietários/as de terra como, por exemplo, a “isenção de impostos para agrotóxicos no Ceará, em vigor desde 1997”¹³⁰. Dessa forma, de modo geral, os saberes sobre a Reforma Agrária divulgados nos currículos investigados estabelecem oposição aos modos de relação com o ambiente adotado pelos/as latifundiários/as e apresentam outra lógica de cuidado, na qual as ações, mesmo individuais, devem primar pelo bem coletivo.

5.4 Isto e aquilo...

O que se deve, então, ensinar/aprender nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST? Ensinar a plantar? Ensinar a lidar com computadores? Ensinar a cuidar dos animais? Ensinar a usar materiais de um laboratório? Ensinar a lidar com a terra ou ensinar conteúdos nomeadamente *universais*? Ensinar sobre Reforma Agrária ou sobre agronegócios? Ensinar conhecimentos produzidos no dia a dia do MST ou conhecimentos científicos? A dualidade do *isto ou aquilo* parece ser alimentada nas discussões sobre a produção do currículo das escolas pesquisadas. Sabendo-se que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem

¹³⁰ AGROTÓXICOS LIVRES DE IMPOSTOS CAUSAM PROBLEMAS À SAÚDE. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10603>> Acesso em: 10 de out. 2012.

consigo” (FOUCAULT, 2005b, p. 44), as disputas, associações e produções discursivas nos currículos investigados trazem à tona o *isto ou aquilo*.

Algo notável é preciso destacar sobre as disputas por *isto ou aquilo*. Os saberes escolares analisados neste capítulo foram disponibilizados apenas nos currículos de geografia e ciências. Talvez se possa dizer que há ainda certa dificuldade de desprender os saberes particulares que se quer ensinar nos currículos do MST dos saberes já oficializados pela escola. Isso evidencia a força dos saberes *oficiais* e as disputas de poder em torno deles.

Ao disponibilizar nos currículos certos saberes e não outros, modos específicos de ser, de se comportar e de entender o mundo criam demandas específicas. Assim, ao fazer circular discursos que compõem marcas das posições de sujeito ecológico, sujeito saudável e sujeito antilatifundiário, marcadamente, outra posição de sujeito foi ganhando contornos: a *posição de sujeito Sem Terra*. Essa posição se caracteriza pela combinação de várias outras, o que dificulta descrevê-la. Se as posições de sujeito são sempre recompostas, reorganizadas, recriadas, mais ainda o será uma posição que resulta da junção de várias.

Uma somatória de comportamentos que exigem, de modo geral, um pensamento crítico diante das situações vivenciadas no cotidiano é demandado às posições de sujeito aqui analisadas. Solicita-se um comportamento *moral* que não se reduz à obediência a um conjunto de regras, já que exige também uma relação do sujeito consigo mesmo. “Essa relação não é simplesmente 'consciência de si', mas constituição de si enquanto 'sujeito moral', na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita” (FOUCAULT, 2006b, p. 28).

As posições de sujeito referidas escapam, entretanto, aos preceitos que tentam fixar as escolhas por isto ou aquilo nos currículos. Assim, a luta por quais conhecimentos devem ser considerados mais válidos nos currículos acabam por borrar um suposto dualismo entre conhecimentos: *universal* e *particular*, *escolar* e *do MST*. As disputas não se reduzem a oposições, havendo disputas discursivas em torno do verdadeiro.

Um saber especializado sobre o que é considerado *correto* é constituído, acionando sistemas morais de obrigação e interdição: *não se deve fazer isso ou aquilo*. Isso faz parte da arte de governar que “está fundamentalmente ligada à descoberta de uma verdade e ao conhecimento objetivo dessa verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 46). Está-se, desse modo, investindo na produção de uma “categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 46).

Sublinha-se, contudo, que as práticas curriculares analisadas apesar de não proporem conhecimentos totalmente distintos para os/as Sem Terra, há uma orientação e uma maneira

diferente de tratar tais conhecimentos. A fala de uma Sem Terra é esclarecedora: *os conteúdos, eles se diferenciam na criatividade* (Tânia, entrevista no Assentamento, mar./2010). Assim, ao se mudar o modo de trabalhar com os conteúdos, acrescentando informações, mostrando outros modos de entendê-los, sem dúvida, processos de subjetivação são colocados em funcionamento, posições de sujeitos diferenciadas são demandadas, raciocínios distintos ficam disponíveis.

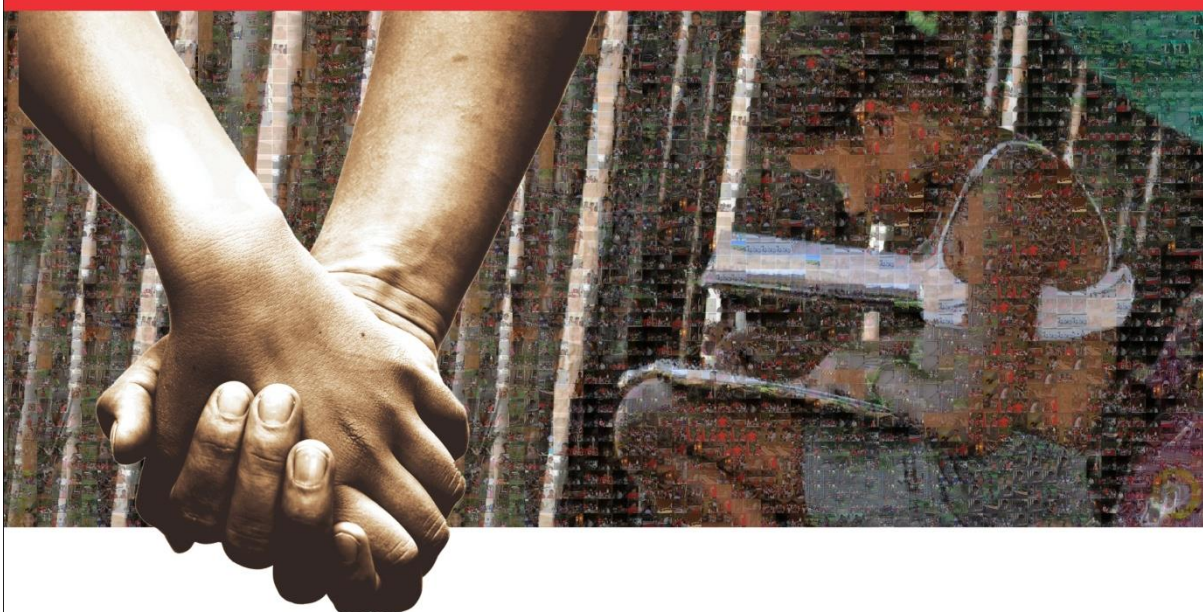
Nesse contexto, as práticas curriculares evidenciaram que as relações de subjetivação são cambiantes, que as posições de sujeito disponibilizadas podem não ser assumidas, que os saberes e poderes resistem à conformação. Desse modo, os objetivos propostos nem sempre serão alcançados, porque resistências são produzidas, desencadeando “a insurreição dos saberes submetidos” (VARELA, 2002, p. 93). Afinal, o campo do currículo já mostrou há muito que conteúdo e forma estão completamente articulados no currículo. Se a forma muda, isso tem efeitos nos conteúdos (PARAÍSO, 1995).

Há que se lembrar também que “o fato de um currículo ser universalista, ou não ser universalista, não o torna, em si mesmo, algo a ser combatido ou valorizado. Existem problemas que os dois tipos de currículo podem engendrar” (SANTOS, 2009, p. 12). Assim sendo, tentar estabelecer fronteiras curriculares, mesmo que imaginárias, entre os conhecimentos *particulares* e *universais* resulta em estratégias conflitantes. Por um lado é conveniente forjar a existência de uma cultura diferenciada dentro do MST, sendo isso fundamental para a própria sobrevivência do Movimento e fortalecimento do grupo, bem como para a manutenção e justificativa da existência de escolas nos acampamentos e assentamentos. Por outro lado, ao buscar uma unidade e fechamento no grupo em supostas especificidades, separam-se *os dentro* e *os de fora* criando um distanciamento que pode ser pouco produtivo no diz respeito à luta por igualdade.

Contudo, estabelecer fronteiras curriculares rígidas não parece estrategicamente conveniente aos/às Sem Terra nesse jogo de poder-saber. Ao contrário, parece muito mais útil ao MST um trânsito convenientemente organizado entre os diversos saberes. Além disso, por que não acreditar na potência do *isto e aquilo* atuando em conjunto?

PARTE III

POR ESCOLA, TERRA E DIGNIDADE



**Quando eu escrevo, faço-o acima de tudo para
transformar a mim mesmo e não pensar a mesma coisa que antes.**

Michel Foucault (2004, p. 9)

**Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas...
Continuarei a escrever**

Clarice Lispector (In: A hora da estrela)

Capítulo 6



**TECNOLOGIA DO MOSAICO: POSIÇÕES
DE SUJEITO DEMANDADAS EM
CURRÍCULOS DO MST**

CAPÍTULO 6

TECNOLOGIA DO MOSAICO: POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS EM CURRÍCULOS DO MST

Um mosaico com texturas, formas, cores, materiais e tamanhos diversos está se formando! Nele pode-se ver uma variedade de posições de sujeito sendo construídas. Posições que têm por regra não permitir que as partes se fixem em uma estrutura formando um único desenho. Ao contrário, as partes que compõem o mosaico se movimentam, trocam de posição, se recompõem formando uma infinidade de contornos. As posições flutuantes das peças possibilitam que figuras nele criadas sejam constantemente redefinidas, recriadas, reinventadas. Posições que se desenham diferentemente de acordo com a organização de certas peças, que no encontro ou desencontro das texturas, formas, cores e tamanhos, inventam uma nova figura, posição de sujeito.

Vale uma explicação sobre como esse mosaico é criado: as diversas peças com suas infinitas, cores, formas que perpassam e constituem o currículo da *escola diferente* do MST são disponibilizadas pelos discursos, criadores das figuras do mosaico. Para a produção do mosaico, algumas técnicas são cuidadosamente acionadas por eles, demandando, por sua vez, certos contornos, certas figuras, certas posições de sujeito. Esse mosaico utiliza como *superfície* para sua construção o currículo da escola do MST. Em mais uma de suas especificidades, o mosaico, ao se modificar, também modificará os espaços utilizados para sua construção.

Posições de sujeito são aqui entendidas como posições discursivas “as que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (LARROSA, 2004, p. 66). Essas posições ganharão as formas de *figuras* que se produzem no jogo das peças desse mosaico. O argumento aqui desenvolvido é o de que no currículo das escolas investigadas acionam a *tecnologia do mosaico* disponibilizando diversas posições de sujeito que são importantes para a divulgação da *escola diferente* do MST. Essa tecnologia, por meio das técnicas da *coletividade*, do *engajamento* e do *campesinamento*, coloca em funcionamento práticas e exercícios que disponibilizam modos de ser, de agir e de pensar aos/às Sem Terra. A tecnologia do mosaico caracteriza-se por disponibilizar figuras de linhas fluidas, com infinitas possibilidades de contorno, mas que vez ou outra tenta aprisionar as

figuras em certos contornos. Além disso, essa tecnologia investe na mudança de posição das peças que disponibiliza, divulgando a possibilidade de se assumir ora uma posição, ora outra.

Pode-se ainda assumir todas, ao mesmo tempo, duas ou três, talvez mais, ou simplesmente não assumir nenhuma. As figuras formadas possuem contornos maleáveis, que afiguram, mas que também desfiguram os sujeitos. A imprevisibilidade, a fluidez e a ambiguidade, são as marcas predominantes dos sujeitos produzidos pela tecnologia do mosaico. Tamanha elasticidade pode mostrar possíveis criações, que inventam contornos, fazem organizações e combinações que constituem certas posições de sujeito que circulam nos currículos investigados, na *escola diferente* do MST.

Ao analisar as peças disponibilizadas pelos currículos do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem percebe-se que algumas combinações foram sendo feitas no dia a dia das práticas curriculares da sala de aula, do acampamento e do assentamento investigados, permitindo a criação de alguns contornos, ou melhor, de algumas demandas do mosaico. Demandas essas que são produzidas em uma rede diversa de discursos (políticos, midiáticos, escolares, ambientais, agroecológicos etc) que disponibilizam marcas, modos de ser e entender o mundo.

Ao nomear certas posições de sujeito que vi sendo produzidas nesse mosaico, é necessário esclarecer que não estarei aqui as fixando, mas tentando mostrar quais características foram disponibilizadas e quais demandas lhes são peculiares, que cruzamentos estão sendo feitos, que combinações são possíveis e facultadas. Assim sendo, as *técnicas da coletividade, do engajamento e do campesinamento* são as que identifiquei operando nessa produção dentro dos currículos investigados.

6.1 Linhas que se cruzam: interseções que produzem a posição de sujeito coletivo

Uma negra é campesina? Um estudante é Sem Teto? Uma catadora de lixo é lésbica? Um Sem Terra é negro? Um estudante é *gay*? Uma negra é lésbica e feminista? E? Um Sem Terra é *gay* e estudante? E? Um Sem Teto é negro e catador de lixo? E...? Como definir que esses sujeitos fazem parte de *um* determinado movimento social? Movimento Feminista, Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento Estudantil, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, Movimento das Mulheres Campesinas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Catadores de Lixo ou Movimento *Gay*? Uma infinidade de movimentos sociais que lutam por causas distintas proliferam na contemporaneidade. Essas

causas, no entanto, ainda que tenham um ponto de interesse que una as pessoas em um determinado movimento social, parecem ser atravessadas por outras causas continuamente. Os movimentos sociais podem ser compreendidos como “ações coletivas de caráter sócio-político. [...] Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas” (GOHN, 1995, p. 44).

Os discursos dos diferentes movimentos sociais disponibilizam variadas posições de sujeito, que não necessariamente são ocupadas separadamente por cada indivíduo. A concomitância de posições de sujeito é mais comum do que usualmente se espera, ou até se deseja, a um membro de um movimento social. Nesse contexto, as posições de sujeito disponibilizadas pelos discursos dos movimentos sociais evidenciam uma heterogeneidade de possibilidades.

A heterogeneidade “nunca é um princípio de exclusão, [...] nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão” (FOUCAULT, 2008, p. 58). Os discursos que aí se movimentam são constituídos justamente pela coexistência das posições de sujeito. O discurso é assim, um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade [...], [é] um conjunto de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2005a, p. 61).

Independentemente das causas a que se afiliam e do espaço territorial que ocupam (seja no meio urbano ou rural) uma questão peculiar aos movimentos sociais é o princípio da coletividade. Referir-se no plural é marca importante do pensamento coletivo, como se pode ver nas narrativas de alguns/algumas integrantes de movimentos sociais.

Somos trabalhadores, pais de família e **estamos** lutando pelos nossos direitos. Não **podemos** mais morar na rua ou de aluguel, disse Silva (grifos meus)¹³¹.

[...] **nossos** avanços no marco do direito, resultado de **nossas** lutas e conquistas, e sobretudo muito sangue derramado por **nossos** ancestrais no passado e por **nossos** jovens no presente, estão **ameaçados** de morte. Esse momento é de fundamental importância para **decidirmos** nossos rumos, ou se constrói um país democrático de direito e com bases sólidas na soberania e autonomia de nosso Povo, ou **enrolemos** nossas Bandeiras¹³² (grifos meus).

Fizemos lutas pelo assentamento das mais de 90 mil famílias acampadas. Além disso, **reivindicamos** a recomposição do orçamento da Reforma Agrária, que sofreu cortes pelo governo que alegou ser por conta da crise econômica¹³³ (grifos meus).

¹³¹ MOVIMENTO SEM TETO: Disponível em: <<http://www.diariopopular.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?id=6¬icia=33837>> Acesso em: 13 out. 2011.

¹³² MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO. Disponível em: <<http://tamboresdosmontes.blogspot.com/2010/06/movimento-negro-organizado.html>> Acesso em: 13 out. 2011.

¹³³ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8878>> Acesso em: 13 out. 2011.

Esse plural é respaldado pela ideia de coletivo. A palavra *coletivo* quer dizer “que agrupa, ajunta”¹³⁴. No entanto, mais que agrupar as pessoas por uma causa comum, os movimentos sociais disponibilizam, na superfície do seu mosaico, determinadas peças, com certas texturas e tamanhos que acabam por criar distintas possibilidades de figuras, de posições de sujeito, que atendam aos seus interesses. Essa coletividade, ou seja, esse grupo de indivíduos reunido por um interesse comum criará no interior dos discursos que o constitui um conjunto de características e modos de entender o mundo que tomará como seu.

Dentre as combinações possíveis disponibilizadas, a demanda à posição de sujeito coletivo parece das mais óbvias. Essa demanda não é exclusiva de um movimento social, mas dentro de cada um deles, ela se constituirá distintamente, pois “somos constituídos/as pelos diferentes textos a que temos contato, pelas diferentes experiências que vivenciamos” (PARAÍSO, 2006b, p. 4). Logo, as experiências serão diferentes em cada um dos movimentos sociais. Os textos lidos serão variados, as produções serão, igualmente, múltiplas.

Sabendo-se que no discurso da *escola diferente* é indispensável que os/as Sem Terra ajam coletivamente, é na justaposição das peças do mosaico colocadas à disposição deles/as que se podem ver marcas da *posição de sujeito coletivo* sendo ordenadas dentro desse coletivo. Apesar de o currículo escolar ser a centralidade das análises aqui apresentadas, ele não está sozinho na constituição das peças de coletividade do mosaico aqui discutido, pois narrativas demonstram que outros espaços curriculares do Movimento contribuem com essa constituição.

No currículo do MST, que não está fechado na escola e na sala de aula, divulga-se que *o sujeito Sem Terra é formado [também] na luta pela terra. No dia a dia do acampamento [por isso] nós chamamos o Movimento de “Movimento educador do povo”* (Tânia, conversa no assentamento, diário de campo, set./2010). Logo, as peças do mosaico lapidam suas formas em diversos espaços¹³⁵.

A tecnologia do mosaico aciona a técnica da coletividade na qual se demandam práticas que incitam a produção da *posição de sujeito coletivo*. As *técnicas de dominação* e as *técnicas do eu* estão em funcionamento na composição do mosaico. Dificilmente, de acordo com Foucault (1997b), se conseguirá encontrar essas técnicas de maneira dissociada, isso implica atentar para a interação na qual “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

¹³⁴ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

¹³⁵ Discussão que será desenvolvida no próximo capítulo.

Tanto as *técnicas de dominação* como as *técnicas do eu* assumem nuances diversas para atender as demandas da tecnologia do mosaico. Aqui, ao menos duas táticas se afiguram nessa produção: a *tática da unificação do grupo* que tem como objetivo criar a posição de sujeito *Sem Terra* e a *tática anti-individualista*, que investe na reflexão de atos individualistas que devem ser banidos porque rezam contra a coletividade. As duas táticas apresentam vários pontos de interseção e complementariedade. A tática da unificação se diferencia, porém, da tática anti-individualista por ter como seu interesse primeiro o fortalecimento do movimento social, nomeado MST.

A *tática da unificação* é marcada pela demanda de condutas comuns ao grupo. Divulga-se no discurso do MST que *sozinhos não vamos a lugar nenhum. Só no grupo que a gente se fortalece* (Tânia, conversa informal, diário de campo, abril/2010). Convoca-se o sujeito *Sem Terra* a dedicar-se ao grupo com o objetivo de fortalecê-lo. Para que a maquinaria coletiva funcione, práticas que regulam o comportamento e modos de organização coletiva são exigidas, conforme mostra o relato seguinte.

Qualquer assunto para ser decidido, ninguém decide por ninguém, nem sozinho. Sempre tem a participação dos núcleos, da coordenação, temos uma associação [...]. Eu não conheço outra comunidade do campo que tenha um processo de organização como esse. Eu acho que isso é uma cultura (Márcia, entrevista no assentamento, diário de campo, nov/2010).

As pessoas são convocadas a se responsabilizar, não apenas por suas ações, mas também pelas ações dos outros ao decidir *qualquer assunto* coletivamente. Além disso, ao se dizer, por exemplo, que *não conheço outra comunidade do campo que tenha um processo de organização como esse* (Márcia, entrevista no assentamento, diário de campo, nov/2010), essa forma de organização do grupo é tomada como peculiar aos/às *Sem Terra*, demandando-se que estes/as assumam “não uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir” (LARROSA, 2002, p. 55). Tais práticas que buscam a coletividade a partir da *tática da unificação* impelem o sujeito a refletir sobre seus modos de vida e sobre as escolhas de sua existência.

Para fabricar a posição de sujeito *Sem Terra*, o discurso do MST demanda que se aceitem certas regras de conduta coletiva, mas isso não significa que essas regras são impostas. “Ao expressar nossas vontades o discurso captura e subjetiva, porque apresenta uma grande possibilidade de nos reconhecemos nas práticas que veicula” (PARAÍSO, 2007, p. 174). Assim, é possível que o sujeito se reconheça como *Sem Terra* quando o discurso lhe coloca determinadas demandas, ou lhe disponibiliza certas marcas. Isso porque não basta não ter terra

ou estar em um acampamento ou assentamento do MST, é preciso acolher as regras daquele grupo e tomá-las para si.

Para ser considerado Sem Terra, houve um tempo, como relatou Maria (entrevista na cidade, diário de campo, nov./2010), que *era preciso participar de todo o processo de acampamento. Mas hoje com as várias funções, como as de negociação fora do acampamento, por exemplo, não é mais preciso ir lá cortar a cerca para ser Sem Terra.* Como explicou outra Sem Terra, *para ser Sem Terra você tem que se sentir Sem Terra, é ir para luta também, é um sentimento que brota dentro da gente* (Márcia, conversa informal, diário de campo, maio/2010). O discurso do MST nomeia Sem Terra quem é membro do MST e, não apenas, uma pessoa qualquer que não tem terra, um sem-terra. Para o Movimento, essa distinção é marca fundamental para a constituição do grupo, pois à posição de sujeito Sem Terra demanda-se sentir-se parte.

Na atualização do discurso do MST, inclusive ocupações urbanas¹³⁶ começaram a ser feitas que, no início de sua constituição, se restringiam ao espaço rural. A justificativa para tais ocupações é apresentada pelo Movimento. “O MST compreende que a terra, seja no Interior ou na capital, deve ter função social, servir para a moradia e para a produção de alimentos, não para a especulação imobiliária que gera mais concentração de renda¹³⁷” (COMUNA, 2010, s/p). O investimento para fortalecer o grupo, no entanto, mantém-se pautado na tática de unificação, que investe, nesse sentido, no sentimento de pertencimento, como demonstra a fala de uma Sem Terra.

Eu me nomeio Sem Terra. Sou sempre Sem Terra. As pessoas falam assim: - Você não é sem-terra hoje mais não! Eu sou Sem Terra de honra. Porque é um estilo, né? Uma identidade [...]. Sempre vou me sentir Sem Terra em qualquer lugar. Aqui [no assentamento], lá, em qualquer lugar (Márcia, entrevista no Assentamento, diário de campo, nov./2010).

A posição de sujeito Sem Terra parece ser assumida por pessoas que participam das atividades do MST, estejam elas nas coordenações, brigadas ou como acampadas. A posição é mantida por aqueles/as que participaram das ocupações um dia e hoje estão assentados/as. Para que se constitua um sujeito merecedor de ser chamado de Sem Terra, ele terá de efetuar sobre si mesmo algumas operações que o façam sentir-se parte do MST, de um grupo que presa algumas características, tais como ser *lutador do povo, solidário e companheiro*

¹³⁶ Na região metropolitana de Belo Horizonte algumas ocupações se destacam: Dandara, no bairro Céu Azul, Camilo Torres, no bairro Jatobá e Irmã Dorothy, na região do Barreiro.

¹³⁷ MST E MCP OCUPAM LATIFÚNDIO URBANO. Disponível em: <<http://comuna17deabril.blogspot.com/2010/05/mst-e-mcp-ocupam-latifundio-urbano-m.html>> Acesso em: 29 de jun. 2011.

(Fragmentos de conversas informais com os/as Sem Terra, diário de campo, 2010). Essas características demandadas no discurso no MST são reiteradamente enunciadas, como se divulga nas palavras de uma Sem Terra, que *a luta não é individual, temos que carregar esse nome até que todos um dia tenham terra* (Márcia, conversas de fim de noite no Assentamento, diário de campo, ago./2010).

Ao disponibilizar tais marcas, se está ao mesmo tempo constituindo a posição de sujeito coletivo. Repetidamente ensina-se no currículo do MST que os/as Sem Terra devem se manter na luta pela terra ainda que já a tenham conquistado. Com isso, o grupo se mantém unificado, já que conta com a participação dos/as Sem Terra já assentados/as, e ganha reforços com novos/as adeptos/as ainda sem-terra.

A enunciação de que *enquanto existir uma família que precisa ser assentada e ainda sem-terra a gente continua com esse nome de Sem Terra, porque a gente é assentado hoje, mas luta é por um resultado maior que é fazer de fato a Reforma Agrária acontecer no Brasil* (Fábio, entrevista no Assentamento, diário de campo, nov./2010), mostra a prática da solidariedade sendo ativada. Pressupõe-se que um/a Sem Terra não carrega esse nome sem levar com ele/a o compromisso de pensar coletivamente. E esse pensar, por sua vez, exige uma postura solidária. Por isso, o currículo do MST demanda uma conduta que está estabelecida na formação que o Movimento propõe, ou seja, *o de formar sujeitos comprometidos com seus objetivos e princípios, um sujeito comprometido com a Reforma Agrária, com a construção de um projeto popular* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010). Aqui, mais uma vez as táticas da unificação e anti-individualista se aproximam. A Reforma Agrária por ser uma luta coletiva, une um grupo em torno de uma causa comum. Agir coletivamente, no entanto, não garante a participação em um dado movimento social, o que demanda de seus membros convergir os esforços a um mesmo fim, com certas regras de conduta.

A tática anti-individualista demanda a prática da solidariedade aos/às Sem Terra. Tal tática ativa as técnicas de si, que agem “sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios” (Foucault, 1993, p. 207), em pessoas melhores. Em consonância, demandam-se nos currículos investigados práticas para *construir um ser humano com valores bacanas* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010), como afirmou uma professora. Valores que são disponibilizados pelo discurso da solidariedade.

O fato de não se ter terra ou de um dia não ter tido funciona como propulsor de sentimentos solidários, pesando sobre os/as Sem Terra o compromisso de permanência na luta. Com isso, ser Sem Terra passa a ser um sentimento, de modo que o discurso da

solidariedade disponibiliza narrativas deste tipo.

Eu acho que é o sentimento da luta, do processo de organização, que me faz ser sempre Sem Terra. Tem tanta gente sem-terra no Brasil, né, que a gente se sente irmão. Ah, eu tenho minha terra né, e quantas pessoas ainda não tem? Eu acho que é um pouco desse sentimento. Querer que todo mundo tenha seu pedacinho para sobreviver (Márcia, entrevista no Assentamento, diário de campo, nov./2010).

A tecnologia do mosaico coloca a tática anti-individualista atuando em complementaridade à tática de unificação. Se a última demanda o sentimento de pertencimento ao grupo, sendo as ações coletivas fundamentais ao Movimento, por sua vez, a primeira não permite que se pense apenas em si, quando se é membro de um movimento social. Logo, por meio da técnica da coletividade, divulga-se que o individualismo não é algo considerado bom, por isso a prática da solidariedade se torna cara.

Solicita-se que, na posição de sujeito Sem Terra, se exercitem a fraternidade, o companheirismo e o desprendimento. Para isso, o exercício da reflexão é demandado pelo discurso da solidariedade, que convoca os/as Sem Terra a lembrar situações um dia vividas, como sem-terra, para que o/a mesmo/a se solidarize com as outras pessoas que não têm terra. A partir dessas práticas “os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos” (ROSE, 2001b, p. 41), modificando seus modos de agir em busca de um estado de perfeição e de felicidade (FOUCAULT, 1993).

A reiterada afirmação de que é necessário pensar e agir coletivamente convoca os/as Sem Terra a entender que não se deve, como disse um Sem Terra, *perder a totalização. [...] Porque não dá para ficar cada um no seu setor* (Antônio, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010). Essa solicitação, no entanto, parece trazer desafios, pois se ouviu de uma Sem Terra que isso não seria fácil: *a gente fica tentando enxergar isso na prática. Lá no acampamento como é que funciona? Podia envolver mais gente... quando vai discutir a educação, por exemplo, só professor participa* (Betânia, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010).

Contudo, logo em seguida, ela expressou outro lado da questão e uma possibilidade que reitera e convocou a participação de todos/as. *Às vezes, o pai diz que não entende nada, mas ele é pai, então ele pode contribuir. Isso vale para todo o conjunto do Movimento, porque aí o professor diz que não entende nada de produção. Todo mundo tem que se incluir nas discussões, não pode ficar só restrito no setor* (Betânia, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010).

Ficar restrito no setor significaria não agir coletivamente, ou seja, perder a unidade tão

cara no discurso do MST. Quaisquer atos considerados individualistas são logo desprezados pela técnica da coletividade operada nesse discurso. A técnica da coletividade opera na atuação nacional do Movimento, quando se divulga, por exemplo, que: “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) já contabiliza mais de 80 invasões de fazendas em 17 estados durante o Abril Vermelho, na jornada nacional de luta pela Reforma Agrária”¹³⁸; “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) promove nesta semana mais uma jornada nacional de lutas, com manifestações em todo o país”¹³⁹; “Desde 1994, buscamos desenvolver os Encontros Sem Terrinha nos estados onde estamos organizados.

Os encontros são momentos de muita mística para toda a organização [...] Neste ano, 15 estados realizarão encontros estaduais e regionais, reunindo mais de 12 mil crianças em todo o Brasil”¹⁴⁰. A estratégia de criar laços entre grupos ligados pela mesma causa, mas separados geograficamente é uma estratégia de governo que pretende governar uma coletividade mais abrangente. Pode-se dizer que é uma forma de não deixar se desgarrar nenhuma ovelha do rebanho. Ainda que se saiba que “nunca se governa um território” (Foucault, 2008, p. 164), talvez se possa dizer, de forma análoga e metafórica, que as pessoas são governadas indiretamente, “na medida em que também estão embarcadas no navio” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

A técnica da coletividade multiplica suas ações, atualizando-se no que diz respeito ao que se entende por causa comum. Diversos movimentos sociais e grupos organizados se unem na empreitada, por convocar à coletividade não apenas as pessoas de um determinado grupo ou movimento social. Convoca-se a participação de grupos em luta, que tenham interesses que se atravessam não necessariamente os mesmos.

As mobilizações parecem, cada dia mais, se expandir territorialmente. Exemplo disso pode ser a Marcha Nacional da Liberdade, que aconteceu em diversas cidades brasileiras, no dia 18 de junho de 2011, utilizando como chamada: “Vamos tomar as ruas do Brasil”¹⁴¹. Essa Marcha foi composta por manifestantes de vários movimentos sociais em, ao menos, 41

¹³⁸ MST JÁ CONTABILIZA 80 INVASÕES EM TODO O PAÍS. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/4/materia/272114>> – De 20 de abril de 2011> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹³⁹ MST EM LUTA POR TODO O PAÍS. Disponível em: <<http://alainet.org/active/19857&lang=es>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴⁰ CRIANÇAS EM AÇÃO: POR ESCOLA, TERRA E DIGNIDADE. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornada-sem-terrinha-2010>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴¹ A MARCHA DA LIBERDADE É UM MOVIMENTO QUE UNE MUITAS ENTIDADES E MOVIMENTOS SOCIAIS EM TORNO DE UMA PAUTA EM COMUM: fazer valer a Constituição Brasileira em um trecho que diz “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Disponível em: <<http://www.marchadaliberdade.org/>> Acesso em: 29 jun. 2011.

idades do País, unidos pelo fim da repressão policial nas diversas manifestações, sob ordens do Judiciário. “O protesto une ativistas de várias causas, da luta contra o racismo à preservação ambiental, dos direitos homossexuais ao vegetarianismo, do combate à violência contra a mulher à defesa dos animais”¹⁴².

A Parada *Gay* é outro exemplo que acontece em diversos estados brasileiros, com temas que giram em torno de uma mesma causa ou de causas similares. “Por um Pernambuco sem Homofobia, a mudança começa em você”¹⁴³, “Juntos/as Somos mais Fortes”, pela aprovação do PLC 122/2006, a XII Parada pela Diversidade no Ceará”¹⁴⁴. O tema do ano de 2011 foi “Amai-vos uns aos outros: basta de homofobia”¹⁴⁵ – S.P. Grupos separados geograficamente foram eficazmente mobilizados. Outra evidência pode ser o Encontro Nacional dos Povos do Campo, organizado pelo Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça do Campo, no qual cerca de 45 entidades de grupos diferentes, se uniram para debater o futuro da luta pela terra no país. Demanda-se que os grupos se fortaleçam como remete a narrativa do diretor de Políticas Agrárias da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), quando este “cobrou maior unidade dentro dos movimentos sociais ligados ao campo para que, juntos, tenham mais força [para] mudar o atual modelo de desenvolvimento agrícola e consolidar a Reforma Agrária no país”¹⁴⁶.

O discurso político acionado pelos movimentos sociais demanda uma participação coletiva, como afirma o diretor da CONTAG. “Nós, que lutamos por esta causa, temos que ter maior unidade. Precisamos fortalecer os movimentos sociais e organizar mais a sociedade para que tenhamos um poder de pressão maior e possamos concretizar os nossos projetos”¹⁴⁷. A demanda não foi diferente no *III Encontro dos Movimentos Sociais: por um projeto popular para o Brasil*, que reuniu organizações do Campo e da Cidade e Centrais Sindicais, em maio de 2011, no qual, “Mais de 2 mil participantes, de 100 organizações sindicais, estudantis e

¹⁴² Disponível em: <<http://noticias.r7.com/cidades/noticias/marcha-da-liberdade-ocorre-hoje-em-mais-de-40-cidades-20110618.html>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.folhape.com.br/index.php/caderno-grande-recife/647210?task=view>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴⁴ PARADA GAY DE FORTALEZA DE 2011 ACONTECE DIA 26 DE JUNHO. Disponível em: <<http://dialogospoliticos.wordpress.com/2011/06/08/parada-gay-de-fortaleza-2011-acontece-dia-26-de-junho/>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴⁵ PARADA GAY ACONTECE HOJE EM SÃO PAULO; VEJA INTERDIÇÕES. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/935048-parada-gay-acontece-hoje-em-sao-paulo-veja-interdicoes.shtml>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴⁶ BRASIL AINDA NÃO TEVE MUDANÇA ESTRUTURAL NO CAMPO, AVALIA DIRETOR DA CONTAG. Disponível em: <<http://www.fetraece.org.br/noticias/texto.php?Id=290&Aba=FETRAECE>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴⁷ BRASIL AINDA NÃO TEVE MUDANÇA ESTRUTURAL NO CAMPO, AVALIA DIRETOR DA CONTAG. Disponível em: <<http://www.fetraece.org.br/noticias/texto.php?Id=290&Aba=FETRAECE>> Acesso em: 29 jun. 2011.

populares de todos os cantos de Minas”¹⁴⁸ se reuniram. A reivindicação desses grupos não possui uma marca diferencial que os caracteriza, já que suas reivindicações podem ser comuns a qualquer grupo. O lema *Minas não quer CHOQUE, quer TERRA, TRABALHO e EDUCAÇÃO!*¹⁴⁹ (grifos do original), é o que mobiliza o Encontro, que conclama que “Continuaremos mobilizados, pois só há conquista para os trabalhadores e as trabalhadoras com luta do povo organizado!”¹⁵⁰.

Nesse momento, as peças do mosaico que compõem as marcas da posição de sujeito de coletivo se diversificam, pois não estão restritas a um grupo, nem ao que se poderia entender por interesse comum, nem mesmo a um espaço geográfico. Nesse contexto, quaisquer atos considerados individualistas devem ser desprezados em prol de atos e condutas coletivas. O relacionamento com os/as outros/as e consigo mesmo/a requer reflexões acerca de um desprendimento do sujeito individual por um pensamento coletivo, por um modo de ser coletivo.

Ensina-se nos currículos investigados que esse modo de ser se aprende *no Movimento. Pelo próprio Movimento* (Tânia, entrevista no assentamento, março/2010). Quando se ensina que *só no coletivo é possível avançar na luta* (Antônio, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010), reiteram atributos que são solicitados aos/às Sem Terra: *ser solidário/a, companheiro/a, amigo/a, ser aquele/a que não se preocupa apenas consigo mesmo/a* (Fragmentos do diário de campo, 2010). Por meio das táticas anti-individualista e de unificação incita-se os sujeitos a pensarem as suas escolhas, suas condutas, seus modos de viver. A tecnologia do mosaico, ao acionar tais táticas, possibilita o desenho de certas posições de sujeito, caracterizando-as, objetivando-as, nomeando-as, formando-as e transformando-as.

Assim, ao tomar para si determinadas marcas, assumir certos comportamentos, os sujeitos produzem a si mesmos e o grupo de que fazem parte. Aqui *figura e criador/a* se afetam mutuamente, pois ao mesmo tempo em que as peças disponibilizadas são organizadas para a produção das figuras, as figuras inventadas acabam por produzir os/as seus/as criadores/as. Advoga-se, por exemplo, que *Quando a gente [um/a Sem Terra] recebe um convite para fazer qualquer tarefa é importante para a gente, é importante para o Movimento* (Tânia, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010). Pode-se dizer que, nesse sentido, o “dirigido busca na direção não uma finalidade externa, mas uma finalidade interna entendida como modalidade da relação de si consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 90). No

¹⁴⁸ 3º. ENCONTRO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS Disponível em: <<http://encontro.debh.com.br/>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁴⁹ Idem.

¹⁵⁰ Idem.

discurso médico, talvez esteja uma boa analogia, na qual, indivíduo e coletividade são afetados mutuamente na prevenção de doenças via vacinação. A vacinação como ação coletiva opera, por meio da vacinação de cada um/a, individualmente, com um objetivo coletivo, ao mesmo tempo em que se operam efeitos particulares sobre os indivíduos.

Vale ressaltar que há, ainda, casos em que “não é imprescindível a vacinação da totalidade dos indivíduos; a vacinação de parte deles, proporção essa variável conforme as características de cada doença, já é suficiente para atingir o fim proposto, graças ao impacto sobre a circulação do agente infeccioso naquela dada população” (SILVA2, 1996, p. 4). Dessa maneira, pode-se afirmar que os processos de subjetivação são sempre coletivos, na medida em que agenciam formas heterogêneas de ser e de viver. Eles dizem respeito “à formação de uma relação definitiva de si consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 90). A subjetivação, desse modo, tem a ver com a ideia de direção na qual o “outro e a vontade do outro são para mim aceitos livremente para que eu possa estabelecer de mim para comigo mesmo uma certa relação” (FOUCAULT, 2010, p. 90).

Nessa forma de entender os processos de subjetivação, desenvolvidos nos currículos investigados, pode-se dizer que, tanto a tática da unificação, quanto a tática anti-individualista atuam sobre o grupo de Sem Terra utilizando-se da prática da direção, ao divulgar, por meio do discurso do MST, que o que é bom para o Movimento é também bom para si mesmo. A direção tem como função, nesse contexto, ligar “duas vontades de maneira que elas retem uma em relação à outra continuamente livres; de as ligarem de tal maneira que uma queira isso que quer a outra” (FOUCAULT, 2010, p. 90).

Disponibiliza no discurso do MST peças que inscrevem a posição de sujeito coletivo, seja no espaço escolar, seja no cotidiano do Movimento. Divulga-se, nesse discurso, que as escolas do Movimento devem ensinar *a formação do Movimento [...]. O jeito de organizar do Movimento, a escola precisa [...] cumprir o seu papel* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010), *de formar o sujeito coletivo* (Tânia, reunião regional do setor de educação, jun./2010). Afirma ainda *que só junto a gente fortalece o Movimento e a nossa luta* (Janaína, reunião regional do setor de educação, diário de campo, jun./2010).

O currículo das escolas deve ensinar, então, um modo de vida coletivo, o qual objetiva, nas palavras do MST “enraizar a identidade Sem Terra, e forma[r] um determinado jeito de ser humano” (MST, 2005, p. 202). Na tecnologia do mosaico, determinadas *peças* são validadas como as melhores e mais verdadeiras para aquele grupo. Na história das práticas de subjetivação “as verdades somente são subjetivadas se forem matrizes de ação e instrumentos válidos para que alguém se torne sujeito de ações, de modo que haja como convém, conforme

exige a circunstância ou o ritual” (CANDIOTTO, 2006, p. 73).

Em síntese, demanda-se dos/as Sem Terra uma forma de vida pautada nas decisões coletivas, conforme se divulga no discurso do MST. Como, porém, não há garantias de que essa ou aquela posição seja formada ou assumida, ao se juntar a peça disponibilizada por certos discursos percebe-se que cada figura, ao escolher suas próprias peças, está em negociação com os discursos que a demandam, sendo, de alguma forma, ela mesma criadora de si. Dessa forma, a técnica da coletividade não dá conta de fixar linhas, de definir todas as peças, ao contrário, a tecnologia do mosaico sempre vai demandar possibilidades de (re)configuração das posições de sujeito.

6.2 Sobreposição de peças: a posição de sujeito engajado

A tecnologia do mosaico que se esmera por desenhar e redesenhar figuras continuamente em movimento. Disponibiliza agora mais peças que permitem afigurar outra posição de sujeito. Vê-se em funcionamento a técnica do engajamento que demanda sujeitos antenados com as questões relacionadas à luta pela Reforma Agrária e às questões ambientais. O discurso do MST que fala sobre a escola diferente estimula, encoraja e convoca os/as Sem Terra a assumirem um papel participativo na vida política e social. A técnica da responsabilidade assume papel de destaque na condução das condutas dos/as Sem Terra, acionando práticas como a do *dever social* e a do *cuidado ambiental*, importantes na constituição da posição de sujeito engajado.

A prática do dever social toma a Reforma Agrária como fio condutor das demandas na luta pela terra. Assim sendo, discursos de diversos campos do saber, como por exemplo, político, educacional, ecológico, são acionados para colocar em evidência os modos de ser e agir que se espera de um sujeito engajado. Com esse objetivo, o discurso do MST divulga a indagação: *Qual a importância da Reforma Agrária, principalmente para esse público mais novo, no nosso caso aqui, que é a infância, a adolescência, a juventude?* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010). A responsabilidade desse questionamento é repassada imediatamente ao discurso pedagógico, que, por sua vez, divulga que

a escola precisa cumprir esse papel de ajudar a dar essa formação com novos valores. Do ponto de vista de valores sociais, valores socialistas, ajudando esses sujeitos a compreender o lugar deles, também no movimento social e ajudando-os a ter valor como pessoa também. Mesmo que eles não queiram ocupar depois o Movimento... mas ajudou a construir um ser humano com valores bacanas, para dar

conta de encarar essa sociedade que tá aí e de alguma forma fazer intervenção nela (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010).

Demandam-se no discurso pedagógico que a escola assuma a responsabilidade de ensinar a importância da Reforma Agrária; valores socialistas; saber o lugar que o Movimento ocupa na vida dos/as Sem Terra. Mais que isso, por meio desse discurso quer se produzir um sujeito com *valores bacanas* e que possa intervir na sociedade. Dessa maneira, modos de ser e de comportar-se estão sendo ensinados aos/às Sem Terra por meio do discurso pedagógico com o objetivo de divulgar discussões sociais e políticas sobre a Reforma Agrária.

A prática do dever social parece fazer parte de variados investimentos discursivos que concorrem para ensinar aos indivíduos modos de ser Sem Terra. Por meio da técnica do engajamento ensina-se que *não se pode pensar apenas dentro do seu lote* (Márcia, conversa informal, diário de campo, maio/2010), é preciso, desse modo, tornar as ações do dia a dia em um dever social. Solicita-se aos/às Sem Terra que *enquanto existir uma família que precisa ser assentada e ainda sem terra, a gente continua com esse nome de Sem Terra, porque a gente é assentado hoje, mas luta por um resultado maior que é fazer de fato a Reforma Agrária acontecer no Brasil* (Fábio, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010). Imputa-se ao sujeito assumir uma mudança social e política, que não pode ser pensada de maneira individual.

Aproximações das estratégias utilizadas com a técnica do engajamento e da coletividade, na colocação e escolha das peças utilizadas para compor as figuras por elas disponibilizadas não são mera coincidência. Muitas das peças disponibilizadas para constituir as posições de sujeito engajado e coletivo se superpõem. Como poderia um sujeito engajado pensar apenas em si? Seria minimamente contraproducente. Tal superposição evidencia as possibilidades de se assumir mais de uma posição de sujeito concomitantemente.

Estratégias de poder *contra* o Estado e os/as latifundiários/as estão em funcionamento com as ações do MST, tendo como justificativa a necessidade da terra para plantar, para sobreviver. Mais que isso, justifica-se pela distribuição igualitária da terra. Se, por um lado, tal problema pode ser considerado individual, por outro, é algo que abrange toda uma sociedade, pois diz respeito às políticas sociais, à Reforma Agrária. Com a técnica da responsabilidade, incitam-se os sujeitos para que assumam a luta por seus direitos, estejam eles garantidos ou não por lei.

Por meio da mídia divulga-se a prática do dever social e certo senso de responsabilidade quando, por exemplo, se veicula uma nota de desagravo aos Sem Terra de Pernambuco, na qual se declara que “as trabalhadoras e trabalhadores rurais sem terra,

enquanto *defensores de direitos humanos* que são, mais que *lutadores incansáveis* pelo combate da desigualdade social (o que só é possível, dentre outras coisas, após uma profunda Reforma Agrária), *são brasileiros e brasileiras, na luta pelo direito de viver com dignidade*¹⁵¹ (grifos meus). Colocados/as como população em situação de desigualdade e, ao mesmo tempo *salvadores/defensores* dessa população, os/as Sem Terra são convocados/as a se responsabilizar por uma questão social e não individual, ainda que se pese sobre cada um/a particularmente.

O discurso da mídia estabelece agenciamentos, quando divulga que “Centenas de trabalhadores rurais Sem Terra ocuparam a sede da Usina Ariadnópolis, no Sul de Minas Gerais [...]. Cerca de 600 pessoas entraram no imóvel cantando e clamando por justiça, pela Reforma Agrária”¹⁵². Por meio da técnica do engajamento incentiva-se a abnegação, na qual, em primeiro lugar, vem o conjunto social. Ao clamar por justiça e pela Reforma Agrária, não raras vezes parece exigir-se que se tenha coragem, pois correr risco de morte faz parte dessa composição, conforme se divulga na reportagem que segue: “dirigentes do MST na região foram ameaçados de morte por supostos donos da terra”¹⁵³, como no caso da ocupação da Usina Ariadnópolis.

Assim, demanda-se mais que um sujeito ativo, participativo na vida social e política do País, pois se solicita a ele nada menos que altruísmo, abnegação e coragem. Coragem aqui pode ser entendida como disposição para lutar por melhores condições de vida para si e para outros/as, muitas vezes, enfrentando, por exemplo, os riscos de uma ocupação de terras, em meio a confrontos com policiais e fazendeiros/as; enfrentar a vida difícil embaixo de um barraco de lona por anos; iniciar aulas em uma escola, na beira de uma estrada, sem sua oficialização, sem uma estrutura física.

A posição de sujeito engajado, no entanto, não se fecha no agir coletivamente, ou no tomar decisões em conjunto. Não se trata apenas de decidir como será a divisão de tarefas no acampamento, ou como cada um/a vai contribuir para fazer a festa na escola, nem mesmo como se dará a organização para se construir o prédio da escola, ainda que tudo isso seja importante e também faça parte da constituição da posição de sujeito engajado, quando

¹⁵¹ LISTA SUJA DO TRABALHO ESCRAVO TEM 409 EMPREGADORES (2). Disponível em: <http://www.cptpe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2768:retratacao-a-camponeses-sem-terra-em-pe-e-considera-medida-inedita-e-historica-&catid=2:noticia&Itemid=29> Acesso em: 01 de abr. 2010.

¹⁵² Disponível em: <<http://www.odiariodeminas.com.br/portal/index.php/categorias-sul-de-minas/item/1179-mst-ocupa-sede-da-velha-usina-ariadn%C3%B3polis>> Acesso em: 01 abr. 2011.

¹⁵³ MST DIZ RECEBER AMEAÇAS NO SUL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,mst-diz-receber-ameacas-no-sul-de-minas-gerais,684563,0.htm>> Acesso em: 01 abr. 2011.

assumida ao mesmo tempo em que a posição de sujeito coletivo.

Com o *slogan* *Fechar escola é crime*, o discurso do MST encabeçou uma discussão sobre o fechamento de escolas no campo. Ao apresentar o dado de que 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, vê-se que não se trata apenas das escolas em acampamentos e assentamentos. O que está em pauta, segundo o MST, é que a “atual conjuntura da luta pela Reforma Agrária passa pela necessidade da defesa da *educação pública brasileira*”¹⁵⁴ (grifos meus).

Demandam-se no discurso do MST preocupações que abrangem uma população maior e não apenas os/as Sem Terra. Afirma-se, por exemplo, que no “campo brasileiro, existem milhares de crianças, jovens e adultos que têm seus direitos fundamentais negados pelo Estado, dentre os quais, terra, trabalho, habitação, saúde e educação básica”¹⁵⁵. Logo, produz-se nesse discurso a afirmação de que esta “campanha tem o objetivo de defender a educação pública que seja *um direito de todos os trabalhadores*. Para que isso se concretize, é importante mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim *toda a sociedade* para se indignar quando uma escola for fechada e lutar para mudar esta realidade”¹⁵⁶ (grifos meus).

Ao requerer essa participação ativa na vida social, situações de risco podem ser colocadas à prova, demandando coragem. Sabe-se que nas ocupações de terra, por exemplo, momentos de confronto e tensão podem acontecer. Assim, apesar das dificuldades, muitos/as permanecem nos acampamentos, deixando sentimentos contraditórios serem externados, mostrando a fluidez e também as fragilidades da posição de sujeito engajado.

As condutas demandadas nem sempre são assumidas, ou são de maneiras distintas e particulares. Enunciações dos/as Sem Terra evidenciam os escapes à posição demandada e conflitos no discurso, quando a coragem cede lugar ao medo.

Dá um medo danado, sobretudo quando fica escuro. A gente não sabe se de repente alguém vai entrar ali atirando. Como já fizeram muitas vezes (Gildo, na estradinha de terra do acampamento, maio/2010).

Nós passamos medo demais quando aquele cabo da polícia ficou rondando o acampamento e mostrando a arma até para as crianças (Márcia, conversa de fim de noite no assentamento, diário de campo, mar./2010).

A gente tinha medo daqueles helicópteros rodando em cima da cabeça da gente, eu... a maioria ali, nem nunca tinha visto um negócio daqueles (Helen, entrevista, diário de campo, nov./2010).

A técnica da responsabilidade é acionada disponibilizando modos de ser os/as Sem

¹⁵⁴ FECHAR ESCOLA É CRIME. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>> Acesso em: 29 jun. 2011.

¹⁵⁵ Idem.

¹⁵⁶ Idem.

Terra, demandando que sejam guerreiros/as (lutem incessantemente), corajosos/as (enfrentem o perigo) e audaciosos/as (afrotem obstáculos). Dessa forma, apesar do sentimento de medo, essas marcas disponibilizadas parecem agir fortemente sobre suas condutas, conforme mostram as enunciações.

A gente cansou de fechar a BR e de colocar fogo em pneus (Márcia, conversa de fim de noite no assentamento, Diário de campo, out./2010).

Nós prendemos o cabo que estava ameaçando a gente e ligamos para o batalhão para avisar que ele estava lá (Gildo, na estradinha de terra do acampamento, maio/2010).

A gente iniciou as aulas embaixo da árvore, sem autorização do Estado. Todo mundo era voluntário (Tânia, conversa embaixo da laranjeira, diário de campo, mar./2010).

Por mais que se queira enquadrar os sujeitos em determinados referenciais, características e comportamentos percebe-se que sempre terão fissuras nos processos de subjetivação, que escapam da unidade, diluem-se na incerteza, formam outros diferentes sujeitos. Assim, ao mesmo tempo em que se é corajoso/a, também se sente medo, ao mesmo em tempo que se está diante de um perigo, se reage diante dele, como foi feito no caso da ameaça do policial.

A tecnologia do mosaico vai mostrando a sua força produtiva, com as inúmeras possibilidades de figuras disponibilizadas quando se acionam discursos dos campos mais diversos. Os espaços também são vários, como se demanda com a técnica do engajamento, por exemplo, nas diversas listas de e-mails, nos jornais, revistas, sítios de internet, no dia a dia do acampamento e do assentamento, nas salas de aula etc.

6.3 Mistura de cores: nuances da posição de sujeito do campo

A tecnologia do mosaico disponibiliza mais posições de sujeito. No *tabuleiro* do mosaico peças novas passam a compô-lo formando novas figuras. Algumas peças repetidas vezes mudam de lugar assumindo outras posições, mas há também peças que insistem em permanecer onde estão. Assim, colocando uma peça aqui, outra ali, a tecnologia do mosaico vai acionando outras técnicas que produzem práticas de significação que caracterizam os/as moradores/as do campo, definindo como eles/as são vistos/as e como se veem. As festas juninas são exemplo de possíveis construções do que é nomeado posição de sujeito do campo,

como nas enunciações que seguem.

Ô da roça!! Seu Jeca Tatu!! Boia-fria, capiau, pião. Pé vermelho, jacu, caipira!!! É assim que chamam a gente por aí, mas não me importo... Caipira... posso até ser... da roça também. É assim mesmo que a gente fala por aqui. Boia-fria faz tempo que não carrego. Graças a Deus! Nunca andei com essas roupas rasgadas ou remendadas, para dançar não! Nem eu com aqueles vestidos que são só babado e renda. Já pensou nesse calorão daqui? O chapéu de palha, eu até uso. É um adereço bonito, ou não é? Para tampar o sol amolecendo os miolos, dele não abro mão. Levantar poeira, arrastando o pé no forró, ah... isso gosto mesmo!! Mas sei que o povo da cidade gosta também! É... sou da roça com muito orgulho!! (Fragmentos do diário de campo, conversas de fim de noite no assentamento, 2010)¹⁵⁷.

As figuras que se formam nesse mosaico, a partir das peças disponíveis, definem traços que marcam a produção de certo tipo de sujeito, acionando a *técnica do campesinamento*. Não raras vezes, discursos de campos distintos caracterizam o sujeito do campo como: sujeito *rude, com hábito e modos pouco polidos, de pouca instrução* e até mesmo *pouco sociável*¹⁵⁸. Os fragmentos de falas dos/as Sem Terra, acima destacados, que caracterizam os sujeitos do campo de forma pejorativa, são reiterados por diversos discursos. As formas de falar, os modos de vestir, os gostos por determinadas músicas parecem ser utilizados para caracterizar os/as campesinos/as com certa frequência.

No discurso literário, Maurício de Souza, cartunista, criou Chico Bento caracterizando-o como quem anda sempre descalço, com roupas simples e chapéu de palha, além de falar *errado*. Vai à escola, mas não gosta muito de estudar. Em *Urupês*, Monteiro Lobato apresenta Jeca Tatu: um homem do campo, o qual, o autor caracteriza como preguiçoso, ignorante, ingênuo, fisicamente fraco, feio, grotesco, místico, sem saúde e bêbado. “Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço”.

Em *Os Sertões*, Euclides da Cunha, apresenta o sertanejo, como um homem do campo “antes de tudo, um forte. [...] [Mas] A sua aparência, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho [...] é desgracioso, desengonçado, torto” (CUNHA, 1985, p.92). Sobre seu personagem Hércules-Quasímodo, diz que este “reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. [...] Reflete a preguiça incansável, a atonia muscular perene, em tudo, na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude” (CUNHA, 1985, p.92).

A música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, por sua vez, em sua

¹⁵⁷ Fragmentos de falas dos/as Sem Terra foram agrupados formando essa composição de diálogo.

¹⁵⁸ Acepções da palavra caipira retiradas do dicionário Houaiss.

versão original é cantada fora dos padrões da língua portuguesa, para indicar que um homem do sertão a entoava¹⁵⁹. Um *site* de internet (Café Brasil) que diz “semear dicas sobre cultura e comportamento”, abre um texto para falar de Mazzaropi¹⁶⁰ com a seguinte enunciação: “Por favor. Não saiam dizendo por aí que o *Café Brasil* se tornou *caipira*. Só porque duas edições seguidas o editor entortou a boca, fez cara de taboca e insistiu no “nóis vai i asdispois nóis vorta”¹⁶¹.

As marcas no corpo do sujeito do campo parecem tentar defini-lo. A novela *Morde e assopra*, veiculada pela Rede Globo de TV, em 2011, apresentou uma família que morava em área rural, tendo o ator Marcos Pasquim como protagonista, que vestia sempre camisa xadrez e falava fora do padrão da língua portuguesa, assim como todos os seus familiares. O *site*, que falava da novela, o apresentava como o *fazendeiro caipirão*¹⁶². O falar *errado* e o se vestir com roupas simples, muitas vezes com pés no chão ou botinas, ganham espaço no discurso cinematográfico, literário e televisivo colocando a técnica do campesinamento para funcionar, já que esta tem como objetivo caracterizar as pessoas do campo, criando marcas, em sua maioria, físicas, mas que também dizem respeito ao modo de ser/viver e trabalhar.

Como, porém, os discursos sempre mostram fissuras, no filme *Jeca Tatu*¹⁶³, de Mazzaropi, o discurso cinematográfico, mesmo apresentando seu personagem principal com roupas surradas e sujas, mesmo dizendo que ele é um *roceiro preguiçoso de dar dó*, apresenta a questão da Reforma Agrária quando Jeca vê que “seu ranchinho está ameaçado pela ganância de latifundiários sem coração”¹⁶⁴. Antunes-Rocha (2010) faz uma leitura do filme retirando o foco do personagem roceiro, como é chamado, e analisa a questão da posse e do uso da terra, presente no enredo, criando dessa forma outras possibilidades discursivas.

A autora vê o *Jeca Tatu* como alguém que expressa a simplicidade e dificuldades vividas pelas pessoas do campo, ao mesmo tempo em que, ao enfrentar o fazendeiro que tenta tirar suas terras, se mostra corajoso e articulador de um grupo de camponeses/as, que se

¹⁵⁹ Tenho lembrança dos tempos de estudante no ensino fundamental, que livros da língua portuguesa traziam trechos dessa música e solicitavam que se escrevesse *certo* as palavras faladas fora do padrão.

¹⁶⁰ Ator e escritor do cinema brasileiro que ganhou fama com o personagem Jeca-Tatu.

¹⁶¹ Disponível em: <<http://www.lucianopires.com.br/idealbb/view.asp?topicID=1116>> Acesso em: 15 jun. 2011.

¹⁶² FAZENDEIRO ABNER TENTA FAZER AS PAZES COM JÚLIA EM *MORDE & ASSOPRA*. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/famosos-e-tv/noticias/morde-assopra-abner-tenta-fazer-as-pazes-com-julia-20110405.html>> Acesso em: 19 de jul. 2011.

¹⁶³ JECA TATU. Disponível em: <[http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-\(Jeca.Tatu\).html](http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-(Jeca.Tatu).html)> Acesso em: 15 jun. 2011.

¹⁶⁴ TRECHO DA SINOPSE DO FILME. Disponível em: <[http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-\(Jeca.Tatu\).html](http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-(Jeca.Tatu).html)> Acesso em: 15 jun. 2011.

organizam contra o fazendeiro. Formas de positivação do campo são associadas ao sujeito do campo, desconstruindo a ideia de associações pejorativas, criando enunciações que positivam o ser do campo.

Nessa linha da positivação, no discurso do MST, não raras vezes se demanda orgulho de ser do campo, como expresso pelos/as Sem Terra em várias de suas narrativas: *Sou da roça sim, com muito orgulho!; Temos que fazer esses meninos terem orgulho de serem do campo. A gente não pode ter vergonha de ser Sem Terra!* (Fragmentos do diário de campo, 2010). Discursos que exercem mais poder sobre o campo, e seus sujeitos se entrecruzam produzindo significações diversas sobre esse espaço e os povos que nele vivem.

Na disputa pela significação dos povos do campo, o discurso dos movimentos sociais do campo entra fortemente no jogo discursivo que divulga outras formas de ver, entender e caracterizar as pessoas camponesas. Afirma-se nesse discurso que os povos do campo têm *valores culturais típicos, são povos de direito; sujeitos ativos; sujeitos de seu próprio destino; sujeitos de luta; o campo tem sua especificidade* (Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1998).

Nessa caracterização, dá-se destaque às palavras típicas e especificidades. Ambas são reiteradamente utilizadas no currículo do MST que aqui analiso. Constitui-se aí a tática da diferenciação cultural, a partir da qual se advoga que o campo tem especificidades por ter “uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos” (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 5). Essa tática parece entrar em cena quando se ouve alguém dizendo: *eu sou do campo, eu tenho um modo de viver diferente da cidade* (Márcia, diário de campo, conversa informal, abr./2010).

Como o discurso não é coerente, ele pode vir a ser contraditório dentro de uma mesma estratégia (FOUCAULT, 2006a). Por meio da técnica do campesinamento, coloca-se em funcionamento a tática da diferenciação cultural, que cria oposições entre as culturas campo e cidade. Conflitos internos são evidenciados, como manifesta a enunciação: *no acampamento cada um tem uma cultura diferente. Cada região tem a sua cultura e cada povo... cada pessoa tem seu jeito. A gente se organiza, e, é no coletivo que vai aprendendo, na vivência, a respeitar a cultura e a vivenciar o jeito um do outro. E a gente acaba um educando o outro* (Tânia, entrevista no assentamento, março/2010).

A afirmação da existência de uma cultura do campo perde forças, quando se evidencia que existe no acampamento uma multiplicidade de culturas, como é dito por uma Sem Terra. O que talvez possa se afirmar é que quando um *acaba educando o outro*, outra cultura está

sendo produzida. Práticas de campos discursivos diversos (educacional, literária, televisiva, cultural etc) concorrem para definir o que é considerado bom ou ruim para a vida dos/as moradores/as do campo, criando marcas consideradas típicas a esse grupo, inventando *simbolizações convencionais* (WAGNER, 2010). Os modos de trabalho talvez sejam o que constitui o fio condutor de certa diferenciação: *a gente tem amor pela terra, a gente vive da terra* (Fragmentos do Diário de campo, , 2010). Ao se vincular à terra, o/a Sem Terra está tornando esse vínculo uma convenção vinculada à nomeada cultura do campo, que se diz com um modo de trabalho diferenciado da cidade.

Queiroz (1969, p. 25) afirma a existência de uma diferenciação entre campo e cidade, dizendo que, inclusive, não há como apagá-la, “uma vez que a organização do trabalho permaneceu como uma diferenciação de base entre os dois tipos de sociedade”. Nesse processo de diferenciação que apresenta, no entanto, traçados muito fluidos, há ainda quem diga: *eu sou diferente das pessoas da cidade sim... mas não sei dizer em que. Mas que sou diferente sou!* (Márcia, conversas de fim de noite no assentamento, diário de campo, 2010).

Há fortes investimentos na nomeação da cultura camponesa. Um Sem Terra fala sobre ela. *O camponês, ele tem a sua cultura, né? Ele tem uma cultura própria e que às vezes não é entendido como uma cultura e sim como atraso. A nossa imagem, é mostrada na televisão de uma forma errônea. O que devemos chamar de cultura camponesa eles chamam de atraso.* (Fábio, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010). O *fazendeiro caipirão* já mencionado é, no entanto, a imagem que usualmente se vincula ao/à camponês/a. Diante dessas significações, percebe-se que o discurso da mídia concorre com o discurso do MST na construção das marcas da nomeada cultura do campo.

A técnica do camponesamento é, nesse caso, acionada para funcionar em lados opostos, mas com uma mesma estratégia: a da caracterização. Na polivalência das táticas discursivas utilizadas, o discurso da mídia dá sua contribuição, contrapondo-se ao discurso do MST. Mais uma vez o mesmo Sem Terra fala de sua indignação ao modo como o/a camponês/as é veiculado/a pela mídia: *Quando eles chamam a gente de caipira, não chamam de caipira no sentido de cultivar a terra. Esse laço, esse afeto, essa proximidade com o campo, com a terra, com plantação, com os animais que a gente tem, e sim no sentido de atraso. Isso é nossa cultura* (Fábio, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010).

Reiteradamente vincula-se o sujeito do campo à sua ligação com a terra, diferenciando-o do sujeito urbano, pelo seu modo de trabalho. A literatura que discute a temática também repete essa afirmação considerando que “a forma de organização do trabalho é que seria o traço distintivo entre o modo de vida exercido no campo e aquele exercido na cidade” (ROSA,

FERREIRA, 2006, p. 192). A linguagem, por sua vez, funciona como mecanismo de poder valorizando ou desqualificando a nomeada cultura do campo. As relações de poder estabelecidas entre os discursos mostram a linguagem assumindo conotações diferenciadas, nas relações de poder vigentes. Quando um/a Sem Terra diz, por exemplo, *eu sou da roça mesmo, caipira, roceiro mesmo* (Fragmentos de falas, Encontro Regional dos/as Sem Terrinha, diário de campo, out./2010), está marcando uma diferença que serve como positivação, pois se está disponibilizando outras formas de ver e entender o sujeito do campo, ainda que se utilize do mesmo vocabulário.

Está-se criando um contexto para designar o campo. Um contexto, “é um ambiente no interior do qual elementos simbólicos se relacionam entre si, e é formado pelo ato de relacioná-los” (WAGNER, 2010, p. 78). À maneira dos conjuntos matemáticos, *terra, caipira, roça, enxada, plantação, animais*, parecem formar esse conjunto que caracteriza o campo.

Ainda que para a comunicação e a expressão dos grupos seja necessário que as partes envolvidas compartilhem, entendam e se sintam parte do contexto convencionalizado (Wagner, 2010), “esses contextos nunca são *absolutamente* convencionalizados, no sentido de serem idênticos para todos aqueles que os compartilham; sempre têm pontas soltas, são incompletamente compartilhados, estão em processo de mudança” (WAGNER, 2010, p. 81).

Essas pontas soltas se evidenciam na fala de uma Sem Terra quando ela dizia que *a gente acaba incorporando, a maioria dos hábitos que estão vindo da cidade, né?* (Helen, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010), ou ainda, quando *adolescentes do acampamento me veem na porta da sala de aula com o notebook e gritam: - Deixa eu ver meu e-mail? - Quero acessar meu MSN! E saem aos risos* (Notas minhas, diário de campo, abr./2010). No acampamento não havia telefone fixo, o celular tinha sinal precário, e o acesso à internet inexistente.

Apesar dos investimentos na caracterização do sujeito do campo, parece difícil afirmar que características, marcas ou traços distintivos e homogêneos possam ser nomeados como típicos do campo ou da cidade, sem que haja sobreposição de peças. Quando se tenta criar figuras no mosaico que opõem campo e cidade, as peças não conseguem formar uma figura definida e definitiva uma para o campo e outra para a cidade, pois as peças de uma e outra se encaixam indistintamente em ambas, mesmo que, por vezes, se tente negar esses encontros. É como se elas fossem elásticas, moldáveis de acordo com o lugar que ocupam.

Nesse sentido, Castells (1975, p. 62) afirma que rural e urbano “são pólos opostos de um mesmo *continuum* em cujo seio podem constatar-se, empiricamente, situações completamente diferentes e matizadas”. Abramovay (2000, p. 16) completa dizendo que o

“*continuum* rural-urbano significa que não existem diferenças fundamentais nos modos de vida, na organização social e na cultura, determinados por uma vinculação social”. A noção de *continuum* vai ao encontro da principal marca da tecnologia do mosaico que é romper com a ideia de posições de sujeito fixas, (de)limitadas e preexistentes. Na composição do contexto do campo, uma pluralidade de peças, com nuances que se misturam, conflui na sua constituição. Apesar de ter discursos variados misturando peças que constituem, tanto o campo, quanto a cidade, a técnica do campesinamento, que se mantém atuante, acaba por enfrentar disputas no seu interior, pois não há como apreender um único modo de ser e de viver no campo.

O campo, não raras vezes, é divulgado como um lugar bucólico, com alimentação saudável, distante das tecnologias. Repetidamente o discurso da mídia concorre para essa produção. Com frequência um programa de televisão¹⁶⁵, exibido às sextas-feiras à noite, apresenta exemplos de vida saudável no campo. Mostra pessoas plantando o que comem, criando os animais também para a alimentação, crianças brincando livremente.

Em outro veículo midiático, um jornal divulga uma matéria intitulada, *Um resumo da vida do homem do campo*, na qual uma entrevistada diz que a “vida no interior é mais saudável, os filhos são mais bem cuidados, porque não ficam direto na televisão, respiram ar puro e dão valor desde pequeno ao trabalho e à produção da roça”. No entanto, os conflitos do discurso naturalista do campo saltam aos olhos diante de uma situação vivenciada no Acampamento: *Diego, aluno da escola investigada, vez ou outra traz pacotes enormes de salgadinhos industrializados e aquilo é uma festa. - Gosto mais disso para merendar, me diz ele. Eu também, eu também, gritam outras crianças* (Notas minhas, diário de campo, abr./2010).

É também Diego que *traz para a escola vários desenhos que ele faz observando programas de TV. Ivan, por sua vez, dá notícia de tudo que vê no jornal da noite, contando as novidades à professora que não tem televisão no barraco* (Notas minhas, diário de campo, abr./2010). A estratégia de oposição entre pessoas da cidade e do campo mostra-se frágil, pois parece não haver limites que demarquem com clareza um e outro espaço. A invenção de um campo romântico e ingênuo, livre do que supostamente tem de ruim na cidade, parece não se sustentar no cotidiano do campo.

Apesar dos conflitos existentes, parte do discurso da mídia insiste em divulgar o ar bucólico e perfeito do campo, como na enunciação de outro entrevistado da matéria

¹⁶⁵ Programa Globo Repórter, da emissora de televisão Rede Globo.

supracitada. "Nunca passamos necessidade e sobra bastante para vender na feira"¹⁶⁶. O discurso do MST mostra, porém, outras configurações para esse campo, quando uma Sem Terra, caminhando pelo acampamento diz que *o povo está tendo que ir para cidade porque o fazendeiro já pegou quase toda a terra, senão iam comer o quê? Vê, nem horta está tendo mais por aqui* (Betânia, caminhada pelo Acampamento, diário de campo, maio/2010).

No discurso político, em um *site* do Governo Federal, o campo ganha destaque, sendo positivado. "A melhoria das condições de vida no campo é condição para o desenvolvimento, pois é do campo que vem o alimento e a matéria prima" (BRASIL, 2010, s/p)¹⁶⁷. Discursos estão em disputa na composição de um conjunto de significações que objetivam produzir um jeito de ser e de viver no campo. Uma verdade, como destaca Foucault (2007, p. 13), é "produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos", dentre eles os meios de comunicação.

Delimitam-se nos discursos sobre o campo, por exemplo, quais funções laborais os/as moradores/as do campo exercem, o que é considerado bom ou ruim, saudável ou não em suas vidas. O seu labor deve estar ligado à terra, no espaço geográfico do campo, seus interesses também devem girar em torno do que é considerado do campo. Deve-se plantar para comer, cuidar dos animais, vender o excedente apenas para o sustento da família. Deve-se ter uma vida saudável, numa associação entre o comer bem, o viver com tranquilidade e livre das supostas más influências da televisão, conforme expresso na reportagem citada. Há ali um apagamento das dificuldades laborais no campo, das condições daquele trabalho. As questões econômicas não são discutidas, tão pouco as diferenças de gênero marcadas também no trabalho no campo. Ouvei, por exemplo, de uma Sem Terra que lhe ofereceram trinta reais de diária para fazer exatamente o mesmo trabalho que seu marido, que recebia cinquenta (notas minhas, diário de campo, 2010).

Apesar de todo o investimento em um modo de vida vinculado ao trabalho no campo, à terra, à plantação, à vida saudável, e, o conseqüente apagamento de outras relações sociais aí estabelecidas; outras características mais são vinculadas aos/as moradores/as do campo. Um discurso moralizante demanda a eles/as certos valores e modo de se portar, como se pode ver nas enunciações que seguem.

Uma característica forte do camponês que eu acho, o que marca o camponês é a forma sincera com que ele trata as coisas. [...] Ele não consegue ficar ludibriando, ficar enganando, ele é muito direto, e às vezes por isso ele é chamado até de grosso,

¹⁶⁶ OPINIÃO REGIONAL. Disponível em: <<http://www.jornalopiniao.com/noticias.php?id=1257>> Acesso em: 30 abr. 2011.

¹⁶⁷ AVANÇA BRASIL. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/nivel1/campo.htm>> Acesso em: 30 abr. 2011.

sem educação, eu já passei por isso (Fábio, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010).

Para nós aqui da roça a palavra vale mais que um papel assinado, a gente chega se ofender. O camponês é honesto. A gente é muito família (Moraes, entrevista no assentamento, diário de campo, nov./2010).

Há um empreendimento voltado para o “governo de si por si na sua articulação com as relações com outro” (FOUCAULT, 1997b, p. 111). Ser *honesto/a, sincero/a, íntegro/a, muito família* são, então, marcas disponibilizadas pelo discurso do MST que lança mão de um discurso moralizante. Por meio desses discursos, definem-se quais valores devem ser praticados pelos sujeitos do campo, como ele deve se relacionar consigo mesmo e com os outros, definindo que quem vive no campo é diferente de quem vive na cidade, também, por ter uma conduta boa e digna.

Toda uma economia de governo está sendo desenvolvida pelos discursos que falam do campo e de seus povos. A criação de uma fronteira binar, opondo dois mundos – campo *versus* cidade – continua sendo a tática importante nos jogos discursivos, independentemente de qual discurso disponibiliza as peças para formar a figura. Ao MST, especificamente, interessa visibilizar, manter e repetir um modo de ser do campo como uma estratégia política nas práticas de diferenciação em funcionamento.

Ao nomear, caracterizar e esquadrihar os modos de vida no campo positivamente certa atualização dos discursos podem ser marcadas. Na década de 1970, por exemplo, momento de maior êxodo rural já visto no Brasil, o campo era veementemente divulgado como local de atraso, contrariamente ao meio urbano associado ao desenvolvimento e à modernidade (MARTINE, 1987). Hoje, o campo é exaltado como lugar de bem-estar e bem viver. Contudo, apesar de haver uma atualização discursiva, na qual, o campo está associado às “formas de vida social consideradas naturais, plenas de paz, simplicidade ou inocência” (SARAIVA, 2010, p. 1), isso não implicou um total deslocamento discursivo, pois o campo ainda é visto como sinônimo “de atraso e ignorância. [...] [E a] cidade (mundo urbano) é vinculada à ideia de centros de empreendimento, saber e progresso” (SARAIVA, 2010, p. 1). Assim, vários campos estão sendo produzidos, com modos de vida que se diferenciam, mas sempre em oposição à cidade.

Desse modo, as peças do mosaico, aqui disponibilizadas, mostram que os contornos possíveis para se produzir a posição de sujeito do campo, apresentam menos uma convenção e mais uma improvisação inventiva. O mosaico não estará, dessa forma, jamais finalizado, contando com a constante contribuição dos discursos para colocar novas peças e reorganizá-

las infinitamente.

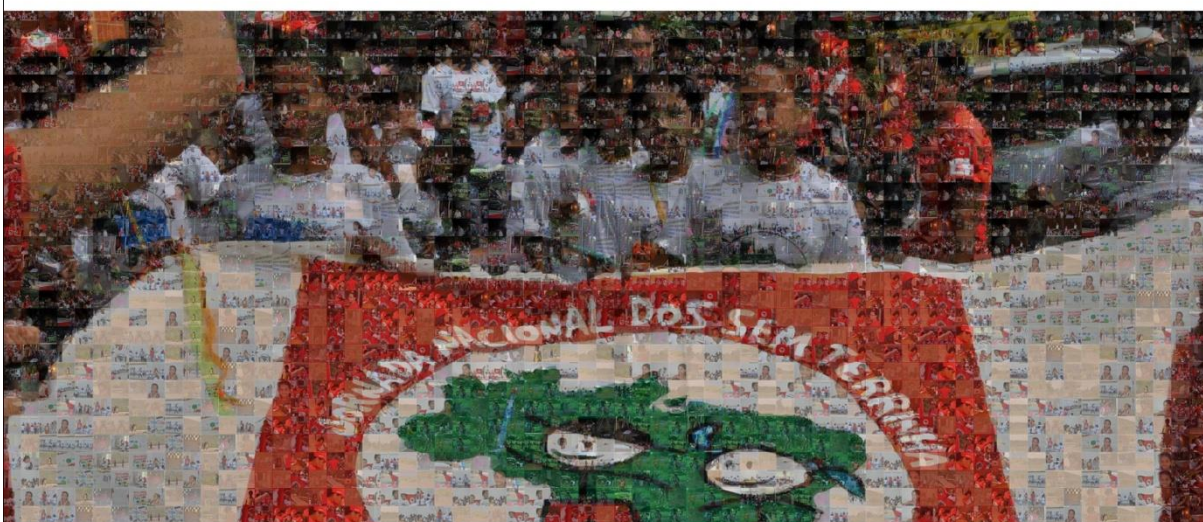
6.4 A arte do mosaico: uma obra sempre a finalizar

A tecnologia do mosaico mostrou a fluidez das composições das posições de sujeito por ela disponibilizadas, colocando em funcionamento as técnicas da coletividade, do engajamento e do campesinamento. Cada uma delas acionou táticas e práticas que selecionou, organizou e dispôs peças, que (des)combinadas disponibilizaram marcas, modos de viver e de ser que caracterizavam as posições de sujeito por elas desenhadas. Essas posições mostraram que as combinações das peças podem ser infinitas, atuando isoladamente ou de forma simultânea. Além disso, evidenciaram que não há regras que definam a forma como serão dispostas, nem ao menos, quantas vezes cada peça pode ser utilizada em figuras diferentes, ou ainda, quando podem simplesmente deixar de fazer parte das figuras.

Dessa forma, a tecnologia do mosaico mostra que os sujeitos não têm marcas, contornos e posições previamente definidas. Os *tamanhos*, *cores* e *formas* se unem ou se distanciam definindo contorno de acordo com as demandas dos discursos. Assim, é possível que um sujeito ocupe as posições demandadas e disponibilizadas pela técnica da coletividade e, ao mesmo tempo, da técnica do engajamento, sendo que também pode ocupar as posições divulgadas pela técnica do campesinamento. A tecnologia do mosaico não cessa as construções, pois insistentemente os discursos disponibilizarão peças novas, que mudarão de lugar, assumindo outras posições.

As posições de sujeito aqui nomeadas e caracterizadas demandam que o sujeito estabeleça relações consigo mesmo e com os outros, de modo que as pessoas que vivem no campo acabem negociando a sua própria existência. Um processo de criação de si é instituído pela tecnologia do mosaico produzida nos currículos investigados disponibilizando um modo particular de ser Sem Terra, um modo de particular de compreender e estar no mundo.

Capítulo 7



**PEDAGOGIA DA LUTA: POR UMA
SUBJETIVIDADE LUTADORA**

CAPÍTULO 7

PEDAGOGIA DA LUTA: POR UMA SUBJETIVIDADE LUTADORA

Hei Companheiro, levanta e vamos lutar
 Hei Companheiro, pra juntos a terra conquistar
 Nosso trabalho é na força bruta
 Se a gente luta é pra produzir
 [...]
 A nossa luta vai muito além,
 De ter a terra só para trabalhar
 Nós queremos uma sociedade
 Com igualdade em todo o lugar
 [...]
 Sonhar a vida com novos valores¹⁶⁸

Vendo o sangue desta gente
 Misturar com a terra
 A luta continua com a mesma intensidade [...] Por
 liberdade, igualdade e justiça competente
 [...] Precisamos lutar
 De cabeça erguida
 De mãos dadas e com os pés no chão¹⁶⁹

Luta, terra, sociedade com igualdade, sonho, novos valores, liberdade, justiça, mãos dadas, companheirismo, trabalho, conquista, liberdade, alegria, sonho, protestos, rebeldia, resistência, coragem, união, inconformidade, amizade, persistência. Tais posturas, condutas e formas de significar são usadas para falar dos/as Sem Terra, em diferentes artefatos, e são demandadas deles/as, cotidianamente, como nas músicas que abrem este capítulo. São essas posturas, condutas e formas que caracterizam a pedagogia do MST.

Uma pedagogia que ensina que a prática da luta é inventada e tem, nas situações de conflito vivenciadas no dia a dia dos/as Sem Terra, marcas que dizem sobre como eles/as se veem e como são vistos. Levando-se em consideração alguns efeitos dessa pedagogia – que também pode ser denominada de *pedagogia da luta* (Caldart, 2000) – endereçada aos/as Sem Terra, pode-se afirmar que variados ensinamentos e subjetividades são disponibilizados pelo MST. Entretanto, uma das características principais dessa pedagogia é que ela: “educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: [na qual] nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas

¹⁶⁸ VAMOS PRA LUTA, música de Marcos Monteiro e Adilson Monteiro. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=LETSHEAD385&ng=p&sc=1&th=49&se=2>>. Acesso em 29 nov. 2012.

¹⁶⁹ TRIBUTO AO TRABALHADOR SEM TERRA, música de Eduardo Silva Amaro. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=TRIBUTET406&ng=p&sc=1&th=49&se=2>>. Acesso em 29 nov. 2012.

mais humana é a pessoa” (BENJAMIN, CALDART, 2000, p. 33. Grifos meus).

Nessa pedagogia, a luta funciona como potencializadora da construção de um modo peculiar de vida, que necessita ser ensinado e praticado pelos sujeitos envolvidos. Por isso, no discurso do MST, solicita-se uma *escola diferente*, com uma pedagogia diferente para os/as Sem Terra. Uma *escola diferente* que ensine a luta, que ensine um *jeito de viver no MST, nos assentamentos e acampamentos* (Márcia, conversas de fim de noite, diário de campo, maio/2010), um jeito de viver no campo.

Tanto porque *é nesse espaço de convivência coletiva, nos acampamentos, assentamentos [...] que já dá a diferença* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010), quanto porque nessas escolas se está *trabalhando com o filho do acampado, com a filha da assentada, do assentado, não é qualquer um* (Tânia, entrevista no assentamento, mar./2010), como se evidencia nas enunciações das Sem Terra. Essa *diferença* é, portanto, pautada em um modo de vida lutador produzido no MST e no campo, como se divulga, por exemplo, nos trechos de músicas do Movimento que abrem este capítulo.

Para mostrar como esses modos de vida são produzidos, divulgados e ensinados, desenvolvo aqui o argumento de que a *pedagogia da luta* funciona nos currículos pesquisados como um mecanismo de governo que ensina modos de se comportar e compreender o mundo aos/as Sem Terra, disponibilizando um modo de vida potencializado pelas ações de luta. O governo, nesse contexto, refere-se às “formas pelas quais as estratégias para a 'condução da conduta' operam frequentemente sobre a própria pessoa” (Paraíso, 2007, p. 60) ou ainda para as formas que cada um se relaciona consigo mesmo. Já a *pedagogia da luta* é aqui compreendida como um conjunto de práticas curriculares escolares e não escolares acionadas no MST para *educar* e governar os/as Sem Terra, por meio da valorização da luta e do ensino dessa prática. Ela faz funcionar a governamentalidade que atua exatamente sobre as formas de agir dos indivíduos, pois por meio dela se “administra as possibilidades de ações” (CANDIOTTO, 2010, p. 11).

A pedagogia da luta, por meio da *tecnologia da moral* apresenta algo de peculiar – ela opera com a *técnica do agrupamento*. A técnica do agrupamento revisita e reúne táticas e posições de sujeito, já desenhadas e acionadas nesta tese, com o objetivo de produzir e disponibilizar uma subjetividade lutadora. Dessa forma, *táticas da visibilidade, da mobilização e do campesinamento, assim como as posições de sujeito coletivo, antilafundiário, ecológico, indignado, companheiro e solidário* são utilizadas e combinadas em uma composição que dá forma à posição de sujeito lutador do povo.

Nessa empreitada, criam-se saberes sobre os/as Sem Terra, nomeia-os/as e qualifica-

os/as. Apesar de incidir um exercício de poder externo sobre o Sem Terra, isso não significa uma submissão passiva, já que no exercício da governamentalidade, “cabe também ao indivíduo produzir a verdade acerca de si próprio” (Foucault, 1993, p. 208), uma vez que “supõe sempre sujeitos suscetíveis de agir livremente diante da ação de outrem” (CANDIOTTO, 2010, p. 12).

A *tecnologia da moral*, em funcionamento nos currículos investigados, como qualquer tecnologia, propõe “um conjunto de valores e regras de ação” (Foucault, 2006b, p. 26) aos/as Sem Terra. Ela disponibiliza um conjunto prescrito de saberes que ensinam modos de agir, de pensar e de se comportar, ou seja, um *código moral* (Foucault, 2006b) que produz marcas da *posição de sujeito lutador do povo*. No que diz respeito ao governo dos/as Sem Terra, no sentido moral aqui utilizado, ele apresenta duas facetas.

Por um lado, faz referência à “atividade que consiste em conduzir”, por outro lado, se relaciona “à maneira pela qual conduzimos a nós mesmos, o modo pelo qual nos deixamos conduzir, a maneira pela qual somos conduzidos e pela qual, enfim, nos comportamos sob efeito de uma conduta, que seria ato de conduta ou de condução” (FOUCAULT, 2008, p. 197). Esse aparelho prescritivo, por vezes, constitui “um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos” (Foucault, 2006b, p. 26), o que permite escapatórias. Há para esse código uma margem na qual os indivíduos ou grupos se submetem ou não a uma prescrição, respeitam-na ou a negligenciam (FOUCAULT, 2006b).

Os *modos de sujeição* não são homogêneos, mas podem se impor aos indivíduos que se reconheçam como parte de um grupo, definindo características que são divulgadas abertamente como próprias desse grupo, marcas que delineiam comportamentos e práticas que aglutinam modos de pensar e agir também como específicas desse grupo. Essa operação pode ser entendida como uma operação de governo dos/as Sem Terra, porque intenciona conduzir as suas condutas, regulando seus modos de viver, por isso atua na produção de uma escola que “se mistura com a dinâmica da luta pela terra” (MST, 2005, p. 239). Nessa escola a luta assume a centralidade das aprendizagens nela disponibilizadas. Desse modo é compreendida pelo MST como “aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume um vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento” (MST, 2005, p. 239).

A partir desse entendimento, a escola não pode fazer “separação entre o que está acontecendo no Assentamento e o que é trabalhado na sala de aula. [...], [pois] “deve ajudar no avanço da luta” (MST, 2005, p. 18). Outro modo de vida é, assim, ensinado aos/as Sem Terra. Esse modo de vida, estreitamente relacionado com a luta, é disponibilizado nos currículos investigados. Observam-se práticas escolares e não escolares se misturarem, borrarem

fronteiras e produzirem características da posição de sujeito lutador do povo. São essas táticas, práticas e saberes acionados nos currículos investigados que, por meio da pedagogia da luta, demanda uma subjetividade lutadora, que passo a apresentar.

7.1 (Re) compondo peças para a produção da posição de sujeito lutador do povo

A posição de sujeito lutador do povo possui marcas peculiares, porém, ela não se constitui sem a somatória de várias outras marcas. Essas marcas aparecem claramente enunciadas nos ditos do MST: “A herança que o MST deixará para seus descendentes será bem mais do que terra [...]; será *um jeito de ser humano* e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo” (MST, 2005, 236); o “MST educa os Sem Terra inserindo-os no movimento da história. É este movimento que vem fazendo do trabalhador sem (a) terra um lutador do povo” (MST, 2005, 235); “Mesmo que cada pessoa não saiba, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade Sem Terra, a identidade dos lutadores do povo” (MST, 2005, 236).

Todas essas enunciações¹⁷⁰ contribuem para produzir e divulgar a *posição de sujeito lutador do povo*, demandando dos/as Sem Terra as seguintes marcas: um jeito de ser diferente; engajamento nas ações de luta do Movimento; participação na construção de uma identidade; postura proativa.

Para o MST o *lutador do povo* é aquele sujeito “de uma escolha. A escolha de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, em um movimento bem maior do que o MST; um movimento da história, e que diz respeito aos destinos da humanidade inteira” (CALDART, 2000, p. 57). Essa posição de sujeito – lutador do povo – é produzida, demandada e divulgada não só por meio dos ditos presentes em documentos escolares, mas em meio a diversos espaços do MST, seja nas reuniões de setores, brigadas, núcleos, ocupações, etc., entendidos como espaços pedagógicos, seja no espaço escolar, foco desta tese.

Para a produção desse sujeito lutador do povo, o MST conta, principalmente, com a *tecnologia da moral*. A *tecnologia da moral* aciona valores e preceitos no discurso do MST, nos documentos do Movimento, nas falas dos intelectuais que estudam a temática e dos/as Sem Terra, na organização do trabalho, no currículo da escola etc., tais como: *solidariedade*,

¹⁷⁰ Retiradas de documentos sobre escola do Movimento.

espírito de sacrifício, indignação, gosto de ser povo, trabalho voluntário, estudo, esperança, confiança, compromisso, alegria e ternura (MST, 2005, p. 215).

Esses são valores, para o MST, “que se contrapõem aos valores anti-humanos da sociedade capitalista, especialmente em sua versão neoliberal: individualismo, consumismo, egoísmo” (MST, 2005, p. 215). Não só há uma indicação de quais valores devem ser deixados de lados, por serem considerados inadequados e negativos, como há uma constante reiteração de quais valores devem ser seguidos e praticados, como pode ser percebido no seguinte trecho: o “trabalho, a divisão de tarefas, a organização das pessoas para garantir determinada ação não são apenas uma necessidade a ser suprida; são uma ferramenta pedagógica no cultivo de valores” (MST, 2005, p. 238).

Os comentários de uma Sem Terra reiteram esses valores, ao dizer, que: *no MST, aquele conhecimento que a gente traz que é o conhecimento individual; a gente coloca ele no coletivo e vai aprendendo a fazer de outro jeito. E aquilo que é bom, a gente continua aperfeiçoando. Aquilo que é ruim, que foi imposto pelo sistema capitalista, a gente também vai desapegando. Vai vendo que não é aquele caminho que a gente deve seguir que tem outro e a gente vai desapegando* (Tânia, entrevista no Assentamento, diário de campo, mar./2010).

Como se pode notar, uma prática de si está sendo circunscrita nos traçados da posição de sujeito lutador do povo, de modo que os/as Sem Terra são convocados/as a, por meio de uma ação moral, a estabelecer para si “um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se, transforma-se” (FOUCAULT, 2006b, p. 28). Nessa linha de pensamento, os valores são definidos pelo MST, como “vivências que precisam ser amadurecidas e corrigidas em suas imperfeições, através do exercício da crítica e da autocrítica” (MST, 2005, p. 215).

O MST demanda, desse modo, uma escola diferente, com um currículo e valores conectados às suas ações de luta, como se evidencia nas enunciações: *É necessário inventar uma escola diferente, com objetivos diferentes [...] não basta garantir a escola no acampamento ou no assentamento: [...] é preciso pensar que sujeito é esse que vamos ter lá nas escolas* (Tânia, reunião do setor de educação, diário de campo, set./2010); *Eu quero para os filhos uma escola que atenda às necessidades e aos desejos dos povos do campo e do MST* (Antônio, diário de campo, reunião do setor de educação, set./2010).

Essa *escola diferente* é resultado de uma produção discursiva que sugere a divulgação de códigos e preceitos morais que atendam ao discurso do MST no que diz respeito: às marcas nele divulgadas como típicas aos/às Sem Terra, aos valores produzidos no grupo, às formas de se relacionar com as outras pessoas, aos modos esperados de se comportar na sociedade etc.

Assim, o/a Sem Terra é convocado/a a estabelecer uma relação moral específica consigo mesmo e com os outros, na qual “define sua posição em uma relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 28).

Essa *escola diferente* produz e disponibiliza posições de sujeito ao mesmo tempo em que é por elas produzida. Isso se dá por meio de diferentes práticas. A mística¹⁷¹ é uma dessas práticas que, revisitando posições de sujeito já apresentadas, concorrem para divulgação das marcas do sujeito lutador do povo. No caso, a posição de sujeito novamente acionada é a do sujeito coletivo. Para o MST, a mística é “a alma de um povo. A mística do MST é a alma do sujeito coletivo Sem Terra que se revela como uma paixão contagiante que [...] nos coloca [os/as Sem Terra] no caminho de aprender e estabelecer objetivos a serem alcançados, aprender a formular métodos para transformar a realidade” (MST, 2005, p. 214)¹⁷².

Por meio dessa prática, disponibilizam-se aprendizagens que atendem aos valores, “que precisam ser vivenciados coletivamente e aí compreendidos” (MST, 2005, p. 214). Como se ensina/aprende nos currículos investigados, *com a mística, a gente cultiva o sentimento de indignação, de companheirismo. Porque a gente precisa se manter indignado!* (Tânia, entrevista no Assentamento, diário de campo, mar./2010), diz uma Sem Terra.

A indignação não é só divulgada como um valor adequado na mística, outras situações do cotidiano dos/as Sem Terra alimentam também o sentimento de indignação. Entretanto, em cada contexto, esse valor é redimensionado. No episódio que se segue, ao mesmo tempo em que a indignação é incitada, investe-se na solidariedade, por meio do incentivo ao trabalho coletivo e à cooperação de todos/as:

nós já conhecemos a situação a que estão sendo submetidas nossas crianças. Não podemos aceitar mais isso! Temos que mobilizar a comunidade porque sem ela não conseguimos nada. Temos que começar o trabalho com os pais. Explicar porque é importante termos uma escola perto de casa.[...] Porque queremos uma escola do campo e não uma escola rural. [...] Que os filhos estão sofrendo estudando na cidade todos eles já sabem. [...] Temos que ver como conseguir reconstruir a escola¹⁷³ porque a que tem lá tem parede só até a metade. Mas acho que levantamos o material com os assentados. Não podemos esquecer que vamos ter que estudar muito, porque para ter essa escola vamos ter que construir um novo currículo. O que nos vamos ensinar também precisa ser pensado. Não é só parede que temos que levantar. E já sabemos que a luta com a Superintendência de ensino não será fácil. Eles vão fazer de tudo para atrapalhar (Fragmentos do diário de campo, reunião de

¹⁷¹ A mística pode ser feita como uma peça de teatro, um conjunto de músicas, textos e falas que pretendem sensibilizar quem participa do momento para situações do cotidiano, da sociedade de modo geral, que merecem ser analisadas, criticadas e/ou aprendidas.

¹⁷² Apesar da importância da mística divulgada nas falas dos/as Sem Terra, em seus documentos e no discurso do MST, presenciei poucos momentos de místicas. Os presenciei apenas em atividades fora do espaço escolar, as quais relato aqui. Para saber mais sobre a mística veja, por exemplo, a dissertação de Coelho (2011).

¹⁷³ Estão falando de uma escola que existe na área do Assentamento e que foi fechada e abandonada.

professores/as no dia do despejo, maio./2010).

Como se pode observar nas muitas enunciações expressas pelos/as professores/as em uma reunião improvisada durante um despejo, as ações de luta e de conflito são potencializadas pelas necessidades do dia a dia dos/as Sem Terra. As situações de desigualdade de condições contribuem, desse modo, para a produção e divulgação de valores, tais como indignação, solidariedade, cooperação, que marcam a posição de sujeito lutador do povo. Nesse episódio, observa-se o funcionamento da *técnica do agrupamento*, acionando traços do sujeito indignado, do sujeito companheiro e do sujeito coletivo. Assim, os valores, os preceitos e as regras de ação, acionados nessa técnica, fazem a sobreposição de peças que constituem as muitas posições de sujeito. Logo, para que o sujeito se identifique com a posição de sujeito lutador do povo, aciona-se, concomitantemente, várias posições.

Tal funcionamento ocorre de outras maneiras, como, por exemplo, ao se demarcar que *é preciso saber que a luta pela reforma agrária é lutar por direitos, inclusive pela educação. [E que] Ela não pode ser uma luta só pela terra, mas por todos os direitos* (Maria, Diário de campo, entrevista, nov./2010). Nesse excerto, outra posição já conhecida ganha relevo – a posição de sujeito antilatifundiário, que ensina lutar pela Reforma Agrária e ser contra o latifúndio.

Apesar de a técnica do agrupamento acionar várias posições de sujeito de uma só vez para produzir a posição de sujeito lutador do povo, essa posição tem algo que lhe é típico – a posituação das ações de luta com o objetivo de construir outro raciocínio político e outro entendimento das relações sociais que se contrapõe à lógica capitalista. Nas palavras do MST a luta é, nesse sentido, uma “prática de educação que não tem a ver somente com os Sem Terra, [mas, é] efetivamente importante para o projeto de futuro da humanidade, e para a maioria das pessoas de sociedades tão injustamente desiguais como nossa” (MST, 2005, p. 240). Opera-se, assim, com uma forma de governo na qual se busca uma “realização de fins sociais e políticos através da ação, de uma maneira calculada, sobre as forças, atividades e relações dos indivíduos” (Rose, 1999, p. 35) não apenas com os/as Sem Terra, mas com uma população maior, quando se diz, por exemplo, das situações de desigualdade vivenciadas por outros grupos e não apenas pelos/as Sem Terra quanto à distribuição de terras.

Ora, para alcançar tais fins, parece importante indignar-se com as injustiças e desigualdades da mesma forma que é preciso não pensar apenas em si. Alguns exemplos dessa indignação, que extrapola as fronteiras do MST, são evidenciadas em práticas da própria organização do Movimento. As campanhas fomentadas pelo MST usualmente abrangem o

território nacional e envolvem, muitas vezes, outros movimentos sociais de outros seguimentos, que não apenas do campo, como em campanhas, eventos e ações já mencionados nesta tese: *Fechar escola é crime*, *Abril Vermelho*, *Marcha pela liberdade*, apoio em ocupações urbanas, *Jornada Nacional de lutas*, dentre outros.

Um raciocínio político pautado na importância de se lutar pela igualdade de direitos, por qualidade de vida e pela permanência no campo está sendo produzido pelo MST. Ele segue na direção das palavras de Mônica Molina¹⁷⁴, em participação em uma banca de mestrado, que diz que a história recente do campo coloca como central a produção de sujeitos que pensam coletivamente. Com isso, vem-se construindo outra forma de contar a história do campo, uma história contada também por seus/as protagonistas, os sujeitos que trabalham no campo. Conforme Molina (2012), os movimentos sociais do campo provocaram uma ruptura na forma de pensar o espaço campo, os modos de trabalho, as formas de organização da sociedade.

Com eles os discursos são multiplicados, não se assume mais apenas um pensamento advindo de discursos externos, como o da academia que, usualmente, exerce mais poder. Os sujeitos do campo na luta, para continuarem existindo – vivendo no campo e com marcas por eles delineadas –, mostram que uma determinada forma de saber não é decisiva para enfrentar a luta pela terra e o agronegócio. Daí a importância de ressignificar os saberes escolares que, usualmente, estão nos currículos. Nesse sentido, vale destacar a fala de Tânia, que diz que é *preciso ter claro que currículo teremos nas escolas, porque nós não vamos ensinar o agronegócio* (Tânia, reunião do setor de educação, diário de campo, jun./2010).

Molina (2012) afirma que o conhecimento ofertado aos sujeitos do campo não serve a eles e por isso eles vêm construindo outra forma de pensar, para resistir e permanecer no campo. Foi na privação de seu próprio conhecimento, na privação de acesso aos direitos sociais básicos, que os/as camponeses/as enxergaram a escola como uma ferramenta de luta para permanecer no campo e fazer valer a sua visão da história, afirma ela. Molina (2012) traz evidências desse raciocínio político que busca outra organização social, outro modo de relação com os outros que venho afirmando nesta tese. Para isso, nos currículos investigados, a positivação das lutas é o que tem sido o fio condutor na ressignificação dos conhecimentos veiculados na escola para que estes atendam aos interesses do MST.

A maneira de se organizar e multiplicar suas ações propõe ao sujeito Sem Terra colocar em funcionamento um conjunto simultâneo de posições de sujeito, como as já

¹⁷⁴ Professora da UNB em participação em banca de defesa de mestrado na Faculdade de Educação – UFMG (fevereiro de 2012).

mencionadas até aqui. Para garantir as condutas desejadas pelo MST, tais posições, exercícios de governo e modos de subjetivação são acionados e disponibilizados aos/as Sem Terra desde pequenos/as, no currículo escolar e nas muitas práticas não escolares do MST como, por exemplo, nos eventos com as crianças. Vários são os instrumentos, práticas e táticas colocados em funcionamento na pedagogia da luta, sendo a *Jornada Sem Terrinha* exemplo de um deles que apresento a seguir.

7.1.2 A tática dos laços: aprendendo a luta desde pequeno/a

Valores e regras podem ser propostos aos indivíduos por meio de ensinamentos explícitos, de aparelhos prescritivos, em instituições como a escola, o currículo, a família. Igualmente, valores e regras podem ser apresentados de maneira difusa, sem que façam parte de um conjunto sistemático (FOUCAULT, 2006b). De uma forma ou de outra, um conjunto de condutas a serem seguidas sempre poderá ser respeitado ou negligenciado pelos indivíduos. Funcionando como um instrumento sistematizado e explícito, a *Jornada Sem Terrinha*, organizada nacionalmente pelo MST, possui um currículo com ensinamentos que valorizam, divulgam e incentivam a participação das crianças nas ações de luta do MST. As atividades da *Jornada*, nos currículos investigados, fazem parte das atividades escolares dos/as Sem Terrinha, inclusive. Os dias da *Jornada* são contados, inclusive, como dias letivos.

A *Jornada* consiste de momentos de encontros com as crianças, filhas de assentados/as e acampados/as do MST, para discutir ludicamente questões caras ao Movimento, como “lutar por escola, terra e dignidade”¹⁷⁵. O MST divulga que “ao longo dos anos temos [os/as Sem Terra] mudado um pouco as comemorações do mês de outubro”¹⁷⁶ e que esse mês tem sido tomado como “uma referência de luta das crianças Sem Terrinha”¹⁷⁷. Em matéria no *Jornal das crianças Sem Terrinha* (2008) fala-se sobre essa mudança: “A exemplo da luta que fazemos com nossas famílias no dia-a-dia do Movimento, também nos organizamos e vamos à luta para mostrar que seria muito bom se fossemos lembrados todos os dias”.

Para o MST a *Jornada* é composta de “momentos de muita mística para toda a

¹⁷⁵ JORNAL DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA. Ano1, n. 6, setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/sites/default/files/Jornal%20Sem%20Terrinha%2006.pdf>> Acesso em: 12 de out./2012.

¹⁷⁶ Idem.

¹⁷⁷ JORNADA SEM TERRINHA 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/jornada-sem-terrinha-2012>> Acesso em: 24 de out. 2012.

organização, pois as crianças se envolvem desde sua preparação até a realização. É um espaço em que as crianças levam seu jeito de lutar, brincando, aprendendo e reivindicando”¹⁷⁸. No Encontro das escolas investigadas, em 2010, foi discutida com as crianças a importância de ter escolas de qualidade e perto de casa. Falou-se também sobre a luta pela terra como fio condutor de suas ações, do cuidado com essa terra e com os alimentos nela plantados. Por meio de oficinas, teatro, jogos e brincadeiras ensinaram-se um modo de lutar no MST.

Nesse evento, foram pautadas temáticas e reivindicações que as crianças apresentaram à superintendência regional de ensino, como: *escola de tempo integral; material para práticas esportivas; equipamentos de informática e ponto de internet; criação de Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio; biblioteca com livros didáticos e literários para estudantes e educadores/as; reforma e ampliação da escola; construção da sala de informática; construção de parque infantil; construção de quadra poliesportiva etc.* (Trechos do documento entregue na Superintendência regional de ensino, diário de campo, out./2010).

É evidente a centralidade da luta por questões escolares, entretanto, outras questões foram também discutidas naquele momento como, *a importância da agroecologia com o incentivo ao cultivo de alimentos saudáveis, sem venenos e sem modificações que podem prejudicar a saúde das pessoas ou destruir a natureza* (Fragmentos do diário de campo, Encontro Regional dos/as Sem Terrinha, Diário de campo, out./2010). As crianças são, dessa forma, incitadas a assumirem posturas de luta em prol da agroecologia, de uma escola adequada às crianças Sem Terrinha, ao reclamarem seus direitos, a exporem comportamentos demandados no discurso do MST.

Não é sem razão que a luta está presente na maioria das enunciações que se referem à Jornada, bem como nas atividades nela desenvolvidas. Com ela outra tática pode ser identificada na produção da posição de sujeito lutador do povo: a *tática dos laços*. Os laços unem por afinidades, por desejos e necessidades, mas permitem o desate. Esses laços são demandados dos/as Sem Terra desde cedo, quando crianças. A fala de uma Sem Terra explica, de certa forma, a tática dos laços. *A gente quer formar um Sem Terra compromissado com o Movimento, com uma sociedade mais justa e melhor, mas a gente não quer que ele crie raízes porque ele não é árvore para ficar plantado. Se ele quiser ir embora, ele vai, mas leva valores bacanas que aprendeu no Movimento* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010).

Os laços solicitados aos/as Sem Terra são repetidamente ditos no discurso do MST: *é preciso ter orgulho de ser Sem Terra; que é preciso valorizar as ações do Movimento; que é*

¹⁷⁸ Idem.

preciso ensinar as crianças a lutar; só com a luta a gente consegue alguma mudança (Fragmentos do diário de campo, 2010). Nessa direção, exercícios de governo que visam criação de vínculos aos valores e saberes do MST são colocados em ação. Exemplo disso são as crianças acompanharem suas famílias nos diversos eventos do MST, tais como as marchas, as ocupações, os despejos, os encontros, os cursos de formação etc. Essa participação produz efeitos no governo das crianças, como evidenciam comentários que elas fizeram durante uma entrevista comigo.

A reiteração de ensinamentos do discurso do MST que valorizam as ações de luta e uma conduta solidária é uma constante. Samira, de 12 anos, me diz que *as pessoas hoje em dia precisam dar valor ao que conquistaram, porque ainda tem gente por aí lutando por um pedacinho de terra. Nós estamos com nossas casinhas, mas tem muita gente que não tem. [...] Eles (os pais) foram nas lutas, nas marchas, eles lutaram muito para conquistar seu pedacinho de terra* (Entrevista no Assentamento, diário de campo, nov. 2010). Peças que compõem a posição de sujeito solidário, já mencionada nesta investigação podem ser reconhecidas quando Samira diz que *ainda tem gente por aí lutando por um pedacinho de terra*. A Sem Terrinha assume as demandas disponibilizadas no discurso do MST que solicitam uma reflexão sobre si mesma, pois ela reflete sobre situações vivenciadas pelos seus familiares e se reconhece como parte de um grupo, herdeira de valores que devem ser cultivados.

A tática dos laços parece ter assegurado alguns de seus ensinamentos. Códigos de comportamento e formas de subjetivação, elementos da tecnologia da moral, são por meio dessa tática, colocados em funcionamento. A Sem Terrinha, ao repetir ditos do discurso do MST, fala sobre a importância da luta, da solidariedade, do pertencimento ao MST. Samira reitera que *a gente não pode pensar só na gente, por isso a gente vai para rua levar nossas reivindicações* (Entrevista no Assentamento, diário de campo, nov. 2010).

Por meio dos discursos, como no discurso do MST, o sujeito é incitado a ocupar diversas posições, em lugares distintos, em regimes particulares até que o dito se torne dizível (ROSE, 2001a). Práticas que incentivem tal reiteração do discurso são, então, importantes nos processos de significação e subjetivação dos/as Sem Terra, necessitando, porém, ser constantemente negociadas, já que regimes de verdade estão constantemente em disputa.

Se na *Jornada Sem Terrinha* a valorização das escolas nas áreas de acampamento e assentamento é uma constante, em uma reportagem que vai a campo para analisar o currículo de duas escolas no Rio Grande do Sul, o discurso da mídia, utilizando-se de uma revista de grande circulação nacional, contrapõe à organização escolar utilizada pelo MST. Já na

chamada da reportagem se diz: “Assim como os internatos muçulmanos, as escolas dos sem-terra ensinam o ódio e instigam a revolução”¹⁷⁹. Afirma-se ainda, ao longo do texto, que o “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) criou sua própria versão das madraçais – os internatos religiosos muçulmanos em que crianças aprendem a recitar o *Corão* e dar a vida em nome do Islã”.

A forma como a valorização das lutas nos currículos das escolas do MST é caracterizada em uma reportagem da Revista *Veja on line* (2011) serve de exemplo dessa disputa discursiva e de sua heterogeneidade. O discurso legal é chamado para reiterar os ditos divulgados na reportagem. Em forma de denúncia se diz, na reportagem, que o currículo do MST não cumpre a legislação educacional que “preserva a autonomia das escolas, desde que cumpram o currículo exigido pelos Estados e estejam em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que prega o 'pluralismo de idéias' e o 'apreço à tolerância’”. Da mesma maneira, por meio do discurso acadêmico conclama-se que esses não “são os critérios adotados no território dos sem-terra. 'Essas escolas estão aprisionando as crianças num modelo único de pensamento', observa a pedagoga Sílvia Gasparian Colello, da Universidade de São Paulo¹⁸⁰.

Formas de entender as ações de luta do MST, como a resignificação de conteúdos escolares, apresentadas na reportagem e já mencionadas nesta tese, estão em disputa nos discursos, contrapondo-se a positivação disponibilizada pelo discurso do MST. As práticas discursivas, desse modo, se estruturam em relações variadas que “concedem poderes a alguns e delimitam os poderes de outros, capacitam alguns a julgar e outros a serem julgados” (ROSE, 2001a, p. 151). Nesse jogo de poderes, também por meio da mídia, o MST, no *Manifesto em defesa da Escola Itinerante*¹⁸¹ do MST, se contrapõe aos ditos que vão contra as suas escolas, como os divulgados na reportagem supracitada. Nesse documento o MST defende a organização das escolas do Movimento dizendo que as “Escolas Itinerantes são lugares que estão propiciando reflexões que permitem construir um melhor futuro para a educação pública, gratuita, laica e autônoma frente aos interesses particularistas e mesquinhos como os professados pelo atual governo estadual”¹⁸².

Para o MST as escolas denominadas itinerantes “acompanham a luta pela Reforma

¹⁷⁹ MADRAÇAIS DO MST. Por Mônica Weinberg. Ed. 1870. Setembro de 2004. *Veja on line*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080904/p_046.html> Acesso em: 20 nov. 2011.

¹⁸⁰ Idem.

¹⁸¹ “Escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso a terra, articulando-a ao projeto de transformação social” (BAHNIUK, CAMINI, p. 331).

¹⁸² MANIFESTO EM DEFESA DA ESCOLA INTINERANTE DO MST. Disponível em: <<http://prod.midiaindependente.org/pt/blue/2009/03/442231.shtml>> Acesso em: 20 nov. 2011.

Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. [...] Seus objetivos gerais, não se diferenciam das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente” (BAHNIUK, CAMINI, p. 331). Elas não possuem um lugar fixo, já que os acampamentos podem mudar de localização. Por vezes, nem mesmo têm uma estrutura física, podendo funcionar embaixo de uma árvore, à beira da estrada. Disputas em torno do verdadeiro criam significações sobre as ações de luta do MST, sobre o que se entende por escola, por currículo, por ensinar/aprender. A mesma estratégia discursiva (midiática) está aqui sendo utilizada, entretanto, os discursos se contrapõem, criam disputas em torno do verdadeiro.

As escolas que para o MST ensinam reflexões sobre um futuro melhor possuem as mesmas características que as mencionadas na reportagem da *Revista Veja on line* (2011)–e que se dizem ser “nocivas. Não apenas por estarem substituindo uma função precípua do Estado, que é fornecer ensino básico às crianças brasileiras, mas por estarem inculcando em uma parcela dos jovens uma ideologia revolucionária que, antes de ser derrotada pelos fatos no século passado, produziu toda sorte de miséria, guerra e infortúnio social”¹⁸³. A pedagogia da luta valorizada pelo MST é, aqui, qualificada como um conjunto de “ações ilegais e violentas do Movimento dos Sem-Terra”¹⁸⁴. Essas disputas apoiadas em uma vontade de verdade tendem a “exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2005b, p. 18). Soma-se a isso o apoio de discurso de campos distintos – da comunicação, da academia, da política, da reforma agrária etc. – para encontrar suportes autorizados na sociedade.

Isso não significa, no entanto, que os indivíduos se submetam às verdades divulgadas. A multiplicação de aprendizagens que valorizam a luta desde criança em muitas partes do país, como em Curitiba, é exemplo. Em uma reportagem a tática dos laços é acionada, como uma convocatória a um modo de viver no MST: “As crianças e adolescentes estão aqui registrando desde cedo que só com muito estudo e muita luta que a gente alcança os nossos direitos. Cada um deles sabe por que está aqui e consegue perceber a necessidade de se manifestar”¹⁸⁵. No Rio de Janeiro, Elisângela Carvalho, do setor de educação do MST diz que

¹⁸³ SETE DE SETEMBRO VERMELHO. Carta ao leitor. Ed. 1870. Setembro de 2004. *Veja on line*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/080904/cartaleitor.html>> Acesso em: 20 nov. 2011.

¹⁸⁴ Idem.

¹⁸⁵ A CIRANDA. Juventude do MST faz caminhada em Curitiba pela Escola no Campo e Alimentos sem Agrotóxicos. Disponível em: <<http://www.ciranda.net/article5901.html>> Acesso em: 20 nov. 2011.

o “dia das crianças é para festejar, mas também para se reunir e fazer luta”¹⁸⁶

A pedagogia da luta possui finalidades específicas – ensinar/aprender a importância das lutas do MST, ensinar/aprender valores que legitimem as lutas, divulgar modos de ser e pensar – que se tornam o próprio objetivo do governo, dispondo-se das coisas, para levá-las a um fim desejado (FOUCAULT, 2008, p. 230), ou seja, divulga-se, por meio dela, preceitos, sentimentos e valores desejados a um/a Sem Terra, a um sujeito lutador. A tática dos laços associa-se a uma tática comumente utilizada pelo MST – a *tática da visibilidade*, que lança mão da simbologia que carrega marcas do MST (a cor vermelha, as bandeiras, palavras de ordem etc.).

Ainda na *Jornada* que participaram as escolas investigadas, os/as professores/as e as crianças saíram em marcha pelas ruas principais da cidade vestindo camisetas vermelhas e bonés que levam com símbolos do MST, carregando bandeiras do Movimento. Com os pulsos erguidos as crianças, em marcha, gritavam palavras de ordem, que ensinam modos de compreender a luta e um jeito de ser Sem Terra: “*Sem Terrinha em ação, pra fazer revolução*”; “*MST a luta é pra valer*”; “*Juventude que ousa lutar, constrói o poder popular*”, “*Por escola, terra e dignidade*”, “*Bandeira, bandeira vermelhinha, o futuro da nação está nas mãos dos Sem Terrinha*”. A pedagogia da luta traz para a cena, também, a *tática da mobilização* (re)acionada pelos gritos de ordem, pois com um carro de som, as crianças tomam um microfone e convidam a população a participar da luta por escolas de melhor qualidade no campo e na cidade, por respeito aos direitos das crianças.

Os currículos investigados divulgam modos de ser aos/as Sem Terrinha, no entanto, interseções conflituosas são aí identificadas. Se por um lado, nos currículos ensina-se e incentivam-se as crianças a lutar, ao fazer a marcha durante a Jornada; por outro, elas experimentam ouvir agressões referentes exatamente por estarem em luta. Isso evidencia que um “currículo é resultado final de um confronto de forças, de relação de poder (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 55). Sobre o acontecido, Samira diz que eles/as, os/as Sem Terrinha, *carregam um sério preconceito nas costas, por ser Sem Terra*. Luciana, de nove anos, lembra indignada a fala de uma pessoa no dia da marcha pelas ruas: *um homem disse que a gente rouba terra, que a gente é vagabundo! Eles não conhecem a gente* (Diário de campo, Entrevista no Assentamento, nov. 2010).

Samira, diante da fala de Luciana, expressa o aprendeu sobre as ocupações de terras,

¹⁸⁶ SEM TERRINHA PROTESTAM POR ESCOLAS NA SEMANA DAS CRIANÇAS. Por Raquel Júnia - Da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). 17 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10782>> Acesso em: 20 nov. 2011.

contrariando a fala ouvida. *O Sem Terra, ele vê uma terra mal-tratada, cheia de mato, poluída e aí vai com sua família para cuidar da terra* (Entrevista no Assentamento, Diário de campo, nov. 2010). Os/as Sem Terrinha por meio dos “exercícios, das técnicas e práticas propostas, [...] são [assim] administrados, governados e subjetivados” (PARAÍSO, 2007, p. 56). Dessa forma, suas condutas, seus modos de pensar e significar as práticas de luta do MST são conduzidas pelas práticas demandadas no discurso do MST. São conduzidos a “se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades” (Foucault, 1995, p. 243-4), disponibilizadas nos diversos discursos que circulam na sociedade.

Ocupar terras no discurso do MST, como, nas enunciações assumidas pela Sem Terrinha, está associada a uma ação afirmativa, pois se relaciona à luta por direitos igualitários. Entretanto, nas disputas pelo verdadeiro, a ocupação pode também ser considerada uma ação ilegal, um roubo, que não deve ser ensinado às crianças. A fala de uma pessoa na rua ao ver a marcha feita com as crianças Sem Terrinha durante a Jornada de 2010 se refere a tal afirmação e é comumente divulgada na mídia: *é um absurdo levar crianças para a rua para ensiná-las a invadir terras. Vocês ficam colocando essas crianças em risco andando com elas por aí!* (Encontro Regional dos/as Sem Terrinha, diário de campo, out. 2010).

Ocupação e invasão entram em concorrência nos currículos em análise, acionando discursos de campos diversos: jurídico, midiático, político. No discurso da mídia, assim como na fala mencionada, por exemplo, as ações do MST são caracterizadas ao menos de duas formas distintas. Se, por um lado, são entendidas como “uma causa de justiça e direito social [...] [por outro lado, são entendidas] como atos inconstitucionais e violentos” (RIBEIRO, 2010a, p. 133). Nesse sentido o MST “é significado tanto como um movimento social, como um movimento totalitário que vai tomar o poder e acabar com a democracia. Isto porque ele está inserido em discursos diferentes” (PINTO, 2006, p. 83).

As falas das crianças mostram, no entanto, a entrada na ordem do discurso do MST e outros movimentos sociais, em que *ocupar* é uma ação legal. Mais que isso, demonstra que o currículo não é apenas local onde “se desdobram relação de poder: um currículo encarna relações poder” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 55). Samira reforça as aprendizagens do currículo sobre ocupação e a importância de lutar ao dizer que *os Sem Terra ocupam as terras para construir uma vida, uma família, com dignidade igual o pessoal da cidade. O Sem Terra é muito maltratado, então, ele procura um lugar em que ele consiga uma vida melhor para ele e no MST ele conseguem isso: construir uma vida, uma família, com todos os direitos que os cidadãos têm* (Entrevista com as/os Sem Terrinha do Assentamento, diário de campo, nov/2012).

Nas disputas discursivas, a ocupação¹⁸⁷ de terras no Brasil pode ser também compreendida como “a demonstração do protagonismo dos movimentos sociais na criação de agendas para o Estado. [...] [É] parte de ação política de diversos movimentos sociais rurais e urbanos” (Rosa, 2012, p. 512), no que diz respeito à Reforma Agrária. Ao (des)qualificar o que é pronunciado determina-se as condições de funcionamento do discurso. Desse modo, certa fronteira é criada, impondo aos/as Sem Terra certo número de regras, não permitindo que todo mundo tenha acesso a elas. Para entrar na ordem do discurso, Foucault (2005b, p. 37) alerta que é preciso, então, satisfazer a certas exigências, ou ser de início qualificado para fazê-lo. Aqui, no caso, ser Sem Terra garante essa qualificação para se falar sobre as ocupações.

O uso das palavras *roubo* e *invasão*, por exemplo, é premissa que diferencia e torna impenetrável o discurso do MST. O termo *invasão*, para o MST, carrega um sentido pejorativo e ilegal enquanto a ocupação está ligada ao direito igualitário de propriedade. O dizível faz parte de um jogo de autorizações, o que reforça que “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas” (FOUCAULT, 2005b, p. 37).

Princípios que ressignificam modos de compreender a sociedade são ensinados aos/as Sem Terrinha. Isso demanda certas posições de sujeito e subjetividades que são “produzidas em meio a disputas em que diversos discursos, que circulam em determinados tempo e espaço, [e] vão tentar se impor como verdade” (SALES, 2010, p. 28). O modo de comemoração do Dia das Crianças, por meio da *Jornada*, por exemplo, rompe com a simbologia consumista que este dia carrega, evidenciando a produção de outra racionalidade política que se contrapõe ao consumismo e, que é marca essencial na posição de sujeito lutador do povo.

A relação com o verdadeiro que estabelece esse raciocínio lutador produz uma ruptura com o instituído, que de acordo com o discurso do MST faz da criança “uma 'peça chave' para o consumo”¹⁸⁸. Um código que regula comportamentos, que está em conformidade com os princípios do MST solicita um sujeito que domine seus desejos, afastando-se do incentivo ao consumo que, comumente, vemos veiculado nos anúncios de televisão, por exemplo. Assume lugar no Dia das Crianças a luta por “escola boa, perto de casa, bonita, não caindo aos pedaços, com merenda escolar, sala de vídeo, quadra, área de lazer, biblioteca, informática” (Encontro Regional dos/as Sem Terrinha, fragmentos do diário de campo, out./2010).

¹⁸⁷ “Ao usar o termo ocupação o MST se refere ao direito constitucional de todo cidadão brasileiro de ter acesso a terra” (ROSA, 2012, p. 511)

¹⁸⁸ JORNADA SEM TERRINHA 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/jornada-sem-terrinha-2012>> Acesso em: 20 nov. 2012.

Modos de sujeição que produzem características da posição de sujeito lutador do povo estão em funcionamento nos Encontros dos/as Sem Terrinha espalhados pelo Brasil. Ou seja, se requer que eles/as estabeleçam uma relação com as regras de conduta e que se reconheçam com elas ao ponto de tomá-la como uma obrigação para colocar em prática (FOUCAULT, 2006b). Mesmo que o MST divulgue que a pedagogia da luta atua nas suas muitas atividades fora da escola, há que se atentar para esse espaço como lugar legitimado para ensinar/aprender. Dessa forma, reiterar a importância da luta, bem como, disponibilizar a subjetividade lutadora na escola é estratégia importante nos currículos investigados.

7.2 Aprendizagens lutadoras no currículo escolar

A escola do acampamento foi construída pela comunidade, com paredes de cana brava, tendo frestas que permitem ver do outro lado. O piso de barro com mistura de bosta de boi foi substituído a pouco por cimento grosso, mas ainda é necessário jogar água para abaixar a poeira. As cadeiras e mesas estão todas descascadas, com farpas aparentes ou faltando pedaços. O quadro a giz fica suspenso por arames enrolados nos caibros que sustentam as telhas de amianto, cobertura que substituiu as folhas de coqueiro. A cantina tem paredes de lona preta, com um fogão à lenha e água improvisada de uma mina (Acampamento Esperança, 'Diário de campo, 2010.).

A própria vivência na escola do Acampamento pode ser entendida como uma aprendizagem da *pedagogia da luta* solicitada aos/as Sem Terrinha na escola. As situações do dia a dia por si só solicitam posicionamentos de luta. No espaço escolar também a técnica do agrupamento revisita posições de sujeito. Diante da caracterização da escola do Acampamento Esperança, a demanda por um sujeito indignado parece não ser algo que precisa de tanta promoção, já que se podem encontrar marcas que o produzem na vida cotidiana dos/as Sem Terra.

A estrutura precária da escola não impede o seu funcionamento, mas não deixa de ser constantemente mencionada como espaço de luta. Modos específicos de entender a luta pela escola são solicitados dos/as Sem Terra: *A gente trabalha nessa escola onde entra o sol, a chuva, o vento, mas isso não quer dizer que a gente vai ficar acomodado e não vai lutar por uma escola bonita* (Betânia, conversas de fim de noite no Acampamento, maio/2010). *Primeiro a gente luta pela escola, depois pela estrutura. A gente aprendeu no Movimento que a gente só consegue as coisas com muita luta. Assim, são os Sem Terra – sujeitos de luta*

(Maria, reunião do setor de educação, jun./2010).

Na sala de aula, saberes escolares também auxiliam na produção de elementos que incentivam as ações de luta. Em uma aula de geografia disponibiliza-se saberes que incentivam a permanência no campo, posicionamento de luta, caro no discurso do MST.

É preciso criar formas para as pessoas continuarem no campo, afirma a professora. Vocês lembram do tanto de gente que tinha no Acampamento? E quantas têm hoje? Muita gente foi embora. Por quê? Pergunta Betânia . Tem o João, professora, que foi morar em São Paulo. Tem o Antônio que foi trabalhar lá na fazenda do Zé Carlos.

Os alunos citam nomes lembrando de pessoas que foram em busca de trabalho na cidade ou que voltaram a trabalhar em alguma fazenda próxima abandonando o Acampamento.

Então, a gente precisa lutar para permanecer no campo, por isso estamos aqui no Acampamento, por isso a gente faz marchas nas estradas, diz Betânia (Aula no Acampamento, diário de campo, jun./2010).

A técnica do agrupamento aciona aqui *tática do campesinamento*. Essa tática reaparece produzindo seus efeitos de luta ao convocar os/as alunos/as a permanecerem no campo. Ensina-se com isso sobre êxodo rural, solicitando dos/as alunos/as que reflitam sobre as situações de vivência próxima, ao mesmo tempo em que se sugere um posicionamento sobre a saída das pessoas do campo. Deve-se com isso, por meio da prática da reflexão, vincular os indivíduos a discursos de verdade produzidos pelo MST, sobre a importância de se lutar para permanecer no campo, como se solicita no discurso da Reforma Agrária.

As práticas na aula de geografia investem em criar modos de compreender a vida que se vinculam às lutas do Movimento, reinventando os textos do livro didático utilizado, como no episódio que se segue.

Depois de solicitar a leitura de um texto no livro de geografia sobre êxodo rural, Betânia pergunta:

Vocês entenderam o que é êxodo rural?

Diego explica:

É quando a gente sai daqui da roça e vai para cidade procurar serviço.

Por que não tem mais serviço para o povo nas roças? Pergunta a professora.

Porque inventaram as máquinas: o trator. Afirma Ivan.

O serviço de 10 pessoas é feito só por uma, diz Betânia.

Igual o Jerônimo¹⁸⁹, né, professora? Diz Diego, citando o nome das pessoas que tiveram que ir embora da fazenda ocupada à procura de emprego.

Quando eles chegam na cidade eles vão morar onde? Indaga Betânia.

Nas periferias, nas favelas. Fala Ivan, que mostra uma imagem no livro que retrata casas de favela.

Por que eles vão para as favelas?

Porque eles só sabem mexer na roça, eles não têm estudo, não sabem trabalhar na cidade, ser médico, pedreiro, explica Ivan (Sala de aula do Acampamento, Diário de campo, jun./2010).

¹⁸⁹ O dono da fazenda ocupada, local do acampamento investigado.

Destaco nas enunciações “os modos pelos quais os sujeitos são constituídos a partir da obrigação de enunciar verdades sobre eles próprios” (CANDIOTTO, 2007, s/p). Os/as Sem Terrinha se engendram como resultado das táticas acionadas pela tecnologia da moral que prescreve valores e modos de compreensão do mundo diante de situações, que no discurso do MST devem ser modificadas porque vão contra seus princípios, como sair do campo em busca de trabalho. Nessa perspectiva, solicitam-se dos sujeitos que “produzam uma verdade sobre si, avaliem suas próprias condutas e corrijam aquelas que não se adequam às subjetividades demandadas” (SALES, 2010, p. 28).

A compreensão dos/as alunos/as sobre a temática e o enquadramento nos discursos educacionais que valorizam *a realidade do/a aluno/a*, presente também nos documentos sobre escola do MST (MST, 2005), é evidenciada pela capacidade de fazer aproximações com suas experiências, como nas exemplificações para responder às questões da professora. Os ensinamentos da aula de geografia atendem à *pedagogia da luta* que para o MST dizem respeito a um modo de fazer a luta por um/a trabalhador/a que deixa de ser sem (a) terra para ser um “sujeito de uma organização de massa que luta pela Reforma Agrária e de sem terra para Sem Terra lutador do povo” (MST, 2005, p. 236).

A pedagogia da luta, bem como, os discursos que a produzem, e que juntam peças que formam um sujeito lutador do povo, dão mostras de sua multiplicação, conforme se vê em outro episódio na aula de geografia. Como era comum às classes multisseriadas, a professora desenvolvia o conteúdo, nesse caso, sobre êxodo rural, apenas com Ivan e Diego, do 4º e 5º anos, em um canto da sala, mas as lições sobre permanecer no campo pareciam alcançar não só os dois alunos. Os/as demais alunos/as, do 3º ano, que faziam outra atividade, vez ou outra, viravam para trás e ficavam prestando atenção.

Uma das alunas seguida dos/as colegas cantarolava uma música com o seguinte refrão: *Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola*¹⁹⁰. *Vamos cantar tia?* diz Samanta (Sala de aula do Acampamento, diário de campo, jun./2010). A letra da música já conhecida dos/as alunos/as tratava do conteúdo estudado – a saída do campo. Uma multiplicidade de práticas de subjetivação evidenciam sua atuação sobre os/as alunos/as – o livro didático, as perguntas da professora, a música, a mídia – classificando, significando e diferenciando pessoas e lugares.

Como as aprendizagens disponibilizadas na aula de geografia atingiam os/as demais

¹⁹⁰ Música *Não vou sair do campo* de Gilvan Santos.

alunos/as independentemente de estarem fazendo parte da aula, ao menos diretamente¹⁹¹, a professora atendia ao pedido de Samanta e cantava com todos/as. A aula passava a ser com toda a classe e imediatamente a professora amarrava os ensinamentos da música ao assunto antes discutido apenas com Ivan e Diego.

*Vocês sabem por que se diz na música “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola”? Pergunta a professora, mas ela mesma responde:
Os povos do campo lutam para as escolas ficarem perto das crianças. Quem tem que vir para perto das crianças são os professores. As crianças não têm que sair cedo para pegar ônibus, ficar com fome... Entenderam? Por isso vocês têm essa escola aqui no Acampamento, diz Betânia (Sala de aula do Acampamento, diário de campo, maio/2010).*

Repertórios de conduta são disponibilizados em espaços e artefatos diversos quando se divulga a necessidade de permanência no campo, quando se (des)qualifica de alguma forma a vida de quem vai para a cidade, quando se demanda uma escola no campo.

Por meio dos discursos que circulam dentro e fora da escola, os/as alunos/as aprendem “as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe” (LARROSA, 2002, p. 68). Participam de práticas de descrição e (re)descrição de si mesmos/as, constituindo-se e transformando-se em determinados tipos de sujeito (LARROSA, 2002).

O aluno Ivan assume o repertório disponibilizado, mesmo sem verbalizar uma conexão direta com a questão discutida sobre a educação do campo. Ele reitera a necessidade da escola perto de casa, assim como ensinava a música, a professora, o discurso do MST.

Ivan pergunta a professora se ela se lembra de quantas vezes ele havia faltado à aula. Ela acena com a cabeça negativamente. Ele diz que só sete, dando a seguinte explicação:
- *Uma vez eu estava doente, cinco eu fui para o ponto e o ônibus não passou, a outra, o ônibus ficou atolado na estrada, lembra?*¹⁹² (Sala de aula do Acampamento, diário de campo, jun./2010).

O discurso do MST e da educação do campo que demanda uma escola perto de casa estava presente na dificuldade vivenciada por Ivan. Mais que isso, como ele havia se mudado do Acampamento, por se recusar a estudar na cidade, marcas solicitadas a um *sujeito lutador do povo* podiam ser identificadas em sua atitude. As marcas admitidas por Ivan são resultado de um processo de subjetivação, da “composição e recomposição de forças, práticas e relações” (Rose, 2001a, 143) que o transformaram, como nas aulas de geografia que demanda

¹⁹¹ As práticas pedagógicas em salas multisseriadas é debate que vem sendo feito devido, sobretudo, ao desafio de desenvolver conteúdos diferentes no mesmo espaço. Ver Ribeiro (2010b).

¹⁹² A de Ivan, na época, estava invertida: ele saía de perto da cidade para estudar no Acampamento. Com a incerteza de negociação das terras ocupadas e reiteração de parte da fazenda, a família dele, antes acampada, se mudou para uma fazenda perto da cidade, onde o pai de Ivan começou a trabalhar. Ivan, porém, recusou-se a estudar na cidade. Então, todos os dias, às quatro e meia da madrugada, ele pegava o ônibus que ia buscar outras crianças da área rural para estudar na cidade, enquanto ele ficava na escola do Acampamento.

a permanência no campo.

Vale lembrar, que este processo não é coercitivo, pois os sujeitos são livres para suas escolhas. Exatamente por serem livres, os indivíduos “podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001a, p. 41). Ir ou ficar no campo, a exemplo que fez Ivan, como já mencionado por uma Sem Terra, é uma decisão dos/as Sem Terra. O MST se incumbem de disponibilizar laços que unem os/as Sem Terra, ensina modos particulares de entender a sociedade e de nela se relacionar, mas não tem como fazê-los/as criar raízes.

O MST investe no discurso da educação do campo que demanda escolas perto de casa, no campo, multiplicando seus ditos em vários outros espaços. Assumir a *Campanha Fechar Escola é Crime*, divulgada nacionalmente, faz parte desse investimento. O depoimento de um professor da Universidade do Pará, Salomão Hage, é utilizado como forma de reiteração e legitimação desse discurso, por meio da Academia: “Fechamento de escolas é um atentado às comunidades rurais. Em uma reportagem intitulada *Juventude rural não quer deixar o campo*, a denúncia é tática acionada. Afirma-se que “políticas específicas para a juventude têm acontecido, mas apenas nos grandes centros urbanos. Dessa forma, para que os jovens do campo tenham acesso a uma boa educação, por exemplo, precisam deixar o ambiente rural”¹⁹³. Diz-se ainda que ao “contrário do que muitos pensam, a juventude rural brasileira não anseia deixar o campo e seguir para os grandes centros urbanos”¹⁹⁴.

Escapes e conflitos discursivos podem, no entanto, ser vistos como na fala da coordenadora de Desenvolvimento Humano do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ana Tereza Ferreira, ao abordar sobre a permanência das pessoas no campo. Ela afirma que “os jovens rurais também querem ter acesso aos bens das demais juventudes”¹⁹⁵ e, como esse acesso continua restrito em certas áreas rurais, a saída do campo pode continuar sendo anseio de alguns/as, afirma ela. Seguindo essa direção, Betânia reitera os conflitos existentes: *aqui no Acampamento as meninas ficam loucas querendo ir para cidade porque aqui não têm*

¹⁹³ JUVENTUDE RURAL NÃO QUER DEIXAR O CAMPO, DEFENDE CONTAG. Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,EMI158214-18077,00-JUVENTUDE+RURAL+NAO+QUER+DEIXAR+O+CAMPO+DEFENDE+CONTAG.html> Acesso em: 20 out. 2011.

¹⁹⁴ JUVENTUDE RURAL NÃO QUER DEIXAR O CAMPO, DEFENDE CONTAG.. Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,EMI158214-18077,00-JUVENTUDE+RURAL+NAO+QUER+DEIXAR+O+CAMPO+DEFENDE+CONTAG.html> Acesso em: 20 out. 2011.

¹⁹⁵ ÊXODO RURAL ENTRE A JUVENTUDE É UMA REALIDADE CADA VEZ MAIS PRESENTE NO BRASIL POR RACHEL DUARTE EM 7 DE SETEMBRO DE 2011. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Exodo-rural-entre-a-juventude-e-uma-realidade-cada-vez-mais-presente-no-Brasil> Acesso em: 02 dez. 2011.

*como nem usar um salto, vai afundar na terra. Eles querem ver televisão, usar internet e não tem nada disso aqui. Nem telefone direito pega. Você sabe como é*¹⁹⁶ (Betânia, conversa embaixo do pé de manga no Acampamento, nov./2010).

Há aqui “um combate 'pela verdade' ou, ao menos, em torno da verdade” (FOUCAULT, 2007, p. 13). Práticas de si são propostas nos currículos investigados e colocadas em funcionamento nos discursos, contudo elas “não são ‘inventadas’ pelos indivíduos, mas constituem esquemas que encontram em sua cultura e que lhes são propostos, sugeridos, impostos pela sociedade e grupos sociais” (CORAZZA, 2004, p. 61). Dessa forma, os currículos investigados colocam em funcionamento práticas que governam suas condutas ao sugerir comportamentos desejáveis aos/as Sem Terra.

Em síntese, as aprendizagens da *pedagogia da luta* possuem interesses bastante definidos de governo dos/as Sem Terra. Três dimensões guiam a prática educativa do MST a ela vinculada: “o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto [...], a construção de uma identidade coletiva [...], a construção de um projeto educativo [...] que combina escolarização com [...] formação humana e de capacitação de militantes” (CALDART, 2003, p. 51). Para atender a essa prática educativa a escola deve estar “vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não [ser] um mero apêndice da escola pensada na cidade” (KOLLING; CERIOLI; CALDART; 2002, p. 19). Uma Sem Terra reafirma, dentro dessa lógica, que a escola que se quer é: *uma escola do nosso jeito [do MST]! A escola do campo dentro da pedagogia do Movimento*. Mas, afinal, o quer a pedagogia da luta?

7.3 Pedagogia da luta: por outra racionalidade política pautada na luta

*A escola no MST cumpre um papel diferenciado... [...] de formação, de consciência, de formação do sujeito. É preciso dar a ela, esse outro lugar, de cumprir o seu papel também de ser uma das ferramentas da formação para o movimento social. A escola tem um lugar importante na **luta pela reforma agrária**, ela tem um lugar importantíssimo na **luta para a construção** desse novo que a gente está **batalhando**. Se a gente não ocupá-la, a gente não dá*

¹⁹⁶ O celular só funciona com algumas operadoras, em certos aparelhos e em alguns lugares do acampamento. Alguns inusitados: pendurado ao teto dentro de um saco, na fenda de um tijolo, em cima do morro, em canto da sala etc. É preciso usar o viva voz para que ele não saia da posição.

a ela esse lugar e outro ocupa (Maria, entrevista na cidade, diário de campo, nov./2010. Grifos meus). Tais enunciações reiteram o funcionamento e as demandas da *pedagogia da luta*, nos currículos pesquisados, como um mecanismo de governo dos/as Sem Terra. Ela ensina um modo particular de se comportar e compreender o mundo ao potencializar as ações de luta, tomando-as como aprendizagens importantes.

Um modo de viver diferenciado é, assim, ensinado nos currículos investigados. Uma racionalidade política em que se solicitam certas posturas e condutas de luta aos/as Sem Terra como ser solidário/a, indignado/a, companheiro/a é disponibilizada nesses currículos. Solicita-se ainda que os/as Sem Terra ajam coletivamente, que fomentem a luta por direitos igualitários, que valorizem as ações do MST e que honrem o nome Sem Terra. Essas são algumas das marcas da posição de sujeito lutador do povo, aquela que se constitui pela soma de outras posições caras ao MST e demandadas dos/as Sem Terra conforme tentei mostrar aqui.

Ao disponibilizar modos de ser sujeito lutador do povo as relações consigo mesmo estabelecidas pelos/as Sem Terra ganham os contornos que têm porque são “objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado [...] [as] formas de compreender e viver” (Rose, 2001, p. 35) como seres humanos de determinado tipo, em nome de certos objetivos, como: produzir relações sociais e econômicas baseadas na igualdade de condições, fortalecer o MST como movimento social, criar modos de viver internos ao grupo etc. Nesse sentido, o MST diz, em forma de convocação, que a “grande tarefa de educadoras e educadores Sem Terra que querem ajudar a construir escolas do MST é se assumirem como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraindo delas as lições de pedagogia” (MST, 2005, p.239).

Os objetivos da pedagogia da luta, assim, mesmo que multiplicados nos diversos espaços do MST, entendidos como pedagógicos – no dia a dia e na organização dos acampamentos e assentamentos, nas ocupações, nas marchas, nas reuniões etc – e, pelos muitos discursos por ela acionados, são potencializados nos currículos das escolas, pois este é um espaço legitimado de produção e divulgação de saberes e *locus* de empreendimentos de governo das pessoas. Governo, que se dá pela “manifestação da verdade sob a forma da subjetividade” (FOUCAULT, 2010, p. 64). Aqui, no caso, uma subjetividade lutadora.

As subjetividades, vale repetir, nunca estão garantidas, ainda que sejam reiteradas e insistentemente ensinadas. A forma heterogênea com que os/as Sem Terra são significados/as, classificados/as e caracterizados/as colocam em conflito as marcas positivas da posição de sujeito lutador do povo, divulgadas nos currículos da escola do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem, que demandam a subjetividade lutadora. As nomeações salientam,

desse modo, “a enunciação de discursos que funcionam entre diferentes práticas como justificação racional de verdade, como se fossem verdadeiros” (CANDIOTTO, 2006, p. 66). Isso, por sua vez, forja relações de poder que se encontram em constante luta por significados produzidos social e culturalmente. Então, se “o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos (PINTO, 1989, p. 25).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as maneiras de dizer são o “resultado, sempre conflitivo, do entrecruzamento de regimes discursivos diversos, dos discursos que dizem e que fazem falar” (LARROSA, 2002, p. 65). Logo, está-se, então, no discurso do MST, ao valorizar as ações de luta, governando as condutas dos/as Sem Terra, por meio da produção de uma diferença cultural interna que é uma “ficção útil” (Rosaldo, 1989, p. 217) a esse discurso. Nessa linha de pensamento, sabendo-se que não há “governo possível sem que aquele que governa não indexe sua ação, sua escolha, sua decisão, a um conjunto de conhecimentos verdadeiros” (Foucault, 2010, p. 44), propaga-se os objetivos das escolas do Movimento que se misturam aos objetivos da pedagogia da luta. Ou seja, pretende-se com ela “projetar um outro tipo de organização da sociedade, [...] [e ao mesmo tempo] ajudar no avanço da luta” (MST, 2005, p.17).

A *pedagogia da luta* dá evidências de que quer outro currículo, que ensine a lutar. Em face disso, talvez, as professoras Betânia e Maria sintam que é preciso repetir que a formação das crianças *não é só de ensinar as letras, os números, a ler e a escrever; não que isso não seja importante. É sim!* (Diário de campo, reunião regional do setor de educação, set./2010). Ambas dizem que a preocupação é com os valores que as crianças vão aprender. O que interessa é *ensinar o respeito; o companheirismo; a amizade; a vida coletiva e a alegria de viver, porque os/as Sem Terra são alegres. É preciso valorizar as lutas de seus pais* (Fragmentos do diário de campo, 2010).

O que se pretende com a pedagogia da luta nas palavras de um Sem Terra *não quer formar qualquer sujeito, mas um sujeito comprometido com a luta* (Antônio, reunião do setor de educação do MST, diário de campo, set./2010). Ensina-se, assim, por meio da luta e da posituação dessa, um modo de viver que invista na produção de uma *consciência social, na qual o sujeito que entra para luta pela terra vai adquirindo a consciência de lutar. Esse processo de formação se dá na escola e fora dela* (Maria, entrevista, diário de campo, nov./2010), como se divulga no discurso do MST. Desse modo, os/as Sem Terra são impelidos/as a sustentar certos valores, a compreender a vida social e política de um

determinado jeito, a se relacionar com os/as outros/as solidariamente, a pensar coletivamente.

Nessa forma de raciocínio demanda-se dos/as Sem Terra que as relações com as outras pessoas, com a verdade e consigo mesmo/a seja, de alguma forma, diferenciada, respondendo aos critérios específicos de um modo de vida produzido dentro do MST. Uma subjetividade lutadora está, nesse contexto, interpelando constantemente os/as Sem Terra. A subjetividade “envolve uma postura diante da vida [...] envolve um modo de vida” (CARDOSO JR, 2005, p. 345). Há, dessa forma, uma preocupação em inventar um modo de vida que supere as questões de exclusão, apagamento e silêncio historicamente vinculados aos sujeitos do campo. Contudo, nessa lógica, não basta exaltar a existência desse sujeito, pois se investe na criação de outro modo de entender sua permanência no campo.

A ótica está dirigida para um processo em construção, no qual se ensina aos/as Sem Terra serem protagonistas desse processo. As possibilidades de vida disponibilizadas dentro do MST passam, entretanto, necessariamente pela reavaliação do jogo que o sujeito estabelece com a verdade, com o discurso verdadeiro. Ao contrapor-se à ordem vigente sobre as relações sociais nos currículos em análise se está demandando a subjetividade lutadora que potencializa as ações de lutas pela igualdade de direitos. Cria-se com isso outras formas de sociabilidade, de política e de identificação que se desvinculam dos discursos, usualmente, autorizados nos currículos escolares. Diante dessa construção de outro modo de vida disponibilizado nos currículos investigados me associo ao que diz Lispector: “que a pessoa tem tanta força assim a ponto de levar qualquer espécie de vida e continuar a mesma”¹⁹⁷.

¹⁹⁷ Clarice Lispector (1947, Berna - Suíça /Carta à irmã Tânia Kaufmann).



ETECETERA...

ETECETERA...

... aprender a viver é que é o viver mesmo...
Guimarães Rosa *in* Grande sertão: Veredas

Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível
reinventada.
Cecília Meireles *in* Pequeno oratório de Santa Clara

Aprender a viver é que é o viver mesmo, dito por Riobaldo¹⁹⁸ é também saber demandado e divulgado no discurso aqui investigado. Ensinam-se nos currículos estudados nesta tese que os/as Sem Terra vão *aprendendo a viver dentro do Movimento, porque ele está sempre em movimento. A gente vai aprendendo um com outro na convivência no acampamento, no assentamento* (Tânia, conversa embaixo dos pés de laranja no Assentamento, diário de campo, mar./2010), explica uma Sem Terra. Essa vida que diz que se vai aprendendo a viver não é, no entanto, uma vida qualquer – é uma vida reinventada. Pude verificar nos currículos investigados que ali se ensina/aprende, como nas palavras poetizadas de Cecília Meireles, que *a vida só é possível reinventada!*

Reinventar – essa me parece uma boa palavra para significar muitas ações, modos de pensar, agir e comportar disponibilizados pelo discurso do MST nos currículos que analisei. Ela pode também significar as escolhas teórico-metodológicas feitas nesta tese. Os caminhos traçados, as lentes e os ângulos eleitos, os focos ajustados, as personagens que ao mesmo tempo compuseram e produziram os cenários apresentados, as escolhas reinventadas. Reinventar é tornar a inventar; transformar a si; a algo ou outrem; transformar o cotidiano; criar algo a partir do que já existe¹⁹⁹. Com esse entendimento de reinvenção, também, foi produzida esta tese!

Seguindo esse caminho, ao organizar os capítulos tomei a tese como um *álbum de fotografias* que a cada página conta, por meio das *fotos, das imagens, das personagens e dos cenários* ali representados, um momento vivido, observado e analisado. Ao trazer a memória cada uma dessas *fotografias* sei, que, de alguma forma, elas já estão sendo reinventadas, produzindo transformações, (re)criando a partir do que já existe.

Nos currículos das escolas do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem a reinvenção em funcionamento se distancia da ideia da busca por uma origem. Ao contrário, ela

¹⁹⁸ Personagem de Guimarães Rosa em *O grande sertão: veredas*.

¹⁹⁹ Acepções encontradas em dicionários da Língua portuguesa: Houaiss, Michaelis.

recria e (re)significa algo já existente – o sujeito do campo. O modo de compreender esse sujeito é tensionado e atualizado, demandando dele uma subjetividade lutadora. Para isso, muitas *peças*, com características, *cores* e *texturas* diversas foram disponibilizadas em distintos campos discursivos – educacional, político, midiático, ambiental, sanitário etc., – produzindo posições de sujeito que requerem um tipo particular de sujeito do campo aos/as Sem Terra. Um raciocínio político de igualdade de direitos que apresenta a subjetividade lutadora é, nesse contexto, dirigido aos/as Sem Terra, tendo nas situações de conflito do cotidiano e nas ações de luta – por terra, por escola, por qualidade de vida, por direitos iguais etc. – a potência necessária para criar outro modo de vida dentro do MST.

As posições de sujeito presentes nos currículos investigados, muitas vezes, se aproximaram, se afastaram, se cruzaram, evidenciando que os/as Sem Terra as vivenciam de maneiras distintas, ora assumindo, ora negando-as. A produção da subjetividade lutadora que identifiquei nos currículos se dá, nesse contexto, no movimento contínuo das posições de sujeito neles disponibilizadas. Por meio de tecnologias, técnicas, táticas, práticas e exercícios em funcionamento nos currículos, foram solicitadas dos/as Sem Terra certas posturas, comportamentos e modos de pensar em que a luta é entendida como um saber importante de ser ensinado/aprendido. Aprender a lutar, nos currículos do Assentamento Coragem e do Acampamento Esperança, é aprender a reinventar a vida, é encontrar áreas de apreensões, é assumir outro entendimento sobre as relações sociais e de trabalho, é entender que “a resistência combina-se com a invenção, a experimentação” (Portocarrero, 2005, p.70); é tentar criar possibilidades nas fronteiras; é questionar o autorizado; é romper limites; é reinventar as formas políticas de se pensar a sociedade.

O pensamento de Foucault trouxe possibilidades de pensar as relações de poder-saber e os processos de subjetivação engendrados nos currículos investigados. Nesse rastro, as análises me levaram a compreender esses currículos como espaços potentes para a condução das condutas dos/as Sem Terra que, por meio de diferentes práticas sociais, fabrica determinado tipo de sujeito. Nessa perspectiva, o “currículo torna-se simultaneamente objeto e objetivo de governo: ao mesmo tempo em que inventa práticas e técnicas é inventado por elas” (PARAÍSO, 2007, p. 95).

Para chegar às análises empreendidas, para ver os saberes e os poderes em funcionamento nos currículos das escolas do Assentamento e do Acampamento investigados, tomei os discursos como elementos que não só traduzem as lutas, mas, sobretudo, como elementos que são a própria forma de luta, como causa e efeito da produção dos sujeitos. Nesse sentido, procurei mostrar ao longo da tese que a constituição de um sujeito, o sujeito

Sem Terra, no qual se demanda uma subjetividade lutadora, não é uma produção definitiva, menos ainda homogênea. O sujeito “se constitui no interior mesmo da história, [...] é a cada instante fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2009, p. 10). No fazer desta investigação pude vê-lo sendo produzido pelas histórias de luta do Movimento Sem Terra, se constituindo por meio dos discursos que são tomados nesta tese “como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (Foucault, 2009, p. 11) e que circulam nos currículos investigados.

Ao olhar a tese como um álbum de fotografias dou continuidade à proposta do meu *etnografar*. Com isso apresento nesse *álbum*, as *composições* que criei para a *exposição* das *fotos* que colecionei ao longo desta investigação. Mostrei, em cada capítulo, as junções que fiz ao longo da pesquisa, de *atos*, *ruídos e retratos*, transformados em palavras, para apresentar as diversas posições de sujeito que estão disponibilizadas nos currículos.

Procurei descrever as relações de poder e saber, as práticas de significação dos/as Sem Terra, os exercícios de governo, os processos de diferenciação e de subjetivação presentes nos currículos e que possuem um fio condutor que leva à produção da subjetividade lutadora. Seguindo esse caminho revejo aqui as *páginas* deste *álbum de fotografias* que compõem os capítulos analíticos organizados nesta tese...

A soma de alguns *clicks* compõe a primeira fotografia em que mostrei a *tecnologia da diferenciação* acionada no discurso do MST e reiterada em outros discursos – como o da comunicação, dos movimentos sociais do campo, da política, da educação –, que circularam nos currículos. Mostrei também as práticas, os exercícios e as táticas que produzem uma ruptura no pensamento sobre os modos de entender a vida, as pessoas do campo e a escola a elas destinada. Tudo isso conflui para a produção de um modo particular de ser Sem Terra, que cria diferenciações, ao mesmo tempo em que cria identificações que agrupam os/as Sem Terra nas suas ações e lutas sociais. A diferenciação se mostrou útil para dar visibilidade às ações do Movimento, para mobilizar as pessoas em tais ações e para criar outra maneira de politização voltada para o campo. Contudo, por muitas vezes, a tecnologia da diferenciação se mostrou atuando em um campo limítrofe que poderia incorrer no risco de fechamento do grupo, uma *guetização*, quando, por exemplo, opera a partir da ideia de oposições, como no caso campo/cidade. Poderia também, ao demandar tratamentos diferenciados da população cidadina, por exemplo, incorrer no risco de entrar em conflitos com a demanda de tratamento igualitário.

Na *fotografia* seguinte, ajustei o foco das análises nas práticas das salas de aula e nos conteúdos escolares e com isso algumas questões saltaram das imagens miradas: que

conhecimentos estavam sendo ensinados nas escolas investigadas? Havia um currículo diferenciado? As práticas daqueles currículos eram diferentes? As relações de poder-saber forjadas no currículo das escolas investigadas evidenciaram a presença predominante de conhecimentos autorizados, nomeados de *universais*. Todavia esses saberes, sobretudo, nas aulas de geografia e ciências, foram, muitas vezes, ressignificados. Por meio da mudança na forma de abordá-los no cotidiano escolar, outros saberes foram produzidos e ensinados, contribuindo para a divulgação e produção de um determinado tipo de sujeito Sem Terra.

Ao reinventar os saberes presentes, inclusive os dos livros didáticos, que pouco ou nada falavam sobre o uso e a posse da terra na visão dos/as camponeses/as que lutavam por igualdade de direitos, central nos ditos do MST, ensinaram-se aos/as Sem Terra a importância de se manter em luta. Assim, as ações de luta e a valorização dos conflitos foram incorporadas nos conteúdos escolares, demandando das crianças um modo diferenciado de compreender as relações produzidas no ambiente onde elas viviam e na relação entre as pessoas. Neste currículo, solicitava-se que alunos/as e professores/as refletissem sobre o cotidiano, sobre a vida no MST. Desse modo, ditos da prática de luta do Movimento foram incorporados nos currículos, modificando os saberes autorizados.

Isso não significa, entretanto, que tais saberes, aqueles saberes locais, estejam disciplinarizados nos currículos. Apesar de também estarem presentes e funcionarem igualmente aos saberes disciplinarizados do currículo oficial na produção de determinados tipos de sujeitos, nos jogos de poder em disputa na instituição escolar, os saberes locais continuam exercendo menos poder, além de serem, com frequência, desautorizados. Dessa forma, a presença dos saberes valorizados pelo MST e demandados para a constituição da subjetividade lutadora, estão, nos currículos investigados, em conflito e em constante disputa por espaço.

Continuando a folhear o álbum, é possível ver uma *fotografia* que se compõe de várias outras fotografias. Nessa fotografia em especial, pode-se observar a *tecnologia do mosaico* que é acionada para a divulgação da *escola diferente* do MST. Ao acionar as técnicas da *coletividade*, do *engajamento* e do *campesinamento*, um modo específico de ser, de agir e de pensar é solicitado aos/as Sem Terra, o que acaba por fabricar e divulgar posições de sujeito tais como: o sujeito coletivo, engajado e camponês. Essas posições são fluidas e cheias de possibilidades permitindo que se possa assumir ora uma posição, ora outra, às vezes várias ao mesmo tempo, ou até mesmo nenhuma delas. Os saberes divulgados nos currículos analisados colocaram em funcionamento diversas táticas que objetivaram reiterar a importância das ações de luta e a potencialização de momentos de conflito. Assim, mesmo se disponibilizando

várias posições, mais uma vez foi possível perceber que a junção delas recaía sobre a produção da subjetividade lutadora.

Por fim, em mais uma *fotografia* trago à cena a *pedagogia da luta* atuando nos currículos do Acampamento e do Assentamento, pesquisados como um mecanismo de governamento dos/as Sem Terra. Nela, mais explicitamente a luta foi potencializada, já que, ao acionar a *tecnologia da moral*, que agrupa as táticas e as posições de sujeito apresentadas, nomeadas e caracterizadas ao longo da tese, regras de ação e valores pautados na luta são engendrados. A composição das diversas posições de sujeito - companheiro, amigo, solidário, saudável, ecológico, campesino, coletivo entre outras – se sobrepõem, se atravessam para formar a imagem do sujeito lutador do povo.

Neste álbum/tese, em sua última página, agrupei muitas *fotografias* que não apresentei aqui. Nelas estão as discussões sobre relações de gênero, raça e etnia. Há também questões econômicas e de classe social que não discuti. Ao *etnografar* ajustei minhas lentes e coloquei foco em algumas questões, tendo de deixar outras de fora. Até porque fiz escolhas, também fui escolhida e atravessada pelo que apresentei aqui. Essa página do álbum não significa para mim coisas que ficaram de fora, mas um diário de anotações que me incentiva a criar outros álbuns, a prosseguir na investigação dessa temática.

O *álbum de fotografias* que fui produzindo ao longo da tese me fez entender a subjetivação, como “uma operação artista”, uma “obra de arte” que inventa “novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 2008). Se em um primeiro momento da investigação eu suspeitava da existência da *escola diferente*, ao abrir mais meu ângulo de visão comecei a ver coisas que meus olhos não alcançavam antes. O ângulo de visão aumenta quando nos aproximamos do objeto. Assim, o fiz!

Afastei-me da ideia de que a diferença da escola do Acampamento e do Assentamento estaria marcada pela presença de outros conteúdos no currículo escolar, de outros saberes que não os que comumente encontramos nos currículos, nos livros didáticos. Não encontrei nas escolas um currículo escrito modificado e professoras que transformavam suas aulas em algo novo todos os dias. Contudo, ali havia uma *escola diferente*. Por meio do *discurso da diferença*, o MST, não só disponibilizou nos currículos saberes escolares disciplinarizados. Ali se ensina/aprende um jeito particular de ser Sem Terra. Ensina-se/aprende-se sobre companheirismo, amizade e solidariedade. Ensina-se e aprende-se também, que é preciso indignar-se diante de situações de desigualdade e injustiça social e, sobretudo, sobre a importância de se entender as situações de luta e conflito como necessárias para possíveis mudanças nas relações sociais e políticas. É esse outro raciocínio, pautado na transformação

política, na indignação com a desigualdade de direitos, que os currículos investigados produzem uma *escola diferente*.

Um modo diferenciado de agir, pensar e de se relacionar consigo e com os/as outros/as foi demandado dos/as Sem Terra no currículo das escolas do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem, a fim de reiterar e divulgar uma subjetividade lutadora. Essa subjetividade por sua vez demanda outro modo de vida. É isso que, afinal, faz as escolas investigadas diferentes! A criação de outro modo de vida, outro modo de compreender o mundo, compreender a sociedade e de se relacionar com as pessoas.

Como isso é possível? Reinventando... Entendendo que podemos ocupar várias posições de sujeito ao longo de nossa existência, atendendo a interesses distintos. Entendendo ainda que, se as relações sociais são injustas, é possível lutar para modificá-las. Assim, acredito e também aprendi com os saberes disponibilizados nos currículos investigados que, ao lutar por uma *escola diferente* ela já está se fazendo diferente.

Aprendi, ao folhear o *álbum*, que é preciso lutar não por um currículo totalmente distinto para escolas do campo, para as escolas do MST. Acredito que a valorização da cultura campestre não pode ficar fechada, nos currículos do campo, em livros didáticos específicos para o campo, nem em uma prática que dependa exclusivamente do/a professor/a que está na escola. Nessa linha de pensamento, seria preciso incorporar o campo, bem como seus sujeitos, sua cultura, suas lutas também nos currículos da cidade. Isso não significa apagar a diferença, mas valorizá-la independente do espaço e dos sujeitos presentes.

O mosaico que constitui nossas vidas vai assim ganhando infinitas peças. Algumas vão sendo colocadas, outras retiradas e muitas inventadas. Para se produzir outro tipo de vida é, então, preciso acreditar que *a vida, a vida, só é possível reinventada* e que “tudo é real, porque tudo é inventado”. E que “viver é etecetera”. (Guimarães Rosa).

REFERÊNCIAS

A CIRANDA. Juventude do MST faz caminhada em Curitiba pela Escola no Campo e Alimentos sem Agrotóxicos. Disponível em: <<http://www.ciranda.net/article5901.html>> Acesso em: 20 nov. 2011.

A MARCHA DA LIBERDADE É UM MOVIMENTO QUE UNE MUITAS ENTIDADES E MOVIMENTOS SOCIAIS EM TORNO DE UMA PAUTA EM COMUM: fazer valer a Constituição Brasileira em um trecho que diz “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. Disponível em: <<http://www.marchadaliberdade.org/>> Acesso em: 29 jun. 2011.

A POLÍTICA AGRÍCOLA BRASILEIRA E O INCENTIVO AOS AGROTÓXICOS. ENTREVISTA ESPECIAL COM FLÁVIA LONDRES. Disponível em: <<http://pontodepauta.wordpress.com/2011/10/11/a-politica-agricola-brasileira-e-o-incentivo-aos-agrotoxicos-entrevista-especial-com-flavia-londres/>> Acesso em: 20 out. 2011.

A RENOVAÇÃO DO LATIFÚNDIO E SEU NOVO SISTEMA: O AGRONEGÓCIO. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/A-renovacao-do-latifundio-e-seu-novo-sistema-o-agronegocio>> Acesso em: 21 abr. 2012.

ABIN. Agência Brasileira de Inteligência. *MST espalha violência pelo país*. Disponível em: <<http://www.abin.gov.br/modules/articles/article.php?id=2690>>. Acesso em: 07 de set. 2011.

ABRAMOVAY, Ricardo. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Texto para discussão n. 702, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, 2000, 37 p.

ABRASIL. Avança Brasil. *Vida no Campo*. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/nivel1/campo.htm>> Acesso em: 30 abr. 2011.

ACESSORIA GNF. *Reportagem de março de 2010*. Disponível em: <http://www.assessoriaagnf.com/2010_03_01_archive.html>. Acesso em: 01 fev. 2011.

AGAMBEN, Giorgio. *Une Biopolitique Mineure*. En lotretien avec Giorgio Agamen, realize par Stany Grelet & Mathieu Potte-Bonneville. *In: Vacarme* 10, hiver 2000.

AGROECOLOGIA NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Por Sandra Cristina Lins dos Santos. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2006/12/11/28206-agroecologia-no-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-mst.html>> Acesso em: 10 out. 2011.

AGROTÓXICOS LIVRES DE IMPOSTOS CAUSAM PROBLEMAS À SAÚDE. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10603>> Acesso em: 10 de out. 2012.

ALAI. Agência Latinoamericana de Información. *MST em luta por todo país*. Disponível em: <<http://alainet.org/active/19857&lang=es>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

ALENTEJANO, Gaudêncio, FRIGOTTO. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 108-112.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro; MOREIRA, Marta Candido. Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural. *28a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2005. p. 1-15.

AMBIENTAL BRASIL. Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.ambientalbr.com/AB/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=55> Acesso em: 10 out. 2011.

ARANTES, Paulo. *O MST recriou a escola*. Disponível em: < <http://www.mst.org.br>> Acesso em: 28 out. 2008.

ARDITI, Benjamín. El Reverso de la Diferencia. *Cinta de Moebio*, n. 007, mar. Facultad de Ciências Sociales. Universidad de Chile, 2000.

ARDITI, Benjamín. O mundo secular precisa de promessas. *Revista IHU online*. Instituto de Ciências Humanas – Unisinos, São Leopoldo. 2008, ed. 283. p. 21-23.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL. *MEC financia projetos em educação do campo*. Disponível em: <http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111:mec-financia-projetos-em-educa-do-campo&catid=15:educa&Itemid=80>. Acesso em: 10 nov. 2011.

AUSTIN, J. L. Performativo-Constativo. Trad. Paulo Ottoni. In: OTTONI, P. Visão performativa da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 107-144

AVANÇA BRASIL. Disponível em: <<http://www.abrasil.gov.br/nivel1/campo.htm>> Acesso em: 30 abr. 2011.

BAHNIUK, Camila; CAMINI, Isabela. Escola itinerante. In.:CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Gaudêncio, FRIGOTTO. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 331-337.

BARROS, Manoel. *O guardador de Águas*. São Paulo: Art, 1989. 64p.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. T: Educação Popular. *29a Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 2006. p. 1-17.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A educação popular do campo e a realidade camponesa. *30a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2007. p. 1-17.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 141p.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. Professores das escolas de assentamento e a construção da prática pedagógica. *19ª Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 1996.

BENFICA, Welessandra. Aparecida. *A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias*. 2006.162f. Dissertação PUC-MG.

BENJAMIM; CALDART. *Por uma educação básica no campo*. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>> Acesso em: 03 out. 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. 221f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BLOG DO VINICIUS. *Escola Municipal Vinicius de Moraes*. Disponível em: <<http://blogemvm.blogspot.com/2010/03/emvm-no-combate-dengue.html>>. Acesso em: 03 out. 2011.

BLOG LUCIANO PIRES. Disponível em: <<http://www.lucianopires.com.br/idealbb/view.asp?topicID=1116>>. Acesso em: 15 de jun. 2011.

BLOG TUDO SOBRE PLANTAS. *Quadro de Draúzio Varella no Fantástico muda foco após reclamações*. Disponível em: <<http://www.tudosobreplantas.com.br/blog/index.php/2010/09/27/quadro-de-drauzio-varella-no-fantastico-muda-foco-apos-reclamacoes/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

BLOG VEREADOR FLAMARION DÉDA. *MST recebe prêmio por agroecologia nos EUA*. Disponível em: <<http://www.flamariondeda.com/2011/08/mst-recebe-premio-por-agroecologia-nos.html>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BLOGESCADA. *Fechamento de escola na Zona Rural de Escada é denunciado em Rede Nacional*. Disponível em: <<http://blogescada.com/2011/11/03/fechamento-de-escola-na-zona-rural-de-escada-denunciado-em-rede-nacional/>>. Acesso em: 05 out. 2011.

BLOGSPOT. *Exploração do trabalho infantil*. Disponível em: <<http://trabalhoinfantilm.blogspot.com.br/2007/06/trabalho-infantil-agrcola.html>> Acesso em: 18 jul. 2012.

BOFF, Leonardo. *Ética do humano: compaixão pela terra*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1999.

BRASIL AINDA NÃO TEVE MUDANÇA ESTRUTURAL NO CAMPO, AVALIA DIRETOR DA CONTAG. Disponível em: <<http://www.fetraece.org.br/noticias/texto.php?Id=290&Aba=FETRAECE>> Acesso em: 29 jun. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 09 mar. 2010.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRASIL. *Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001*. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=lei%20no10.172%2C%20de%209%20de%20janeiro%20de%202001&source=web&cd=1&ved=0CFQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.camara.gov.br%2FproposicoesWeb%2Fprop_mostrarintegra%3Bjsessionid%3DF963B0704BE8232F66831E8DA6CBB6F7.node2%3Fcodteor%3D429526%26filename%3DLegislacaoCitada%2B-PL%2B7637%2F2006&ei=xc3CT9G5FijJ6gH_jcC6Cg&usg=AFQjCNHiUTmfkPL5wmPGNzR8F7SzXSbbw>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. *Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004*. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

BRASIL. *Ministério do turismo. Turismo Rural une o contato com a natureza ao modo de vida de comunidades agrícolas*. Disponível em: <<http://www.riodasostras.rj.gov.br/circuito-eco-rural.html>> Acesso em: 18 jul. 2012.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 36/2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BRASIL. *Referências para uma política nacional de educação do campo caderno de subsídios*, 2003. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=Refer%C3%A2ncias+para+uma+pol%C3%A2tica+nacional+de+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+caderno+de+subs%C3%ADdios%2C+2003.&source=web&cd=1&ved=0CFIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fo%2F3998461&ei=B-XCT-vMFubD6gGhzazBCg&usg=AFQjCNHLUP2m7UVIjd5qJJKT7UN2QTWPoQ>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. *Resolução Nº 3, de 9 de Julho de 2008*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BRASIL. *Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 15 jun. 2010.

BREITENBACH, Márcia Terezinha Barboza. A cultura nas práticas de extensão rural desenvolvidas pela Emater-RS/Ascar no RS. *28a. Reunião anual da ANPED*, Caxambu, 2005.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p.267-288, Jan/Jun 2009.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p.159-188.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: Louro, Guacira Lopes. (org.). *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'*. New York, Routledge, 1993.

_____. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York, Routledge, 1997.

CALADO, Alder Júlio. Educação popular nos movimentos sociais no campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. *21a Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 1998.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15 – 42.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000. 180 p.

CALDART. Roseli Salete. MST 15 anos. Lições de pedagogia da história. *Proposta*, n. 83 Dez/Fev., 1999/00.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos avançados*, n. 15, v. 43, 2001. p. 207-24.

_____. *A escola do campo em movimento*. 2003. 67p

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 439p.

_____. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, S. M. S. A. *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004, p. 13-52.

_____. *O lugar da escola na pedagogia do MST*. Publicado em 16 de maio de 2005. Disponível em:
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0070.html>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. *A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo*.

Estudos Avançados 15 (43), 2001.

_____. Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível. Porto Alegre, 1995. Texto mimeografado.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Plano escolar de transporte escolar*. Nota técnica. Outubro/2001. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/107592.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

CAMPANHA CONTRA AGROTÓXICOS CRITICA PATROCÍNIO DO AGRONEGÓCIO À VILA ISABEL. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Alem-de-tudo-novo-Codigo-Florestal-tambem-benefica-latifundio-improdutivo>> Acesso em: 21 abr. 2012.

CAMPANHA CONTRA O USO DE AGROTÓXICOS. Disponível em <<http://www.mst.org.br/Campanha-contr-o-uso-de-agrotoxicos>> Acesso em: 01 dez. 2011.

CAMPANHA CONTRA O USO DE AGROTÓXICOS. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/book/export/html/11494>> Acesso em: 20 out. 2011.

CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. O ensino rural: uma discussão das especificidades. *24a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2001.

CAMPOS, Judas Tadeu de. A relação entre a escola rural e a cultura caipira. *29a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4 ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008. 385p.

CANDIOTTO, César. Foucault: uma história crítica da verdade. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, vol.29, n.2, 2006, p. 65-78.

_____. A subjetivação ética como desgoverno biopolítico da vida humana. *Revista IHU online*. Instituto de Ciências Humanas – Unisinos, São Leopoldo. 2010, ed. 344. p. 9-11.

_____. Verdade, confissão e desejo em Foucault. *Revista Observaciones Filosóficas*. Nº 4, 2007. Disponível em: <<http://www.observacionesfilosoficas.net/truthconfe.html>> Acesso em: dez./ 2012.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Ago 2012.

CARVALHO, Alexandre Filordi. Foucault e a questão da crítica em torno da biopolítica. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. São Leopoldo/RS, 06 de novembro de 2006. Ed. 203. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu>. Acesso em: 07 set. 2011.

CARVALHO, Cristina Moura. Subjetividade e sujeito ecológico: contribuições da psicologia social para a educação ambiental. In: GUERRA, A. F. e TAGLIEBER, E. (Org.). *Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios*. Ed.1. Itajaí (Santa Catarina): Editora da

UNIVALI, 2007, v. único, p. 29-36.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental*; – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CASTELL, Manuel. *Problemas de investigação em sociologia urbana*. Tradução: Lemos de Azevedo. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

CASTELO BRANCO. Esther Maria de Sá .Michel foucault: saber-poder, método e verdade. Disponível em:

<<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1222960301174218181901.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

CASTRO, Edgardo. Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. O. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-78.

CENAS DO COTIDIANO. Disponível em: <<http://riofotografico.com.br/f21/cenas-do-cotidiano-6178/>> Acesso em: 10 ago. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E CULTURAS DO MUNDO RURAL. 37.776 Escolas Rurais Fechadas: Atentado às Comunidades Rurais, segundo Salomão Hage (UFPA). Disponível em: <<http://www.cecmundorural.com.br/?p=524>>. Acesso em: 05 out. 2011.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. In: *Estudos CHARTIER, Roger. históricos*, 1995, v. 8, n. 16, p.179-192.

CIDADE UOL PORTAL. *Prefeita anuncia fechamento de escola rural*. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/debate/1504/cidade/cidade04.htm>>. Acesso em: 05 out. 2011.

CÓDIGO FLORESTAL A SERVIÇO DO LATIFÚNDIO E DO AGRONEGÓCIO.

Disponível em: <<http://www.mst.org.br/As-mudancas-no-Codigo-Florestal-a-servico-do-latifundio-e-do-agronegocio>> Acesso em: 21 abr. 2012.

COELHO, Fabiano. A Prática da *Mística* e a Luta pela Terra no *MST. Dissertação de mestrado em História*. 284p., UFGD, 2010.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Disponível em: <http://www.cptpe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2768:retratacao-a-camponeses-sem-terra-em-pe-e-considera-medida-inedita-e-historica-&catid=2:noticia&Itemid=29>. Acesso em: 01 de abr. 2010.

COMUNA. *Festa de um ano da Comuna*. Disponível em: <<http://comuna17deabril.blogspot.com/2010/05/mst-e-mcp-ocupam-latifundio-urbano-m.html>>.

Acesso em: 29 jun. 2011.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa

Vorraber (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 105-131.

_____. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2004. 150p.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.129p.

CORREIO DO ESTADO. *Médico sanitaria fala sobre a dengue nesta sexta-feira*. Disponível em: <http://www.correiodoestado.com.br/noticias/medico-sanitarista-fala-sobre-a-dengue-nesta-sexta-feira_119281/>. Acesso em: 03 out. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. *XIV ENDIPE*, 2008. p. 490-503

CRIANÇAS EM AÇÃO: POR ESCOLA, TERRA E DIGNIDADE. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornada-sem-terrinha-2010>> Acesso em: 29 jun. 2011.

CRIANÇAS VÃO AO MEC LUTAR POR EDUCAÇÃO E CONTRA O FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO. 25/08/2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12374>> Acesso em: 24 jul. 2012.

CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. São Paulo: Círculo do Livro, 1985. 92p

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. *Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?* Tese de Doutorado (Educação): FaE/UFMG, 2011. 151f.

CRUZ, Maria dos Prazeres Coelho Waltrick; PEIXER, Zilma Isabel. Diários de classe de uma escola do campo: memórias do cotidiano escolar: 1946-1954. O valor dos documentos escolares para a construção dos projetos educacionais. *32a. Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2009.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr., 2004.

DEFINIÇÃO ELABORADA POR EDUARDO SEVILLA GUZMÁN. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/agroecologiabr/conceitos_de_agroecologia.htm> Acesso em: 13 de out./2012.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____. *Conversaciones: 1972-1990*. Traducción de José Luis Pardo Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Chile, 1990.

DESIGUALDADE RURAL PERSISTE DEVIDO À OPÇÃO PELO AGRONEGÓCIO. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/14043>> Acesso em: 24 nov.2011.

DIÁLOGOS POLÍTICOS. O Blog dos Bancários do Ceará. *Parada gay de fortaleza 2011 acontece dia 26 de junho*. Disponível em: <<http://dialogospoliticos.wordpress.com/2011/06/08/parada-gay-de-fortaleza-2011-acontece-dia-26-de-junho/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

DIÁRIO DE MINAS. *MST ocupa sede da velha usina Ariadnópolis*. Disponível em: <<http://www.odariodeminas.com.br/portal/index.php/categorias-sul-de-minas/item/1179-mst-ocupa-sede-da-velha-usina-ariadn%C3%B3polis>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. *Sem-terra invadem e destroem propriedade de Daniel Dantas*. Em: 22/06/2012. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2012/06/22/interna_brasil,380800/sem-terra-invadem-e-destroem-propriedade-de-daniel-dantas.shtml> Acesso em: 25 jul. 2012.

DIÁRIO DO NORDESTE. *Nucleação escolar qualifica educação*. Disponível em: <<http://diarionordeste.globo.com/materia.asp?codigo=584116>> Acesso em: 16 nov. 2011.

DIÁRIO DO SERTÃO. Os clamores dos Sertanejos. 07/05/2012 Disponível em: <http://www.diariodosertao.com.br/artigo.php?id_artigo=20120507115541> Acesso em: 18 jul. 2012.

DIÁRIO DO VERDE. *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente celebrada em Estocolmo, em 1972*. Disponível em: <<http://diariodoverde.com/definicao-de-meio-ambiente-e-ecologia/#ixzz1aOIA9C9Q>>. Acesso em: 10 out. 2011.

DIÁRIO POPULAR. Movimento dos Sem Teto ocupa Ministério das Cidades. Disponível em: <<http://www.diariopopular.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?id=6¬icia=33837>> Acesso em: 13 out. 2011.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DONALD, James. Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. In: LARROSA, Jorge (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta. 1995. p. 21-67.

DUARTE, André de Macedo. Sobre a biopolítica: de Foucault ao século XXI. *Revista Cinética*, v. 1, p. 1-16, 2008.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) *Habitantes de Babel*. Tradução de Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*. v. 25, n. 2., p. 163-177, jul./dez., 2000.

ENCONTRO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. *III Encontro dos Movimentos Sociais/MG*. Disponível em: <<http://encontro.debh.com.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

EM DEFESA DA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL. Disponível em:

<<http://www.mst.org.br/node/9911>> Acesso em: 12 jan. 2011.

EMATER-MG. Disponível em: <<http://www.emater.mg.gov.br/>>. Acesso em: 17 set.2011.

EPIRACICABA. *Ano letivo é dívida para 379 alunos de escola de bairro rural*. Disponível em:<<http://www.viaeptv.com/epnoticia/piracicaba/educacao/NOT,1,5,383003,Transferencia+o+brigatoria+de+alunos+para+o+Costa+Rica+preocupa+pais+piracicaba.aspx>>. Acesso em: 05 out. 2011.

ESCOLAS ITINERANTES PARA SEM-TERRA SÃO EXTINTAS NO RS. Governo garante transferência dos alunos a instituições do Estado. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/especial/rs/cracknempensar/19,0,2409366,Escolas-itinerantes-para-sem-terra-sao-extintas-no-RS.html>> Acesso em: 25 jul. 2012.

ESTUDO DA UNESCO ALERTA PARA A FALTA DE INFRA-ESTRUTURA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/estudo-da-unesco-alerta-para-a-falta-de-infra-estrutura-nas-escolas-brasileiras/>> Acesso em: 10 jul. 2012.

ÊXODO RURAL ENTRE A JUVENTUDE É UMA REALIDADE CADA VEZ MAIS PRESENTE NO BRASIL POR RACHEL DUARTE EM 7 DE SETEMBRO DE 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Exodo-rural-entre-a-juventude-e-uma-realidade-cada-vez-mais-presente-no-Brasil>> Acesso em: 02 dez. 2011.

FALA DE UM ALUNO DE UMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFA). Disponível em: <<http://mercadoetico.terra.com.br/arquivo/uma-escola-que-dignifica-a-vida-no-campo/>> Acesso em: 15 jul. 2009.

FALA DO PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE SAÚDE DE TERESINA NA REPORTAGEM FMS ALERTA: 82% DOS FOCOS DE MOSQUITO DA DENGUE ESTÃO DENTRO DE CASA. Disponível em: <<http://www.portalg.com.br/noticia/fms-alerta-82-dos-focos-de-mosquito-da-dengue-estao-dentro-de-casa-62783.html>> Acesso em: 03 out. 2011.

FALTA DE ESTRUTURA E POSSIBILIDADE FAZ COM QUE JOVENS ABANDONEM O CAMPO. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Falta-de-estrutura-e-possibilidade-faz-com-que-jovens-abandonem-o-campo>> Acesso em: 20 out. 2012.

FATO SOCIAL. *Carta do 5o Congresso Nacional do MST em Brasília*, 15 de junho de 2007. Disponível em: <<http://fatosocial.blog.terra.com.br/2007/06/16/termina-congresso-nacional-do-mst/>>. Acesso em: 04 out. 2011.

FAZENDEIRO ABNER TENTA FAZER AS PAZES COM JÚLIA EM MORDE & ASSOPRA. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/famosos-e-tv/noticias/morde-assopra-abner-tenta-fazer-as-pazes-com-julia-20110405.html>> Acesso em: 19 de jul. 2011.

FECHA ESTRADAS E INVADE PRÉDIOS EM PELO MENOS SETE ESTADOS. 17/04/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1077334-mst-fecha-estradas-e-invade-predios-em-pelo-menos-sete-estados.shtml>> Acesso em: 24 jul. 2012

FECHAR ESCOLA É CRIME. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>> Acesso em: 02 out. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Gaudêncio, FRIGOTTO. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 21-25

_____. *Brasil: 550 anos na luta pela terra*. Disponível em: <www.incra.gov.br/portal/arquivos/publicacoes/0175300494.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2009.

_____. O MST e as reformas agrárias do Brasil. *Boletim DATALUTA*. 2008. p. 1-10. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf>. Acesso: 11 abr. 2011.

FETRAECE. Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura do Estado do Ceará. *Brasil ainda não teve mudança estrutural no campo, avalia diretor da Contag*. Disponível em: <<http://www.fetraece.org.br/noticias/texto.php?Id=290&Aba=FETRAECE>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov/ 2001.

_____. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, jan./jun. 1999.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Em discussão, a precariedade da educação rural no Brasil*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1306201016.html>> Acesso em: 10 jul. 2012.

FOERSTE, Gerda Margit; CALIARI, Rogério (Orgs). Colaboradores: Ademar Bogo ... [et al.]. *Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 83-85. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf>> Acesso em: 02 ago. 2011.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. p. 58-78. Jan.Fev.Mar.Abr., 1999.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. Escolarização das populações rurais na nova LDB. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, n. 9, jul.1989. p.18-21.

FOLHA ON LINE. MST comanda marcha até Brasília. Caminhada terminará no dia 17 de abril. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fof/pol/po15021.htm>> Acesso em: 12 out. 2012.

FOLHAPE. Disponível em: <<http://www.folhape.com.br/index.php/caderno-grande-recife/647210?task=view>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*. CEDES, Campinas, n. 73, p. 47-70, 2000.

FORTES, Maria de Fátima Ansoloni. Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. *Educação em Revista - UFMG*, n. 18/19, dez/1994, jun/1993. p. 80-92.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. São Paulo, Loyola, 12 ed. 2005b. 79p.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009. 158p.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009. "Foucault" In: *Eros e Verdades: Lacan, Foucault e a Questão da Ética*, p. 117.

_____. *Arqueologia do saber*. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. 236p.

_____. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder e Saber*. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. 396.

_____. *Dits et écrits*. Vol. II: 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001b.

_____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980* (excertos de Michael Foucault). Tradução: Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010. 132p.

_____. *Em defesa da Sociedade* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005c. 382p.

_____. *História da loucura: na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 2005d. 547p.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa. (1988). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a. 176p.

_____. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Tradução: Maria Thereza da Costa. (1984). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b. 232p.

_____. *Microfísica do poder*. 23ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. 293p.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 446p.

_____. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 232-49.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 134p.

_____. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993 (texto digitado).

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995. 262p.

_____. *The riskis of security. Power*: Michel Foucault: The essencial Works 1954-1984. New York, New Pres, 2000, p. 365-81.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-micismo*: cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.

FRANCEZ, Lívia. *Cariacica*: escola rural de Cachoeirinha deve ser fechada ainda nesta semana. Disponível em: <http://www.seculodiario.com.br/exibir_not.asp?id=5723>. Acesso em: 05 out. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Transporte escolar. *Lei Nº 10.880, de 9 de junho de 2004*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

G1. MANIFESTANTES DO MST BLOQUEIAM PISTA NA BR-262 EM MG. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/07/manifestantes-do-mst-bloqueiam-pista-na-br-262-em-mg.html>> Acesso em: 12 de out./1012

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 258p.

_____. A cultura do empreendedorismo na educação. Por márcia junges. *Revista IHU online*. Instituto de Ciências Humanas. Unisinos, São Leopoldo, 21 set. 2010. Ed. 344.

GAZETA DO POVO. *Em uma década, Paraná perde metade das escolas rurais*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml=1&id=1148170&tit=Em-uma-decada-Parana-perde-metade-das-escolas-rurais>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

GAZETA DO POVO. *Envelhecer no campo é mais saudável*. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=936473>> Acesso em: 18 jul. 2012.

GAZETA DIGITAL. *O MST já contabiliza 80 invasões em todo país*. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/4/materia/272114>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

GIACÓIA, Oswaldo. Entrevista com Oswaldo Giacóia Superar a condição humana, uma fantasia antiga. Por márcia junges. *Revista IHU online*. Instituto de Ciências Humanas – Unisinos, São Leopoldo, 21 set. de 2010. Ed. 344.

GITLIN, Todd. The rise of "identity politics" *Dissent*, v. 40, n.2, p 172-77, 1993.

GLOBO. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,,GIM1506481->

7823-

[ESTUDANTES+SOFREM+COM+O+TRANSPORTE+PUBLICO+NA+AREA+RURAL+D+O+GAMA,00.html](#)>. Acesso em: 09 set. 2010.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995. Disponível em: <<http://www.agroecologia.inf.br/secoes.php?vidcanal=7>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

GRANDE RIO FM. Disponível em:

<http://www.granderiofm.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2283:quileacao-das-escolas-vai-melhorar-ensino-em-petrolinaq-promete-lossio&catid=22:educacao&Itemid=7>. Acesso em: 01 mar. 2011.

GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid: Buenos Aires Ediciones Nueva. 1992.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo Popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 178-189.

GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 103-33.

HOUAISS, A. (org.). *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. versão 1.0. [s.l.]: Objetiva, 2001.

HOPENHAYN, Martín. Transculturalidad y diferencia. In: ARDITI, Benjamim. (Org.) *El reverso de la diferencia: identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, p. 69-80, 1999.

IHU ON LINE. O mundo secular precisa de promessas. Entrevista com Benjamín Arditi. Por Graziela Wolfart. IHU - *Revista do Instituto de Ciências Humanas – UNISINOS*. Ano VIII, n. 283, p. 21-23, 24/11/2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2356&secao=283>. Acesso em: 10 out. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Provinha Brasil 2012*. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

INTERFILMES. Jeca Tatu. Disponível em: <[http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-\(Jeca.Tatu\).html](http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-(Jeca.Tatu).html)>. Acesso em: 15 jun. 2011.

INTRODUÇÃO À FOTOGRAFIA 5 – LENTES E DISTÂNCIA FOCAL: NORMAL, GRANDE-ANGULAR E TELE. Disponível em:

<<http://www.calabocaeclica.com/2011/04/introducao-fotografia-5-lentes-e.html>> Acesso em: 10 ago. 2012.

INVASÃO DA FAZENDA DE FHC VIRA BAFAFÁ POLÍTICO. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/brasil/2002/03/23/027.htm>> Acesso em: 24 jul. 2012.

JECA TATU. Disponível em: <[http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-\(Jeca.Tatu\).html](http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-(Jeca.Tatu).html)> Acesso em: 15 jun. 2011.

JORDÃO, Patrícia. A antropologia pós-moderna: uma nova concepção da etnografia e seus sujeitos. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004.

JORNADA SEM TERRINHA 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/jornada-sem-terrinha-2012>> Acesso em: 24 out. 2012.

JORNAL DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA. Ano1, n. 6, setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/sites/default/files/Jornal%20Sem%20Terrinha%2006.pdf>> Acesso em: 12 out. 2012.

JORNAL DE IGUATU. *Famílias da zona rural são beneficiadas com a construção de banheiros*. Disponível em: <<http://jornalapraca.com.br/notas/cidade/889-edi-298.html>> Acesso em: 17 set. 2011.

JORNAL E EDUCAÇÃO. *Estudo da UNESCO alerta para a falta de infra-estrutura nas escolas brasileiras*. Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/estudo-da-unesco-alerta-para-a-falta-de-infra-estrutura-nas-escolas-brasileiras/>> Acesso em: 10 jul. 2012.

JORNAL ESTADÃO. *MST diz receber ameaças no Sul de Minas Gerais*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,mst-diz-receber-ameacas-no-sul-de-minas-gerais-,684563,0.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

JORNAL FOLHA DE BELMIRO BRAGA. *Nucleação de escolas: Esta pode ser a solução para a melhoria do ensino*. 23/12/2011. Disponível em: <<http://www.jfbb.com.br/Esta-pode-ser-a-solucao-para-a-melhoria-do-ensino>>. Acesso em 02 fev. 2012.

JORNAL OPINIÃO. Disponível em: <<http://www.jornalopiniao.com/noticias.php?id=1257>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

JOVENS DO MST FAZEM MOBILIZAÇÃO POR ESCOLAS NO CAMPO NO RIO DE JANEIRO. 11/08/2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12274>> Acesso em: 24 jul. 2012.

JUVENTUDE RURAL NÃO QUER DEIXAR O CAMPO, DEFENDE CONTAG. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,EMI158214-18077,00-JUVENTUDE+RURAL+NÃO+QUER+DEIXAR+O+CAMPO+DEFENDE+CONTAG.html>> Acesso em: 20 out. 2011.

KNIJNIK, Gelsa. *Cultura, Matemática, Educação na luta pela terra*. 1995. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Faculdade de Educação-UFRGS, 1995.

_____. *Educação matemática, culturas e o conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. 239p.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. v. 1. Brasília, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. 2ª Ed. ANCA: São Paulo, 2002.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

HOPENHAYN, Martín. Transculturalidad y diferencia. In: B. ARDITI (Ed.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, 1999. p. 69-80.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Currículo como máquina desejante. Programa e resumos. *24ª Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2001. p.135-136.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia*. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 35-86.

LEITE, Gervásio. Aspecto matogrossense do ensino rural. *ABE, Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944. p. 135-42.

LEITE, Sérgio Pereira. Assentamento rural. In.: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil; LEVY, Darlene Gay; APPLEWHITE, Harriet Branson; JOHNSON, Mary Durham. *Women in revolutionary Paris, 1789-95*. Urbana: University of Illinois press, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 19. ed, Edições Loyola, São Paulo, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LISPECTOR, Clarice. Carta para a irmã Tania Kaufmann, Berna, 13/06/1947. In: MONTERO, Teresa. (org.) *Minhas queridas*. Ed. Rocco, 1947. p. 173.

LISTA SUJA DO TRABALHO ESCRAVO TEM 409 EMPREGADORES (2). Disponível em:<http://www.cptpe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2768:retratacao-a-camponeses-sem-terra-em-pe-e-considera-medida-inedita-e-historica-&catid=2:noticia&Itemid=29> Acesso em: 01 abr. 2010.

LOPES. Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

1999. 236p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.) *Currículo da educação básica* (1996-2002). n. 1, mar., 2007, MATTAR, F. *Entrevista: Maria Gorete*. <<http://www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=133>>. Acesso em: 4 jan. 2010.

LOPES, Maura Corcini, LOCKMANN, Kamila e HATTGE, Morgana Domênica. A articulação entre inclusão e biopolítica. *In: Revista do Instituto Humanitras Unisinos*. São Leopoldo/RS, ed.344, 2010.

LUTA EM DEFESA DO CÓDIGO FLORESTAL. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/304/editorial%20>> Acesso em: 04 out. 2011.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p. VII-XXIII.

MADRAÇAIS DO MST. Por Mônica Weinberg. ed. 1870. Set. 2004. Veja *on line*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080904/p_046.html> Acesso em: 20 nov. 2011.

MAGALHÃES, Theresa Calvet de. Violência e/ou política. *In: PASSOS, Izabel C. Friche*. (org.) Poder, normalização e violência. *Incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 23-40.

MANIFESTO EM DEFESA DA ESCOLA INTINERANTE DO MST. Disponível em: <<http://prod.midiaindependente.org/pt/blue/2009/03/442231.shtml>> Acesso em: 20 nov. 2011.

MARCHA DA LIBERDADE. Disponível em: <<http://www.marchadaliberdade.org/>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

MARTINS, Maria Ednéia. Resgate histórico da formação e atuação de professores da escola rural: um estudo no oeste paulista. UNESP – Universidade Estadual Paulista. *Relatório Final pesquisa Iniciação Científica financiada pela FAPESP*, 2003.

MARTINS, Mara Lúcia. *Aprendendo nas escolas do MST*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0046.html>> Acesso em 20 nov. 2011.

MARTINE, George. *Os impactos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Caetés, 1987. p. 19-39.

MATTAR, Flávia. *Entrevista: Maria Gorete*. <<http://www.ibase.br/modules.php?name=Conteudo&pid=133>>. Publicado em 6/05/2005. Acesso em: 04 jan. 2010.

MÉDICO SANITARISTA FALA SOBRE A DENGUE NESTA SEXTA-FEIRA. Disponível em: <http://www.correiadoestado.com.br/noticias/medico-sanitarista-fala-sobre-a-dengue-nessa-sexta-feira_119281/> Acesso em: 03 out. 2011.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MEIRELES, Cecília. *Pequeno oratório de Santa Clara*. Gravuras de Manuel Segalá Rio de Janeiro: Philobiblion, 1955.67 p.

MELLO, Alex Oestreich de.; BELTRAME, Éderson Cesar.; HEBERLE, Milene Veiga Rossan. O discurso sanitaria como discurso político e ideológico na república velha. *Revista Historiador*. no. 3. Ano 03. Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>> Acesso em: 01 nov. 2012.

MELO NETO, João Cabral de. A trajetória dos movimentos sociais no campo: história, teoria social e práticas de governos. *Revista Espaço Acadêmico*, n.54. Nov./2005.

MERCADO ÉTICO. *Uma escola que dignifica a vida no campo*. Disponível em: <<http://mercadoetico.terra.com.br/arquivo/uma-escola-que-dignifica-a-vida-no-campo/>>. Acesso em: 17 jul. 2009.

MEYER, Dagmar E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.

MINISTÉRIO DA SAÚDE FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. *Saneamento rural*. Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/internet/ProAceCresIV.asp>> Acesso em: 17 set. 2011.

MINISTÉRIO DE MINAS E ENERGIA. *Programa luz para todos*. Disponível em: <http://luzparatodos.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp>. Acesso em: 17 set. 2011.

MOBILIZAÇÃO NACIONAL PELA REFORMA AGRÁRIA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mobilizacao-nacional-pela-reforma-agraria>> Acesso em: 10 out. 2012.

MOLINA, Mônica Castangna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MOMENTO DE MOBILIZAÇÃO E LUTA. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/revista/24/editorial>> Acesso em: 10 out. 2012.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo. *31ª Reunião anual da ANPED*, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MST. I Conferência Nacional *Por Uma Educação Básica do Campo*. CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB. Luziânia/GO, 27 a 31 de julho de 1998.

MST. II Conferência Nacional *Por Uma Educação do Campo*. Declaração final (versão plenária). *Por Uma Política Pública de Educação do Campo*. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

MST. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma

Agrária. *Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária*. Luziânia/GO, 18 a 22 de Setembro de 2006. Texto digitado

MST DIZ RECEBER AMEAÇAS NO SUL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,mst-diz-receber-ameacas-no-sul-de-minas-gerais,684563,0.htm>> Acesso em: 01 abr. 2011.

MST. Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001. *Cadernos de Educação*, Veranópolis, RS, n.13. Edição Especial, 2005.

MST E MCP OCUPAM LATIFÚNDIO URBANO. Disponível em: <<http://comunal7deabril.blogspot.com/2010/05/mst-e-mcp-ocupam-latifundio-urbano-m.html>> Acesso em: 29 jun. 2011.

MST EM LUTA POR TODO O PAÍS. Disponível em: <<http://alainet.org/active/19857&lang=es>> Acesso em: 29 jun. 2011.

MST. *Falta de estrutura e possibilidade faz com que jovens abandonem o campo*. Por José Coutinho Júnior. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Falta-de-estrutura-e-possibilidade-faz-com-que-jovens-abandonem-o-campo>> Acesso em: 20 out.2012.

MST JÁ CONTABILIZA 80 INVASÕES EM TODO O PAÍS. Disponível em: <<http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/4/materia/272114>> Acesso em: 29 jun. 2011.

MST. *Jornada Nacional de Lutas dos Sem Terrinha*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/especiais/32>> Acesso em: 12 out.2012.

MST. Jornada Sem Terrinha 2012. Disponível em: <?<http://www.mst.org.br/content/jornada-sem-terrinha-2012>>. Acesso em: 24 out. 2012

MST. *Mobilização Nacional pela Reforma Agrária*. Número 39, ago./2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mobilizacao-nacional-pela-reforma-agraria>> Acesso em: 10 out. 2012.

MST. *Momento de mobilização e luta*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/revista/24/editorial>> Acesso em: 10 out. 2012.

MST. *Movimentos e organizações do campo exigem vetos à MP do Código Florestal*. Por Íris Pacheco. Em 09 de out./2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Movimentos-e-organizacoes-do-campo-exigem-vetos-a-MP-do-Codigo-Florestal>> Acesso em: 12 out. 2011.

MST. Polícia reprime mulheres em área da Votorantim no RS. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/1069>> Acesso em 20 nov. 2011.

MST. Sem Terra ocupam Incra na Paraíba. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8341>> Acesso em 20 nov. 2011.

MST. Sociedade exige vetos à MP do Código Florestal. *Por Íris Pachec*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Movimentos-e-organizacoes-do-campo-exigem-vetos-a-MP-do->

[Codigo-Florestal](#)> Acesso em: 12 out. 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/8878>> Acesso em: 13 out. 2011.

MOVIMENTO NEGRO ORGANIZADO. Disponível em: <http://tamboresdosmontes.blogspot.com/2010/06/movimento-negro-organizado.html>> Acesso em: 13 out. 2011.

MOVIMENTO SEM TETO. Disponível em: <http://www.diariopopular.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?id=6¬icia=33837>> Acesso em: 13 out. 2011.

MUNARIM, A. *Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção*. 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

MUNDO JOVEM. *Reforma agrária, mais necessária do que nunca*. Entrevista publicada na edição nº 378, julho de 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/mj/entrevista-07-2007.php>> Acesso em: 12 de nov. 2012.

MULTIPLY. *Uma didática da invenção de Manuel de Barros*. Disponível em: <http://soucarioca.multiply.com/journal/item/1>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

NABARRO, Sérgio Aparecido; TSUKAMOTO, Youko Tsukamoto. Questão agrária e o livro didático de geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina – PR. *Anais do XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária*. São Paulo, 2009. p.1-26.

NAVROSKI, Alcione. Alfabetizando nas escolas do MST. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abr., 2006. ED/UFSC, SC.

NEAFRO TAMBORES DOS MONTES. *Núcleo de Estudos e Pesquisas das Relações Étnicas Raciais*. Movimento Negro Organizado. Disponível em: <http://tamboresdosmontes.blogspot.com/2010/06/movimento-negro-organizado.html>>. Acesso em: 13 out. 2011.

NEVES, Eloiza Dias. O trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. *30a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2007.

NIVER NA ROÇA. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/tiao-carreiro-e-pardinho/viver-na-roca.html>> Acesso em: 18 jul. 2012.

NOSSA BANDEIRA. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/4436>> Acesso em: 20 nov. 2011.

NOSSO DESAFIO É SER UMA ESCOLA DA CLASSE TRABALHADORA. Disponível em: <http://www.mst.org.br/jornal/308/entrevista>> Acesso em: 25 jul. 2012.

Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações*

disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

O ECO. *Revitalização de nascentes e de mentes*. Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/reportagens/20220-revitalizacao-de-nascentes-e-de-mentes>>. Acesso em: 04 out. 2011.

O HOMEM DO CAMPO. Chitãozinho & Xororó. Disponível em: <<http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/chitaozinho-e-xororo/o-homem-do-campo/191024?>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

O MST ASSIM OS/AS DEFINE: “As crianças Sem Terrinha são meninas e meninos que têm na sua formação a identidade da classe trabalhadora, são filhos e filhas da luta que inspiram o próprio Movimento”. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/especiais/32>>. Acesso em: 12 out. 2012.

O MST E O TERRORISMO OFICIALIZADO. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-mst-e-o-terrorismo-oficializado/>> Acesso em: 20 nov. 2011.

O MST recriou a escola. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/6210>> Acesso em: 10 out. 2012.

O TRABUCO. *Ruralista compara sem-terra a ladrões e critica o governo*. Disponível em: <http://www.otrabuco.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=26137> Acesso em: 25 jul. 2012.

OBJETIVOS DO MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7703>> Acesso em: 10 out. 2011.

OLHAR DIRETO. *Coronel da polícia militar condenado por massacre de sem-terra é preso*. 07/05/2012. Disponível em: <http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?noticia=Coronel_condenado_por_massacre_e_de_sem-terra_e_preso_no_PA&id=254691> Acesso em: 25 jul. 2012.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Fora da higiene não há salvação: a disciplinarização do corpo pelo discurso médico no Brasil Republicano. Centro de Ensino Superior do Seridó – Campus de Caicó. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. v. 4, n.7, fev./mar, 2003. Disponível em: <<http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme07/002-p.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2012.

OPINIÃO REGIONAL. Disponível em: <<http://www.jornalopiniao.com/noticias.php?id=1257>> Acesso em: 30 abr. 2011.

OS SEM TERRA NA UNIVERDADE. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/4805>> Acesso em: 15 dez. 2011.

PA: MST INVADE FAZENDA DE DANIEL DANTAS E BLOQUEIA ESTRADA. 21/06/2012. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0..OI5851598-EI8139.00-PA+MST+invade+fazenda+de+Daniel+Dantas+e+bloqueia+estrada.html>> Acesso em: 24 jul. 2012.

PARADA GAY ACONTECE HOJE EM SÃO PAULO: VEJA INTERDIÇÕES. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/935048-parada-gay-acontece-hoje-em-sao-paulo-veja-interdicoes.shtml>> Acesso em: 29 jun. 2011.

PARADA GAY DE FORTALEZA DE 2011 ACONTECE DIA 26 DE JUNHO. Disponível em: <<http://dialogospoliticos.wordpress.com/2011/06/08/parada-gay-de-fortaleza-2011-acontece-dia-26-de-junho/>> Acesso em: 29 jun. 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v 26, n. 1, p 141-159. jan/jun. 2001.

_____. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceitos*. 2006a. UFSC.

_____. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argus, 2007.

_____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

_____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *26ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Programa e resumos. 2003. p. 204.

_____. Encontros com novas subjetividades nas experimentações curriculares. *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 23-26 de abril, 2006. (p. 1-12). Recife: UFPE, 2006b.

_____. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, v. 19, n. 2, p. 95-114, jul./dez. 1994.

_____. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1995.

_____. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.1, p. 137-157, jan/jun, 1996.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

_____. *Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender In: IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 16, 17 e 18 set. 2010*. Porto: Universidade do Porto Portugal, 2010. Conferência Proferida no Simpósio Currículo e Criatividade. 34p.

_____. Um Currículo entre formas e forças: diferença, devir-artista de “A contadora de Filme” e possibilidades de alegrias em um currículo. *In: X Colóquio sobre Questões Curriculares/VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 4,5 e 6 set. 2012*. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012. Texto apresentado no Simpósio Currículo e Diferença. 17p.

PASSERON, Jean-Claude. Simbolismo dominante y simbolismo dominado. In: GRIGNON, Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid: Buenos Aires Ediciones Nueva. 1992.

PEGORETTI, Michela Sagrillo; SANCHES, Suely da Penha. Dicotomia rural x urbano e segregação sócioespacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo. *XI Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR*. Salvador. 23-27 maio de 2005.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. *21a. Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 1998.

PINTO, Celi Regina Jardim. *Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Elementos para uma análise de discurso político*. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.24, p.87-117, jan./jun. 2006.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação e Realidade*. v. 24, n. 2, p. 33-57. jul/dez., 1999.

PONTA DE PAUTA. *A política agrícola brasileira e o incentivo aos agrotóxicos*. Entrevista especial com Flávia Londres. Disponível em: <<http://pontodepauta.wordpress.com/2011/10/11/a-politica-agricola-brasileira-e-o-incentivo-aos-agrotoxicos-entrevista-especial-com-flavia-londres/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz. Tadeu. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 173-210.

POR QUE LUTAR POR ESCOLA? Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/293/realidade%20brasileira>> Acesso em: 10 out. 2012.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA. *Questionário da merenda escolar*. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendaMais/documentos/QuestionarioPNAE.pdf>> Acesso em: 01 fev. 2011.

PORTAL DO MST. *A importância da escola para a juventude do MST*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10410>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

PORTAL DO MST. *A renovação do latifúndio e seu novo sistema: o agronegócio*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/A-renovacao-do-latifundio-e-seu-novo-sistema-o-agronegocio>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

PORTAL DO MST. *Aqui a vida tem novo sentido*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/291/artigo>>. Acesso em: 15 set. 2011.

PORTAL DO MST. *Campanha contra o uso de agrotóxicos*. N.43. Disponível em:

<<http://www.mst.org.br/book/export/html/11494>>. Acesso em: 20 out. 2011.

PORTAL DO MST. *Código Florestal a serviço do latifúndio e do agronegócio*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/As-mudancas-no-Codigo-Florestal-a-servico-do-latifundio-e-do-agronegocio>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

PORTAL DO MST. *Crianças em ação: Por escola, terra e dignidade*. Nº40. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornada-sem-terrinha-2010>>. Acesso em: 30 out. 2011.

PORTAL DO MST. *Em defesa da preservação ambiental*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/9911>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

PORTAL DO MST. *Êxodo rural entre a juventude é uma realidade cada vez mais presente no Brasil*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Exodo-rural-entre-a-juventude-e-uma-realidade-cada-vez-mais-presente-no-Brasil>>. Acesso em: 02 dez. 2011.

PORTAL DO MST. *Fechar escola é crime!* n.46. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

PORTAL DO MST. *Jornada: MST ocupa latifúndio urbano em Fortaleza*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/9528>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

PORTAL DO MST. *Luta em defesa do Código Florestal*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/304/editorial%20>>. Acesso em: 04 out. 2011.

PORTAL DO MST. *Massacre de Felisburgo: retrato da atualidade da violência no campo*. Nº22. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/book/export/html/100>> Acesso em: 07 set. 2011.

PORTAL DO MST. *Militantes da Via Campesina conquistam diploma em geografia pela UNESP*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Militantes-da-Via-Campesina-conquistam-diploma-em-geografia-pela-UNESP>>. Acesso em: 06 set. 2011.

PORTAL DO MST. *Novo Código Florestal também beneficia latifúndio improdutivo*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Alem-de-tudo-novo-Codigo-Florestal-tambem-benefica-latifundio-improdutivo>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

PORTAL DO MST. *MST recebe prêmio por produção agroecológica nos EUA*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst-recebera-premio-por-promover-producao-agricola-sustentavel>>. Acesso em: 20 out. 2011.

PORTAL DO MSN. *Mudanças no Código Florestal atingem toda a sociedade*. Por João Pedro Stedile (Coordenação Nacional do MST em 8 de abril de 2011). Disponível em <<http://www.mst.org.br/node/11530>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

PORTAL DO MST. *Seguiremos organizando o povo para a luta*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/8878>>. Acesso: 13 out. 2011.

PORTAL DO MST. *Os problemas da educação no campo*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Os-problemas-da-educacao-do-campo>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

PORTAL DO MST. *Os Sem Terra na Universidade*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/4805>>. Acesso em: 06 set. 2011.

PORTAL DO MST. *Sem Terra realizam trabalho voluntário em ocupação urbana do Recife*. Nº36. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/book/export/html/9728>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

PORTAL DO MST. *Sindicatos e movimentos realizam o Dia Nacional de Mobilização*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12106>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PORTAL JENIPAPO. *Precariedade nas escolas públicas do Piauí ganha destaque nacional*. Disponível em: <<http://www.portaljenipapo.com/educacao,807,precariedade-nas-escolas-publicas-do-piaui-ganham-destaque-nacional.html>> Acesso em: 10 jul. 2012.

PORTAL MEC EDUCAÇÃO. *MEC libera recursos para levar água potável a escolas rurais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16537>. Acesso em: 16 set. 2011.

PORTAL MEC EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PORTAL PREFEITURA DE RIO DAS OSTRAS. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1185>> Acesso em: 18 jul. 2012.

PORTAL RG. *FMS alerta: 82% dos focos de mosquito da dengue estão dentro de casa*. Disponível em: <<http://www.portalg.com.br/noticia/fms-alerta-82-dos-focos-de-mosquito-da-dengue-estao-dentro-de-casa-62783.html>> Acesso em: 03 out. 2011.

PORTOCARRERO, Vera. Normalização e invenção: Um uso do Pensamento de Michel Foucault. In: CALOMENI, Tereza Cristina Barreto (Org.). Michel Foucault. *Entre o murmúrio e a palavra*. Campos, Rio de Janeiro: Faculdade de Direito de Campos, 2004, p.133- 167.

PORTOCARRERO, Vera. Juliano Moreira e a metamorfose da psiquiatria brasileira. *Conceito, Revista de Filosofia e Ciências do Homem*, Lisboa, n.1, p.69-100. 2005.

PREFEITURA DE TUBARÃO. *Nucleação garante educação de qualidade a estudantes da zona rural*. Em 20/03/2006. Disponível em: <<http://www.tubarao.sc.gov.br/secretarias/governo/comunicacao-social/noticias/nucleacao-garante-educacao-de-qualidade-a-estudantes-da-zona-rural>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

R7 CIDADES. *Marcha da Liberdade ocorre em mais de 40 cidades*. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/cidades/noticias/marcha-da-liberdade-ocorre-hoje-em-mais-de-40-cidades-20110618.html>> Acesso em: 29 jun. 2011.

R7 ENTRETENIMENTO. *Fazendeiro Abner tenta fazer as pazes com Júlia em Morde & Assopra*. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/famosos-e-tv/noticias/morde-assopra-abner-tenta-fazer-as-pazes-com-julia-20110405.html>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

R7 NOTÍCIAS. *Transporte escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa*. Disponível em:

<<http://jus.com.br/revista/texto/9239/transporte-escolar-a-obrigacao-do-poder-publico-municipal-no-desenvolvimento-do-programa/2>> Acesso em: 16 nov. 2011.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. Política e trabalho. *Revista de Ciências Sociais*. n. 21. Abril de 2006. p. 27-57.

RAJCHMAN, John. Eros e verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

REALI, Noeli Gemelli. Colonos/as migrantes no currículo escolar: presença ausente, *19a. Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 1996.

REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter. (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-62.

REVISTA AMBIENTE BRASIL. *Agroecologia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST*. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2006/12/11/28206-agroecologia-no-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-mst.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.

REVISTA ECO 21. *Vale do Guaporé – Amazônia desconhecida*. Edição 52. Disponível em <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=93>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento, n. 10, out. 1952.

REVISTA ÉPOCA. *Ervas medicinais: os conselhos de Drauzio Varella*. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI162899-15230,00-ERVAS+MEDICINAIS+OS+CONSELHOS+DE+DRAUZIO+VARELLA.html>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

REVISTA ESCOLA. *Avançar além do básico*. Disponível em: <Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/avancar-alem-basico-626439.shtml>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

REVISTA FOLHA ON LINE. *Quem tem arma e mata no país são os poderosos, diz Stedile*. Em 23/02/2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u67438.shtml>>. Acesso em: 07 set. 2011.

REVISTA FOLHA ON LINE. *Parada Gay acontece hoje em São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/935048-parada-gay-acontece-hoje-em-sao-paulo-veja-interdicoes.shtml>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

REVISTA GLOBO RURAL. *Tudo legal na serra*. Ed. 267. Disponível em: <http://revistagloborural.globo.com/EditoraGlobo/componentes/article/edg_article_print/1.3916,1669345-1641-1,00.html>. Acesso em: 10 out. 2011.

REVISTA GLOBO RURAL. *Juventude rural não quer deixar o campo, defende Contag*.

Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,,EMI158214-18077,00-JUVENTUDE+RURAL+NAO+QUER+DEIXAR+O+CAMPO+DEFENDE+CONTAG.html>>. Acesso em: 20 out. 2011.

REVISTA GLOBO RURAL. *Rústica e rentável*. Disponível em: <<http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6993,EEC1706202-1484-3,00.html>>. Acesso em: 20 out. 2011.

REVISTA JUS. *Transporte escolar: a obrigação do poder público municipal no desenvolvimento do programa*. Por Patrícia Collat Bento Feijó, advogada. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/9239/transporte-escolar-a-obrigacao-do-poder-publico-municipal-no-desenvolvimento-do-programa/2>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

REVISTA VEJA. *Madragais do MST*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080904/p_046.html>. Acesso em: 10 out. 2011.

REVISTA VEJA. *Ministério Público do RS determina fechamento de escolas itinerantes do MST*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/ministerio-publico-rs-determina-fechamento-escolas-itinerantes-mst/>>. Acesso em: 01 set. 2010.

REVISTA VEJA. *O MST e o terrorismo oficializado*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-mst-e-o-terrorismo-oficializado/>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

REVISTA VEJA. *Uma luta de foices e armas; A violência no campo já matou centenas: e nos dois lados*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/reforma_agraria/contexto_3.html>. Acesso em: 07 set. 2011.

REVITALIZAÇÃO DE NASCENTES E DE MENTES. Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/reportagens/20220-revitalizacao-de-nascentes-e-de-mentes>> Acesso em: 04 out. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental: desafios à educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas/SP, v. 1, n. 17, p. 20-39, 2001. n.9, Mai./Jun./Jul. /Ago., 2001.

RIBEIRO, Vândiner. *A influência de situações de risco na construção de conhecimentos cotidianos*. 126fl. 2007, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção acadêmica sobre Educação do Campo no Brasil: currículo e sujeitos demandados. *IV Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares. VIII Colóquio sobre questões curriculares: currículo, teorias e métodos*. Setembro 2008. UFSC.

RIBEIRO, Vândiner. Os Sem Terra no currículo da mídia. In: Marlucy Alves Paraíso. (Org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2010a, v. 1, p. 131-152.

RIBEIRO, Vândiner. *Curso de Aperfeiçoamento em educação do campo: princípios e práticas educativas* - possibilidades de atuação em classes multisseriadas. Módulo IV. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010b.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção acadêmica sobre Educação do Campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, Mai./Set., 2012. no prelo.

RIBEIRO2, Cristine Jaques. *Agroecologia: Práticas Coletivas Num Assentamento De Reforma Agrária*. Disponível em:

<http://www.ufpel.tche.br/isp/ppgcs/eics/dvd/documentos/gts_1lleics/gt7/gt7cristine.pdf>

Acesso em: 01 nov.2012.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *As representações sociais de professores sobre a escola no meio rural*. 150 fl. 1995, Dissertação de mestrado. FAFICH/UFMG, 1995.

_____. “O caderno dela era só terra vermelha”. Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. *28a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2005.

ROSA, Lucelina Rosseti; FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. As categorias rural, urbano, campo e cidade: a perspectiva de um *continuum*. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (Orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 187- 204.

ROSA, Marcelo carvalho. Ocupações de terra. In.: CALDART, Roseli, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Gaudêncio, FRIGOTTO. *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 509-512.

ROSALDO, Renato. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston, Beacon Press, 1989.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n.1, p. 33-58, jun./jul. 2001b.

_____. El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: cuadernos de la cultura*, n. 29, p. 25-40, 1997.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.) *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p.139-204.

RS URGENTE. *MP determina fechamento das escolas itinerantes dos sem-terra*. Disponível em:<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&n_ewsID=a2409313.htm>. Acesso em: 02 set. 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio O. P. Currículo: conhecimento e cultura. Seleção do conhecimento escolar: a construção do currículo. In: BRASIL. *Salto para o futuro*. Currículo: conhecimento

e cultura. Ano XIX, n. 1, abril/2009. p.10-15.

_____. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1993.

SANTOS, Lucíola Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta, *Presença Pedagógica*, v.2, n.7, Jan/Mar, p. 34-39, 1996.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi do. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v., p. 9-22.

SARAIVA, Regina Coelly Fernandes. *A Modernidade Brasileira e o Rompimento com as Tradições*. Disponível em: <<http://publicacoes.uniceub.br/index.php/face/article/viewFile/599/397>>. Acesso: 15 Jan. 2012.

SCOTT, Joan W. O Enigma da igualdade. *Estudos feministas*. Florianópolis, n.13, v. 1, p. 11-30, jan./abr., 2005.

SÉCULO DIÁRIO. *Cariacica: escola rural de Cachoeirinha* deve ser fechada ainda nesta semana. Disponível em: <http://www.seculodiario.com.br/exibir_not.asp?id=5723>. Acesso 05 out. 2011.

SEM-TERRA INVADEM E DESTROEM PROPRIEDADE DE DANIEL DANTAS. 22/06/2012. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2012/06/22/interna_brasil,380800/sem-terra-invadem-e-destroem-propriedade-de-daniel-dantas.shtml> Acesso em: 25 jul. 2012

SEM TERRINHA PROTESTAM POR ESCOLAS NA SEMANA DAS CRIANÇAS. *Da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)*. 17 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10782>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SETE DE SETEMBRO VERMELHO. Carta ao leitor. Ed. 1870. Setembro de 2004. Veja *on line*. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/080904/cartaleitor.html>> Acesso em: 20 nov. 2011.

SKLIAR, Carlos. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação (Expositor da sessão especial A questão da diferença na Educação). In: 25^a. *Reunião anual da ANPED*, Anais. Caxambú: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc>> Acesso em: 20 jul. 2012.

SP: POR DESAPROPRIAÇÃO DE FAZENDAS, MST INVADE POSTO DO INCRA. 17/05/2012.. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI5780240-EI7896,00-SP+por+desapropriacao+de+fazendas+MST+invade+posto+do+Incra.html>> Acesso em: 24 jul. 2012

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de*

Educação, v. 12 n. 36 set./dez. 2007.

SILVA, Ruth Ivoti Torres da. *A escola primária*. Porto Alegre: Globo, 1952.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 73-102

_____. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dezembro, p. 71-78, 2000b.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. 154p.

_____. Identidade e Diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. p. 65-66.

_____. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional. Entrevista com Tomaz T. da Silva por Luís A. Gandin. *Currículo Sem Fronteiras*, v.2, n.1, p.5-14, Jan/Jun, 2002.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. 120p.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000a. 128p.

SILVA2, Luiz Jacintho da. Da vacina à aspirina: considerações acerca das ações coletivas em saúde pública. *Saúde e Sociedade*. v.5, n. 2, p. 3-16. 1996.

SOLUÇÕES ALTERNATIVAS AOS AGROTÓXICOS PARA O CONTROLE DE PRAGAS. Disponível em:

<http://www.presenteparahomem.com.br/solucoes-alternativas-aos-agrotoxicos-para-o-controle-de-pragas/#.UHrM5KT2m_4> Acesso em: 12 out. 2012.

SOUSA, Maria Gorete. *Além de ocupar as terras, precisamos ocupar as letras*. Disponível em: <<http://old.kaosenlared.net/noticia/maria-gorete-sousa-trajetoria-do-mst-no-campo-educacional>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (orgs.). *Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 111-130.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SUA PESQUISA. Cecília Meireles. Disponível em:

<http://www.suapesquisa.com/biografias/cecilia_meireles.htm> Acesso em: 12 de nov./2012.

SUA PESQUISA. Manoel de Barros. Disponível em:

<<http://www.suapesquisa.com/biografias/manuelbandeira/>> Acesso em: 12 nov. 2012.

SUA PESQUISA. Patativa do Assaré. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/patativa_assare.htm> Acesso em: 12 nov. 2012.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. Clássicos John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez. 2001.

TIMBÓ, André. *Hoje é dia de Geografia*. 4a. Série/5o. Ano. 1. ed. Editora Positivo: Curitiba, 2007.

TRECHO DA SINOPSE DO FILME. Disponível em: <[http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-\(Jeca.Tatu\).html](http://interfilmes.com/filme_18183_Jeca.Tatu-(Jeca.Tatu).html)> Acesso em: 15 jun. 2011.

TRIBUTO AO TRABALHADOR SEM TERRA, música de Eduardo Silva Amaro. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=TRIBUTET406&ng=p&sc=1&th=49&se=2>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

TUDO RONDÔNIA. MPRO ingressa com ação por causa de precariedade de escolas rurais. Disponível em: <<http://www.tudorondonia.com/noticias/mpro-ingressa-com-acao-por-causa-de-precariedade-de-escolas-rurais-.12587.shtml>> Acesso em: 10 jul. 2012.

TYLER, Stephen A. Post-modern ethnography: from document of the occult to occult document. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press, 1986.

UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO DE MANUEL DE BARROS. Disponível em: <<http://soucarioca.multiply.com/journal/item/1>> (fragmento) Acesso em: 20 nov. 2011.

VAGALUME. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/tiao-carreiro-e-pardinho/viver-na-roca.html>> Acesso em: 18 jul. 2012.

VAMOS PRA LUTA. *Música de Marcos Monteiro e Adilson Monteiro*. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.phtml?rd=LETSHEAD385&ng=p&sc=1&th=49&se=2>>. Acesso em 29 nov. 2012.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 87- 96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. (texto apresentado no *XI Simpósio Internacional IHU: O (des)governo biopolítico da vida humana*). São Leopoldo: Unisinos, 2010.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: DP&A, 1996. p. 19-35.

_____. *Foucault e a Educação*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. *Mutatis Mutandis*. v. 2, n. 1. 2009. p. 110-121

VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p.145-165, jan./jun.2004.

VERMELHO PORTAL. *Dirigente do MST condena fechamento de 24 mil escolas do campo..* Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=10&id_noticia=157477>. Acesso em: 04 nov. 2011.

VOU PRA ROÇA. Victor e Leo. Disponível em: <<http://letras.mus.br/victor-leo/826934/>> Acesso em: 18 jul. 2012.

WANDERER, Fernanda. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. 2007. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253p.

WEBER, Jacques. *Os pobres não têm culpa pela degradação ambiental*. Ed. 105. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1185>> Acesso em: 19 jul. 2012.

WEID, Nahyda Franca Von. Buscando caminhos para a educação rural: a criança do campo e seu aprendizado na vida. *Educação em Revista*. UFMG, n. 5, p. 20-26, jul/dez, 1987.

WEIDE, Darlan Faccin; FARIA, Nédison. O processo educativo em acampamentos de Reforma Agrária. *21a. Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 1998.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS (1950-1970)*. 2003, 207fls. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre. 2003.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Uma história de governo e de verdades. Educação rural no RS (1950-1970). *27a. Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2004.

WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vinicius_de_Moraes> Acesso em: 12 nov. 2012.

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a Cidade na história e na literatura*. Trad. Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 7-72.

3º. ENCONTRO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS. Disponível em:

<<http://encontro.debh.com.br/>> Acesso em: 29 jun. 2011.

ZERO HORA. *Escolas itinerantes para sem-terra são extintas no RS*: Governo garante transferência dos alunos a instituições do Estado. Em: 18/02/2009. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/especial/rs/cracknempensar/19,0,2409366,Escolas-itinerantes-para-sem-terra-sao-extintas-no-RS.html>> Acesso em: 19 jul. 2012.

Fotografias: Vândiner Ribeiro
Projeto gráfico: Cecília Magalhães