

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 METODOLOGIA.....	19
3 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	23
3.1 Memória: Revisão Bibliográfica.....	23
3.1.1 <i>Memória em Henri Bergson.....</i>	<i>28</i>
3.1.2 <i>Joël Candau: memória e identidade.....</i>	<i>30</i>
3.2 Educação do Campo.....	31
3.2.1 <i>Memória e Educação do Campo</i>	<i>36</i>
3.3 Formação de Professores.....	42
3.2.2 <i>Memória na Formação de professores</i>	<i>44</i>
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	48
4.1 Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	48
4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	53
4.3 As lembranças na sala de aula.....	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXO A.....	108
ANEXO B.....	112

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação narra a pesquisa desenvolvida em torno da memória no contexto da sala de aula, tomando como local de observação o Tempo Escola II da Turma 2010 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG cuja habilitação é Letras e Artes. Na formação de professores no contexto da Educação do Campo, a memória, enquanto processo de formação identitária assume especial relevância. Ela se coloca como ponto de ligação entre o espaço da universidade e o contexto de vida dos estudantes em uma perspectiva temporal.

O desafio de articular a realidade dos estudantes com o contexto escolar é histórico. Na formação de professores, a indicação para essa aproximação é o envolvimento com a escola através de estágios. Mas, se levar o professor em formação para a escola básica e seu contexto social mais amplo já é uma prática em consolidação, o mesmo não acontece com a presença dessa escola e deste contexto na universidade. Neste sentido, os estudantes do LeCampo exercitam através da alternância Tempo Escola/Tempo Comunidade a tarefa de fazer dialogar os contextos estruturantes da formação docente: a sociedade, a escola básica e a universidade. Entendemos que a evocação de lembranças pelos estudantes em sala de aula se constitui como uma das mediações onde este diálogo acontece.

Dessa forma, esta pesquisa busca compreender o fenômeno da memória, com foco na evocação de lembranças de história de vida durante as aulas lecionadas para a Turma 2010, tendo como objetivos específicos: identificar que lembranças são trazidas ao contexto da sala de aula pelos discentes; compreender como ocorrem os processos de evocação de lembranças que remetam à história de vida dos pesquisados; e compreender de que forma essas evocações colaboram para a formação de professores no contexto de uma educação voltada para os povos do campo.

Este estudo se justifica por alguns fatores. No contexto da Educação do Campo e da formação de professores do campo, se justifica pela importância do diálogo entre os conteúdos curriculares e a experiência de vida dos estudantes, o que é possível verificar através da evocação de lembranças durante as aulas. Dessa forma, este estudo pode contribuir para práticas pedagógicas que busquem incentivar este diálogo entre teoria e vida cotidiana nas salas de aula a partir do conhecimento das histórias de vidas dos estudantes, promovendo uma formação que se faça a partir da identidade de seus sujeitos. Para a pesquisadora, este estudo se justifica por sua trajetória em estudos relacionados à memória

humana¹ e a sua tentativa de se aproximar cada vez mais deste fenômeno e compreender sua estrutura e importância na vida dos seres humanos, assim como na matriz teórica de sua área de formação, a História.

O referencial teórico desta pesquisa é composto pelo estudo de Henri Bergson contido no livro *Matéria e Memória*, do qual foi retirado o conceito de *memória* empregado neste trabalho, assim como pela matriz teórica da Educação do Campo no Brasil e pelos eventos estudados que nos forneceram a compreensão sobre a formação de professores do campo. Além de outros autores que complementaram nossa compreensão sobre memória e identidade, como é o caso de Joël Candau (2011). Os referenciais nos auxiliaram no trabalho de campo e na estudo dos dados.

Os dados, obtidos através das gravações em áudio e do diário de campo, foram levantados e sistematizados. Após o estudo de dados, foi possível constatar que as lembranças trazidas ao contexto da sala de aula fazem menção à acontecimentos da vida familiar, à convivência em comunidade, à formação universitária, ao trabalho, à vivência na educação básica e a fatos noticiados ou ligados aos meios de comunicação em massa. É a história de si mesmos, suas impressões e opiniões sendo revistas à luz do presente, trazendo em evidência suas identidades, deixando coisas pelo caminho – porque não se conta uma lembrança em sua integralidade – e agregando outros dados fornecidos pelo contexto da evocação, a sala de aula deste curso.

Quanto ao fenômeno de evocação de lembranças, constatamos que ele ocorre em momentos de diálogo entre professores e estudantes, entre os estudantes e entre os estudantes e o conteúdo lecionado, considerando a exposição do professor e a utilização de imagens e vídeos. Através de um diagrama analítico, foi possível expor os movimentos envolvidos na realização do fenômeno e analisá-lo a luz dos dados coletados. Também foi possível compreender de que forma essas evocações colaboram para a formação de professores do campo neste contexto. A partir do estudo dos dados foi possível compreender também as condições de existência do fenômeno no ambiente observado e identificar alguns pontos de diálogo com a literatura anteriormente estudada.

O texto está organizado em uma estrutura que primeiro busca expor todo o trabalho metodológico realizado durante o período da pesquisa e, posteriormente, expõe os referenciais

1 *Ver* CORREA, Michelle Viviane Godinho. **História e Memória**: A Segunda Guerra Mundial contada pelos ex-combatentes da FEB. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2007. *Ou* CORREA, Michelle Viviane Godinho. O Brasil na Segunda Grande Guerra do Século XX. In: LOBATO, Wolney et al (org). **15º Seminário de iniciação Científica**: Destaques 2007. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2008, p. 325-344.

teóricos utilizados, mostrando de que forma se colocam como possibilidades da estudo dos dados. Realizada esta inserção do leitor ao desenvolvimento da pesquisa, é feita a exposição dos resultados e a discussão dos dados. Por fim, foram tecidas algumas considerações finais sobre o estudo em si e sobre seus impactos.

Conhecer este fenômeno nos deu respostas, mas também perguntas. A complexidade da memória exigiria muito mais do que é possível para este estudo, mas acredita-se que algumas luzes foram lançadas para a compreensão do fenômeno no contexto da sala de aula da Turma 2010 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Algumas constatações poderão alcançar outros campos, outros semeadores, outros girassóis.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa trilhou os caminhos que são aqui descritos. Primeiramente, foi elaborado o projeto de pesquisa submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG. Durante a elaboração do projeto, no ano de 2010, a pesquisadora realizou o levantamento bibliográfico a partir das palavras-chave *memória*, *Educação do Campo* e *formação de professores*. As publicações selecionadas foram a coleção *Por uma Educação do Campo* e os artigos dos anos de 2008 a 2010 da ANPEd, ENDIPE, ENPEC e EMEC. Durante este período também foram realizadas leituras referentes ao referencial teórico da pesquisa e a inserção da pesquisadora na área da Educação do Campo.

Essa inserção aconteceu através da inclusão da pesquisadora no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como bolsista de Mestrado, sendo encarregada de atuar como apoio pedagógico da Turma 2010. Nesta função, a pesquisadora supervisionava o processo de matrícula dos estudantes e sua regularização na UFMG, confeccionava o material didático fornecido aos estudantes em cada Tempo Escola e atuava como professora, tirando dúvidas e lecionando alguns conteúdos de disciplinas do Eixo Pedagógico sob a supervisão do tutor Reuni do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. No TE I, a tutora REUNI foi Maria Isabel Antunes Rocha e no TE II e III foi Maria de Fátima de Almeida Martins. Durante este período – que se estendeu de março de 2010 a julho de 2011 – a pesquisadora também participou da organização de eventos científicos da área, que foram o III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2010), o III Seminário do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (2011) e o II Encontro Mineiro de Educação do Campo (2011).

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo COEP/UFMG em 13 de janeiro de 2011 e, a partir da aprovação, foi realizada a coleta de dados no Tempo Escola II (TE II) da Turma 2010 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Educação da UFMG, que ocorreu entre os dias 01 de fevereiro e 03 de março de 2011. O trabalho de campo foi realizado sob a perspectiva fenomenológica, compreendendo que a fenomenologia não dispõe de um método, mas se constitui como uma atitude diante do fenômeno, a fim de conhecê-lo em si através dos esforços que forem necessários. Dessa forma, a fenomenologia é uma “tarefa de interpretação” do fenômeno, revelando aquilo que ele é em si e suas condições de existência (Heidegger *apud* CIRIGLIANO, 1972, p35).

As fontes desta pesquisa dizem respeito às bibliografias estudadas, aos memoriais

produzidos pelos estudantes no TE I e às gravações e anotações das aulas do TE II. As bibliografias estudadas compuseram nosso referencial teórico e emergem no estudo dos dados, nos auxiliando na interpretação do fenômeno. Os memoriais foram resultado de uma atividade realizada na disciplina de Análise da Prática Pedagógica I, onde os estudantes deveriam elaborar um relato autobiográfico sobre sua trajetória de vida, tendo como foco seu percurso escolar. Os 26 estudantes participantes desta pesquisa realizaram essa atividade. Os memoriais foram importantes para se conhecer a história de vida dos estudantes e compreender as lembranças trazidas ao contexto da sala de aula durante o período de coleta de dados no TE II². Como diria Candau (2011, p.109), a escrita é auxiliar da memória e pode “reforçar o sentimento de pertencimento a um grupo, uma cultura”, agregando ainda mais valor à utilização dos memoriais nesta pesquisa.

As lembranças evocadas em sala de aula foram, como escreveu Luria (2006, p.63), “nossa ferramenta básica da memória” no contexto estudado, nos permitindo observar o fenômeno de evocação de lembranças e estudar os relatos trazidos ao contexto da sala de aula tendo os objetivos da pesquisa como direcionadores. Dessa forma, foram observadas e gravadas em áudio todas as aulas referentes às disciplinas do TE II, somando um total de 161 horas-aula (h/a). As disciplinas que possuíram aulas em que a pesquisadora atuou como professora não foram estudadas parcialmente ou em sua totalidade³. O quadro abaixo mostra as disciplinas e suas h/a observadas e estudadas.

2 Em outras palavras, os memoriais ajudarão o leitor a compreender as evocações aqui expostas. Em alguns momentos serão colocados de forma mais breve, em outro de forma mais extensa. Isso acontecerá porque alguns memoriais são mais descritivos e outros mais sucintos e também porque alguns assuntos perpassam a vida de diversos estudantes, sendo válido mostrar ao leitor que existem problemas comuns que foram relatados nos memoriais e lembrados durante as aulas.

3 As aulas das disciplinas lecionadas pela pesquisadora não foram analisadas. As aulas lecionadas por outros professores foram analisadas. Por isso, as disciplinas de Temas Específicos em Educação do Campo II e Processo de Ensino e Aprendizagem II tiveram uma carga reduzida de horas-aula analisadas. No Caso da disciplina de Variação Linguística e Ensino de Línguas em Escolas do Campo, a carga horária analisada é menos que a lecionada porque a pesquisadora teve que se ausentar da sala por 2 horas.

Tabela 1 – Disciplinas lecionadas no Tempo Escola II da Turma 2010

Disciplinas do TE II	Horas-aula lecionadas	Horas-aula estudadas
Políticas Públicas e Educação do Campo	28 h/a	28 h/a
Análise da Prática Pedagógica II	12 h/a	12 h/a
Temas Específicos em Educação do Campo II	16 h/a	12 h/a
Processo de Ensino e Aprendizagem II	5 h/a	0 h/a
Varição Linguística e Ensino de Línguas em Escolas do Campo	40 h/a	38 h/a
Oralidade e Escrita na Escola	28 h/a	28 h/a
Tipos de Artes e sua Materialidade Social	32 h/a	32 h/a
7 disciplinas	161 h/a	150 h/a

Fonte: Dados da pesquisa

O trabalho de campo desenvolveu-se nas salas 1106 e 1107 do prédio da Faculdade de Educação da UFMG. Essas salas foram utilizadas pela turma 2010 para a realização de suas aulas durante o Tempo Escola II. As aulas dos estudantes aconteceram entre as 8h e 12h e, no período da tarde, entre as 14h e 18h. A observação foi feita pela pesquisadora, que compareceu a todas as aulas da turma. As anotações foram feitas utilizando notebook marca Dell, modelo Inspiron 1525, e dois gravadores MP4 Player, marca Nell, modelos Action 2GB e Run 2GB. Um dos gravadores foi posicionado próximo ao professor e outro foi posicionado ora nos fundos da sala ora na parte lateral dos fundos da sala.

As carteiras das salas do prédio da FAE/UFMG são dispostas em formato circular, com duas formações circulares de carteiras, uma encostada nos cantos da sala e outra formação ao centro. Essa disposição das carteiras permite que todos se vejam, estudantes e professores. A pesquisadora se sentou na primeira carteira da fileira formada rente às paredes, à esquerda da sala, de frente para a porta. Neste local pôde observar todos os estudantes e, por estar no lado oposto à porta, não esteve em constante evidência.

A pesquisadora documentou as aulas em seu diário de campo digital e utilizou o áudio para transcrever os momentos em que as evocações de lembranças aconteceram no contexto das aulas. Dessa forma, foram identificadas 108 evocações referentes à história de vida dos participantes da pesquisa. O critério para a seleção das evocações a serem estudadas possui suas bases na vertente da história de vida, que busca documentar fatos da vida cotidiana dos participantes, percebendo a inserção dos sujeitos em todas as áreas de sua vida (social, econômica, cultural, afetiva, entre outras tantas quanto possíveis). Foi necessário estabelecer

um critério pois, segundo nossa base teórica em Bergson, consciência não é senão memória (2006). Logo, todas as falas dos participantes poderiam ser consideradas como evocações e, com o tempo que a pesquisa possui para ser concluída, não seria possível estudar todo o material recolhido. Assim, optou-se pelas lembranças de história de vida que são relatadas durante as aulas. Essas lembranças se apresentaram ligadas ao conteúdo lecionado ou a algum assunto que surgiu em sala decorrente do conteúdo estudado.

Após o levantamento e sistematização dos episódios de evocação catalogados, foi realizada a transcrição dos áudios. Após a transcrição, foi realizada a categorização das lembranças. O estudo dos dados foi realizado em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa. Após o estudo dos dados foram tecidas algumas considerações finais.

3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Esta pesquisa envolveu um contexto complexo que demandou da pesquisadora suporte teórico de diversos autores. Por isso este capítulo se divide em três partes, que dizem respeito às três palavras-chaves de nossa pesquisa bibliográfica, *memória*, *Educação do Campo* e *formação de professores*. Logo, ao mostrar em que campos se situa esta pesquisa, serão expostas também as escolhas teóricas realizadas.

3.1 Memória: Revisão Bibliográfica

O fenômeno da memória é o motivador desta pesquisa. Por isso é importante compreender, ainda que de forma sucinta, como a memória foi estudada ao longo dos tempos. Para isso, foi feito um breve sobrevoo sobre as pesquisas em memória nas ciências naturais e humanas. Para fazer este sobrevôo, buscou-se ressaltar alguns estudos sobre o tema a partir do final do século XIX até a atualidade.

Como afirma Oliveira (2007), desde a publicação da obra de Darwin, de *The origin of Species*, em 1859, animais e seres humanos tornaram-se mais próximos e diversas habilidades e comportamentos animais encontraram correlatos humanos. Uma delas é a memória, responsável pela seleção e transmissão de características que mantém as espécies. Mas, no que tange a humanidade, Ebbinghaus é reconhecido como o primeiro estudioso experimental da memória humana, pesquisando o espaço da memória e a função dos sentidos para a recordação em meados do século XIX, vindo a criar métodos voltados para a retenção de informações aprendidas. Na passagem do século XIX para o século XX, temos os estudos de Binet, precursor dos testes de inteligência (NEUFELD; STEIN, 2001) e de Bergson, com o livro *Matéria e Memória* (1896), no qual busca compreender a memória como fenômeno responsável pela integração dos diversos momentos da duração. A partir do século XIX a memória passou a ser vista como mediadora dos processos mentais e, a partir das descobertas realizadas neste campo de estudo, se tornou um assunto fundamental nas discussões sobre inteligência, aprendizagem e desenvolvimento humano. Essas pesquisas tornaram possível a concepção de modelos de estudo sobre a memória, revelando-a um processo dinâmico e não mais apenas uma armazenadora de dados.

No início do século XX se destacam os estudos de Losien (1902) e Netschajeff (1900)

demonstrando que o espaço da memória aumenta com o avanço da idade. Ranschburg (1901) lançou as bases para a técnica de aprendizagem de associação pareada. Através de uma perspectiva construtivista, Bartlett (1932) procurou estudar os esquemas da memória, como o ato de lembrar estava relacionado com o esquema cultural de cada indivíduo (NEUFELD; STEIN, 2001). A década de 1930 também foi marcada pelos estudos de Lev Semiónovich Vygotsky que, em suas pesquisas, concluiu que a linguagem é uma construção sócio-histórica cultural e vê na memória um importante papel no processo de significação, uma vez que se encontra na gênese da consciência e se manifesta como mediadora entre os signos e a capacidade de lembrar (ALMEIDA; ANTUNES, 2010). Em 1956, Miller investiga a memória de curto prazo. Em meados da década de 1960, Zinchenko demonstra suas observações sobre a memória involuntária, mas somente em 1977, com Istomina é que são lançadas as bases para sua compreensão, propondo que a memória involuntária, ou não intencional, das crianças menores era melhor que a memória voluntária, ou intencional (NEUFELD; STEIN, 2001).

O estudo da memória atravessou os últimos séculos a procura de soluções de problemas neurológicos e psicológicos, se voltando para solucionar sobretudo questões que envolviam a aprendizagem e doenças relacionadas ao esquecimento. No Brasil se destaca a produção do neurologista Antônio Branco Lefèvre, estudioso da neurologia infantil que buscou no diálogo com a psicologia desvendar questões que o intrigavam em seu trabalho. Dessa forma, pesquisou – dentre outros assuntos – a afasia em crianças produzindo contribuições que o fizeram ser reconhecido como o pai da neurologia infantil no Brasil.

A passagem do século XX ao século XXI também trouxe diversas contribuições para este campo de estudos, como os estudos de Ivan Izquierdo deste a década de 1980 até os dias atuais. Argentino naturalizado brasileiro, o professor da UFRGS produz continuamente pesquisas sobre memória, tendo de estacado pelos estudos sobre a importância do esquecimento para a saúde cognitiva dos seres humanos. Em uma de suas palestras mais conhecidas, o pesquisador Izquierdo et al (2011), ao citar McGaugh em relação à relevância que atribui ao esquecimento como aspecto mais notável da memória, estuda o esquecimento a partir da extinção na memória. Retomando os estudos de Pavlov, Izquierdo aborda essa terapia através de seus estudos em laboratório e afirma que a extinção de estímulos condicionados à determinadas lembranças “tem um tremendo valor adaptativo, porque nos impede de insistir na realização de comportamentos (ou em manter pensamentos) que já não se ligam mais com a realidade” (IZQUIERDO et al, 2011, p. 290).

Considerando a memória como uma função cognitiva das mais complexas, Netto

contribuiu para nosso entendimento na medida que aborda o conteúdo emocional das lembranças e o processo de evocação:

O conteúdo emocional das memórias também afeta a maneira como são armazenadas e, portanto, a sua evocação, a facilidade com que são lembradas. Por exemplo, as pessoas recordam especialmente bem eventos acompanhados de elevada emocionalidade. As emoções melhoram a memória declarativa (aquela para fatos, idéias e eventos, e toda a informação que pode ser trazida ao reconhecimento consciente e expressa através da linguagem) através da ativação da amígdala (um conjunto de núcleos nervosos situados nos lobos temporais).

[...]

A evocação da memória, por sua vez, não é simplesmente a reativação de fragmentos distribuídos que constituem o engrama, representação da informação no sistema nervoso. Pode acontecer que apenas alguns fragmentos do engrama sejam ativados, ou podemos confundir pensamentos e associações provocados diretamente pela mesma dica, e estudos têm demonstrado a falibilidade da memória humana. Como já comentamos, lembrar implica num processo ativo de reconstrução e não se assemelha a assistir a uma fita de vídeo do passado. Além disso, o humor e a motivação também podem influenciar o quê, e o quanto, nós lembramos; este fenômeno é denominado de dependência de estado (NETTO, 2011, p.30).

Como se pode perceber na literatura a respeito da memória, existem diversas formas de categorizar as lembranças e o próprio fenômeno da memória a partir da diversidade de características que apresenta em diferentes momentos. Além das categorias que identificamos no estudo dos dados, existem outras categorias que dialogam com as lembranças evocadas em sala de aula, como a categoria de *eventos públicos*. Também pode ser chamada de *memórias em lampejos*, que segundo Brown e Lulik (*apud* GAUER; GOMES, 2007, p. 142), são “recordações vívidas, detalhadas e 'quase-sensoriais'⁴ das circunstâncias em que recebemos notícias de eventos públicos relevantes”. Algumas características destas lembranças na memória autobiográfica foram identificadas por Gauer e Thomen e Berntsen, a saber:

[...] presença de imagens vívidas e de detalhes do evento na memória; o evento foi pessoalmente importante; o evento teve consequências para a vida do indivíduo; a memória foi ensaiada – falar a respeito e pensar a respeito – com frequência; o evento é considerado incomum; e o evento foi emocionalmente intenso (Gauer e Thomen e Berntsen *apud* GAUER; GOMES, 2007, p.143).

Sobre este assunto, Gauer e Gomes (2007, p.143-144) concluem que a manutenção dessas lembranças assim como da memória autobiográfica, “é um recurso importante para que o indivíduo mantenha a continuidade da sua identidade”. Essa relação entre memória e identidade pode ser observada através das lembranças de história de vida evocadas pelos estudantes da Turma 2010 durante o TE II.

4 Este aspecto pode se traduzir na expressão “lembro como se fosse hoje” (GAUER e GOMES, 2007, p.142).

No campo da produção historiográfica, a memória permanece como um conceito aberto a definições múltiplas. Interessados mais em saber dos conteúdos da memória e menos de seu funcionamento, os historiadores abordam a memória sempre em sua relação com a História, revelando os tênues limites entre estes conceitos, como na introdução de *História dos Homens*, de Josep Fontana (2004, p. 11), no qual o autor afirma que “a história de um grupo é sua memória coletiva”.

Entretanto, Pierre Nora ressalta a diferença existente entre estes conceitos:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a História, uma representação do passado (NORA, 1993, p.9).

Como área de estudos preocupada com a sistematização e análise da ação do homem no tempo e no espaço, a História, mesmo no particular, busca algo que seja comum nos seres humanos ou nas culturas e sociedades. Dessa forma, a memória é muitas vezes acompanhada do adjetivo *coletiva*. Não serão raros os casos em que história, lembrança e narrativa serão chamadas pelo termo *memória*, não só nas produções como nos discursos de historiadores ou não historiadores. As discussões sobre memória são realizadas, sobretudo, em pesquisas que utilizam a fonte oral. É conhecido o fato de que grande parte dos historiadores, de ontem e de hoje, vêem a memória como um obstáculo à uma escrita legítima da História, considerando a fonte oral demasiadamente subjetiva e comprometedora dos rigores da pesquisa científica (LORIGA, 2009).

Dentre os mais citados nas produções historiográficas está o historiador Jacques LeGoff, devido sua obra intitulada “História e Memória”. LeGoff (2003), no capítulo “Memória”, lança mão de diversos autores para criar uma sistematização dos conhecimentos acerca da memória produzidos ao longo dos séculos. Para isso não se limita a linhas interpretativas, indo de Piaget, Halbwachs, Bergson até autores contemporâneos na escrita de sua obra – década de 1970 – como J. Goody. Durante suas reedições foram incorporando a produção de outros autores que se destacavam no estudo da memória, como Pierre Nora e P. Joutard. A importância deste texto se reflete no expressivo número de citações em produções da área da história e em sua ampla pesquisa que proporciona ao leitor amplo entendimento sobre como o termo tem sido tratado em diversas áreas de estudos.

Toledo (2004) em seu artigo “A História ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina”, se refere a memória em seu caráter coletivo. Não cita Halbwachs, mas sim Peirre Nora e Jacques LeGoff (TOLEDO, 2004) para definir o que entende pela palavra memória, não se preocupando propriamente com uma conceituação, mas com um significado que permitisse ao leitor partir de alguma compreensão do termo. Já Luchese (2000) e Silva (2001), também em estudos que envolvem a relação entre história e memória, citam os estudos de LeGoff, mas não expõe nenhuma definição do termo. Delgado (2006) possui um livro de sua autoria, intitulado “História Oral: memória, tempo, identidades”, no qual, à semelhança de LeGoff, procura rever os estudos de diversas áreas do conhecimento sobre a memória para entrar no assunto central do livro, que é a história oral como metodologia de pesquisa histórica.

Existem também produções historiográficas, a de Cardoso (2006) é uma delas, que buscam compreender a memória a partir de estudos sociológicos, como o de Ecléa Bosi, *O tempo vivo da memória*. Cardoso (2006), ao introduzir seus estudos sobre o memorial JK, cita a obra de Ecléa Bosi para ilustrar o uso da ideologia dominante sobre as consciências individuais. Outros buscam na perspectiva fenomenológica de Bergson, em *Matéria e Memória*, a definição de um conceito de memória. O estudo de Barros (1999) ilustra essas produções e não só defini o conceito a partir de Bergson como se esforça para dialogar este autor com Halbwachs, no que entende por “quadros de memória”. Seixas (2002) também expõe suas escolhas teóricas, tomando como base o estudo de Michelle Simondon, *La memoire et l'obli dans la pensee grecique jusqu'a à la fin du siècle*, de 1986, para definir o conceito de memória de seu trabalho, que segue a tendência dessa historiadora, que demonstra preferência pelos estudos daqueles que chama de *modernos* – Bergson, Nietzsche, Bachelard e Proust. Para citar uma última referência utilizada por pesquisadores da área, a obra “*Memória, história e esquecimento*”, o filósofo Paul Ricoeur (2005) critica a pouca dedicação, e até mesmo a hostilidade, dos historiadores em relação à utilização da memória e sua importância na escrita da História.

No campo da Sociologia destaca-se o conceito de *memória coletiva*, cunhado pelo sociólogo Halbwachs (2004) a partir de sua obra *Memória Coletiva*, de 1925. Este conceito é usado em grande parte das pesquisas históricas que se valem da memória como fonte, técnica de coleta de dados ou metodologia de pesquisa. O autor faz uso do termo para explicar um evento de comunicação que seria propriamente coletivo por sua circulação social, as narrativas coletivas. No campo da Psicologia Social, Bosi (2003) retoma Halbwachs – e

outros autores como Bergson. As contribuições de Bosi (2003) para este trabalho versam sobre a memória e a história de vida.

Bosi (2003) afirma que “do vínculo do passado se extrai a força para a formação de identidade” (BOSI, 2003, p.16). Entretanto, a autora chama atenção para as questões do perda de vínculo com suas origens ao expor que, “condenados pelo sistema econômico à extrema mobilidade, perdemos a crônica da família e da cidade mesma em nosso percurso errante”, e completa, “o desenraizamento é condição desagregadora da memória” (BOSI, 2003, p.26). Estes laços que unem memória, identidade e história de vida parecem se destacar no contexto da realização deste trabalho, a Educação do Campo.

Os conhecimentos sobre a memória humana criam as bases científicas sobre as quais procuramos compreender as evocações de lembranças dos estudantes da Turma 2010 durante as aulas. Também nos apontaram a importância da memória para o contexto escolar. Estes estudos nos deram um entendimento a priori que, em confronto com a realidade observada, nos possibilitou interpretar o fenômeno observado e construir uma nova compreensão que se assenta sobre a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. Mas, antes de todos estes estudos, o conceito base de *memória* que esteve presente desde a concepção do projeto de pesquisa até as últimas linhas desta dissertação tem origem nos estudos de Henri Bergson. Por isso, aprofundaremos um pouco mais sobre a memória em Bergson.

3.1.1 Memória em Henri Bergson

O conceito central deste estudo é o conceito de *memória* em Henri Bergson. Henri Bergson (1859-1941) foi um intelectual francês, formado em Letras, que se dedicou a estudos filosóficos de cunho fenomenológico e produziu obras de referência como *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência* (1889), *Matéria e Memória* (1896), *A Evolução Criadora* (1907) e *Duração e Simultaneidade* (1918).

Para Bergson, a *memória* é um fenômeno que responde pela reelaboração do passado no presente, "ela prolonga o passado no presente" (BERGSON, 2006, p.247), e "é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida" (BERGSON, 2006, p. 179). Para este estudioso, a lembrança é “a representação de um objeto ausente” (BERGSON, 2006, p.80; p.275). Em outras palavras,

A memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplos da duração e, assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebemos nela (BERGSON, 2006, p.77).

Segundo Bergson (2006, p. 266), a memória “tem por função primeira evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil”. Dessa forma, “nossa memória escolhe sucessivamente diversas imagens análogas que lança na direção da percepção nova” (BERGSON, 2006, p.116).

Bergson constata a existência de duas memórias distintas, mas que se interligam com frequência, a memória hábito e a memória regressiva (2006, p.89-90) ou espontânea (2006, p.93), responsável pelas imagens-lembranças. Pela necessidade de um recorte para tornar possível o estudo de dados no tempo disponível para a realização desta pesquisa, este estudo estudará as evocações de imagens-lembranças que tragam informações sobre a história de vida dos participantes. Para o autor (BERGSON, 2006, p.2), as imagens são “uma certa existência” situada entre o que o idealista entende por *representação* e o realista por *coisa*. Para Bergson, a realidade não se limitaria a uma visão ou outra, mas seria a composição das duas visões, pois não se pode deixar de considerar que é o nosso cérebro que faz parte do mundo material e não o contrário (BERGSON, 2006, p. 14), assim como não podemos negar que nossas representações guardem suas singularidades que possibilitam diversas formas de concepção da matéria. Dessa forma, o autor define a memória regressiva como sendo aquela que:

“registraria, sob forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data. Sem segunda intenção de utilidade ou de aplicação prática, armazenaria o passado pelo mero efeito de uma necessidade natural” (BERGSON, 2006, p.88).

A percepção que temos da realidade é preenchida por lembranças em certa duração (BERGSON, 2006, p.31). Essas lembranças são evocadas em virtude de uma situação presente a qual respondem, a fim de serem úteis à ação a ser realizada pelo corpo. Dessa forma, observaremos nesta pesquisa o reconhecimento de uma percepção presente pela imagem-lembrança que se renova (BERGSON, 2006, p.99-100), vindo a compor os moldes dessa percepção com a condição de abandonar “muitos de seus detalhes para entrar aí mais

facilmente” (BERGSON, 2006, p.111).

Apesar de utilizarmos o conceito de *imagem-lembrança*, faremos uso do termo *lembranças* para designar o mesmo conceito trabalhado acima, com o propósito de tornar a leitura mais dinâmica. Assim, expusemos termos e conceitos básicos para esta pesquisa. O tratamento de Bergson ao fenômeno possui maior riqueza do que abordamos aqui. Mas, neste estudo, optamos por expor somente referenciais e conceitos que colaboraram para o estudo dos dados, a fim de tornar esta leitura mais clara e concisa. Por isso, uma atenção maior a Candau (2011) também se faz importante, visto que seus conceitos também foram fundamentais para o estudo dos dados.

3.1.2 Joël Candau: memória e identidade

Joël Candau contribuiu de forma expressiva para o estudo dos dados através da obra *Memória e Identidade*, em que definiu três tipos de memória, vindo a escolher os dois últimos. O primeiro diz respeito à memória-hábito de Bergson, o segundo tipo diz respeito à memória de recordações ou reconhecimento de lembranças autobiográficas ou enciclopédicas e o terceiro tipo é a metamemória, “a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória (CANDAU, 2011, p.23). Sua escolha se faz com base no estudo antropológico que, tratando de grupos e sociedades, torna inviável o estudo da memória procedural – memória-hábito – pois “nenhum grupo é capaz de ter a memória procedural mesmo que ela possa ser comum, compartilhada por pessoas do mesmo grupo” pois o que há é o compartilhamento de alguns hábitos que podem se tornar dominantes entre a maioria dos membros, mas não entre todos em absoluto (CANDAU, 2011, p.24). Dessa forma, a memória e a identidade estão intrinsecamente ligadas na obra de Candau. Como afirma “sem memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece” (CANDAU, 2011, p.59-60). Sobre a exteriorização da memória e sua emergência na história da humanidade, Candau (2011, p. 107) afirma que “desde as origens, ela traduz a vontade de 'produzir laços' com o objetivo de compartilhar sinais transmitidos”. Essa relação entre a memória e a constituição e manutenção das identidades nos foi cara no entendimento das lembranças observadas durante nosso trabalho de campo.

Candau (2011) aborda a confusão entre as evocações de lembranças e a lembrança propriamente dita, compreensão essa da qual compartilhamos. Segundo o autor (CANDAU,

2011, p.33), “as lembranças manifestadas não se confundem com as lembranças tais como são conservadas (e cujo conteúdo resta incerto, inclusive para os primeiros interessados) e são apenas a expressão parcial entre outras tantas possíveis”.

Candau (2011) aborda tipos de memória, como a memória geracional, que diz respeito à fundação familiar; a memória prosopopeia, que diz respeito à lembrança idealizada de personalidades mortas; a memória das comemorações referentes aos fatos do passado do grupo ou sociedade; e a memória das tragédias, que diz respeito à lembrança de momentos de sofrimento e infortúnio. Essa última parece dialogar com a história dos sujeitos desta pesquisa. Como afirma Candau (2011, p.151), este tipo de lembrança

[...] pertence aos acontecimentos que [...] contribuem para definir o campo do memorável. Ela é uma interpretação, uma leitura da história da tragédias. É também uma memória forte. Memória dos sofrimentos e memória dolorosa, memória do infortúnio que é sempre “a ocasião para se colocarem as verdadeiras perguntas”, essa memória deixa traços compartilhados por muito tempo por aqueles que sofreram ou cujos parentes ou amigos tenham sofrido, modificando profundamente suas personalidades. [...] No quadro da relação com o passado, que é sempre eletivo, um grupo pode fundar sua identidade sobre uma memória histórica alimentada de lembranças de um passado prestigioso, mas ela se enraíza com frequência em um “lacrimatório” ou na memória do sofrimento compartilhado. A identidade historicizada se constrói em boa parte se apoiando sobre a memória das tragédias coletivas.

Portanto, os dados desta pesquisa possibilitaram a observação do fenômeno da memória – como trabalhado em Bergson – em sua existência no contexto escolar, se mostrando através de lembranças que superaram a categorização realizada pelas pesquisadoras partindo para o diálogo com outros autores, sobretudo com Candau, e com a literatura referente à Educação do Campo e formação de professores, onde se atribui importância ao trabalho com a memória para a manutenção das identidades de seus sujeitos.

3.2 Educação do Campo

Como contexto desta pesquisa, a Educação do Campo, trabalha e se apropria do fenômeno da memória, sendo ela um elemento estruturante de sua base teórica. Por isso é importante compreender como a Educação do Campo tem abordado a memória.

A Educação do Campo é uma área de estudos que passou a ser desenvolvida a partir de meados da década de 1980, através da luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

(MST), que buscava a implantação de escolas públicas em seus assentamentos e acampamentos, com pedagogia adequada à sua realidade. Entretanto, o marco inicial das discussões acadêmicas data do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST e realizado em Brasília, em julho de 1997. O evento contou com a participação de entidades como a “Universidade Federal de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB)” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.13).

A partir do I ENERA, outros eventos foram realizados, dando continuidade ao desenvolvimento dessa área. A partir dessas discussões, foi formado o Movimento Por uma Educação do Campo, constituídos por intelectuais e militantes, responsável pela produção da coleção *Por uma Educação do Campo*.

As produções sobre a Educação do Campo estão presentes em eventos científicos, sendo os maiores a Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENDIPE). Na área da Educação do Campo, um dos principais eventos é o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e, em âmbito estadual, há o Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC). estudaremos essas literaturas e utilizaremos literaturas complementares a fim de construir um estado da arte que permita situar o objeto de estudos desta dissertação no âmbito das produções acadêmicas mais recentes. O corte temporal para as literaturas pertinentes aos eventos científicos citados acima será de 2008 a 2010.

A coleção *Por uma Educação do Campo* contempla a matriz do pensamento dessa área, contendo suas principais escolhas teórico-metodológicas. A coleção esclarece a diferenciação das expressões “meio rural” e “do campo”. Segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p.26), a expressão *do campo* é utilizada para reforçar a relação com o trabalho camponês, de forma que as discussões sobre a Educação do Campo se voltem ao conjunto de trabalhadores do campo e seu vínculo com o espaço em que vivem e trabalham. Assim como a expressão “rural” foi substituída por “do campo”, mais tarde se passou à utilização da expressão “educação no/do campo”. Como explica Caldart (2004a, p. 149-150) “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Portanto, a escola do campo deve trabalhar “os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas

formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.63).

A visão de Educação do Campo ainda está em construção, mas Caldart (2004) ressalta alguns pontos em que, segundo a autora, já existe consenso. Primeiramente, a Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que vigora no Brasil, de modelo latifundiário e de agronegócio que acaba por excluir os camponeses porque também exclui a reforma agrária e a agricultura camponesa. Outro consenso é que a Educação do Campo carrega a marca indelével da luta pela terra no Brasil e pelos direitos e garantias constitucionais para os povos do meio rural. Outra visão em comum é a de que a dicotomia urbano/rural não favorece, mas dificulta uma compreensão do real, colocando o rural como atrasado e o urbano como moderno e sinônimo de progresso, justificando a ausência de políticas públicas destinadas ao meio rural. Por fim, também é consenso que a Educação do Campo, participante do debate sobre desenvolvimento, busca romper com a visão setorial em favor de uma visão de totalidade, superando a vinculação da Educação do Campo à modelos econômicos e a projetos pedagógicos que não levam em conta a formação do sujeito do campo, mas sim a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (CALDART, 2004, p.20-25).

A autora (CALDART, 2004) também afirma que a Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo. Este projeto reconhece o campo não como campo de aplicação de pedagogia, mas como campo capaz de construir pedagogias. Neste âmbito, a Educação do Campo dialogaria com a *pedagogia do oprimido*, pois “são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação”; com a *pedagogia do movimento*, “compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou nos movimentos de lutas sociais e no movimento da história”; e com a *pedagogia da terra*, “compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra”, aprendendo deste cuidado com a terra lições sobre como cuidar do ser humano (CALDART, 2004, p.155).

Segundo Pinho et al (2010, p.25), para que um projeto possa ser denominado como Educação do Campo ele deve atender aos seguintes princípios:

- Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.
- Apresentar proposta de garantir e ampliar a oferta de modalidades de ensino,

melhoria dos estabelecimentos escolas, formação de professores, capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade.

- Apresente atividades e conteúdos que demonstrem compromisso com a construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade (PINHO et al, 2010, p.25).

Estes princípios se mostram coerentes com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, sintetizando os cinco princípios que expõe.

No campo das políticas públicas, em 2004 foi formada uma comissão sob a coordenação da SECADI para a elaboração do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO (SÁ; MOLINA, 2010), através do qual foram abertas licenciaturas em diversas universidades, como é o caso da Turma 2008 da UFMG. A área da Educação do Campo também conta com o amparo legal da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9394/96⁵, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002⁶, e da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008⁷ (HAGE, 2010), além do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Através do estudo das publicações estudadas dos eventos supracitados, obteve-se o panorama da pesquisa em Educação do Campo no corte temporal proposto (2008-2010). O espaço da Educação do Campo nos meios acadêmicos é tema do artigo de Souza (2011) que, através do diálogo entre Educação do Campo e movimentos sociais, aborda a trajetória dessa temática nas pesquisas científicas e literaturas de meados do século XX e suas características mais recorrentes. Neste contexto de formação de uma nova área de estudos dentro da educação, Munarim (2011) disserta sobre a constituição do supracitado movimento social que tem atuado pela implementação de políticas públicas para a Educação do Campo. A partir das conquistas legais da primeira década do século XXI, Hage (2010) afirma que a legislação ainda não foi concretizada na realidade do campo brasileiro e Cavalcante (2011) questiona o alcance dessas políticas públicas no meio rural e sua distância da realidade dos movimentos sociais, colocando em debate o alcance da Educação do Campo no interior do país. Vianna e Teixeira (2009) fazem uma breve retrospectiva das lutas e conquistas da Educação do Campo nas últimas duas décadas e expõe os desafios da Educação do Campo na atualidade através de dados estatísticos do INEP. Venâncio e Lima (2009) também trazem contribuições neste sentido. Na mesma linha, Beltrame et al (2011) abordam o caso específico de Santa Catarina e

5 Estabelece possibilidade de adaptações necessárias à educação no campo.

6 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

7 Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

abrem nossas possibilidades de pesquisa a partir de seus resultados, como estudos relacionados às territorialidade educacionais e a democratização de todos os níveis de ensino para os povos do campo, inclusive o nível superior. Já Souza (2010) aponta conquistas no Paraná, onde os investimentos da Secretaria do Estado de Educação e a atuação dos movimentos sociais tem modificado a realidade da Educação do Campo no estado possibilitado a integração dos povos do campo com as políticas públicas educacionais pela primeira vez na história.

A parceria com os movimentos sociais se mostra importante para a Educação do Campo. Nunes (2009) enfoca a historicidade da luta por educação empreendida pelo MSTTR, assim como expõe os princípios do movimento e espaços conquistados em Minas Gerais. Santos e Neto (2010) pesquisa a formação superior de professores do MST. Scalabrin e Aragão (2011) abordam as contribuições dos movimentos sociais do campo na região da mesorregião Sudeste do Pará, em que avanços foram obtidos no que diz respeito à parceria com o PRONERA em diversas áreas, como na educação, em que a UFPA se mostra colaboradora através de estudos sobre a Educação do Campo e seu diálogo com os movimentos sociais.

A Escola Família Agrícola – EFA é objeto de estudo de Cavalcante (2011a), que discute suas possibilidades de sustentabilidade através de uma pesquisa realizada por um projeto de extensão que envolveu pessoas de diversos níveis acadêmicos. A autora conclui seu artigo apontando as dificuldades em tornar o apoio governamental uma forma de agilizar as demandas das EFAs e em buscar a essência de uma formação integral que esteja a serviço da comunidade e que também dialogue com a realidade da sociedade contemporânea. As EFAs possuem uma experiência mais consolidada em relação à “alternância regular de períodos de estudos”, permitida pelo art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2011). Cursos como o LeCampo fazem uso dessa flexibilidade de organização em seu calendário escolar através de períodos de estudo na universidade e períodos de estudos nas comunidades de origem dos educandos. Assim como na UFMG, Molina (2010) relata que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB é dividido em Tempo Escola e Tempo Comunidade. Segundo Molina (2010, p.372-373) este regime de alternância tem em vista “a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo” integrando “ a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo”.

A Educação do Campo se constitui na atualidade como uma área de estudos em constante construção e reconstrução, buscando aprender com o passado e com as demais ciências, mas procurando também encontrar seus próprios paradigmas, seus próprios métodos e teorias para uma mudança que ultrapasse reformas, mas que possa instaurar uma nova forma de fazer educação para os povos do campo, criando não só didáticas e conteúdos, mas projetos de sociedades mais democráticas e igualitárias. Durante o trabalho de campo, foi possível observar que os princípios da Educação do Campo perpassavam a grade curricular e a atuação profissional de professores e demais funcionários do curso.

3.2.1 Memória e Educação do Campo

O diálogo entre o objeto de estudo e o campo em que foi realizada a coleta de dados parece-nos fundamental para o entendimento dos resultados alcançados. Este diálogo permeia todo o trabalho, de forma que a memória e a Educação do Campo se interpenetraram formando o emaranhado de momentos observados durante o trabalho de campo.

Para compreender como a área da Educação do Campo tem abordado a memória em seus diversos sentidos, tomamos como base a coleção base da Educação do Campo, intitulada *Por uma Educação Básica do Campo* – do volume 1 ao volume 3 – e, posteriormente, *Por uma Educação do Campo*. Também foram estudados os artigos do subtema de Educação do Campo do XV ENDIPE, realizado em 2010. Sobre eventos específicos da Educação do Campo, cuja valorização da memória faz parte de sua base teórica, utilizamos artigos do III ENPEC e do I EMEC para mostrar como a área tem estudado este tema a fim de inserir nossa pesquisa no contexto da produção científica da área.

Inicialmente, será tratada a coleção *Por uma Educação do Campo*. A coleção possui sete volumes que foram lançados entre os anos de 1999 e 2008 pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. O volume 1, *Por uma Educação Básica do Campo* (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999), trata-se de um histórico da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, realizado em Luziânia (GO) entre os dias 27 e 30 de julho de 1998. O volume 2, *E educação básica e o movimento social do campo* (FERNANDES; ARROYO, 1999), contém a palestra ministrada pelo professor Miguel G. Arroyo, durante a conferência citada acima, e o trabalho de Bernardo Mançano Fernandes, feito a partir dos Seminários Estaduais e do texto-base da conferência supracitada. O volume 3, *Projeto popular e escolas do campo* (BENJAMIN; CALDART, 2000), dá continuidade às discussões

abordadas na conferência de 1998 através de textos elaborados por Roseli Salete Cardart e César Benjamin sobre a necessidade de um projeto popular para o Brasil e onde as escolas do campo se encontram neste debate.

O volume 4, *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas* (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002), foi produzido a partir do *Seminário Por uma Educação do Campo* (2002), realizado em Brasília (DF) entre os dias 26 e 29 de novembro de 2002. Contém textos de palestrantes do evento e os resultados obtidos a partir das discussões realizadas no Seminário. O volume 5, *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo* (MOLINA; JESUS, 2004), é composto por textos que debatem a construção de um projeto político pedagógico para o campo, sobre o paradigma da Educação do Campo e o seu tratamento através de políticas públicas.

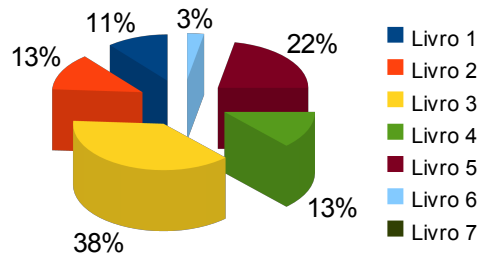
O volume 6, *Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo – 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste* (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; DUARTE, 2008), é composto por pesquisas e estudos expostos em diversos momentos deste evento, que aconteceu em Vitória (ES) nos dias 30 de setembro e 1º de outubro de 2004. Os temas compreendem desde a realidade dos assentamentos rurais e temas relacionados à política agrária no Brasil até a construção de um projeto político pedagógico para a Educação do Campo e a avaliação do evento. O volume 7, *Campo – Políticas Públicas – Educação* (SANTOS, 2008), é composto por temas tratados durante o *III Seminário Nacional do Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera)*. Os textos abordam desde a relação da Educação do Campo com o modelo de desenvolvimento na reforma agrária até questões relacionadas à constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. Aprofunda questões já abordadas nos outros volumes, como a questão do território da Educação do Campo e das políticas públicas para a Educação do Campo. Também traz reflexões sobre a tríade produção – cidadania – pesquisa e faz um balanço dos 10 anos de Pronera.

Entre as diversas contribuições que essa coleção deu a este trabalho, visto que a compreensão da base teórica da área se deu inicialmente por ela, importa neste momento estudar de que forma o termo *memória* aparece nos diversos volumes. Para isso, foi realizada a leitura de todos os volumes buscando destacar as partes em que o termo é utilizado. Pretendeu-se compreender o sentido da palavra nas frases destacadas e perceber onde aparece com maior recorrência.

De acordo com o levantamentos de dados da coleção em questão, constatamos que o termo *memória* é recorrente, apesar do último volume não conter nenhuma referência. O

gráfico abaixo permite a visualização da contribuição de cada livro nas 37 referências ao termo na coleção em estudo.

Gráfico 1 – Ocorrência do termo *memória* na coleção *Por uma Educação do Campo*

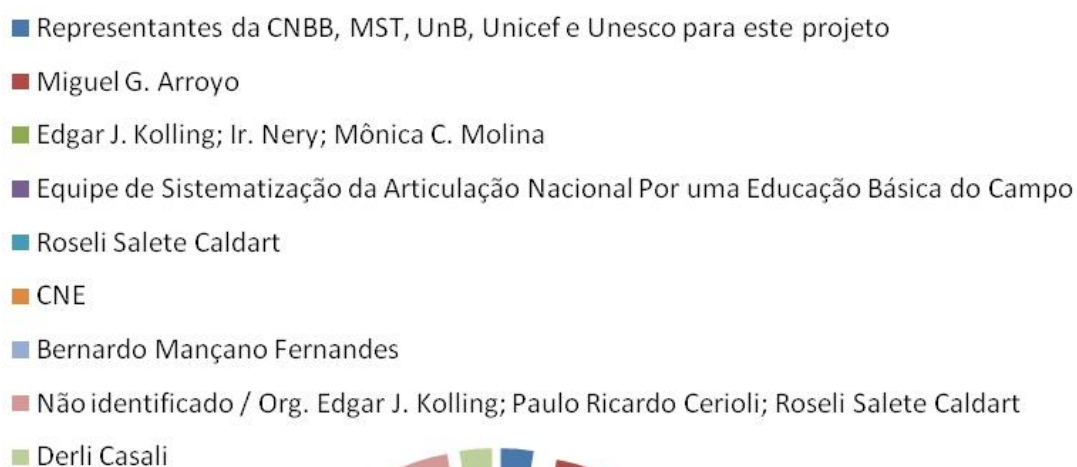


Fonte: Dados da pesquisa.

Os números nas legendas se referem aos volumes da coleção e a porcentagem se refere à participação de cada volume no total de ocorrências do termo *memória* em toda coleção. Observamos que os volumes com maior número de ocorrência do termo são aqueles que possuem textos de Miguel G. Arroyo e Roseli Salette Caldart.

Conforme o gráfico abaixo percebe-se que Roseli Caldart é responsável por 62% do total de citações do termo *memória* em toda coleção, sendo seguida por Miguel G. Arroyo, responsável por 13% do total de citações. O percentual de Caldart poderia ainda ser maior se somado aos 5% do texto sem autoria definida, do volume 4, em que figura como uma das organizadoras.

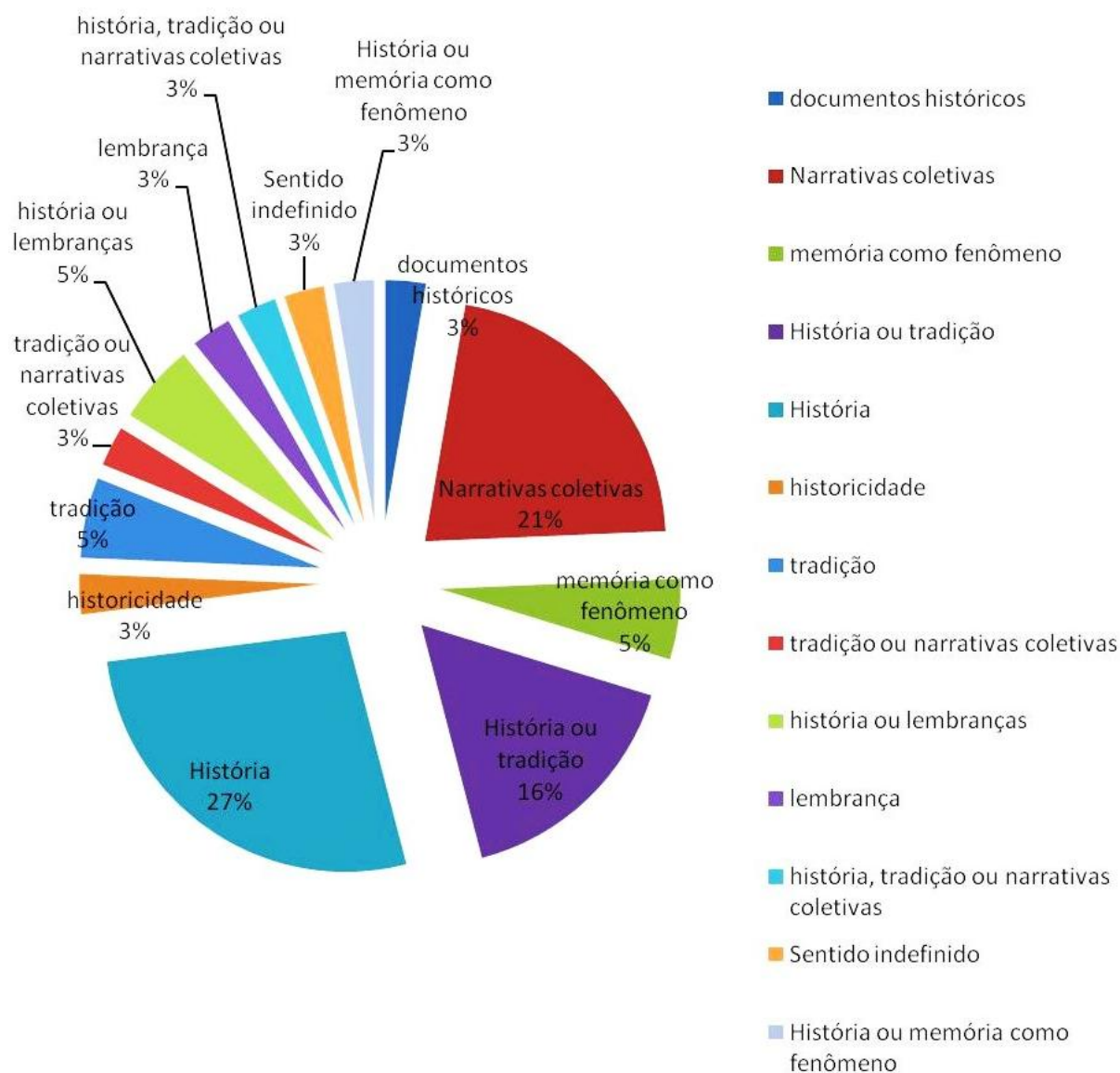
Gráfico 2 – Número de citações do termo *memória* por autoria na coleção *Por uma Educação do Campo*



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da sistematização dos trechos em que o termo *memória* é utilizado na coleção, foi possível levantar algumas categorias, se dizem respeito ao sentido da palavra empregada na frase. O gráfico abaixo permite visualizar as categorias encontradas e sua recorrência nos livros da coleção.

Gráfico 3 – Categorias para o termo *memória* na coleção *Por uma Educação do Campo* por autoria



Fonte: Dados da pesquisa.

As categorias mais recorrentes foram História (27%), Narrativas Coletivas (21%) e História ou tradição (16%). As palestras e textos dessa coleção ressaltam a importância da história do movimento e da transmissão oral das narrativas coletivas do grupo às novas gerações, para que os esforços da luta não se percam frente à cultura dominante com a qual os jovens lidam através dos meios de comunicação em massa e no contato com os centros urbanos. Esse contato com a cidade e com os modos de vida urbanos podem fazer com que as

novas gerações se afastem dos ideais do movimento social e da cultura típica de sua comunidade de origem. Para isso, é necessário que as novas gerações saibam da histórica marginalização dos povos do campo e conheçam a história da luta empreendida por seus pais.

Essa necessidade de se transmitir aos mais jovens as narrativas coletivas do grupo fica evidente no volume 2 da coleção *Por uma Educação do Campo*. Arroyo (1999) aborda a necessidade de se trabalhar nas escolas conhecimentos que remetam à história do camponês e dos movimentos sociais. Ressalta a importância da transmissão oral de saberes, tradições, experiências, traços identitários dentre outros aspectos importantes para a manutenção da cultura camponesa e, sobretudo, das identidades dos movimentos sociais. Dessa forma, Essa questão da mobilidade entre o campo e a cidade e a manutenção dos traços identitários foram observados nos dados coletados durante o trabalho de campo e será retomada na estudo dos dados.

Como já mencionado, a coleção contém citações de Caldart (2000; 2002; 2004) utilizando o termo *memória*. Nos textos da autora observamos o termo com diversos sentidos, como para se referir à *história* do MST e do Brasil; à *tradição* que as práticas e modos de vida dentro do movimento produziram nessas duas décadas de existência; às *narrativas coletivas*, tão importantes para o vínculo do sujeito com sua comunidade e lugar de origem; à *lembrança*, se referindo à imagem daqueles que morreram na luta; e para se referir à *memória* como *fenômeno*, em um entendimento mais próximo do utilizado nesta pesquisa. Além deste último sentido, que nos interessa em virtude de nossas escolhas teóricas, a importância da memória para a manutenção do vínculo dos sujeitos do campo com sua comunidade de origem também colaborou com a análise de dados.

A recorrência do termo *memória* na coleção em diversos sentidos mostra a preocupação da área em sinalizar que relembrar a luta dos povos do campo por uma vida digna com educação, moradia e trabalho não pode ser esquecida, mas deve sempre ser recordada e reelaborada em virtude da luta destes povos até os dias atuais.

Também fizemos o levantamento do uso do termo memória no subtema de Educação do Campo do XV ENDIPE. A tabela abaixo sintetiza os dados levantados.

Tabela nº 2 – Categorias para o termo *memória* no subtema Educação do Campo – XV**ENDIPE**

Categorias Sentidos Possíveis	Educação do Campo
Lembrança	1
Narrativas coletivas	1
Processo Cognitivo	1
TOTAL	3

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela acima, percebemos que o termo foi encontrado em 3 sentidos diversos, cada um contendo 1 ocorrência.

É possível observar a importância atribuída à memória na matriz teórica da área como forma de resistência das identidades camponesas e como via de construção de didáticas que busquem na vida concreta dos estudantes os conhecimentos escolares que lhes são caros serem compreendidos. Ainda assim, nos artigos referentes à pesquisas recentes do XV ENDIPE, a memória não é um tema privilegiado, vindo a dividir espaço com pesquisas referentes às políticas públicas, ao diálogo com os movimentos sociais, à alternância pedagógica e à formação de professores, tema este que compõe o contexto desta pesquisa cujo trabalho de campo se realizou na sala de aula da turma 2010 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

3.3 Formação de Professores

Como mencionado acima, a formação de professores compõe o contexto desta pesquisa e, por isso, é importante compreender melhor este chão sobre o qual se assenta nossa observação e coleta de dados. Para ter um panorama sobre as produções acerca da formação de professores e Educação do Campo, optou-se por estudar os três últimos anos de produção acadêmica nacional na área de Formação de Professores e Educação do Campo. Optamos pelas produções do *GT – 8 Formação de Professores* da Reunião Anual da ANPEd (2008, 2009 e 2010), as produções do subtemas *Formação Docente* da coleção *Didática e Prática de Ensino* do XV ENDIPE (2010), o Círculo de Produção de Conhecimento – CPC de *Formação e Trabalho Docente nas Escolas do Campo* do ENPEC (2010) e os artigos referentes ao tema apresentados no I EMEC (2009).

A formação de professores para o campo tem sido realizada através do investimento

na formação destes docentes, seja na educação continuada, como é o caso do Programa Escola Ativa, seja na formação de professores no ensino superior, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa. As contribuições de Sá e Molina (2010), assim como de Antunes-Rocha (2010), estão em apresentar as experiências dos curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvidas na UnB e na UFMG, respectivamente, apresentando as contribuições e desafios dessas experiências para a formação de professores do campo.

Em se tratando de ensino superior, Jesus (2010) aborda a Educação do Campo como instrumento de emancipação dos povos do campo. A autora alerta para a forma como as universidades têm se constituído como organizações e como têm construído as licenciaturas em prol de um mercado de trabalho que não é capaz de absorver a mão-de-obra formada. Afirma também que a EAD, recurso bastante utilizado para a formação inicial e continuada, não atinge os povos do campo e assentamentos que não possuem acesso a internet. Após refletir sobre a apropriação do trabalho humano, a autora defende que a escola tenha vínculo com o trabalho como necessidade e como espaço de liberdade de reflexão, pensando a participação dos sujeitos na sociedade. A autora conclui que não basta ao professor do campo o conhecimento técnico. Ele deve ser consciência de seu papel no mundo e na luta pelos meios de subsistência dos povos do campo (JESUS, 2010).

Além deste engajamento que se coloca como requisito para a atuação dos professores do campo, há também a necessidade de desenvolver a compreensão sobre a alternância pedagógica. Jesus (2010) constatou grande distância entre o conceito e a prática da alternância, assim como ausência de uma produção acadêmica mais consolidada sobre o assunto. A autora afirma que a alternância hoje é mais caracterizada pela justaposição de tempos do que do diálogo entre a teoria e a prática na formação dos estudantes. Segundo a autora (JESUS, 2010) é necessário a abertura dos centros de formação para o mundo, articulando-se com os contextos sócio-políticos vivenciados pelos estudantes. É condição da verdadeira alternância. É preciso também superar velhas concepções de ensino/aprendizagem que estabelecem quem educa e quem é educado, além de visões reducionistas do ato de ensinar como relação dual. Para isso é preciso a inclusão dos parceiros envolvidos no processo educativo como co-produtores e a utilização de instrumentos pedagógicos próprios que compreendam componentes da vida real dos estudantes.

Durante a vivência no curso de Licenciatura em Educação do Campo, foi possível perceber que a vinda de estudantes de diversas cidades cria salas de aula diversificadas das salas dos demais cursos regulares da universidade. Arroyo (2010) percebe essa diferenciação,

ressaltando que os cursos de licenciaturas especiais abarcam uma diversidade social que os cursos de licenciatura comuns não tem acesso ainda. O autor acredita que essas experiências podem proporcionar à universidade um processo de democratização que abranja os coletivos diversos em suas especificidades. Aqui cabe ressaltar que o estudo dos dados observou tanto os aspectos da alternância no processo de ensino e aprendizagem como a diversidade social destes sujeitos do campo que participaram desta pesquisa, sendo contribuições da literatura pesquisada à este estudo. Outras contribuições foram retiradas destes referenciais teóricos pesquisados no campo de formação de professores do campo, como mostramos a seguir.

3.2.2 Memória na Formação de professores

Seguindo a estrutura em que organizamos estes referenciais teóricos, destacamos os trabalhos que procuram dialogar o nosso objeto de estudo com o contexto pesquisado. Logo, situando-nos em um curso de formação docente, se faz importante perceber a relação entre a memória e a formação de professores do campo.

Os trabalhos aqui destacados dialogam com nosso objeto de estudos tanto na utilização da fonte oral como da história de vida para relatar a realidade vivida pelos professores e estudantes no/do campo. Em Serrão e Maciel (2010), foi possível perceber estes diálogos. Em seu artigo, que aborda um trabalho realizado em sua comunidade durante o Tempo Comunidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da IFPA, Serrão e Maciel (2010) utilizam a história de vida como metodologia de pesquisa. Através de dados levantados pela aplicação de questionários à moradores e entrevistas realizadas com crianças da escola Pe. Anchieta, as autoras reconstituem partes da história da comunidade do Rio Ajuai. A partir dos dados coletados, Serrão e Maciel (2010) relatam aspectos da realidade dessa comunidade, como a progressiva mudança do parto natural em casa para o parto nos hospitais, tendo em vista o maior acesso dessas populações a estes serviços atualmente. Essa realidade é confirmada através dos memoriais que nos serviram como fonte de dados sobre a realidade cotidiana dos sujeitos dessa pesquisa. Também relatam mudanças na expressão oral, que, a partir do contato com os meios de comunicação em massa, tem abandonado aspectos da cultura local e adotado a linguagem padrão formal. As autoras relatam que a escola pesquisada busca resgatar e reforçar os costumes culturais locais. Por fim, outro aspecto que chama a atenção neste estudo é recorrência de casamentos realizados a partir de fugas e não através do consentimento familiar (SERRÃO; MACIEL, 2010). Assim, neste estudo

observamos as mudanças ocorridas a partir da expansão do sistema de saúde público, também relatadas nos memoriais, assim como observamos relatos sobre o abandono das formas tradicionais de pronunciar certas palavras nas comunidades camponesas através de evocações que serão trabalhadas no capítulo seguinte.

O estudo de Antunes et al (2010) também utilizou a história de vida como metodologia de pesquisa. O artigo expor o projeto em execução que busca estudar o uso das cartilhas através de relatos autobiográficos e entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras do campo no Rio Grande do Sul. Estes são exemplos dos diversos artigos que tem divulgado pesquisas na Educação do Campo que fizeram uso da história oral. A história oral ganhou força no século XX justamente por dar a voz a grupos sociais até então não priorizados nas narrativas históricas. Dessa forma, Campos e Lobo (2010) estudam o empoderamento dos sujeitos da Educação do Campo através da história oral, da fotografia e do cinema. Nessa relação entre a história oral e a Educação do Campo, Campos e Lobo afirmam que:

A intencionalidade presente na Educação no Campo não é outra senão a de fortalecer em seus educandos seu pertencimento ao campo enquanto agricultor familiar e enquanto sujeito que lutou e luta pela terra. Esta é a maneira como a auto-imagem do grupo se relaciona com a produção, por cada sujeito dos movimentos sociais do campo, de sua própria auto-imagem. [...]Trabalhar, portanto, com a construção de diários reflexivos de forma que os educandos sejam estimulados a rememorar sua trajetória de formação (escolar e não-escolar) é atividade de suma importância mediante os objetivos identitários traçados pela proposta da Educação do Campo (CAMPOS; LOBO, 2010).

Como Campos e Lobo (2010), reconhecemos os memoriais como atividade importante no contexto da educação do campo uma vez que promovem a retomada da história de vida de seus sujeitos favorecendo a reafirmação de seus traços identitários.

Dessa forma, a utilização de lembranças e da história de vida, utilizadas como recorte na seleção de nossos dados, tem sido utilizada por outros pesquisadores da área, sendo a história oral utilizada ora como metodologia, como nos casos acima, ou como fonte, como o caso desta pesquisa. O uso das lembranças dos camponeses tem possibilitado a escrita da história da educação do campo e das práticas pedagógicas nas escolas do campo tendo como centro a experiência de seus sujeitos. Também tem possibilitado a emergência da carga histórica deste sujeitos em busca da reafirmação de suas identidades e da construção de uma escola que atenda às necessidades de conhecimento dos povos do campo.

Para observar de que forma algumas pesquisas recentes nessa área tem tratado o termo *memória*, realizamos uma breve exposição de dados sobre as reuniões anuais da ANPED e

sobre o XV ENDIPE. No que diz respeito ao GT 8 – Formação de Professores da ANPEd, conforme a tabela abaixo, podemos ver que foram identificadas 7 categorias (*capacidade de retenção de informações, dispositivo do computador capaz de armazenar dados, História, lembrança, narrativas coletivas, processos ou fenômeno e registro*). Observamos que, na soma total dos 3 anos estudados, a palavra memória foi mencionada 55 vezes, sendo as categorias mais encontradas *processo ou fenômeno* (49,1%), *lembrança* (29,1%) e *História* (11%).

Tabela nº 3 – Categorias para o termo *memória* no GT 8 Formação de professores – ANPEd

Categorias Sentidos Possíveis	ANPEd 2008	ANPEd 2009	ANPEd 2010	TOTAL
Capacidade de retenção de informações	0	0	1	1
Dispositivo do computador capaz de armazenar dados	0	0	1	1
História	1	5	0	6
Lembrança	2	3	11	16
Narrativas coletivas	1	0	1	2
Processo ou fenômeno	7	0	20	27
Registro	1	0	1	2
TOTAL	12	8	35	55

Fonte: Dados da pesquisa.

Os artigos em que o termo *memória* é citado fazem uso da metodologia da história oral, da fonte oral ou utilizam lembranças como fontes complementares à fonte escrita. A referência à memória com sentidos aproximados a processo e fenômeno se faz para indicar o mecanismo cognitivo pelo qual as lembranças são trazidas ao contexto da entrevista ou depoimento.

Sobre o uso do termo *memória* no subtema de Formação de Professores do XV ENDIPE, a tabela abaixo sintetiza os dados levantados.

Tabela 4 – Categorias para o termo *memória* no subtema formação de professores – XV ENDIPE

Categorias Sentidos Possíveis	Formação de Professores
História	1
Lembrança	3
Narrativas coletivas	0
Professo Cognitivo	0
Fenômeno	10
TOTAL	14

Fonte: Dados da pesquisa.

Através dos dados contidos na tabela acima, pode-se ter a impressão de que o uso do termo *memória* como fenômeno é algo recorrente, mas há de se observar que as 10 citações que contêm o termo *memória* como fenômeno são de um mesmo artigo (BRAÚNA, 2010). O sentido mais recorrente seria *lembrança*, por ter aparecido em dois artigos de autorias distintas (NUNES, 2010; SOUZA, 2010a). De forma geral, a memória não é um dos assuntos mais debatidos nos subtemas do XV ENDIPE que estudamos e este termo é utilizado de forma semelhante às publicações da ANPEd estudadas acima.

Assim como na Educação do Campo, para a formação dos professores do campo a memória é colocada em lugar de destaque nas matrizes teóricas da área, mas no campo das pesquisas recentes dos eventos estudados, não é um tema de destaque, sendo o assunto mais recorrente as experiências de formação de professores em diálogo com a pesquisa científica e com os saberes docentes, vistas mais do ponto de vista teórico, através de revisões literárias, do que de investigações de campo.

A formação de professores do campo é realizada em uma duração que busca trazer os desafios do passado e confrontá-los a luz da formação que se recebe na universidade, procurando formas de se projetar sobre a prática pedagógica destes futuros professores. Essa necessidade de preparar sujeitos aptos para trabalhar com os desafios que se colocam para a construção deste projeto, a Educação do Campo, colaborou para a compreensão do curso e para compreensão da evocação de lembranças em sala de aula, como será exposto a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo se destina a mostrar os resultados deste trabalho, começando por colocar o leitor em contato com o contexto da coleta de dados e com os sujeitos da pesquisa para, em seguida, realizar o estudo e discussão dos dados a partir das fontes e dos referenciais teóricos.

4.1 Curso de Licenciatura em Educação do Campo

O curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado na Faculdade de Educação da UFMG é voltado para a formação de professores para a atuação nas escolas do campo. Iniciada a primeira turma em 2005, este curso visa atender pessoas pertencentes a diferentes segmentos sociais do campo. Segundo o Decreto nº 7.352 (*apud* PINHO, 2010, p.27), são considerados povos do campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; [...] (Decreto nº 7.352 *apud* PINHO, 2010, p.27).

Dessa forma, o curso atende a filhos e filhas de agricultores, professores e técnicos que já atuam no meio rural, quilombolas, populações atingidas por barragens, educadores da Associação Mineira da Escola Família-Agrícola e assalariados rurais, dentre outros segmentos relacionados ao campo. Tendo em vista que este é um público historicamente prejudicado quanto ao acesso à educação básica e superior, principalmente por falta de professores, o curso pretende contribuir para a mudança deste cenário.

A história do curso começou pela demanda levada à Faculdade de Educação da UFMG pelo MST, “no sentido de construir uma parceria para criar um curso de Pedagogia com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p.39). Inicialmente, pensou-se em um curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, mas ao longo do processo de formulação e aprovação, acabou-se por conceber um curso que atendia das séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio (ANTUNES-ROCHA, 2009).

Ao se pensar a Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, havia a preocupação em formular um curso que atendesse às especificidades do campo, seus modos de vida, costumes, saberes, necessidades e que estivesse de acordo com seu contexto social, político e econômico. A educação demandada pelo campo exige diálogo com seus modos de produção e com a relação do homem com a terra. Como afirma Antunes-Rocha (2009), a formação de professores para atuarem no campo exige uma formação multidisciplinar que passa pela revisão do modelo das licenciaturas ofertadas pelas universidades brasileiras. O curso de Pedagogia não formava para as séries finais do Ensino Fundamental e as licenciaturas especializadas (como História, Física, Geografia, Matemática...) não capacitavam os professores para intervir globalmente no processo de formação dos alunos. Além de serem capazes de intervir globalmente, os professores do campo deveriam ser capacitados para a gestão, pesquisa e intervenção (ANTUNES-ROCHA, 2009).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sugere-se uma Educação do Campo voltada para as especificidades do campo, respeitando sua organização e saberes para a promoção de uma educação emancipatória e democrática, não só para a educação básica, mas também para os cursos de formação de professores. A este respeito, Antunes-Rocha (2010) ressalta que a realidade em que este educador irá trabalhar necessita de profissionais politicamente engajados e conhecedores das necessidades dos povos do campo. Também ressalta que um projeto político pedagógico que atenda à formação destes educadores precisa ser um projeto estruturado com a participação dos educandos e em diálogo com os movimentos sociais, como acontece no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dessa forma, não há um projeto político pedagógico fechado⁸, mas uma matriz curricular que é constantemente discutida e que se constitui como lugar de frutificação e produção de novas sementes (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Inicialmente o curso se chamou Curso de Formação de Professores da Educação Básica no Campo – Pedagogia da Terra. A expressão “da Terra” é a matriz estruturante do curso por carregar o sentimento de pertença dos estudantes e a relação dos movimentos sociais com a terra. Como afirma Roseno e Roseno:

O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser

8 Antunes-Rocha (2010) afirma que não há um projeto fechado, mas é importante ressaltar que existe um projeto político pedagógico da Turma 2010 (LeCampo, 2009) que contempla as referências teórica da área da Educação do Campo assim como contempla o que foi expresso através das citações de Antunes-Rocha (2009;2010).

trabalhada como materialidade do próprio curso: vida construída pelo trabalho na terra, luta pela terra, resistência para permanecer na terra... (ROSENO; ROSENO, 2009, p.57).

A partir da segunda turma, que iniciou em 2008, o curso passou a se chamar Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Sobre a aprovação do curso, após dez meses de tramitação entre a Congregação da FAE e o Conselho Universitário, o projeto foi aprovado em agosto de 2005 por unanimidade (ANTUNES-ROCHA, 2009). De acordo com Zárate (2009, p.67),

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Terra foi encaminhada para estudo da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, em dezembro de 2004.

[...]

Entendemos que a proposta se apresentava em consonância com a LDB, principalmente, no seu artigo 28, que prevê, para a educação da população do campo, um caráter diferenciado, que deve considerar as peculiaridades da vida rural. A proposta considerou essa perspectiva, uma vez que é desejável, para o professor que atua no campo, uma formação ampla, capaz de compreender a necessidade de práticas educativas em sintonia com aquela realidade. A possibilidade de uma formação docente multidisciplinar pode garantir que o professor tenha essa visão ampla da realidade do campo. Além do processo de docência, de pesquisa e de intervenção, competências necessárias para o educador da educação básica, seja de atuação no campo ou em zonas urbanas (ZÁRATE, 2009, p.67).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é organizado em tempos e espaços diferenciados. O estudante realiza parte das atividades na UFMG, chamado Tempo Escola (TE), e parte em sua comunidade, chamado Tempo Comunidade (TC). Segundo Sá e Molina (2010, p.373), a alternância afirma que a formação dos professores vai além dos espaços formativos escolares, mas está relacionada aos “tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram e as escolas do campo”. Dessa forma, o aluno passará aproximadamente 30 dias (por período) assistindo aulas na UFMG – nos meses de julho e fevereiro – e no restante do período letivo desenvolverá atividades de estudo e pesquisa em seus locais de moradia e/ou trabalho. O Tempo Escola e o Tempo Comunidade são partes de um mesmo processo de aprendizagem. Sobre a flexibilidade na organização do tempo e espaço do curso, a CNE/CEB 36/2001 estabelece que:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser

estruturado independente do ano civil.

§2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (MEC, 2011).

Sobre a alternância pedagógica na formação de professores, o Decreto Presidencial nº 7352/10 estabelece em seu artigo 5º §2 que “a formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo” [...]. O Curso de Licenciatura em Educação do Campo se vale da flexibilidade do calendário escolar permitida pelas legislações vigentes para organizar seus tempos e espaços de construção de conhecimentos.

O LeCampo oferece quatro habilitações: Letras e Artes, Ciências da Vida e da Natureza, Matemática, e Ciências Sociais e Humanidades. Estas áreas são coordenadas por Núcleos de Estudos e Pesquisa da FAE. A área de Letras e Artes é coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e tem como atual responsável o Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho, que coordena as disciplinas da Área da Turma 2010. A área de Ciências da Vida e da Natureza e Matemática é coordenada pelo centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) e o Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação (NETE) coordena a habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

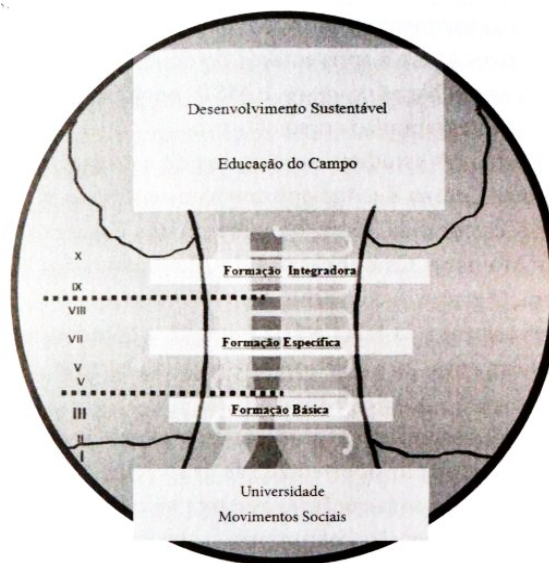
A primeira turma, ingressante no ano de 2005, chamada de “P-Terra”, foi resultado da parceria entre a UFMG, o MST e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Pronera. A inserção dos alunos da primeira turma se deu através de um vestibular diferenciado. Segundo Antunes-Rocha (2009, p.46), na inscrição, os candidatos deveriam apresentar comprovação de que residiam ou eram “envolvidos em práticas educativas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária”, além de também apresentarem carta da liderança comunitária atestando sua residência ou prática no assentamento ou acampamento. A prova de seleção compreendeu a apresentação de um memorial prova de leitura e interpretação de texto. Foram aprovados 60 estudantes de diversos movimentos sociais, formando um grupo composto por 44 mulheres e 16 homens. Como já mostra o histórico da educação rural e do campo, um dos problemas enfrentados com a turma 2005 foi a inconstância e diversas desistências ao longo do percurso. A cerimônia de formatura foi realizada na FAE em 19 de fevereiro de 2010.

A turma 2008 é resultado da parceria entre UFMG e MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SeSu) e da Secretaria de Educação Continuada (SECAD). O convite feito à UFMG propunha a elaboração de um projeto-piloto para um curso de Licenciatura em Educação do Campo. O projeto foi elaborado com a participação de 12 movimentos sociais, três secretarias municipais de educação e a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Ingressar nessa turma 73 estudantes (ANTUNES-ROCHA, 2010). A Turma 2008 se divide em duas habilitações, contendo estudantes de Ciências da Vida e da Natureza e estudantes de Letras e Artes.

A turma 2009 surgiu a partir do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). É a primeira turma do curso após sua regularização na UFMG, participando do vestibular geral da instituição, mesmo não sendo um curso divulgado na região metropolitana de Belo Horizonte, pois seu público alvo continua sendo as populações do campo. Com isso, a turma possui estudantes de Belo Horizonte e cidades limítrofes, alterando o perfil dos estudantes que o curso possuía. Tiveram ingresso nessa turma 35 estudantes para a habilitação em Ciências da Vida e da Natureza.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo possui uma matriz curricular chamada “Tronco Curricular” que Antunes-Rocha (2009, p.47) definiu como “um espaço/tempo de possibilidades de germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes”.

Figura 1 – Tronco Curricular



Fonte: ANTUNES-ROCHA, 2009, p.48.

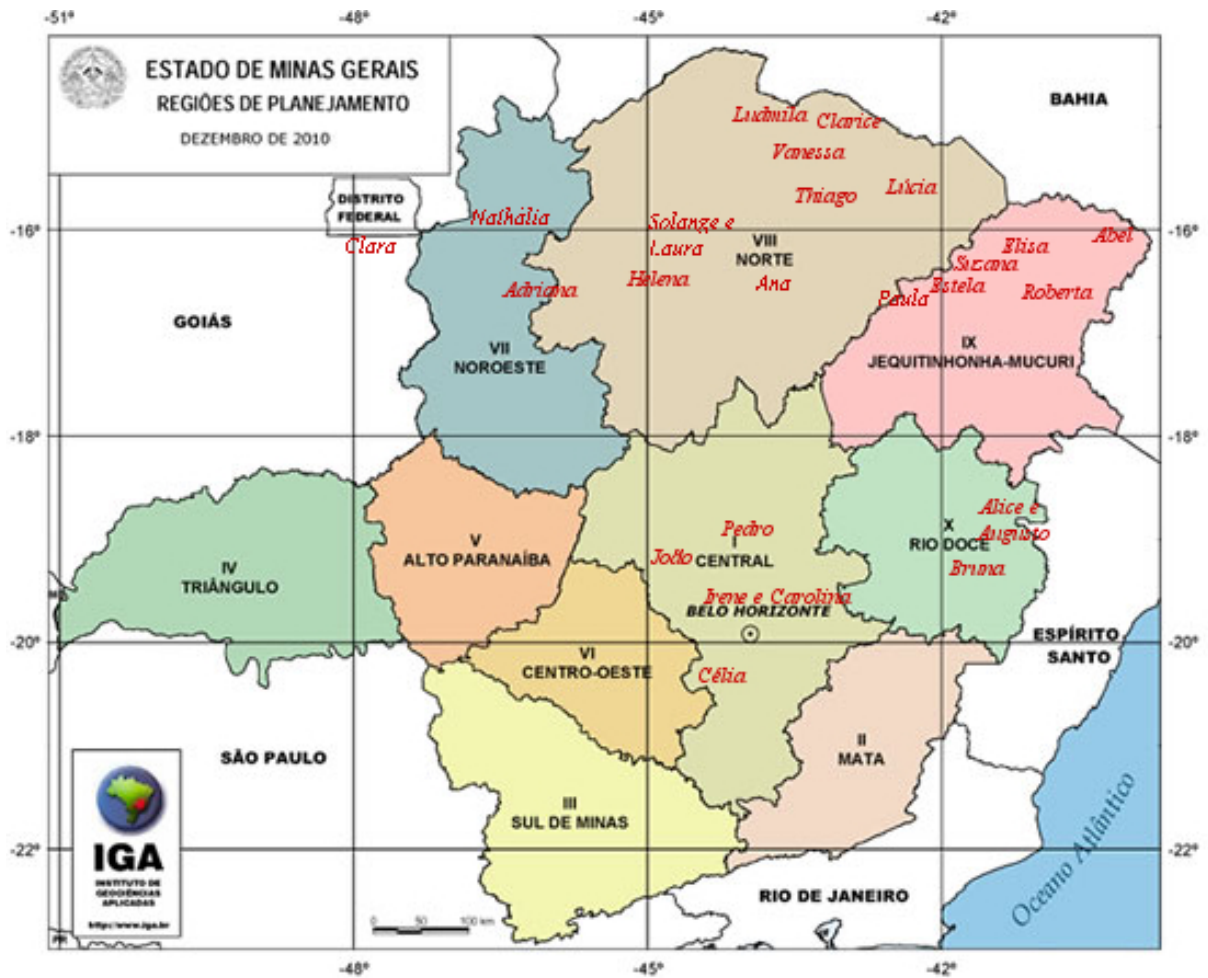
É importante ressaltar que a formação pedagógica perpassa todos os períodos do curso. A formação multidisciplinar fornecida visa capacitar professores com conhecimentos mais abrangentes e politicamente engajados com a realidade dos povos do campo, principalmente em relação à luta por escolas públicas de qualidade, por terra e por trabalho.

O curso utiliza a escrita do memorial, no qual os alunos elaboram e reelaboram sua história de vida e seu percurso acadêmico, se constituindo como espaço de autoconhecimento e reflexão sobre suas práticas, tanto no curso como no seu cotidiano familiar e profissional. Os memoriais foram de fundamental importância para se conhecer os sujeitos desta pesquisa, suas histórias de vida, seus saberes e sua visão de mundo. Também foram importantes para nossa compreensão sobre o que os estudantes da Turma 2010 pensam acerca dessa nova fase de sua caminhada, a entrada na universidade. Assim, passamos a discorrer sobre os sujeitos dessa pesquisa.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

A Turma 2010 do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Letras e Artes, é composta por 26 estudantes, 21 mulheres e cinco homens. A faixa etária da turma, quando ingressante no curso, era de 18 a 64 anos. São 25 estudantes residentes em Minas Gerais – distribuídos pelas cidades de Bonfinópolis de Minas, Jordânia, Rio Pardo de Minas, Gameleiras, Brasilândia de Minas, Ibiaí, Turmalina, Rubim, Virgolândia, Santo Antônio do Retiro, Pai Pedro, Jenipapo de Minas, Ribeirão das Neves, Grão Mongol, Desterro de Entre Rios, Belo Horizonte, Itaobim, Montes Claros, Tumiritinga e Icaraí de Minas – e uma estudante residente em Brasília, Distrito Federal. O mapa abaixo ilustra a localização onde cada estudante reside. Como se pode observar, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa.

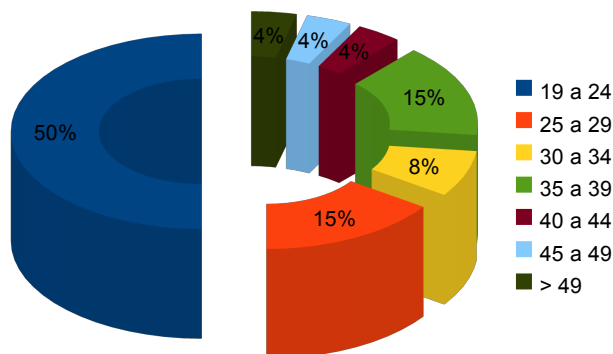
Figura 2 – Localização geográfica dos estudantes da Turma 2010



Fonte: IGA, 2011. Modificado pela pesquisadora.

Observa-se no mapa que 96% da Turma 2010 reside no estado de Minas Gerais, sendo 35% da região Norte, 23% do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, 19% da região Central, 12% do Vale do Rio Doce e 8% da região Nordeste.

A partir dos memoriais foi possível sistematizar alguns dados sobre a vida dos estudantes, como faixa etária, origem familiar, formação escolar, situação civil, vida profissional e envolvimento com movimentos sociais. Sobre a faixa etária dos estudantes da Turma 2010, constata-se que a turma possui pessoas de diversas idades, contendo a maior concentração entre 19 e 29 anos, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Faixa etária da Turma 2010

Fonte: Dados da pesquisa.

A origem familiar dos estudantes tem como base o trabalho rural (77%), o trabalho autônomo como prestadores de serviços (8%), o trabalho na área da Educação (8%), o trabalho em setores administrativos (4%) e na construção civil (4%). Quanto à formação escolar, 17 estudantes possuíam Ensino Médio, 5 possuíam curso Superior, todos nas Ciências Humanas (Normal Superior, Geografia, Artes e Ciências Sociais) e 4 possuíam curso Técnico (Agroecologia, Enfermagem e Informática) ou estavam em fase de conclusão. Sobre a vida profissional, 15% trabalham na agricultura, 3,25 % trabalham em cargos administrativos, 31% trabalham na área da Educação, 3,25% são autônomos, 3,25 % trabalham na área da Saúde, 8% trabalham em movimentos sociais, 3,25 % são aposentados e 31% não trabalham ou não declararam atividade profissional. Entre os 26 estudantes dessa turma, 69% são solteiros e 27% possui relações com movimentos sociais.

Grande parte dos estudantes teve notícias do vestibular do LeCampo através de amigos e conhecidos que já estudam no curso. Há também aqueles que souberam do curso através das secretarias de educação, das Comissões Pastorais da Terra e movimentos sociais. Outros souberam através da internet. Em seus memoriais, os estudantes relatam suas expectativas a respeito do ingresso no curso.

Estes estudantes se deslocam de suas cidades para a UFMG durante o TE e trazem suas lembranças de diferentes formas. Nessa pesquisa serão utilizadas as lembranças escritas nos memoriais e as lembranças evocadas durante as aulas lecionadas nessa turma. Os

memoriais revelaram os desafios presentes na vida destes estudantes e as falas, durante as aulas, mostraram como essa história de vida e seus desafios emergem no contexto escolar se tornando parte da formação deste estudantes. Essas fontes nos possibilitaram compreender melhor a realidade dos sujeitos da pesquisa, compreender o fenômeno neste contexto e dialogar com os referenciais teóricos, como será exposto a partir de agora.

4.3 As lembranças na sala de aula

Cabe neste momento expor que lembranças foram trazidas ao contexto da sala de aula e de que forma essas evocações acontecem. Ao longo dessa exposição emergirão os sujeitos e seu passado avançando sobre o presente, trazendo a tona sua história de vida, seus desafios e tentativas de compreender o passado à luz da experiência da sala de aula.

A sistematização dos dados foi realizada a partir das observações registrada no diário de campo. As gravações foram ouvidas a fim de complementar informações do diário de campo e transcrever os 108 episódios de evocação de lembranças relacionadas à história de vida dos participantes.

Após a seleção dos episódios, foi realizada a categorização das lembranças transcritas. A categorização tem como objetivo expor o material coletado de forma organizada, compreendendo que outras organizações seriam possíveis e que o material extrapolaria qualquer organização estabelecida. As categorias que estabelecemos para nossos dados foram:

- ◆ *Fatos ligados à formação e/ou vivência no curso*: Categoria que abrange as lembranças referentes à convivência dos estudantes no Centro de Formação Vicentina (alojamento em que residem durante o Tempo Escola), à convivência de estudantes e docentes na UFMG, à convivência de estudantes e docentes no LeCampo, às aulas de outras disciplinas, aos casos vivenciados pela turma 2010 e ao Vestibular;
- ◆ *Fatos ligados ao trabalho*: Categoria que abrange as lembranças referentes à experiência dos estudantes no ambiente de trabalho como, por exemplo, greves de professores, rotina docente, relação professor-estudante e inclusão na escola;
- ◆ *Fatos ligados à vida escolar*: Categoria que abrange as lembranças referentes à experiência dos estudantes na educação básica, como relatos sobre a rotina escolar, impressões sobre a escola, casos relacionados a seus professores, impressões sobre os

professores, e relação professor-estudante.

- ◆ *Fatos ligados à vida social, política e/ ou econômica de sua comunidade/cidade:* Categoria que abrange as lembranças referentes às relações de clientelismo na vida política, casos relacionados às pessoas da comunidade, greve de professores, manifestações populares de cunho político, migração de trabalhadores, economia local, tráfico de entorpecentes e festividades;
- ◆ *Fatos ligados à vida familiar:* Categoria que abrange as lembranças referentes às reflexões realizadas em virtude de uma situação vivida individualmente ou em família, casos relacionados ao cotidiano familiar, casos relacionados aos parentes e conhecidos e saudades;
- ◆ *Fatos vinculados aos meios de comunicação:* Categoria que abrange notícias sobre Educação do Campo, notícias sobre atuação de movimentos sociais do campo, notícias sobre política nacional, notícias sobre crimes, propagandas, cinema e música.

As informações obtidas pela sistematização dos episódios de evocação catalogados pode ser visualizada a partir da tabela abaixo.

Tabela nº 5 – Sistematização dos episódios de evocação por disciplina

CATEGORIAS	DISCIPLINAS						Total
	Políticas Públicas e Educação do Campo	Análise da Prática Pedagógica II	Temas Específicos em Educação do Campo II	Variação Linguística e Ensino de Línguas em Escolas do Campo	Oralidade e Escrita na Escola	Tipos de Artes e sua Materialidade Social	
<i>Fatos ligados à formação e/ou vivência no curso</i>	4	1	3	5	5	0	18
<i>Fatos ligados ao trabalho</i>	3	2	0	1	0	0	6
<i>Fatos ligados à vida escolar</i>	13	0	0	0	1	0	14
<i>Fatos ligados à vida social, política e/ ou econômica de sua comunidade/cidade</i>	24	3	4	0	0	0	31
<i>Fatos ligados à vida familiar</i>	2	3	1	5	5	16	32
<i>Fatos vinculados aos meios de comunicação</i>	4	0	0	2	1	0	7
6 Categorias	50	9	8	13	12	16	108

Fonte: Dados da pesquisa.

Tomando isoladamente cada categoria, observa-se que os *fatos ligados à vida familiar* (30%) são responsáveis pelo maior número de evocações, sendo seguidos pelos *fatos ligados à vida social, política e/ ou econômica de sua comunidade/cidade* (29%), *fatos ligados à*

formação e/ou vivência no curso (17%), fatos ligados à vida escolar (13%), fatos ligados ao trabalho (6%) e fatos vinculados aos meios de comunicação (6%). Dessa forma, é possível entender que o cotidiano familiar e o círculo de amizades é um dado recorrente nas lembranças evocadas no contexto das aulas, o que pode nos indicar pontos de conexão entre os conteúdos e a realidade prática da vida cotidiana dos estudantes. Vamos entender isso melhor a partir do estudo detalhado dessas categorias.

◆ Fatos ligados a vida familiar

Como mencionado acima, essa categoria foi a mais expressiva em número de episódios de evocação observados em sala de aula. Abaixo citamos a transcrição de um destes momentos de evocação de *fatos ligados a vida familiar* da estudante Roberta, durante a aula de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo, no dia 11/02/2011. O assunto discorrido pelo professor era Atualização do Vocabulário e Regularidades Linguísticas. O professor dava explicações sobre a recepção em maior ou menor grau de influências linguísticas, citando o exemplo de grupos – como as comunidades alemãs em Santa Catarina – cujo fechamento garantiu a manutenção de determinadas formas linguísticas ao longo dos tempos. Após citar este exemplo, Roberta se lembra de um caso acontecido em sua casa:

Meu filho, ele tem 11 anos. Ai eu estava com ele no computador e um coleguinha chamou ele. Ai eu brinquei com ele: "Deixa eu responder, meu filho!". Daí ele {o amigo do filho de Roberta} perguntou: "Blz?!" Eu respondi: "tudo bom, e com você?". Ele disse: "Mãe!!! Pelo amor de Deus, não responde assim não, você vai me queimar! Que coisa mais antiga!" {risos na sala de aula} "Eu vou ficar queimado com os meninos!" (Roberta).

Roberta nasceu em 1981 em Rubim, está em seu segundo casamento e é mãe de dois filhos, o menino ao qual se refere na fala acima e uma menina de 5 anos de idade. Teve seu primeiro filho aos 17 anos e concluiu o ensino médio após o nascimento da criança. O trecho acima mostra que Roberta tenta se entrosar com o filho através da realidade tecnológica em que estão imersos os jovens deste início de século. A necessidade de entrosamento é demonstrada no memorial de Roberta desde sua infância, em que relata ter sido uma aluna que conversava muito e que se esforçava para ser aceita pelas meninas da escola nucleada (ROBERTA, 2010, s/p). Essa busca pela aceitação dos estudantes da cidade também foi observada nos relatos de Adriana (2010) e Bruna (2010), que também buscavam se parecer ao

máximo com as meninas da cidade abandonando aspectos de sua identidade local. Adriana tem 29 anos e se casou no ano de 2011. Seu pai participou da luta pela terra onde vive sua família, no município de Brasilândia de Minas. No primeiro ano do Ensino Fundamental começou a perceber mudanças em seu corpo e em seu comportamento. Desejava ser como as demais meninas do colégio (ADRIANA, 2010, s/p). Conforme declara Adriana (2010, s/p): [...] “queria me vestir como as meninas da minha sala, viver uma realidade que não era a minha [...] então decidi que ia começar a trabalhar.”

Essa questão do reconhecimento de traços identitários que identifiquem os povos do campo também transparece em uma fala de Bruna. Segundo Bruna, ao menos aos olhos de seu marido, as características dos moradores de sua comunidade são nítidas e se colocam como aspecto de diferenciação em relação às demais comunidades, como se pode ler na transcrição abaixo.

É porque... o meu marido.. Ele... na... estação ferroviária de [Município A]⁹ ele fala assim. As vezes ele pede pra mandar alguma coisa pra ele, ele fala assim pro meu cunhado: "Ah, eu não conheço ninguém em [Município B]" {suposta fala do cunhado} Ele diz: "Você vai saber na hora! Na hora que você chegar você vai saber quem é de [Município B]." {fala do marido}, porque ele fala que quem mora em [Município B] tem cara de [Município B] (Bruna).

Essa fala foi proferida na aula de Análise da Prática Pedagógica II, no dia 10/02/2011, durante a leitura e discussão do texto “Multiculturalismo” (Costa *apud* LECAMPO, 2011) (ANEXO B), em que a professora e os estudantes debatiam sobre a existência ou não de marcas físicas que distinguiriam os estudantes vindos do campo. Durante o debate, Laura afirmou que algumas pessoas haviam dito que ela possuía “cara de da roça”. Outros estudantes levantaram hipóteses com base em hábitos, como andar olhando para os prédios altos das cidades e abrir sombrinha em dias de sol. Durante essa mesma aula, quando a conversa se direcionou para a inclusão dos portadores de necessidades especiais nas escolas do campo e sobre quais seriam as formas politicamente corretas de se referir a este público, Bruna faz outro relato dessa mesma categoria, revelando aspectos de diferenciação entre as comunidades do campo, agregando o componente da cor de pele à discussão. Da questão do uso de termos para designar os portadores de necessidades especiais, Bruna direciona o conteúdo para sua vida, relatando o uso de termos para tratar as pessoas a partir da cor de sua pele.

9 Os nomes originais das cidades serão omitidos nas transcrições.

A mesma coisa em relação ao meu marido. Tem gente que fala: "Ah, sua filha é escurinha, seu marido é mais escuro?". Não meu marido é negro. Eu detesto isso! Outro dia conversando com um negro eu perguntei: "Ah, é aqui a comunidade quilombola?" Ele falou: "Quilombola é mais escuro." Eu: "não! Como assim?" Ele: "Não. Dentre os negros os mais escuros os pretos é que é de lá" (Bruna).

É relevante observar os relatos de Bruna, pois seu memorial mostra que as questões identitárias perpassaram sua vida desde a infância. Bruna nasceu em Resplendor “em uma madrugada chuvosa do dia de finados de 1988” (BRUNA, 2010, s/p). Atualmente está casada e é mãe de dois filhos. Moradora de Tumiritinga, vivenciou em sua infância a entrada de seu pai na luta pela terra. Seu pai começou a se envolver com a reforma agrária e, como presidente da Associação em Defesa dos Pequenos em Mutirão, ocupou juntamente com mais 56 famílias a fazenda Califórnia, já desapropriada. Essas famílias formavam os Sem Terra Unidos de Tumiritinga – STUT e se uniram à outras famílias que também fazia a ocupação da terra, provenientes do MST. Durante a instalação das famílias, Bruna e seu irmão moraram na cidade e iam para o acampamento somente nos fins de semana (BRUNA, 2010, s/p). Ao ter que retornar ao acampamento, Bruna (2010, s/p) se sentiu infeliz, pois não aceitava viver naquelas condições, lembrança que foi compartilhada em sala de aula do LeCampo mais de uma vez. Como relata em seu memorial:

Eu não gostava de morar ali, era muito bom enquanto eu tivesse para onde voltar, mas quando me vi naquele lugar, longe de tudo, sem TV, que era minha paixão, não aceitava. Reclamava com meus pais, não havia me perguntado se eu queria ir, não me sentia parte daquilo, as crianças dali não me aceitavam, não queria ficar. Na tentativa de me convencer, pai comprou uma televisão a bateria de quatorze polegadas para me agradar. Para recarregar era preciso revezar a bateria com o trator da associação. Não posso negar me alegrei, mas com a televisão vieram os televisinhos, e naquela salinha de 4m² acomodavam-se cerca de 9 pessoas entre adultos. Como predominava a democracia eu nunca assistia ao que queria. Mas o tempo foi passando, a casa aumentando, as árvores crescendo, frutificando e eu me acostumando (BRUNA, 2010, s/p).

Como se pode ver, a questão identitária é presente nos relatos dessa estudante e em suas evocações. Pode-se entender que a estudante evoca as lembranças e fala abertamente de sua vergonha como forma de continuar um processo de aceitação de suas origens que já se desenvolve desde sua infância, como relata no trecho acima, em que passa a se acostumar com sua realidade. No curso, foi possível observar como essa estudante não só assumiu suas origens camponesas como passou progressivamente a ser protagonista em místicas guiando os gritos de ordem dos movimentos sociais envolvidos com a luta pela terra. De sujeito que negava suas raízes, Bruna passou a ser uma referência da parceria entre a Educação do Campo

e movimentos sociais na Turma 2010. De forma que, quando se devia puxar um grito de ordem, os estudantes logo atribuíam a iniciativa à Bruna, que buscava também apoio de Abel, do qual falaremos mais adiante.

Nestes casos em que a realidade da nucleação escolar coloca em contato camponeses e populações urbanas em virtude do sistema econômico vigente, essa mobilidade parece promover um distanciamento dos jovens em relação aos seus referenciais identitários familiares, promovendo – em níveis diferenciados de sujeito para sujeito – certo desenraizamento e desagregação da memória a partir do momento que este passado é visto como fator de exclusão e deve, portanto, ser esquecido. Nisso vemos as considerações de Bosi (2007), que não serão plenas em todos os casos, como será exposto mais tarde. Percebe-se também a ligação entre a identidade e o ato de lembrar, pois ao passo que me distancio de minhas características identitárias, nego meu passado e aquilo que ele fez de mim para me tornar aquilo que as circunstâncias presentes me sugerem, sendo este passado motivo de segregação em grupos que se tenta ingressar.

Ainda sobre *atos ligados à vida familiar*, é possível identificar que as evocações ocorridas durante a disciplina Tipos de Arte e sua Materialidade Social se deram por uma intenção do professor em provocar tais evocações por associação à ordem que dava. Ao pedir que os estudantes pronunciassem uma palavra que lhes fizesse sentir saudade, o professor pediu uma ação e deu o recorte das lembranças que poderiam ser úteis àquela atividade desenvolvida. Este dado nos remeteu às considerações bergsonianas expostas abaixo.

Por um lado, com efeito, a memória do passado apresenta aos mecanismos sensório-motores todas as lembranças capazes de orientá-lo em sua tarefa e de dirigir a reação motora no sentido sugerido pelas lições da experiência: nisto consistem precisamente as associações por contigüidade e por similitude. Mas, por outro lado, os aparelhos sensório-motores fornecem às lembranças impotentes, ou seja inconscientes, o meio de se incorporarem, de se materializarem, enfim, de se tornarem presentes. Para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a *ação*. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida (BERGSON, 2006, p.179).

A partir destes dados, somos levados à história de vida de Alice, residente de Virgolândia e nascida em 1990 na cidade de Governador Valadares. Foi mencionado em seu memorial o amor que nutre por sua mãe (ALICE, 2010, s/p) e, durante os Tempos Escola I e II, foi possível presenciar os momentos de angústia vividos pela estudante devido a ausência da mãe. Alice realiza a evocação que iremos abordar em um dos momentos do jogo teatral

realizado na disciplina em questão, em que os estudantes cantavam a música de Heitor Villa-Lobos, “Nesta Rua”, também conhecida como “Se esta rua fosse minha”. Em forma de roda, de mãos dadas, os estudantes giravam em círculo e, um de cada vez, iam ao meio da roda para proferir a palavra que lhes provocava saudades. Para entrar na roda e proferir a palavra era necessário ser escolhido por aquele que estava dentro da roda. Ao realizar a escolha, o estudante escolhido entrava na roda para realizar sua evocação e o que o havia feito voltava a dar as mãos e formar o círculo com os demais participantes do jogo.

Alice já vinha sofrendo com a ausência da mãe durante o Tempo Escola II e, em um dos intervalos dessa disciplina, se encontrava chorando com Lúcia, fora do prédio de Belas Artes, momento em que a pesquisadora procurou saber o que ocorria, visto que era bolsista REUNI de apoio pedagógico da turma. A estudante relatou estar sentindo falta da mãe. No momento do jogo, em que Alice é levada ao centro da roda, a lembrança de sua vida cotidiana em sua casa, correndo pelos corredores gritando sua mãe, veio à tona. Como exposto acima, a lembrança da estudante retirou de seus elementos sensório-motores o calor que conferiu vida ao fato lembrando, de forma que parecia estar realmente em sua casa, dada a forma como não só gritava a mãe, mas como corria no meio da roda e dava diferentes movimentos corporais a cada entonação que usava para falar a palavra “mãe”. Este episódio mostra um nível elevado da utilização dos elementos sensório-motores pela lembrança evocada. Não significa que as demais não tenham feito uso destes elementos, mas este caso foi citado por ser um exemplo no qual se pode perceber com facilidade este movimento da memória. Este episódio também lança luzes sobre como a evocação de lembranças é capaz de unir diversos momentos da duração. Como afirma Bergson (2006, p.244), “minha percepção é bastante interior a mim, já que ela condensa num momento único de minha duração o que se repartiria, por si, em um número incalculável de momentos”. Durante o momento em que Alice gritava a mãe, em diversas entonações, correndo pela roda, andando, pisando forte – como quem faz pirraça – foi possível observar que reproduzia ali momentos incalculáveis de sua relação com sua mãe durante toda sua vida. Para uma última consideração a respeito deste episódio:

Certamente ela [a lembrança] engendrará sensações ao se materializar, mas nesse momento preciso deixará de ser lembrança para passar ao estado de coisa presente, atualmente vivida; e só lhe restituirei seu caráter de lembrança reportando-me à operação pela qual a evoquei, virtual, do fundo de meu passado (BERGSON, 2006, p.162).

Essa possibilidade de reviver o passado traz consigo a carga emocional experimentada

no momento em que ocorreu o fato lembrado. Neste mesmo jogo teatral outra estudante experimentou de forma intensa as emoções trazidas por suas lembranças. Nos referimos à Lúcia, nascida em Rio Pardo de Minas no ano de 1992. Sua família é de uma comunidade chamada Moreira, situada a 20 km da cidade, “um lugar pequeno onde todos tem um certo parentesco” (LÚCIA, 2010, s/p). Apesar de não destacar em seu memorial seu afeto pelos pais, este sentimento fica evidente ao evocar a imagem do pai durante o jogo teatral em questão. A estudante já havia se lembrado do pai antes de entrar na roda, pois já demonstrava estar emocionada com a evocação de seus colegas. Quando entra na roda ela profere a palavra “pai” e chora de forma exacerbada, sendo necessária a intervenção do professor que a abraçou e a trouxe de volta para a roda.

Dessa forma, os *fatos ligados à vida familiar* nos mostraram a importância da convivência familiar na constituição das lembranças evocadas em sala de aula, mostrando como essas lembranças trazem dados de seu cotidiano e revelam sentimentos e afeições. Sendo a família o núcleo no qual se iniciou a formação da identidade destes estudantes, ela se revela como o primeiro lugar de dilemas, desafios e conflitos. Veremos na categoria seguinte que, ao longo do desenvolvimento da vida social, a comunidade será o lugar onde essas questões ganham outras proporções.

◆ Fatos ligados à vida social, política e/ ou econômica de sua comunidade/cidade

A segunda categoria em número de evocações demonstra a importância da vida em comunidade para os sujeitos da pesquisa. Foram 34 evocações a respeito da vida cotidiana de sua comunidade, o que nos remete a matriz curricular do curso e a importância do sentimento de pertença para a identidade do público alvo, os povos do campo. Estes dados nos mostram que existe liberdade para que este tipo de lembrança seja trazida ao contexto das aulas. Também podem indicar que há algum nível de engajamento político destes estudantes ou, ao menos, que possuem conhecimento sobre os acontecimentos de sua cidade, independente de qualquer reflexão aprofundada. Essas especificidades poderiam ser constatadas a partir de novas pesquisas.

Para iniciar essa categoria, iniciaremos com a evocação do estudante Abel. Nascido em Almenara no ano de 1991, Abel reside na cidade de Jordânia, onde mora na terra de sua família, comprada através de economias e de uma doação feita pelo patrão de seu pai (ABEL, 2010, s/p). Abel atua no Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

(MSTTR) de sua cidade e tem interesse especial pelas questões ligadas ao trabalho e a vida no campo. Durante a aula de Políticas Públicas e Educação do Campo, no dia 08/02/2011, em que se discutia o assunto Trabalhadores Flexíveis, diversos estudantes falaram do êxodo rural em suas comunidades e municípios. Dentre eles, Abel fala da situação de sua cidade:

Na minha cidade está acontecendo êxodo rural. E, atualmente Belo Horizonte é caminho de rota pra minha cidade, né?! O pessoal da zona rural só espera concluir o ensino médio pra vir pra cá, pra Belo Horizonte. Acontece também pra São Paulo, Rio de Janeiro e na Bahia (Abel).

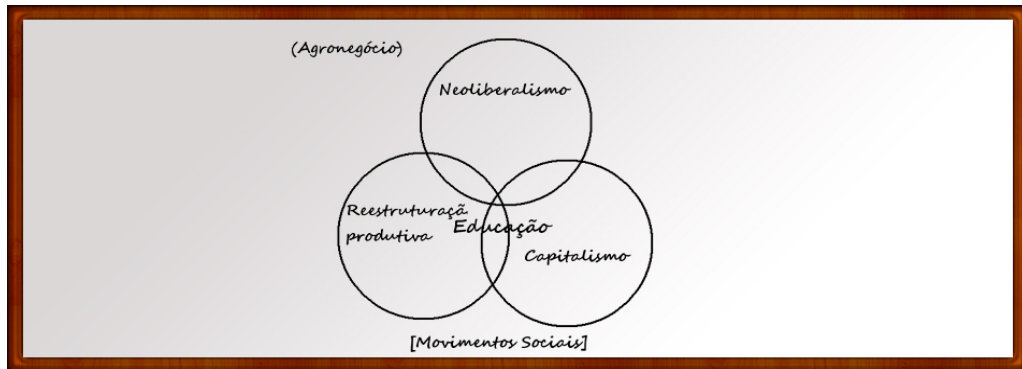
Assim como Abel e outros estudantes, Augusto também se identifica com o assunto tratado, relatando que: “*Lá onde eu moro é comum sair do campo, né?! Da localidade dele, pra trabalhar*”[...]. Augusto é da cidade de Virgolândia e nasceu no ano de 1987 (AUGUSTO, 2010, s/p). Aprecia os livros e, durante o período da coleta de dados, sempre portava seu exemplar de *A menina que roubava livros*.

A realidade relatada por Abel e Augusto possui especificidades nos diversos municípios do estado de Minas Gerais. Paula, por exemplo, cita uma realidade diversificada da relatada pelos dois estudantes. Paula nasceu em 1992 no povoado de Campo Alegre, município de Turmalina, onde reside até hoje. Paula tem quatro irmãos, todos homens, e manifesta em seu memorial a frustração de não ter tido uma irmã, apesar de amar muito seus irmãos. Estudou até a 4ª série em uma escola pública comum e, na 5ª série passou para uma Escola Família Agrícola – EFA, onde veio, mais tarde, a ter notícias do LeCampo (PAULA; 2010, s/p). A respeito da migração de trabalhadores do campo, Paula relata:

Antigamente o povo lá [?], o pessoal ia pro corte de cana. Hoje tá mudando. A maioria das pessoas hoje vão pra gasoduto, pra firmas locais, parque industrial, e o padrão de vida tá melhorando (Paula).

No contexto da evocação citada acima, a professora Bárbara falava sobre como os movimentos sociais se articulam globalmente ao contexto ilustrado pelo seguinte esquema que desenhou no quadro:

Figura nº 3 - Quadro branco durante aula de políticas públicas em educação do campo de 08 de fevereiro de 2011



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao mostrar transparências com imagens referentes ao agronegócio, a professora começa a falar sobre os trabalhadores flexíveis. De sua fala se desencadeia uma sequência de 12 episódios de evocação em que estudantes distintos falam da situação vivenciada por estes trabalhadores em suas cidades, relatando os movimentos migratórios ocorridos no campo em busca de trabalho nas grandes indústrias do agronegócio e de extração de minerais. Neste contexto é que Abel conta a realidade de sua cidade através do depoimento citado acima. Nota-se que problemas individuais e coletivos emergem como sendo um apelo lançado ao passado que se coloca como desafio ao futuro, “consistindo em ponderar hoje sobre o que foi feito e o que poderia ter sido feito” (CANDAU, 2011, p.66). Este apelo foi percebido nas evocações sobre a questão da migração de trabalhadores do campo assim como em uma lembrança de um evento público narrada por Elisa. Antes de expor esta lembrança, cabem algumas observações.

Como vimos anteriormente e veremos em toda as categorias, um dos diálogos identificados com a literatura estudada é a carga emocional das lembranças evocadas, descrita em nossos referenciais teóricos por Neto (2011). Retomando suas considerações, expomos nos referenciais teóricos que, segundo Neto (2011), o conteúdo emocional afeta a forma como armazenamos as lembranças e o humor e a motivação influenciam o que lembramos e quando lembramos, o que identifica como *dependência de estado* (NETO, 2011). As evocações transcritas neste trabalho demonstram essa carga emocional, mas a evocação de Elisa sobre a Festa da Manga de sua cidade se constitui como o ápice deste diálogo. Elisa é natural de Itaobim e nasceu em 1974, em uma família de 13 irmãos. Sua mãe tinha participação política ativa na cidade, era envolvida da realização dos festejos e também trabalhava na roça. Sua

família participou na conquista da terra em que moravam e da escola da comunidade. Atualmente Elisa é esposa, mãe e professora de Ciências Sociais em sua cidade natal (ELISA, 2010, s/p).

Essa evocação de Elisa ocorreu durante uma aula de Análise da Prática Pedagógica II, no dia 10/02/2011, em que se discutia a inclusão de surdos em turmas normais ou em turmas separadas. Observa-se que a lembrança evocada não tem a ver com o assunto discutido, mas com o sentimento de segregação e indignação que permeava a discussão. Conforme declarou Elisa:

Lá na minha cidade tem a festa chamada Festa da Manga. A princípio da uma idéia de que envolve produtores da região, né?! ... E a princípio dá essa idéia. E aí as escolas participam da preparação da festa indicando pessoas para se candidatarem a princesa e rainha da manga. E aí, todo ano, na hora dos professores escolherem quem serão os nossos candidatos à princesa e à rainha os professores logo colocam: "ô gente, por que vocês não indicam uma pessoa que more numa comunidade mais próxima da cidade que fica mais fácil tá buscando pra fazer o cabelo, vestir a roupa, essas coisas todas. E todo ano nossa escola nunca ganhou. Nossa escola só atende pessoas da zona rural. Nunca ganhou uma festa nem como rainha nem princesa, porque também na hora do julgamento lá, de decidir que é que vai lá pros jurados, são pessoas da cidade! Daí eles acabam sempre votando nos parentes, nos conhecidos da cidade. Aí quem sempre ganha é a escola estadual, a escola da classe mais alta da cidade, porque infelizmente são eles, e nós que somos da zona rural nunca ganha! São duas escolas nucleadas que atendem a zona rural, nossa escola e a outra. E nós lá nunca ganhamos! É Festa da Manga, mas quem julga é o povo da cidade! Eu tomei foi raiva dessa festa! [risos de todos na sala]. A gente empolga, põe os bichinhos pra desfilar pra gente, menina bonita, aquela coisa. E eles vão e não hora do julgamento nunca ganha! Bonita ainda! Ganha uma feiosa lá! (Elisa).

Foi visível a condição emocional com a qual a estudante evocava essas lembranças. Seus alunos não eram surdos ou deficientes de qualquer tipo mas, para Elisa, a Festa da Manga mostrava que eram vistos como diferentes dentro de sua sociedade. Não por terem alguma diferença física ou cognitiva, mas por serem quem são, camponeses. A indignação demonstrada pela fala da professora e dos estudantes quanto à condição dos estudantes surdos nas escolas do campo e da cidade evocou não uma experiência semelhante, mas um sentimento de segregação semelhante que reconheceu na lembrança da Festa da Manga percepções análogas. Mais uma vez a fala aparece como tentativa de dialogar com o conteúdo exposto e, neste caso, este diálogo se dá não pela identificação de um mesmo tema, mas se uma mesma condição emocional. A lembrança de Elisa também parece dialogar com o que Candau (2011) chama de *memória das comemorações*, referentes aos fatos do passado de um grupo ou sociedade.

As lembranças sobre a vida em comunidade também revelaram traços que foram identificados tanto na realidade do campo como na realidade da cidade, neste caso, Belo Horizonte. Durante a aula de Políticas Públicas e Educação do Campo do dia 07/02/2011, em que se discutia o texto “A escola como espaço sócio-cultural” (DAYRELL, 2001), tanto estudantes residentes no campo como na cidade identificaram a existência de casos de manutenção do poder público dentro de algumas famílias, como é o caso de Carolina. Carolina é natural de Belo Horizonte, possui 42 anos, é casada e não tem filhos (CAROLINA, 2010, s/p). No decorrer dos depoimentos dos estudantes sobre a negociação de cargos de diretoria das escolas, Carolina se lembra do caso de uma escola em que estudou: “*Num colégio que eu frequentei quando [pequeninha] a diretora ficou praticamente 30, mais de 30 anos no poder, era ela, a família, as filhas, então...*”. Nathália também relata um caso parecido ao expor: “*Lá na minha cidade não foi igual o da Carolina, caso assim de 30 anos, mas foi entrando a filha, a tia, a prima...*”. Nathália tem 20 anos e nasceu na comunidade de Canabrava, município de Bonfinópolis de Minas. É solteira e não tem filhos (NATHÁLIA, 2010, s/p). Assim como outras estudantes já citadas, Nathália (2010, s/p) também sofreu preconceito na escola, mas este tema será abordado em uma categoria que logo será tratada.

Estes casos relacionados à vida política das comunidades também tiveram a contribuição de Vanessa, de 19 anos, residente na comunidade de Cana Bolsa no município de Pai Pedro (VANESSA, 2010, s/p). Vanessa se lembrou do caso de um vereador de sua cidade durante essa mesma aula, no momento em que se discutia o texto de Arentz (2000), “A crise na educação”. A partir do assunto Cidadania Invertida, a professora citou o exemplo de um vereador de Belo Horizonte que usa recursos públicos para ganhar votos e Vanessa se lembra de um caso semelhante em sua cidade, porém com um desfecho atípico:

Um vereador, causa de que... depois que ele foi eleito... {risos da estudantes e de colegas de sala} assim, o salário dele de vereadora mulher dele vivia no pé do fogão para dar comida pro povo que chegava, o salário era pra... comprar feira para um que chegava e pedia, chegava e pedia pra pagar conta de energia. Depois, no final, acho que nem um lote eles conseguiram comprar! Depois, nem a candidatura ganhou. Ai eles voltaram pra roça. Lá em Pai Pedro é assim, o salário, se for atender a população, coisa que este vereador fez, o salário não, às vezes não dá nem pra comprar comida direito (Vanessa).

Dentro dessa categoria de lembranças referentes à vida em comunidade também observou-se a evocação de lembranças a respeito de acontecimentos públicos, como é o caso da evocação de Roberta, que se lembra da greve de professores de sua cidade:

Mas ainda há! Teve uma greve agora recente que lá na minha cidade que os

professores pararam, aderiram a greve e outra parte ia pras escolas e ficava lá sentado esperando: “Ah, porque eu tô com político não sei quem” (Roberta).

Essa evocação ocorreu durante uma aula que discutia sobre Direitos Sociais, na disciplina Políticas Públicas e Educação do Campo no dia 05/02/2011. O assunto anterior era o homem como ser social e o viver junto. Essa aula será novamente fonte de dados para nossos resultados, como veremos a seguir.

Foi possível perceber emergir nessa categoria problemas vivenciados no campo. Estes problemas surgem como ponto de diálogo entre o conteúdo das aulas e se colocam como questões que, se antes eram contempladas pelos estudantes, agora se tornam fonte de problematizações sobre a realidade do campo e de suas funções sociais como professores em formação. Os estudantes sabem que então em um curso que pretende formá-los para a sala de aula e para uma atuação política engajada, pois não basta haver professores no campo, é preciso escolas e infra-estrutura pública e familiar para que seja possível às crianças frequentarem a escola. A partir dessas evocações, os estudantes parecem perceber as problematizações levantadas pelos conteúdos lecionados, encontrando em suas realidades fatos que representam essas questões que se colocam como entraves ao desenvolvimento do campo e da qualidade de vida de sua população. Essas considerações nos levam ao que escreve Candau (2011) ao abordar o tempo profundo e a memória longa. As lembranças com base na longa duração tem uma função social pois, mesmo quando são evocadas de forma nostálgica, “o narrador faz uma crítica da sociedade atual que pode trair a exigência subjacente de mudanças para o futuro”, sendo o conteúdo da narrativa, “uma certa representação do passado e um horizonte de espera” (CANDAU, 2011, p.89).

Dessa forma, entendemos que as evocações de lembranças no contexto da sala de aula da Turma 2010 do LeCampo se coloca também como forma de trazer à luz do presente os desafios enfrentados pelos estudantes em sua trajetória de vida, confrontando estes dados com os conteúdos das aulas assistidas em busca de respostas para o passado e de direções para o futuro. Essa busca se apropria de falas e de recursos áudio-visuais que servem de ponte para que os estudantes retomem em sua vida aquilo que já experimentaram a respeito daquele conteúdo lecionado. É um processo de apropriação, re-significação e construção de conhecimento em sala de aula.

◆ Fatos ligados à formação e/ou vivência no curso

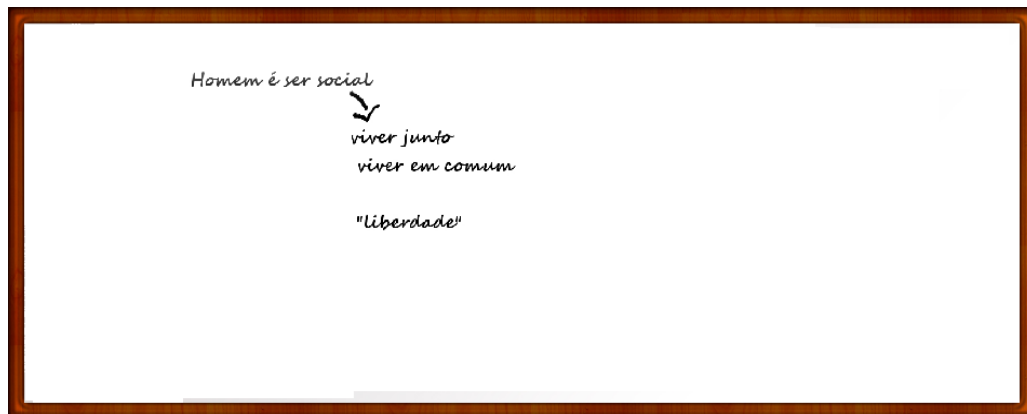
Em terceiro lugar estão as lembranças ligadas à formação e vivência no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dizem respeito, sobretudo, à convivência entre os estudantes tanto na universidade quanto no Centro de Formação Vicentina e à lembranças de outras disciplinas que cursaram. Neste último dado observa-se a relação de uma disciplina do Tempo Escola I, Formação da Sociedade Brasileira, com conteúdos de Políticas Públicas e Educação do Campo e Temas Específicos em Educação do Campo II. Ainda que seja um episódio para cada disciplina citada, mostra indícios de que houve clareza no conteúdos lecionado na disciplina de Formação da Sociedade Brasileira, além de sinais de interlocução entre as disciplinas, ainda que não tenha sido intencional. Essas evocações aconteceram através das falas de Abel, durante a aula de Políticas Públicas em Educação do Campo do dia 07/02/2011, e de Bruna, durante a aula de Temas Específicos em Educação do Campo II do dia 11/02/2011.

Para citar exemplos dessa categoria, segue abaixo o relato de Bruna que, durante a disciplina de Políticas Públicas e Educação do Campo, no dia 05/02/2011, relaciona a experiência vivida no Centro de Formação Vicentina ao conteúdo lecionado naquele momento, que dizia respeito ao homem social e às questões do viver junto. Após as explicações da professora Bárbara sobre o viver junto, a estudante Bruna toma a fala:

Pra nós é muito presente atualmente porque ficamos todo mundo em um mesmo lugar; num quarto. Mais de 100 pessoas, quatro em um quarto só, pequeno... Então estas questões de viver junto aí...(Bruna).

Quando Bruna se lembra da forma como vivem desde o TE I, a professora iniciava os conteúdos da disciplina e falava que ninguém escapa à política e que o homem é um ser social. Dessa forma, explicava os conteúdos e escrevia no quadro, conforme ilustramos abaixo:

Figura nº 4 - Quadro branco durante aula de Políticas Públicas em Educação do Campo de 05 de fevereiro de 2011



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda nessa aula, Thiago levanta um questionamento que emergiu a partir de um momento vivido no TE II. Como se pode ver através da transcrição de sua fala, o estudante evoca a lembrança de um momento vivido dentro da UFMG com um colega de universidade:

Bárbara, gostaria que a senhora aprofundasse mais um pouquinho sobre este assédio moral porque um dia a gente estava indo ao bandejão e eu estava conversando com um colega meu o que era exatamente assédio moral (Thiago).

Thiago nasceu em 1991 na comunidade de Lages, zona rural da cidade de Grão Mogol, onde reside até os dias atuais com sua família, formada por seus pais e um irmão mais novo. Ao lembrar de sua infância, expõe sua vida “simples e humilde” (THIAGO, 2010). Durante o Ensino Fundamental 2, Thiago foi estudar em uma escola estadual em Grão Mogol, distante de sua casa. Thiago saía às 9h da manhã e só chegava em casa novamente às 20h. Estes seis anos foram marcados por adversidade que Thiago descreveu em seu memorial:

Eram muitas as adversidades: Rio transbordava e nós ficávamos impossibilitados para voltar pra casa, ou às vezes construíamos uma corrente humana e chegamos a atravessar com água no abdome, sem falar nas diversas vezes que o ônibus quebrava ou atolava, mais nunca desisti de estudar, pois vitória é a arte de você querer continuar onde muitos resolveram parar (THIAGO, 2010, s/p).

A entrada para o Ensino Médio foi enfrentada com algumas dificuldades de adaptação às disciplinas de Física e Química, mas o estudante as superou. Vindo da zona rural, como outros estudantes, Thiago relata que a escola recebia dinheiro para merenda apenas para os estudantes da cidade, mas dava prioridade aos estudantes da zona rural, pois os da cidade

tinham condições de levar sua merenda para a escola. Após concluir os estudos, o estudante se matriculou em um curso de técnico em enfermagem que sequer começou a cursar, pois achava que Deus tinha algo melhor para ele. Como reitera, “obviamente, quem planta colhe, e o meu jardim estava plantado e a minha alma decorada, automaticamente coisas boas viriam” (THIAGO, 2010). Dessa forma, um amigo de Thiago que já cursava o LeCampo o incentivou a fazer a prova e uma prima fez sua inscrição. Seu ingresso na UFMG foi motivo de satisfação para toda a família e Thiago declara em seu memorial estar vivendo o período mais marcante de sua vida.

Outro exemplo de evocações agrupadas nessa categoria diz respeito à disciplina de Variação Linguística e Ensino de Língua nas Escolas do Campo. Após a exibição do filme *Nós que aqui estamos por nós esperamos* (MASAGÃO, 1998)¹⁰, no dia 01/03/2011, houve a explanação de um convidado, doutorando em História, que será chamado de Carlos. Após Carlos dizer que muitas vezes a arte é associada à homossexualidade e que isso revela a falta de esclarecimento sobre o assunto, o estudante Pedro se lembra de escritos que leu em uma das portas do banheiro masculino do Prédio de Belas Artes, dentro do campus da UFMG.

Eu li atrás da porta do banheiro da Belas Artes: "Arranquem os boiolas da UFMG: Belas Artes, Letras e FAE" {risos na sala de aula} (Pedro).

Pedro nasceu em Belo Horizonte, no ano de 1964 e possui dois irmãos. Seu pai era mecânico e sua mãe artesã e comerciante. Aos 18 anos ingressou em um grupo de vida alternativa “(naturalistas, vegetarianos, pesquisadores de agricultura orgânica e bioconstrução)” (PEDRO, 2010, s/p) e se mudou para a zona rural de Formiga, se separando de sua família. Neste contexto conheceu a mulher que viria a ser sua esposa. Após certo período, voltaram para Belo Horizonte, onde tiveram seus três filhos, dois homens e uma mulher. Após 20 anos de casamento, Pedro se divorciou e voltou a morar no interior, na zona rural de Jaboticatubas. Ali fundou com a comunidade o Centro Cultural, onde oferece cursos, atividades artística e educacionais. Também atuou como oficineiro em outras áreas rurais do município a convite da Secretaria de Educação Municipal (PEDRO, 2010, s/p).

Outro episódio dessa categoria foi realizada por Abel no dia 02/03/2011 durante aula da disciplina de Análise da Prática Pedagógica II. O episódio ocorre no momento em que, em decorrência de uma cena do filme *Colcha de Retalho* (MOORHOUSE, 1995)¹¹, em que um

10 Sinopse: Um filme-memória sobre o século XX, a partir de recortes biográficos reais e ficcionais de pequenos e grandes personagens que viveram neste século (ADORO CINEMA, 2011).

11 Sinopse: Enquanto elabora sua tese e se prepara para se casar Finn Dodd (Wynona Ryder), uma jovem

das personagens é cortejada por um rapaz de sua cidade, o estudante Abel se lembra da crônica de Luís Fernando Veríssimo, intitulada “Defenestração”, trabalhada em uma das aulas de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo. Motivado pela cena do filme, Abel profere a seguinte frase: “*É um defenestrador!*”. Abel fala de forma entusiasmada, como se descobrisse que o rapaz do filme fosse ou tivesse relação com o “defenestrador” do texto (Veríssimo *apud* LECAMPO, 2011, s/p). O Estudante evoca um dos sentidos construídos pela leitura do texto, que é a de um homem galanteador, conforme o trecho abaixo da obra em questão:

Defenestrar deveria ser um ato exótico praticado por poucas pessoas. Tinha até um certo tom lúbrico. Galanteadores de calçada deveriam sussurrar ao ouvido de mulheres:

- Defenestras?

A resposta seria um tapa na cara. Mas, algumas... Ah, algumas defenestravam (Veríssimo *apud* LECAMPO, 2011, s/p).

A cena do filme que provocou a evocação do estudante Abel é a cena em que o personagem Preston Richards (interpretado por Loren Dollen) segue a personagem Sophia Darling (interpretada por Samantha Mathis) em meio a uma mata, durante um encontro. Ao perceber o sentido da cena, o estudante evocou a imagem dos galanteadores do trecho citado acima. A partir dessa evocação, foi possível tecer alguns comentários sobre o fenômeno da evocação de lembranças no contexto estudado. O estudante já possuía uma imagem que carregava determinado sentido a partir de sua experiência. Neste caso, essa imagem se situa entre o som, a visão e a imaginação. O som porque o texto foi lido pelo professor que, através de sua forma de leitura, dava as entonações necessárias para dar contorno as representações que o texto procurava criar. A visão porque o estudante leu o texto para realizar atividades correspondentes a ele. A imaginação porque, ao perceber os sentidos construídos por Veríssimo e reforçados pela leitura do professor, o estudante criou uma representação dos galanteadores a que se referia o trecho destacado acima. Sobre a evocação de lembranças a partir de escritos, Candau (2011), p. 108) ressalta que “em muitos casos[...] o escrito é antes um álibi do que um instrumento para a memória”, ficando este texto como referência visual que, mesmo não sendo consultado, “orienta memórias individuais em uma mesma direção, focalizando-as em direção à significações particulares que terão, por conseguinte, grandes mulher, vai morar na casa da sua avó (Ellen Burstyn). Lá estão várias amigas da família, que preparam uma elaborada colcha de retalhos como presente de casamento. Enquanto o trabalho é feito ela ouve o relato de paixões e envoltimentos, nem sempre moralmente aprováveis mas repletos de sentimentos, que estas mulheres tiveram. Neste meio tempo ela se sente atraída por um desconhecido, criando dúvidas no seu coração que precisam ser esclarecidas (INTERFILMES, 2011).

possibilidades de serem compartilhadas”. Vê-se, nisso, o fato dos estudantes terem tomado a palavra “defenestração” e “defenestrar” por este sentido apontado por Abel, se tornando uma brincadeira comum entre os estudantes da turma durante o TE II e também utilizada durante o TE III.

Tomando isoladamente o momento da evocação em estudo, havia uma lembrança que dizia respeito à determinada experiência vivida e pela imaginação do estudante; essa lembrança carregava sentidos específicos; ao perceber a cena do filme (objeto), essa cena provocou no corpo sensações que desencadearam a seleção de imagens e, finalmente, a escolha pela imagem dos galanteadores, construída a partir da experiência da aula supracitada. Identificada a correlação entre o objeto e a lembrança do estudante, a evocação ganha a ação através da fala. Neste caso em que Abel evoca a imagem do galanteador do texto “Defenestração”, podemos observar que a evocação de determinada lembrança esteve ligada a sua maior proximidade com o tempo presente em que ocorreu a evocação e com conteúdos e recursos didáticos utilizados. Sem, contudo, deixar de considerar que o esteriótipo do galanteador já era anterior às aulas relatadas, sendo uma representação contida no imaginário social deste estudante.

Dessa forma, essa categoria nos permite observar como os estudantes relacionam diferentes momentos vividos no curso, seja no ambiente universitário, seja no Centro de Formação Vicentina. Essas evocações indicam pontos de ligação entre os conteúdos lecionados em diferentes matérias e também mostram como alguns assuntos debatidos em sala de aula já eram alvo da curiosidade dos estudantes antes de serem estudados.

◆ Fatos ligados à vida escolar

Em quarto lugar, estão as lembranças da vida escolar. A realidade do campo também se manifestou através de lembranças marcadas pela dificuldades de acesso à escola e pelas dificuldades de manutenção da qualidade no ensino noturno, voltado para jovens e adultos. Relatos registrados nos memoriais surgiram e sala de aula durante as aulas, como é o caso de Lúcia, que registrou em seu memorial as dificuldades enfrentadas ao cursar o 3º ano do Ensino Médio no turno da noite, pois “o fato de os alunos não se interessarem, de os professores se dedicarem o mínimo” atrapalhavam sua concentração e a causava irritação (LÚCIA, 2010, s/p). Durante a aula de Políticas Públicas e Educação do Campo, no dia 09/02/2011, em que se discutia sobre a escola pública através do texto de Dayrell (2001),

Lúcia evocou essas lembranças as relacionando com o texto. Estes dados apontam para a necessidade de diagnósticos sobre a Educação de Jovens e Adultos e a implementação de projetos que visem sua melhoria.

Outros dados abordam pontos de tensão na relação entre professor e estudante, como nos mostra as evocações de Paula e Clarice. Clarice nasceu em Mato Verde, no ano de 1989. Atualmente reside na comunidade de Sucuruiú, no município de Santo Antônio do Retiro. Clarice se casou em 2011 e trabalha na plantação de seu marido (CLARICE, 2010, s/p). Durante a mesma aula citada acima, no momento em que a professora Bárbara fala sobre professores que fazem provas com “pegadinhas”, Paula se lembra que “*tinha uma professora que era mestre de fazer isso!*” e Clarice se lembra que também já havia passado por isso.

Em um momento seguinte dessa mesma aula, em que a professora introduziu a questão dos limites da relação entre professores e estudantes, diversos estudantes emitiram suas opiniões e Paula novamente evoca a lembrança de um caso em que os limites entre autoridade e amizade entre professor e aluno ficaram tênues, quase gerando um confronto físico. Como o campo vive a realidade da nucleação, seria possível o desenvolvimento de pesquisas que pudessem investigar melhor que fatores provocam essa disputa de poder entre docente e discente e se há alguma relação com a nucleação.

Em uma aula anterior dessa mesma disciplina, no dia 07/02/2011, Célia se lembrou que em sua época o professor era tratado de outra forma, “*havia mais respeito*”. Célia nasceu em 1974 e pertence a uma família de 5 irmãos. Ainda criança, migrou com a família para São Paulo em busca de trabalho e lá viveram de meados da década de 1960 até o ano de 1981, quando retornaram a sua cidade de origem, Desterro de Entre Rios. Para ingressar no Ensino Médio – contendo o ensino técnico em secretariado –, Célia prestou o “*vestibulinho que era um processo utilizado para seleção e ingresso em algumas escolas públicas de ensino médio*” (CÉLIA, 2010, s/p). Durante este período trabalhou em uma fábrica de calçados que classificou como “*sub-emprego*”, devido as precárias condições de trabalho. Ao fim do Ensino Médio, Célia já trabalhava em um escritório de contabilidade, época em que conheceu seu ex-marido. Se casou com 23 anos e pouco tempo depois deu a luz a seu único filho, que hoje tem 5 anos. Com o ex-marido morou em outras cidades até retornar a Desterro de Entre Rios, onde vive até os dias atuais (CÉLIA, 2010).

Outro exemplo para essa categoria que segue essa mesma linha é o caso relatado por Bruna durante a disciplina de Políticas Públicas e Educação do Campo, no dia 09/02/2011, em que se discutia o assunto Competência do Professor, sobre ser ou não dever do professor

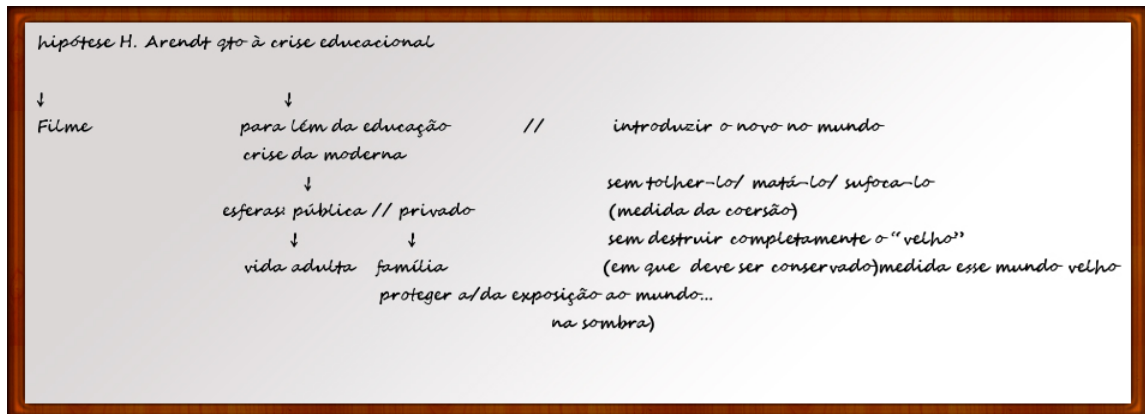
transmitir valores. No momento da evocação, a professora contava um fato acontecido em uma aula que lecionou e, deste fato, Bruna se lembra de um caso semelhante ocorrido durante sua vida escolar. A primeira fala é a da professora Bárbara e a segunda fala é a de Bruna.

Numa sala de 3ª série eu falei com o menino assim: “Olha você deve estudar pra você não ser caminhoneiro”. Muito preconceituosa a minha fala, né?! Ele falou assim: “Olha, mas fulano de tal - acho que era parente ou pai dele - não estudou e ganha muito mais como caminhoneiro” (Bárbara).

Eu me identifiquei também. Uma vez a professora falou assim para um aluno: “Você quer ser pescador que nem o seu pai? Vai ficar a vida inteira aí burro, sendo pescador que nem seu pai?” Aí o menino falou assim: “É, mas o meu pai sustenta a mim, a meus irmão e a minha mãe pescando” (Bruna).

Essa aula foi precedida pela exibição do filme *Entre os muros da escola*¹², na aula do dia anterior. A professora utilizou o filme para introduzir a discussão do assunto. Também escreveu no quadro, conforme reproduz a ilustração abaixo:

Figura nº 5 - Quadro branco durante aula de Políticas Públicas em Educação do Campo de 09 de fevereiro de 2011



Fonte: Dados da pesquisa.

A vida escolar não foi relatada apenas por problemas e desafios enfrentados na escola, mas também por casos da rotina escolar, como a fala de Thiago durante uma aula sobre *gêneros literários*, da disciplinas de Oralidade e Escrita na Escola do dia 24/02/2011, em que o estudante se lembra que: “Quando tive aula de gênero um colega de classe contou a

12 Sinopse: François Marin é professor de francês para a 7ª série de uma escola parisiense. Durante o ano letivo, ele terá de enfrentar muitos desafios para ensinar essa turma que tem alunos de origens diversas (CINEPOP, 2011).

história do sapo como notícia de jornal.”

O que se observa nessa categoria é que ela se constitui como espaço para que algumas lembranças relatadas nos memoriais fossem compartilhadas em sala de aula. Observa-se que problemas enfrentados na vida escolar e em decorrência dela – como é o caso das dificuldades enfrentadas para se chegar até às escolas nucleadas – emergem como forma de diálogo com o conteúdo e textos trabalhados pelos professores. Este trazer à tona os problemas em sala de aula parece buscar, neste contexto de realidades aproximadas, respostas através da experiência do outro. Dessa forma, os textos e conteúdos trabalhados mostram aos estudantes que a realidade vivenciada por eles não é desconhecida pela universidade e que existem pessoas que estão pensando e produzindo conhecimento sobre isso. Ao mesmo tempo, estando estes estudantes em um curso de formação de professores, os desafios que enfrentaram como estudantes retornam para eles como desafios da profissão docente, em que sua atuação provocará impacto positivo ou negativo, colaborando ou não para a mudança do cenário que vivenciaram na escola e que, em muitos aspectos, continua a ser vivenciado pelas crianças de hoje em suas cidades, como mostra a literatura da área da Educação do Campo. Assim, essa categoria também dialoga com as considerações de Candau (2011, p.89) a respeito das evocações do que chama *memória longa*, onde as lembranças são manifestadas como forma de crítica à sociedade atual e se mostram como horizonte de espera por mudanças.

◆ Fatos ligados ao trabalho

Em quinto lugar estão os fatos ligados ao trabalho. Essa categoria diz respeito a fatos da experiência profissional dos estudantes como professores, estagiários e outros empregos nas demais áreas. No que diz respeito a essa categoria, é interessante observar que, ainda que seja uma turma com pouco tempo de universidade, já possui estudantes que exercem a docência ou já trabalham em escolas em outras funções. Dados como este podem incentivar pesquisas sobre a carência de professores nos municípios mineiros que se situam na zona rural. Este fato, se confirmado, poderia se ligar ao acesso destes estudantes às salas de aula mesmo ainda não estando formados.

Para cita exemplos de evocações de lembranças ligadas ao trabalho, começaremos pela evocação de Thiago, que se liga a dados da categoria anterior, pois relata um momento de tensão entre um professor e um estudante na escola em que trabalha. Durante a aula de Políticas Públicas e Educação do Campo do dia 09/02/2011, após a professora Bárbara dar

início às discussões sobre o texto de Arendt (2000) e pedir que os estudantes expusessem suas impressões sobre a leitura, Thiago fala que, na escola em que leciona, *“um professor queria ser autoritário e os estudantes chegaram a chamar o professor de vagabundo”*. A partir da fala de Thiago, Pedro fez um comentário sobre a tranquilidade de uma professora do LeCampo ao dar suas aulas. A partir destes comentários, Alice defende que é preciso estabelecer limites na relação professor-aluno e Paula concorda com sua opinião, vindo a evocar o caso relatado na categoria acima.

Outra evocação que ilustra essa categoria é a fala de Bruna, durante uma aula de Análise da Prática Pedagógica II, no dia 10/02/2011. O tema abordado naquele momento era a inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas do campo, tendo como base a leitura do texto “Multiculturalismo” (Costa *apud* LECAMPO, 2011) (ANEXO B), contido no Guia do Estudante (LECAMPO, 2011). Os estudantes questionavam a professora sobre qual seria a forma correta de se referir a este público, tendo em vista a diversidade de nomenclaturas utilizadas. Neste contexto, Bruna relata sua experiência no trabalho com crianças com Síndrome de Down e sua dúvida sobre como se referir a eles:

O ano passado eu trabalhei com crianças de, até dois meses atrás, eu chamava de especial. Para não chamar de débil mental. Ai as pessoas perguntavam: “ah, o que você faz?” “Ah, eu sou monitora.” Não vai saber o que eu faço. “Não, eu dou assistência para criança especial”. “Com que deficiência?” Eu falava: “deficiência mental”, mas eu chamava especial¹³ (Bruna).

Outra lembrança referente ao trabalho é a de Carolina, nascida em 1960 em Belo Horizonte. Carolina já é formada em Licenciaturas em Educação Artística pela UEMG e leciona em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública (CAROLINA, 2010). Carolina realizou a evocação em questão durante uma aula de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo, no dia 11/02/2011, em que o professor abordava a construção de sentidos e a regularidades linguísticas. A partir de uma pergunta feita por Lúcia, que questionava os motivos pelos quais algumas pessoas falavam “dificuldade” ao invés de “deficiência”, Bruna se lembra da forma como falava seu avô: *“Meu avô falava que*

13 É interessante observar que a dúvida que Bruna demonstra é compartilhada por diversos estudantes neste momento. Momentos antes, a estudante Nathália havia relatado o caso de sua cidade: *“Engraçado...Na minha cidade tem estudantes com necessidades especiais e até quem tem dislexia não é aceito nas escolas. Quem tem dislexia vai para a APAE, porque o professor não tá preparado para dar aula para um dislético A maioria dos meninos que estudam na APAE não são especiais, são dislético Mas a pessoa, os professores, não mandam nas escolas, não sei qual é a dificuldade, sei que dá trabalho. Igual na minha comunidade ... são... Na comunidade de [quilombo] são três síndrome de Down. Até a novela da Regina Duarte a gente nem sabia que tinha essa doença. A gente chamava esses meninos de bobo”*.

quem colocar ou tirar um “tili” da Palavra de Deus vai para o inferno. Ele queria dizer que não podia por nem tirar um acento, um til”. Carolina, por sua vez, se lembra de uma situação ocorrida durante sua vida docente:

Eu tive um aluno de nome Michael, que é pronunciado "Maicol", em inglês. mas ele dizia: "Não professora, é Michael mesmo!" (Carolina).

As lembranças dessa categoria mostram desafios que alguns estudantes já estão experimentando através de sua iniciação na docência e que alguns já experimentavam por já serem professores formados em outras licenciaturas. Essas lembranças dialogam com as lembranças da vida escolar, uma vez que coloca em evidência a visão sobre a escola pela visão do estudante e pela visão do professor. Aqui também caberiam as considerações de Candau (2011, p. 89) citadas acima, no que diz respeito à forma como essas evocações se colocam como crítica à sociedade atual e como horizonte de espera por mudanças.

◆ Fatos vinculados aos meios de comunicação

Também em quinto estão os *fatos vinculados aos meios de comunicação*, que refletem o impacto dos meios de comunicação nas lembranças pessoais dos estudantes. Essa categoria pode ser exemplificada pela fala de Suzana, nascida em Araçuaí em 1986. Suzana é casada, não possui filhos e é Técnico em Agroecologia (SUZANA, 2010). Sua fala ocorreu durante a aula de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo, do dia 01/03/2011, já citada anteriormente. Após a exibição de *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (MASAGÃO, 1998), a professora e os estudantes comentaram suas impressões sobre o filme. No contexto em que discutiam a parte do filme que tratava da descoberta e uso da aspirina nas primeiras décadas do século XX, Suzana se lembra de uma propaganda atual da aspirina, conforme mostra o trecho abaixo.

A aspirina entra aí nesta idéia do consumo. Ela deixa de ser um remédio e passa a ser um vício, passa a ser um bem de consumo também. Faz parte deste modo de viver, desse modo de ser bem sucedido, né?! Ter dor de cabeça, né?! Assim... "Então vou tomar uma aspirina" (Nice).

Aquela representação gráfica da mola que fica "nhenhenhe" é uma propaganda da aspirina! (Pedro).

{Risos na sala de aula}.

É uma propaganda (Nice).

É uma propaganda! A sensação quando passa aquele "nhenhenhe"... (Pedro).

E a outra do... também é da aspirina... Que tem um batendo com a estaca na cabeça da estátua... é do Sonridor... (Suzana).

Ainda nessa categoria, citamos o relato de Roberta, durante uma discussão surgida na aula de Políticas Públicas e Educação do Campo, no dia 08/02/2011, sobre a cobertura jornalística de um determinado noticiário a respeito de fatos diversos. O assunto discorrido pela professora Bárbara era a crítica de Arendt (2000) às pedagogias que priorizam o aprender em detrimento do fazer. Ela abordava o assunto sem fazer uso de outros recursos para além de sua exposição oral. Durante suas explicações, alguns estudantes deram exemplos de processos de aprendizagem como o dirigir e o cozinhar. Neste contexto, a estudante Laura perguntou à professora por que ela não gostava de um determinado telejornal. Laura nasceu em casa, através das mãos de uma parteira, no ano de 1992 em Vila Santos Reis, município de Icarai de Minas. Possui 10 irmãos, sendo 7 do sexo feminino. Atualmente, mora com a mãe, três irmãos e um sobrinho (LAURA, 2010). A partir da questão levantada por Laura, a professora respondeu a pergunta da estudante dando exemplos de coberturas que não a agradaram. A partir da resposta da professora, a estudante Roberta se lembra da posse da presidente Dilma Rousseff:

Na ocasião da posse da presidente Dilma, eu não sei se eu criei uma expectativa, durante a semana eu não tive como estar acompanhando os jornais, aquele jornal do meio dia, mas pensei assim: "tem problema não! Eu vou perde durante a semana, mas no fim de semana tem o Fantástico. Fantástico é um jornal importante. Um fato histórico importante o Fantástico vai fazer aquela cobertura!" Sabe aquela cobertura que antes deles darem boa noite pra gente, apresenta?! "Vou assistir o Fantástico!" [risos na sala de aula] Daí no domingo eu não fui na missa, não fui [?]. "Vou assistir o Fantástico!" Ó meu Deus!... Esperei... esperei. Não falava e, na hora que colocava a cena, ela lá, não colocaram nada. Deu vontade de chorar! (Roberta).

Lembranças como a citada acima nos remetem às considerações de Oliveira (2007) ao expor a pesquisa de Brown e Kulik sobre as *memórias de lampejo (flashbulb memories)*. A evocação de Roberta (2011) sobre a cobertura dada à posse da presidente Dilma Rousseff é um exemplo claro tanto da *dependência de estado* (NETTO, 2011) como das *memórias de lampejo* (Brown e Kulik *apud* OLIVEIRA, 2007), pois a estudante não só se lembra da notícia em si como de todo o conjunto de circunstância que rodearam a recepção da notícia e os sentimentos envolvidos no fato que era lembrando, de forma que o tom de sua fala

reproduziu o sentimento de ansiedade que sentiu durante o dia assim como o sentimento de decepção ao ver que suas expectativas haviam sido frustradas pela cobertura jornalística que assistiu.

Essa questão de evocar lembranças daquilo que se relacionam a uma *dependência de estado* (NETTO, 2011), dialoga também com a evocação das tragédias coletivas que aborda Candau (2011). Como foi possível observar nos memoriais e nas lembranças evocadas em sala de aula, a recorrência de fatos relacionados à momentos críticos vividos com outras pessoas nos direciona para essa questão. Como descrito acima, as lembranças identificadas se ligam, além do conteúdo, à carga emocional envolvida no contexto da evocação. A questão a ser colocada aqui é compreender porque os memoriais e a observação em sala de aula proporcionaram tanto material sobre eventos trágicos da vida em grupo destes estudantes. Uma possível explicação talvez seja a carga emocional que estes momentos carregam tornando-os mais vivos na memória deste estudantes. Mas, de fato, é necessário um estudo mais aprofundado para entender ao certo porque essas lembranças foram mais marcantes para estes estudantes. No que diz respeito às lembranças dessa categoria, poderiam dar origem à pesquisas sobre como os jovens do campo se relacionam com os meios de comunicação atuais e que impactos geram na construção de suas identidades.

Realizado o estudo das categorias encontradas, passemos à outras constatações que surgiram durante o estudo dos dados para além da categorização das lembranças. A respeito dos participantes da pesquisa, entre os 26 estudantes, 4 não realizaram evocações que se enquadrassem no nosso recorte. Percebemos, entre os estudantes que evocaram lembranças de história de vida, uma variação que corresponde ao comportamento de cada estudante em sala de aula, sendo os que evocaram mais lembranças os que possuem maior participação em sala de aula desde os primeiros dias de aula da turma no curso. Os estudantes que obtiveram as menores números de evocação foram os que se mantiveram mais calados em sala de aula. Saber ao certo em que medida estes estudantes que não realizaram evocações de história de vida estabelecem vínculo entre o que acontecia em sala de aula e suas experiências passadas exigiria novas investigações. Como este não é um estudo que busca investigar a manifestação do fenômeno da memória de forma interior a cada sujeito, mas de forma exterior em sala de aula, não nos coube este aprofundamento.

As evocações em sala de aula ocorreram quando o conteúdo lecionado ou o recurso didático utilizado estabeleceram ligação entre as lembranças dos estudantes e dos professores. Uma percepção presente, emanada de um objeto (filme ou imagem) ou do interlocutor (a fala

de professores e estudantes) evoca percepções análogas que buscam lembranças que possam satisfazer a ação do corpo. Neste caso a ação é compreender e/ou interagir com a fala do interlocutor. Para isso a memória evoca uma série de imagens que virão a integrar o momento presente, se misturando à percepção atual e formando novas imagens, dando origem ao processo que Bergson (2006, p.190) ilustra através dos círculos que se expandem na memória, representando diversas repetições da mesma lembrança sendo atualizada com dados dos momentos em que são evocadas. No contexto observado, essas lembranças tomaram lugar na sala de aula através de falas isoladas ou grupais. O estudo das falas de forma individual já foi abordado. Vamos agora ao estudo das falas realizadas em grupo.

Dentro das categorias estudadas, durante a observação de campo aconteceram momento em que a percepção de um objeto ou de uma ação efetuada por outro participante da pesquisa possibilitou que diversos estudantes evocassem lembranças semelhantes e as expusessem através da fala ao mesmo tempo, sem respeitar qualquer ordem. Estes episódios aconteceram 4 vezes. Por 3 vezes, essas evocações foram a respeito de fatos ligados à convivência no curso e 1 vez ligado a fatos referentes à comunidade de origem, como será possível compreender a seguir.

O primeiro episódio ocorreu no contexto da aula de Políticas Públicas e Educação do Campo que relatamos acima cujo assunto discutido no momento era Trabalhadores flexíveis, no dia 08 /02/2011. Durante o tempo em que diversos estudantes relatavam sobre o assunto em suas comunidades, um de cada vez, houve um momento em que diversos estudantes começaram a falar de suas lembranças acerca da migração de trabalhadores de sua comunidade para outros países. Todos falavam ao mesmo tempo, de forma que se tornou impossível compreender todas as falas, o que levou a professora a pedir ordem novamente. Este episódio foi provocado pela fala da estudante Alice:

Eu ia falar que a minha cidade também é uma excelente [formadora] de pessoas. A maioria das pessoas, além da [questão] cultural, a maioria das pessoas vão para os Estados Unidos, Europa, muitas pessoas porque é perto de Governador Valadares. Lá não tem uma casa que não tem um parente nos Estados Unidos ou na Europa (Alice).

Após a fala de Alice, os estudantes se lembraram de diversos casos ocorridos em suas comunidades e, muitas vezes, de parentes e pessoas próximas que migraram para o exterior em busca de trabalho. O que provocou este episódio foi a fala da estudante, sem apoio de outros recursos didáticos, como já relatado sobre essa aula.

O segundo episódio ocorreu durante uma aula de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo, em 23/02/2011. Nesta ocasião quem lecionava era a doutoranda Nice. Trabalhando o conteúdo de Discurso Direto, Indireto e Relatado, a professora Nice entregou aos estudantes uma folha com diversas tirinhas de histórias em quadrinhos. A primeira tirinha havia sido cobrada na prova de Vestibular que os estudantes realizaram para ingressar no curso. No momento em que viram a tirinha, diversos estudantes se lembraram da prova de vestibular e falavam sobre o fato ao mesmo tempo, uns com a professora e outros com colegas de classe. A tirinha em questão é a que se expõe abaixo:

Figura 6 – Quadrinho utilizado na prova do Vestibular LeCampo UFMG 2009

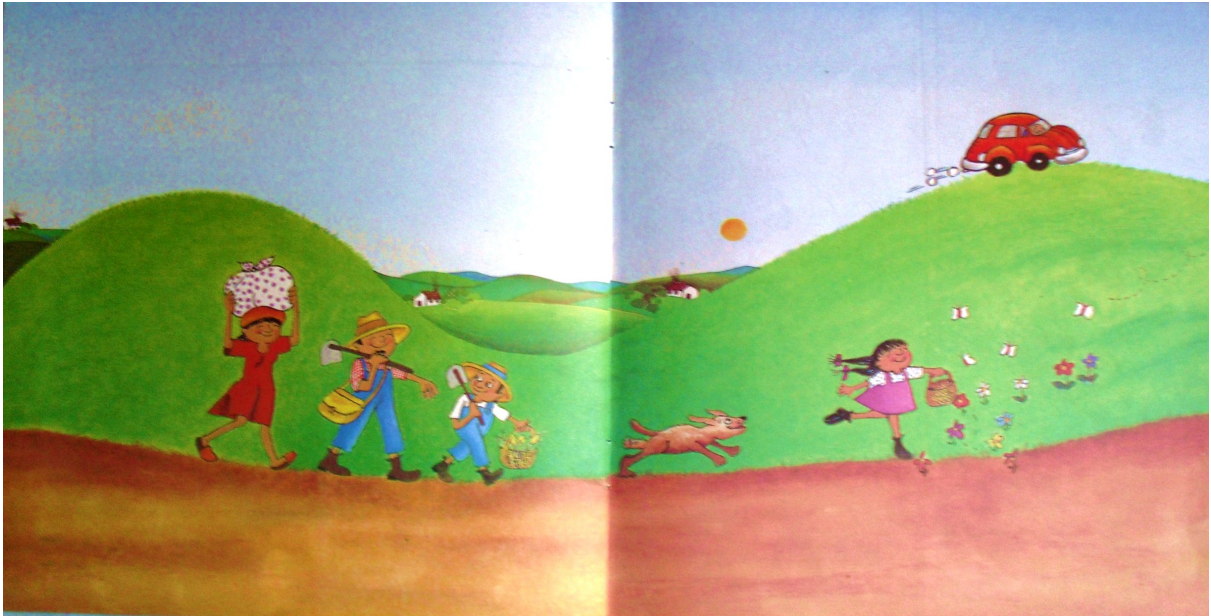


Fonte: UFMG, 2009, f. 16.

O terceiro episódio ocorreu no dia 21/02/2011, durante a aula de Oralidade e Escrita na Escola. Durante a aula, a professora projetava as imagens do livro *Vida Moderna* (PATERNO, s/d, s/p) e, quando chegou na imagem abaixo, a estudante Roberta exclamou: “Ô...*minha casa!*”. Antes de terminar a frase, de forma cadenciada, diversos estudantes foram falando a frase de forma suave, em um tom de voz que demonstrava felicidade, contentamento e, ao mesmo tempo, saudade, provocando uma situação semelhante a encenada por eles durante um jogo teatral que elaboraram durante as aulas de Tipos de Arte e sua Materialidade Social. Logo, houve a evocação da lembrança dessa parte do jogo teatral, porque reproduziram como ele era realizado, e a reelaboração dessa lembrança pela imagem do livro, que associou o momento do jogo teatral com a imagem que retratava o campo e expressava o sentimento de saudade que deu origem a essa parte do jogo teatral. O que se quer dizer com isso é que a lembrança da fala agora pertence ao contexto do jogo teatral e ao contexto da imagem do livro, ou mesmo da aula em questão. A evocação produziu uma nova

repetição da lembrança do jogo teatral e da representação que possuem do campo, agregando novos aspectos que pertenciam ao momento da evocação.

Figura 7 – Ilustração do livro Vida Moderna



Fonte: PATERNO, s/d, s/p.

O quarto e último episódio em que diversos estudantes falaram de suas lembranças ao mesmo tempo também aconteceu na disciplina de Oralidade e Escrita na Escola, no dia 23/02/2011. Nessa ocasião a aula era conduzida pelo doutorando em Letras, Antônio. Antônio projetava no quadro a crônica “Ousadia”, de Fernando Sabino (1981). Ao iniciar a projeção e a leitura do texto – que era revelado em partes, para que os estudantes mantivessem a atenção no trecho desejado – os estudantes se lembraram de um episódio semelhante ao narrado por Antônio, que lhes havia ocorrido no dia anterior. O trecho do texto em questão era:

A moça ia no ônibus muito contente da vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou: [...] (SABINO, 1981, p.68).

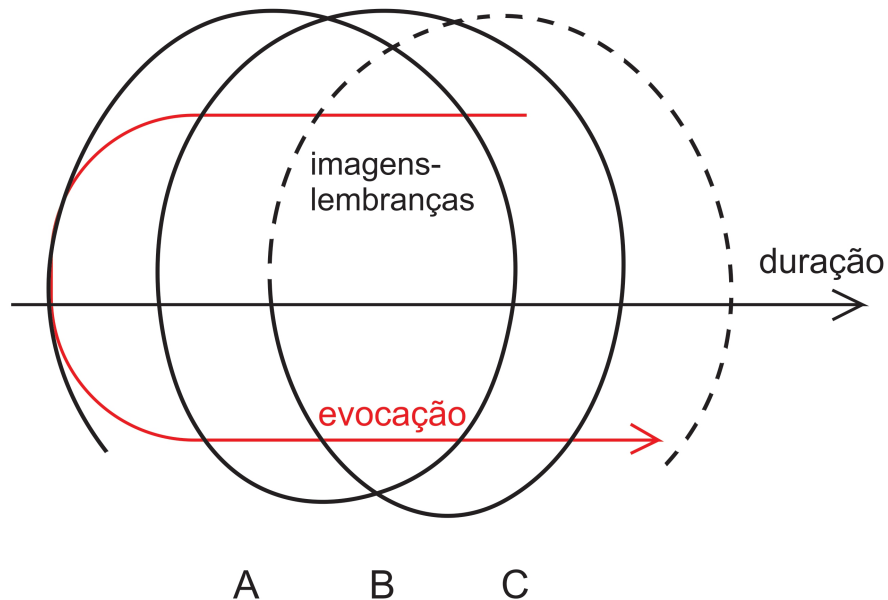
Após a leitura do trecho acima, diversos estudantes começaram a falar, todos ao mesmo tempo, o fato ocorrido no dia anterior em que Célia e João se lembraram que estavam sem seus ingressos para a peça que parte da turma iria assistir no Palácio das Artes. João nasceu em 1990 na cidade de Ribeirão das Neves, onde mora com seus pais e uma irmã mais nova (JOÃO, 2010). João e Célia se lembraram que seus ingressos haviam ficado em suas

mochilas, que estavam dentro do ônibus que se dirigia ao Centro de Formação Vicentina, a hospedagem dos estudantes. Ao lembrarem que os ingressos estavam em suas mochilas, os estudantes correram atrás do ônibus que fazia o transporte dos estudantes para a hospedagem.

Em suma, as lembranças trazidas ao contexto da sala de aula, apesar de sua diversidade, remetem, sobretudo, à vida em comunidade e em família. Observa-se que o traço da vida social se destaca nos 4 episódios de evocação em estudo. Percebe-se também que 3 dessas 4 evocações foram provocadas por percepções referentes à recursos didáticos textuais e iconográficos e não pela fala do professor. Este dado pode apontar conexão entre os recursos didáticos utilizados pelos professores e a experiência dos estudantes. Pesquisas que se debruçassem sobre este fenômeno poderiam verificar suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem no curso e, quem sabe, formular conhecimentos que pudessem atingir outros cursos. O diálogo entre a vida prática e a teoria é um aspecto ressaltado na literatura referente à Educação do Campo. Estes episódios podem indicar que as disciplinas em questão conseguiram atingir a vida prática dos estudantes através de temas e recursos didáticos que permitiram aos estudantes se identificarem com o conteúdo lecionado.

A partir do estudo das categorias de lembranças identificadas e especificadas, consideramos correspondido o primeiro objetivo específico desta pesquisa e anunciado o segundo objetivo, que consistia em compreender como este fenômeno se realiza em sala de aula. A partir de nossos referenciais teóricos, da observação de campo e do estudo dos dados, foi possível construir o diagrama analítico abaixo, através do qual expomos a forma como foi possível compreender a evocação de lembranças no contexto estudado.

Figura nº 8 – Diagrama analítico de elementos que integram o fenômeno da evocação de lembranças no TE II da Turma 2010 do LeCampo



Fonte: Dados da pesquisa.

Em **A** se encontra o que entendemos como passado, em **B** o presente e em **C** as possibilidades de projeção dessas lembranças evocadas. A imagem da mola procura reproduzir a continuidade da duração, ainda que identificando seus diferentes momentos – que existem para a nossa consciência – e a forma como as lembranças se justapõem a cada vez que são evocadas, à maneira dos círculos de Bergson (2006, p. 190), porém, utilizando a figura da mola que, para este trabalho, parece exemplificar melhor este movimento do passado que emerge no presente se atualizando e criando os primeiros esboços do que se vislumbra como futuro. Neste diagrama, ilustramos a evocação como este movimento que parte do presente, em **B**, em direção ao fundo de nossa memória, situada no que entendemos como passado. O ponto de ligação entre **A** e **B** representa nossa percepção, que nos permite acessar o mundo através do reconhecimento das imagens através dos sentidos. Essa percepção requer de nós o reconhecimento das imagens que anuncia, reconhecimento este que compõe este fenômeno complexo da memória e que permitirá a evocação de percepções análogas de nosso passado. Este apelo que parte do presente, se dirigindo ao passado em busca de imagens que respondam àquela percepção presente escolhendo a mais útil para ser transformada em ação,

isso é para nós a evocação de lembranças e, dessa forma, o reconhecimento e a seleção das imagens, no caso desta pesquisa, fazem parte deste processo. E o entendimento do reconhecimento e da seleção aqui só faz sentido no que podemos observar, visto que estudamos aqui a manifestação da lembrança e não ela em si, sabendo também que não é possível, até então, conhecer uma lembrança em sua integridade. Retornando considerações de Bergson a respeito do fenômeno da memória,

Em outras palavras, enfim, as lembranças pessoais, exatamente localizadas, e cuja série desenharia o curso de nossa existência passada, constituem, reunidas, o último e maior invólucro de nossa memória. [...]. Mas esse invólucro extremo se comprime e se repete em círculos interiores e concêntricos, os quais, mais restritos, contêm as mesmas lembranças diminuídas, cada vez mais afastadas de sua forma pessoal e original, cada vez mais capazes, em sua banalidade, de se aplicar à percepção presente e de determiná-la à maneira de uma espécie englobando o indivíduo. Chega um momento em que a lembrança assim reduzida se encaixa tão bem na percepção presente que não saberia dizer onde a percepção acaba, onde a lembrança começa. Neste momento preciso, a memória, em vez de fazer aparecer e desaparecer caprichosamente suas representações, se pauta pelo detalhe dos movimentos corporais (BERGSON, 2006, p.120).

Quando este processo cessar, já será este presente um passado imediato e, como o tempo não para de fluir, ainda no presente, que agora é C, essa lembrança evocada se presentifica, se misturando à minha percepção atual do objeto, que lhe agregará algo de novo, formando mais uma repetição daquela imagem, mas com sua particularidade de pertencer a um novo contexto. Tudo isso flui no plano real em que espaço e tempo formam um único movimento, a duração da vida.

No que diz respeito às lembranças que são trazidas ao presente, Bergson (2006, p.171) afirma que nossa consciência, “sempre voltada para a ação, ela só é capaz de materializar, de nossas antigas percepções, aquelas que se organizam com a percepção presente para concorrer à decisão final”. O caso da evocação de Abel é um exemplo disso, pois diante de um repertório de esteriótipos de galanteadores que possuía, opta por evocar o *defenestrador* do texto de Veríssimo (*apud* LECAMPO, 2010), imagem que lhe era mais recente.

O episódio da evocação de Abel foi esclarecedor em diversos aspectos. Como já mencionado, foi possível observar que o estudante primeiro continha um entendimento do que seria um galanteador. Depois, agregou novas informações a este entendimento a partir do texto “Defenestração”. Ao assistir a supracitada cena do filme *Colcha de Retalhos* (MOORHOUSE, 1995), o estudante identificou nas ações de determinado personagem o entendimento que possuía sobre o esteriótipo do galanteador, já contido em seu imaginário

social. Entendimento este reforçado pela leitura do texto em questão. Temos aí a lembrança que se atualiza e, a partir dos dados do contexto em que emerge, a projeção de uma nova repetição dessa lembrança que se forma no momento em que a lembrança é evocada. Dessa forma, o estudante poderia ter evocado a lembrança de um homem galanteador mas a imagem que via no filme se identificou com a imagem que o estudante havia feito do *defenestrador* do trecho do texto de Veríssimo (*apud* LECAMPO, 2010). Este dado pode se ligar às considerações expostas abaixo.

Se a percepção exterior, com efeito, provoca de nossa parte movimentos que a desenham em linhas gerais, nossa memória dirige à percepção recebida as antigas imagens que se assemelham a ela e cujo esboço já foi traçado por nossos movimentos. Ela cria assim pela segunda vez a percepção presente, ou melhor, duplica essa percepção ao lhe devolver, seja sua própria imagem, seja uma imagem-lembrança, do mesmo tipo. Se a imagem retida ou rememorada não chega a cobrir todos os detalhes da imagem percebida, um apelo é lançado às regiões mais profundas e afastadas da memória, até que outros detalhes conhecidos venham a se projetar sobre aqueles que se ignoram. E a operação pode prosseguir indefinidamente, a memória fortalecendo e enriquecendo a percepção, a qual, por sua vez, atrai para si um número crescente de lembranças complementares (BERGSON, 2006, p.115).

[...] o que preside de longe à seleção, são os movimentos de imitação pelos quais a percepção prolonga-se, e que servirão de quadro comum à percepção e às imagens rememoradas (BERGSON, 2006, p.116).

Assim, não bastou a Abel a imagem do senso comum sobre um galanteador, mas precisava ser uma imagem que se identificasse com o contexto que assistia no filme, que era o do jogo amoroso entre um homem e uma mulher, que parecia recatada mas que participa deste jogo. O trecho que guarda este sentido de *defenestrador* como um homem galanteador trabalha justamente este jogo de sedução entre um homem e uma mulher. Logo, a imagem mais recente que o estudante possuía e a que mais correspondia aos detalhes da cena era a do *defenestrador* do texto, e por isso não necessitou ir mais adiante em seu passado, servindo a imagem para identificar a imagem que assistia naquele momento.

Outro episódio nos remete a essa relação entre os dados do presente e o conteúdo didático na evocação de lembranças. Este episódio ocorreu durante a supracitada aula de Políticas Públicas e Educação do Campo do dia 08/02/2011, onde se discutiu a situação dos Trabalhadores Flexíveis. Como essa é uma realidade vivenciada pelos estudantes em suas comunidades de origem, muitos estudantes desejaram falar de suas lembranças sobre o assunto. Foram 18 evocações seguidas sobre o tema, realizadas por Suzana, Augusto, Nathália, Adriana, Abel, Bruna, Roberta, Alice, Paula, Célia e Elisa. Essas evocações traziam

informações sobre a migração dos trabalhadores em busca de trabalho em outras cidades, estados e países. As evocações tentavam encontrar respostas a fim de compreender porque estes trabalhadores migram. A cada evocação realizada, eram lançadas luzes sobre o fato e situações semelhantes eram identificadas por outros estudantes, o que provocava mais evocações. Um exemplo é de Adriana e Roberta que, a partir da fala de Elisa, se lembram da situação de suas cidades.

Conforme Elisa:

Lá na minha cidade não tá mais acontecendo isso não. Porque... (Elisa).

Qual que é a sua? (Bárbara).

Itaobim. Com a exploração de granito na região, o pessoal não sai mais não, pro corte de cana pra ir trabalhar em São Paulo. O pessoal fica lá, no campo mesmo, porque é lugar de melhor qualidade pra, lugar que eles moram pra trabalhar com o granito. E estão ganhando um dinheirinho bom (Elisa).

Adriana dialoga com a fala de Elisa:

Como ela disse, as pessoas que saem para procurar trabalho... A questão é que lá hoje tá gerando muito emprego pras pessoas de lá. Todos são assalariados, tem carteira de trabalho, que trabalham na usina, todos tem carteira assinada. Agora tem as pessoas também que moram na cidade e são autônomas, trabalham por exemplo na... são agricultores, que trabalham para fazendeiros da região, vaqueiros, acredito que... não são assalariados. Agora o deslocamento de pessoas que tem na minha cidade para outra cidade normalmente é em busca de escola, de estudo. Então, os estudantes que deixam, porque lá não tem escola particular e não tem também faculdade. Então todo mundo que termina e quer continuar os estudos ele tem que deixar a cidade. A maioria para Brasília, não vem pra Belo Horizonte. Alguns voltam, outro nem voltam (Adriana).

Roberta dialoga com a fala de Elisa:

Ouvindo a fala de Elisa eu lembrei de uma coisa. Em Rubim, de uns anos pra cá, o que está acontecendo lá. Saia muito, os pais era funcionários públicos, os meninos iam logo pra faculdade. Agora o pessoal tá saindo não estão saindo mais não. Vão ficar. Agora o pessoal das fazendas, vão pras cidadezinhas... eles não estão saindo mais não. Sabe o que eles estão fazendo? Traficar! Lá tem demais! Menino demais, menino novinho, é sério! {risos na sala} Não é de rir não! Chega lá este horário que você passa e tá cheinho! Os meninos aprenderam mesmo a traficar e trafica! Tem um pessoal, tipo chefe, alguém que aprender a traficar e leva esses menino de 15 anos, 16 anos, começa a vender mesmo (Roberta).

Como se vê, um assunto que começou com o relato de estudantes sobre a saída de trabalhadores de suas cidades para outras com maiores ofertas de trabalho, acabou revelando outros aspectos dessa migração campo-cidade ou até mesmo campo-cidade-campo, tendo em vista, como afirma Bruna, que existem aqueles que vão em busca de emprego e retornam para o campo, se mantendo ali com o dinheiro que obtiveram até que ele se esgote:

Na minha cidade os jovens eles vão trabalha de gavião, não sei se vocês conhecem aqui em Belo Horizonte, vão trabalhar de... operário. Saem de lá, ficam 40 dias, trabalham voltam e ficam lá assim, andando de moto, bebendo cerveja, os trem deles, gastando o dinheiro que ganharam aqui...(Bruna).

Essas sequências de evocações também aconteceram em outras oportunidades. Durante a aula dessa mesma disciplina, no dia 07/02/2011, após a leitura do texto de Dayrell (2001), quatro estudantes – Célia, Lúcia, Laura e Bruna – se lembraram de suas rotinas escolares. Outras associações também foram realizadas com o texto, como Abel, que declara ter se lembrando da disciplina de Formação da Sociedade Brasileira e Vanessa, que se lembra do caso de uma mulher que estudava no EJA e, devido às cobranças, acabou desistindo dos estudos.

Outro exemplo dessa cadeia de evocações se deu após um comentário da professora sobre um vereador que se utiliza do assistencialismo para angariar votos. Deste comentário emergiram diversas evocações relacionadas ao fato, em suas cidades. Foram 5 evocações de estudantes – Elisa, Suzana, Carolina, Nathália e Ana – sobre o assunto, tanto a respeito de políticos que se utilizam de recursos públicos para estabelecer este tipo de relação com seus eleitores quanto a respeito de diretoras de escolas que mantiveram seus parentes na direção das instituições por décadas. A indicação de reitores de universidades e a manipulação de eleições para este posto também foram relatadas por Ana. Ana é filha única e nasceu em 1982 em Montes Claros, cidade em que reside até hoje. Seus pais vieram de um distrito chamado Santa Rosa de Lima, na zona rural da cidade. Ana estudou na rede pública de ensino até a 4ª série e, a partir da 5ª série, ingressou na rede privada de ensino de Montes Claros. Durante seu percurso escolar sofreu com as crises de uma doença crônica auto-imune que porta desde a infância e contra a qual luta até os dias atuais (ANA, 2010, s/p).

Na disciplina de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo, também foi possível observar a ocorrência de um episódio de evocações cadenciadas durante aula ministrada no dia 11/02/2011 em que se tratou dos assuntos Atualização do Vocabulário e Regularidades Linguísticas. Nessa situação, Roberta se lembra do caso que viveu com seu

filho, transcrito anteriormente, Bruna (2011) se lembra da forma como sua avó falava til [~] – “*meu avô falava que quem colocar ou tirar um **tili** da Palavra de Deus vai para o inferno*” –, Carolina lembra de forma de pronúncia do nome de um aluno que se chamava Michel – como já exposto anteriormente – e Roberta (2011) se lembra também da forma como sua sogra fala sol – “*Sai do **sóle**, menino*”.

O que foi possível perceber neste eventos relatados é que a identificação de um quadro social semelhante é capaz de provocar evocações naqueles que são capazes de reconhecê-los. Entendemos como quadros sociais um conjunto de dados da realidade que compõem os cenários em que se passam a vida dos estudantes. São como panos de fundo da vida dos sujeitos: ainda que os bordados sejam diferentes, o tecido sobre o qual se tece é do mesmo tipo. Essas lembranças nos permitem identificar quadro sociais semelhantes nas diferentes comunidades vinculadas aos estudantes, e que estes quadros também são capazes de provocar percepções análogas através da fala do outro.

Também é possível observar que a evocação se faz no sentido de complementar ou exemplificar o conteúdo trabalhado com os dados da vida prática dos estudantes. Dessa forma, estes eventos aconteceram quando o conteúdo lecionado atingiu diretamente e a vida prática dos sujeitos da pesquisa. Pela presença de episódios como os relatados anteriormente, em que 18 evocações contínuas foram realizadas, pode-se perceber que essa participação não é inibida, podendo configurar como um sinal de que o curso abre espaço para o protagonismo dos sujeitos em sala de aula, ainda que para uma afirmação mais segura sobre este dado fosse necessários a existência de mais eventos deste tipo. Uma observação que reforça essa afirmação é que, em algumas ocasiões, essas evocações sequenciais foram impedidas pelo curto tempo disponível para determinadas disciplinas, como é o caso de Análise da Prática Pedagógica II, em que o assunto sobre a inclusão de deficientes áudio-visuais nas escolas públicas começou a gerar este mesmo tipo de evento, porém teve que ser impedido para dar continuidade ao conteúdo da disciplina. Dessa forma, ainda que não se possa afirmar de forma generalizada este protagonismo, é fato que ele existiu nos momentos relatados acima.

Dessa forma, foi possível observar que o fenômeno em si é uma constante busca de respostas do presente no passado e que suas condições de existência, para além do que já foi dito, se encontram na vida, que sendo prática ou sonho, sempre requer de nós escolhas que sejam capazes de desenhar um futuro provável. Mas essas condições de existência no contexto pesquisado são ainda mais complexas, como veremos mais adiante.

Para utilizar a nomenclatura de Candau (2011), as lembranças referentes às *tragédias*

coletivas foram recorrentes nos relatos sobre o transporte escolar, sobre a discriminação enfrentada nas escolas nucleadas – principalmente pelos estudantes do sexo feminino –, sobre as dificuldades familiares devido doenças e desemprego, sobre as dificuldades enfrentadas no ensino noturno de jovens e adultos, sobre as constantes mudanças em busca de trabalho, seja no seio familiar ou entre conhecidos de suas comunidades, devido a falta de trabalho e escola em algumas comunidade rurais entre outros. Este último dado nos leva à Bosi (2003), quando aborda a extrema mobilidade proporcionada pelo sistema econômico vigente e o consequente desenraizamento como condição desagregadora da memória.

No LeCampo a alternância é mais do que Tempo Escola e Tempo Comunidade. Ela é alternância Tempo Metr pole e Tempo Campo. Se altera não são a forma de trabalho com os conteúdos didáticos, se altera o esquema cultural vivenciado. Uma espécie de alternância em si já era vivida por parte dos estudantes desde sua infância devido   nuclea o. Como vimos, a alternância entre o centro urbano do município e a zona rural geraram impactos físicos e emocionais. No contexto atual a discrepância se d  por serem pessoas desejadas no ambiente, ao contrário das escolas nucleadas em que se sentiam discriminados. Nos memoriais não há relatos de auto-afirma o de suas identidades no contexto da nuclea o, mas sim de vergonha por serem quem eram, pessoas de origem humilde da zona rural que sofriam com a discrimina o dos colegas de escola do centro urbano dos municípios. Então o que os faz estarem em uma condi o similar, onde essa alternância resulta em cinco semanas longe de sua cidade, e, ainda assim, evocarem suas lembranças com tanta frequência e com tamanha carga emocional?

O fato de tomarem consciência de que são o público alvo do curso desde o primeiro dia de aula, em que se delineou a importância destes estudantes com toda sua carga histórica para o LeCampo, criou um ambiente de frutifica o dessas lembranças. Este fato foi presenciado pela pesquisadora desde o primeiro dia de aula da turma em que, diante das palavras de Maria Isabel Antunes Rocha sobre o perfil do estudante LeCampo, os estudantes falaram de suas histórias de vida através dos pontos de identidade com o perfil traçado pela professora, de forma que até os residentes em Belo Horizonte encontraram pontos de diálogo com este perfil, seja por terem parentes do campo, seja por terem nascido no campo ou por simplesmente desejarem atuar nas escolas do campo e morar no interior do estado. Dessa forma,   condi o de existência dessas evoca es mais do que percep es análogas, mas   preciso um ambiente propício, onde estas lembranças não sejam censuradas, mas onde se constituam como ponto de aprova o pelo restante do grupo. A evoca o de lembranças neste

contexto específico está ligada à construção, reconstrução e reafirmação das identidades dos participantes no ponto em que suas lembranças se mostram coerentes com o momento vivido em sala de aula, seja do ponto de vista dos assuntos tratados, seja do ponto de vista dos sentimentos envolvidos nos assuntos tratados. Neste caso, a mobilidade de que fala Bosi (2003) só não é condição desenraizadora porque o sentimento de pertença ao novo grupo formado no LeCampo se dá justamente pelas raízes dos estudantes no campo. Percebe-se aqui uma subversão da ordem natural do processo imposto pelo sistema vigente. O estar no curso só se dá pelas raízes com o campo e pela possibilidade de retorno a fim de reforçar essa cultura através do trabalho docente. Dessa forma, estas evocações, no contexto da formação de professores, se colocam para estes estudantes como reflexão pessoal de seu papel social como estudantes de um curso que visa discutir a realidade do campo e promover transformações. Também se colocam como projeção de uma ação nascente que se concretizará em sua prática docente, permeada por uma atuação que visa mais do que ensinar conteúdos, mas reforçar identidades e formar camponeses para a vida no campo, enfrentando as adversidades e lutando por melhorias para seu povo. Não se contesta o fato de que a mobilidade seja desenraizadora em diversos casos. O que os nossos dados nos mostram é que a mobilidade pode não ser desenraizadora quando há um ambiente em que as pessoas se sintam livres para serem quem são. Neste ponto, seria possível desenvolver pesquisas que procurarem relacionar o grau de liberdade no ambiente escolar e a reafirmação das identidades através da evocação de lembranças.

Assim, essa condição da mobilidade atuar como desenraizadora já nos parece observada pela literatura da área pois, como se atentou Arroyo (1999), o trabalho com a história dos camponeses e dos movimentos sociais é importante para a manutenção da cultura camponesa e das identidades. Essa preocupação também foi exposta anteriormente através da pluralidade de sentidos para o termo memória utilizados por Caldart (2000; 2002; 2004), se preocupando em cercar por todos os lados estes dados do passado que, seja pela tradição, pela história, pelas narrativas coletivas, pelas lembranças ou pelo fenômeno estudado nesta pesquisa, se mostram como condição para a manutenção das identidades dos sujeitos do campo. Retomemos a citação de Campos e Lobo (2010) sobre a intencionalidade da Educação do Campo em fortalecer estes laços de pertencimentos com o campo e teremos mais uma evidência disso. Assim, o movimento que sustenta esta proposta chamada Educação do Campo identificou a importância dessa questão de forma que todo projeto político pedagógico que seguir essa base intelectual se atentará para que suas práticas educativas e pedagógicas

criem um ambiente em que essas identidades sejam reforçadas e não destruídas.

A condição de existência do fenômeno é, sobretudo, a liberdade promovida no ambiente escolar. Mas, pelo que foi possível observar a partir dos dados coletados e da vivência com essa turma, as condições de existência do fenômeno também se relacionam à abordagem de conteúdos que dialogam com a história de vida dos estudantes. Os recursos utilizados pelos professores são importantes para que essas evocações se tornem mais frequentes. Mas, reforçamos que, do reconhecer imagens ao evocar lembranças há a contribuição do ambiente, que torna possível a conexão entre teoria e prática no contexto da sala de aula. Para além disso, essas evocações, em dinâmica com a liberdade proporcionada pelo ambiente, ligam a cultura da cidade e a cultura do campo a partir do momento em que permite aos estudantes ligarem seus universos através do diálogo entre suas lembranças naquilo que possuem em comum, como é o caso do diálogo sobre a inclusão dos portadores de necessidades especiais na escola, em que tanto os estudantes da cidade como do campo identificaram este dado em sua realidade e compartilharam de forma a perceberem semelhanças entre suas lembranças.

Há também que se observar que os meios de comunicação em massa levam para dentro de cada casa a cultura dominante. Como já abordamos, a pesquisa de Serrão e Maciel (2010) abarcou um dado que encontramos em nossa coleta de dados, que diz respeito ao abandono das expressões orais e adoção da linguagem padrão. Durante a aula de Variação Linguística e Ensino de Línguas nas Escolas do Campo do dia 11/02/2011, em que se trabalhava os conteúdos de Atualização do Vocabulário e Regularidades Linguísticas, foi possível perceber que Bruna e Roberta expuseram a forma como suas avós falavam *til* [*tili*] e *sol* [*sóle*] mostrando que elas já não falam assim, pois falam seguindo a linguagem padrão, ainda que morem na mesma cidade de suas avós. Solange, estudante de 36 anos e residente da cidade de Icarai de Minas, também expressa em seu memorial sua admiração pela forma como a professora pronunciava as palavras na forma padrão da língua – “a professora falava 'melhor', pois eu só conhecia 'mió’” – e como foi acreditando que não sabia conversar, “então decidi ficar de boca fechada” (SOLANGE, 2010, s/p). Neste ponto, a mobilidade ganha ainda menos importância para o desenraizamento, visto que o abandono da linguagem popular é realizada dentro das próprias comunidades que a perpetuaram por séculos. E ainda poderíamos nos perguntar até que ponto o migrar não pode ser também oportunidade de se lembrar de suas raízes, como foi o caso de Elisa (2010, s/p), que relatou em seu memorial que os seis anos vividos em Campinas lhe proporcionaram “um enorme vazio [...], saudades das

minhas raízes”.

Em suma, constatamos que o fenômeno observado existiu no contexto pesquisado na medida em que cada estudante se sentiu livre para evocar suas lembranças em sala de aula e possuía experiências que dialogassem com o conteúdo lecionados. Os episódios de evocação foram sistematizados e estudados a partir das categorias que criamos para compreender que lembranças foram trazidas ao contexto da sala de aula da Turma 2010 do LeCampo. A partir do diálogo entre os referenciais teóricos, a observação de campo e o estudo dos dados, foi possível compreender como este fenômeno se realizou no contexto pesquisado e formular um esquema analítico que o ilustrasse para maior compreensão do leitor acerca de nossas constatações. A partir do confronto entre as lembranças de história de vida dos estudantes registradas nos memoriais, e as evocações em sala de aula, foi possível perceber que os desafios enfrentados pela vida no campo, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escola, emergem como questões em que antes os estudantes eram personagens e hoje são preparados para pensar sobre elas e trazer contribuições a fim de que, como professores do campo, possam fazer mais do que ensinar conteúdos escolares, mas que possam atuar politicamente em busca de soluções para os problemas que afligem os povos do campo, sobretudo aqueles ligados à escola. Este trazer à tona os desafios vividos no passado em diálogo com o conteúdo que busca formá-los como professores pode indicar que os próprios estudantes reconhecem em suas vidas questões das quais terão que dar conta a partir de sua atuação profissional na educação do campo.

Por fim, nosso estudo se interrompe na questão da influência do ambiente e da liberdade no ato de lembrar. O que permeava desde o início a experiência observada durante o Tempo Escola II era ela, a liberdade. Mas somente no fim foi possível avistar o começo. Não me estranha que Bergson (2006) tenha encontrado na memória todos os graus de liberdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se for permitido, usarei a primeira pessoa nessa parte. Me aproximar do fenômeno da memória cada vez mais é o que move meu desejo de pesquisa e essa experiência conseguiu saciar parte deste desejo, e só não o saciou completamente porque o ato de conhecer traz em si a contradição de, ao buscar respostas, acharmos sempre mais perguntas.

Como historiadora, esta pesquisa me enriquece no conhecimento do fenômeno que se constitui como matriz teórica da minha área de formação, a História. Lembrar me parece sempre uma oportunidade de resistir ao esquecimento, ou mesmo à massificação empreendidas por algumas versões hegemônicas da história. Como professora pude perceber o quando o diálogo entre os conteúdos e a vida prática dos estudantes pode colaborar na identificação dos sujeitos com o processo escolar, atribuindo sentido ao aprender, ao estar neste ambiente com tudo que se é, com toda sua carga histórica, cultural e social, estar por inteiro e não ser apenas um espectador, mas um construtor do seu conhecimento junto com o professor. Este protagonismo do estudante em sala de aula me pareceu favorecido pela possibilidade de evocar lembranças de sua vida em diálogo com os conteúdos. É a vida dizendo o que é real ou não, onde, quando e porque.

O panorama mais amplo do ambiente pesquisado, o Tempo Escola de todas as turmas do LeCampo, contém uma riqueza de dados que não nos foi possível descrever. Este é um dos pontos fracos deste trabalho. As místicas realizadas pelos estudantes durante os TE evocam tantas lembranças e tradições da vida destes estudantes que seria necessário uma nova pesquisa para descrevê-las como merecem, pois tenho a impressão que elas se constituem como momento de afirmação das identidades camponesas e agem como ritual de iniciação dos estudantes do centro urbano na cultura do campo. O café da manhã feito para os calouros também me parece um momento especial de confraternização entre os estudantes do LeCampo, pois todos comem junto como uma família. Muitos eventos do curso fornecem dados que contribuiriam para o desenvolvimento da última questão levantada no estudo dos dados, que diz respeito à liberdade conferida pelo ambiente do LeCampo. Entretanto, como nos limitamos ao estudo da sala de aula Turma 2010, o estudo destes eventos não foi realizado.

Outro aspecto que não pode ser trabalhado como merecia são os memoriais no que dizem respeito às expectativas dos estudantes em relação ao curso e ao ingresso na UFMG. Os relatos registrados nos memoriais são encantadores. Eles mostram um momento que se

constitui como um divisor de águas na história dos estudantes, mas não puderam ser contemplados neste estudo. Também gostaríamos de ter realizado citações de falas de todos os estudantes mas, como já mencionamos, nem todos realizaram evocações e outros, que realizaram evocações, não foram citados devido a má qualidade do áudio de algumas gravações, o que impossibilitou uma transcrição segura dos trechos, além de evocações com informações que envolviam terceiros e poderiam ser questionadas em relação à veracidade de suas denúncias.

Se for possível falar de pontos fortes deste estudo, poder-se-ia dizer que ele abre outras possibilidades de pesquisa para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, além de possibilitar o desenvolvimento de medidas que colaborem com seu aprimoramento didático e pedagógico, se aproximando cada vez mais de seus objetivos a partir do conhecimento sistematizado que uma pesquisa proporciona para além de seu objeto de estudo, se lançando em conhecer cada vez mais o ambiente onde se realiza. Tantas outras relações poderiam ter sido desenvolvidas, como entre a memória e as místicas, e outros aspectos poderiam ter sido estudados, como o imaginário social dos estudantes acerca do estar na universidade e os impactos na Alternância Pedagógica na auto-conceituação dos estudantes. Espero que esta pesquisa possa gerar diversos questionamentos que possam ser transformados em pesquisas. Também sei que haverá críticas e que o leitor identificará diversos estudos que não foram mencionados e que poderiam enriquecer esta pesquisa. Os dados abrem diversas possibilidades, o que renderia bons anos de estudos, quem sabe décadas. Neste breve espaço de tempo do Mestrado diversos recortes são necessários para que possamos concluir os estudos. Acrescentar algo às áreas de estudos envolvidas – ou pelo menos à alguma delas –, ainda que de forma modesta, já me contentaria e me incentivaria a continuar estudando a memória humana. Portanto, as críticas serão bem vindas e certamente ajudarão em estudos futuros.

Ainda sobre os caminhos que este estudo abre, chegar à questão da liberdade não estava em meu campo de visão. Quando me lancei ao estudo dos dados, consegui cumprir os objetivos da pesquisa mas, ao discutir com outros autores, foram surgindo questionamentos que me levaram a enxergar no fim que a chave para muitas respostas estava com início de tudo, na maneira como é realizada a recepção destes estudantes. Foi dada ênfase à conversa inicial guiada pela professora Maria Isabel Antunes Rocha porque nela se puderam observar as evocações de lembranças. Mas, durante a mística de abertura do Tempo Escola I e do café da manhã em conjunto com todos os estudantes e com a equipe LeCampo, foi possível

perceber a surpresa dos estudantes com a recepção, como alguns fazem questão de ressaltar em seus memoriais. Dessa forma, fui levada para os rumos da alternância pedagógica do curso e para a questão da mobilidade e do desenraizamento. Em busca de respostas cheguei à liberdade, ponto em que paro este estudo. Certamente essa discussão se estenderá através de outras publicações. Por enquanto, também lamento ter que encerrar por aqui, mas na esperança de retomar essa questão em um estudo em que faremos o movimento inverso: verificar como as lembranças da vivência na universidade são evocadas durante o Tempo Comunidade em suas cidades de origem e de que forma essas evocações contribuiriam na atuação profissional destes professores em formação.

Em relação à Educação do Campo, me *cativou* – para usar um verbo querido pela estudante Ana – a identificação entre a filosofia bergsoniana e algumas características dessa área. As semelhanças que mais me chamaram a atenção foram a abertura para a criação do novo, a concepção de realidade que tem como base a mudança constante e o protagonismo dos estudantes diante de seu processo de aprendizado. Essas semelhanças me levam a crer que Bergson seja um autor cujos estudos podem trazer colaborações para a Educação do Campo para além do diálogo que estabeleci com seu conceito de *memória* nesta pesquisa.

Tendo em vista a produção da área, a Educação do Campo, parece oportuno que estes sujeitos produzam pesquisas que revejam as produções já conhecidas sobre as origens rurais da sociedade brasileira, tendo em vista que sua experiência de vida possibilitará um estudo sobre as permanências e mudanças que seriam de difícil compreensão para aqueles que não compartilham da cultura do campo. Também seria pertinente averiguar as condições do transporte escolar no campo, tendo em vista que as precárias condições deste serviço foram extensivamente relatadas pelos estudantes, cabendo-nos a dúvida: o que melhorou da década de 1980 e 1990 para os dias atuais no interior de Minas Gerais? Outra informação recorrente que merecia ser melhor estudada é a frequente escolha pelo curso de técnico de enfermagem pelos estudantes após a conclusão do Ensino Médio.

Não poderia deixar de citar as mudanças dos estudantes durante o curso, pois convivi intensamente com eles, participando de sua formação desde seu primeiro dia de aula, dividindo alegrias, tensões e angústias. Posso dizer que vi muitos girassóis desabrocharem e se voltarem para o sol novamente. Vi pessoas que precisavam acreditar em si mesmas e encontraram motivos para isso no LeCampo. Vi pessoas que, mesmo não sendo do campo, tomaram para si a causa da educação do campo e estão convictas a mudar suas vidas em prol dela. Vi muitas pessoas voltarem a suas origens e descobrirem que há motivos para se ter

orgulho de ser do campo. Identidades abaladas que foram se reerguendo ao longo do (per)curso. Bruna é nosso maior exemplo. Como relatou em seu memorial, ela tinha vergonha de suas raízes, tinha vergonha de ser conhecida como “sem terra”. Mas a cada possibilidade de evocar suas lembranças, Bruna ia recontando seu passado e o reelaborando a luz do presente, presente este que lhe afirmava que os camponeses possuíam seu lugar na universidade e na história deste país e que não havia nada do que se envergonhar. Neste contexto onde pertencer a um movimento social era motivo de orgulho e não de vergonha, Bruna pode olhar para seu passado e enxergá-lo de outra forma. E, em meio a muito choro, Bruna foi reinterpretando sua história em sala de aula e passou da menina que tinha vergonha de morar no acampamento à mulher que conduzia a turma nos gritos de ordem nas místicas e nas aulas de Tipos de Arte e sua Materialidade Social:

_ Páaatria livre!!! - Bruna, com o punho erguido.

_ Venceremos!!! - Turma 2010, também com os punhos erguidos.

_ Páaatria livre!!! - Bruna.

_ Venceremos!!! - Turma 2010

_ Páaatria livre!!! - Bruna.

_ Venceremos!!! - Turma 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEL. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.
- ADORO CINEMA. **Nós que aqui estamos por nós esperamos**. Disponível em <<http://www.adorocinema.com/filmes/nos-que-aqui-estamos/>>. Acessado em 12 de novembro de 2011.
- ADRIANA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.
- ALICE. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.
- ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de; ANTUNES, Mitsuko Makino. **A teoria vigotskiana sobre memória: possíveis implicações para a educação**. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt20295int.rtf>, acessado em 08 de setembro de 2010.
- ANA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.
- ANTUNES, Helenice Sangoi. Recortes do projeto “memórias e relatos autobiográficos das alfabetizadoras...”. Educação do Campo e História Oral: Desafios e Perspectivas. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília, 2010. DC-Rom.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 39-55.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas de formação de professores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 389-406.
- ARENDRT, Hanna. **A crise na educação**. In: POMBO, Olga. Quatro textos excêntricos. Lisboa: Relógio D'água, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 478-488.

AUGUSTO. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

ÁVILA, Cíntia Cardona de; PEREIRA, Francine Bopp; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas e Memórias de Alfabetizadoras: Um Estudo sobre as cartilhas Utilizadas nas Escolas do Campo (Rurais) da Região de Santa Maria – RS: Resultados de uma Pesquisa no Ensino Rural. III O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo - III ENPEC. Brasília, 2010. CD-Rom.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Ed. UNESP, 2010, 408 p.

BARROS, José Marcio. Cultura, memória e identidade contribuição ao debate. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, MG , v.4, v.5 , p. 31-36, dez.1999.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins e Fontes, 2006, 291 p.

BERTRAME, Sônia Braco et al. **Educação do Campo**: Políticas e Práticas em Santa Catarina. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acessado em 27 de junho de 2011.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, 219 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em 22 de janeiro de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acessado em 30 de julho de 2011.

BRÁUNA, Rita de Cássia de Alcântara. O memorial no contexto da formação inicial de professores em serviço: possibilidades e limites. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 463-484.

BRUNA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 3. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César e

CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção por uma Educação Básica do campo, n° 3. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

CALDART, Roseli Salette. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção por uma Educação Básica do campo, n° 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. DF, 2004, p.130.

CALDART, Roseli S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez et al. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a, p. 214.

CAMPOS, Marília; LOBO, Roberta. O Empoderamento dos Sujeitos/Educadores do Campo através da História Oral, da Fotografia e do Cinema. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. Brasília, 2010. DC-Rom.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011, 219 p.

CANTET, Laurent. **Entre os Muros da Escola** (Entre les murs). França: Sony Pictures Classics / Imovision, 2007.

CARDOSO, Heloísa Helena Pacheco. (Re)pensando os significados do Memorial JK. In: Khoury, Yara Aun et al (Org.). **Outras Histórias: Memórias e Linguagens**. 1ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

CAROLINA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural**. Disponível em <http://www.ANPED.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_03.html>. Acessado em 27 de junho de 2011.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A escola é comunitária: quem toma conta dela? Desafios de sustentabilidade nos projetos de alternância** Disponível em <<http://www.ANPED.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acessado em 27 de junho de 2011a.

CÉLIA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

CINEPOP. **Entre os Muros da Escola**. Disponível em <<http://www.cinepop.com.br/criticas/entreosmurosdaescola.htm>>. Acessado em 12 de

novembro de 2011.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. **Fenomenologia da Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972, 233 p.

UFMG. **Vestibular UFMG 2010**: no ritmo das suas idéias. Caderno de Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: UFMG, 2009, 16 f.

CLARICE. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DELGADO, Lucíola Neves de Almeida. **História Oral**: memória, tempo, identidades. São paulo: Autêntica, 2006, 136 p.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Cidade, memória e geração: a Belo Horizonte de Fernando Sabino. **Cadernos de História** :[Belo Horizonte], Belo Horizonte , v.9, n.12 , jul. 2007, p.35-51.

ELISA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

FONTANA, Josep. **História dos Homens**. Bauru: EDUSC, 2004, 506 p.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.;DUARTE, L.M.S. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. 1º Encontro do Pronera na Região Sudeste. Coleção Por Uma Educação do Campo nº 6. Vitória, UFES, 2008.

GAUER, G.; GOMES, W.B. Memória autobiográfica. In A. Oliveira (Org.), **Memória: Cognição e Comportamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 139-164.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 460-488.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004, 197 p.

IGA. Instituto de Geociências Aplicadas. **Regiões de Planejamento**. Disponível em <<http://www.mg.gov.br/governomg/portal/m/governomg/conheca-minas/geografia/5671-regioes-de-planejamento/5146/5044>>. Acessado em 05 de agosto de 2011.

INTERFILMES. **Colcha de Retalhos**. Disponível em <http://www.interfilmes.com/filme_12928_colcha.de.retalhos.html>. Acessado em 01 de novembro de 2011.

IZQUIERDO et al. A arte de esquecer. **Estudos Avançados**. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/22.pdf>>. Acessado em 28 de novembro de 2011.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Conduitas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 407-424.

JOÃO. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica. **Por uma educação básica do campo**. Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 1. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 1999, 98 p.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli. (orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Coleção por uma Educação Básica do campo, nº 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LAURA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

LECAMPO. **Projeto Político Pedagógico**: Licenciatura em Educação do Campo “LeCampo”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2009.

LECAMPO. **Guia do Estudante Etapa II LAL**. Belo Horizonte: LeCampo, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In.: **Memórias e narrativas autobiográficas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p.14-37.

LUCHESE, Terciane Ângela. **História oral e memória: possibilidades para a compreensão do outro**. Estudos Leopoldenses: Série História, São Leopoldo, RS , v.4, n.1 , p.39-46, jan./jun. 2000.

LÚCIA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

LURIA, A.R. Seu mundo. In: **A mente e a memória**. São Paulo: Martins e Fontes, 2006, p.63-81.

MASAGÃO, Marcelo. **Nós que aqui estamos por vós esperamos**. Brasil: Rio Filmes, 1998.

MEC. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acessado em 26 de julho de 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org). **Por Uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. DF, 2004, p.130.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Conduitas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-388.

MOORHOUSE, Jocelyn. **Colcha de retalhos** (How to Make an American Quilt). Estados Unidos: Universal Home Video, 1995.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Disponível em <<http://www.ANPed.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho03.htm>>. Acessado em 27 de junho de 2011.

NATHÁLIA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

NETTO, Carla Dalmaz e Carlos Alexandre. A memória. **Neurociências**. Disponível em <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v56n1/a22v56n1.pdf>>. Acessado em 28 de novembro de 2011.

NEUFELD, Carmen Beatriz; STEIN, Lilian Milnitsky. A compreensão da memória segundo diferentes perspectivas teóricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.18, n.2, p. 50-63, maio/ago 2001.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n.10, dez.1993.

NUNES, Célia Maria Fernandes O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 339-353.

NUNES, Marcu Vinícius. Educação do Campo e movimento sindical de trabalhadores rurais. **I EMEC. EMEC**: CD de Resumos [CD-Rom]. Belo Horizonte, [s.n.], 2009.

PATERNIO, Semíramis. **Vida Moderna**. Belo Horizonte: Editora Lê, s/d, s/p.

PAULA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

PEDRO. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

PINHO et al. **Da educação rural á Educação do Campo**. Belo Horizonte: faculdade de Educação, 2010, 62 p.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007. 535 p.

ROBERTA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

ROSENO, Sônia Maria; ROSENO, Marta Helena. Movimento social e Universidade: construindo parcerias. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de rprofessores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 57-65.

SÁ, Laís Maria Borges de Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369-388.

SABINO, Fernando. Ousadia. In: **Para gostar de ler – Crônicas**. São Paulo: Ática, 1981. v. 2. p. 68-69.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

SANTOS, Arlete Ramos; NETO, Antônio Júlio Meneses. A Formação de professores do MST: A Busca de uma Educação para a Coletividade. **III O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo - III ENPEC**. Brasília, 2010. CD-Rom.

SCALABRIN, Rosemeri; ARAGÃO, Ana Lúcia Assunção. **A política de ocupação e a resistência social: estudo de uma experiência na mesorregião sudeste do Pará**. Disponível em <<http://www.ANPed.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt03>>. Acessado em 27 de junho de 2011.

SEIXAS, Jacy Alves de. Os tempos da memória: (des)continuidade e projeção. Uma reflexão (in)atual para a história?. In: Projeto História. Revista do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, Edusc, 2002, p. 44-57.

SERRÃO, Mariza Melo; MACIEL, Nilcénea Maria da Silva. Educação do Campo e História Oral: Desafios e Perspectivas. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo**. DC-Rom.

SILVA, Gilvan Ventura da. Memória, história e historiografia em torno do baixo Império Romano. **Pós-História**. São Paulo, v.9 , p.71-91, jan 2001.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.425-440.

SOLANGE. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação, escola e povos do campo: práticas educacionais em questão. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação de Jovens e Adultos; Educação de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades e Condutas Típicas; Educação do Campo; Educação, Gênero e Sexualidade; Educação Indígena; Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 441-459.

SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 441-462.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. Disponível em <<http://www.ANPED.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho03.htm>>. Acessado em 27 de junho de 2011.

SUZANA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A história sob o império da memória**: questões de História da disciplina. História. São Paulo , v.23, n.1-2 , p.13-32, jan. 2004.

THIAGO. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

VANESSA. **Memorial**. Trabalho acadêmico apresentado à disciplina de Análise da Prática Pedagógica I. Belo Horizonte, [s.n], 2010.

VENÂNCIO, Jucélia Marize Pio; LIMA, Maria Emília Caixeta Castro. Formação de professores de Ciências em Educação do Campo: uma experiência da Faculdade de Educação da UFMG. In: **EMEC**: CD de Resumos [CD-Rom].Belo Horizonte, [s.n.], 2009.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. Defenestração. In.: LECAMPO. **Guia do Estudante Etapa II LAL**. Belo Horizonte: LeCampo, 2010, s/p.

VIANNA, Marcelo C.; TEIXEIRA, Filipe Garcia. O processo de formação de educadores/as do campo na secretaria municipal de Campos do Goytagazes – RJ. In: **EMEC**: CD de Resumos [CD-Rom]. Belo Horizonte, [s.n.], 2009.

ZÁRATE, Daniele Cláudia Matta Fagundes. O envolvimento técnico-administrativo na implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. In: In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de rprofessores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 67-75.

ANEXO A

Penin – Os equipamentos são importantes, mas hoje muitas escolas estão equipadas e não vemos reflexos. Há muitos laboratórios de ciências que não são usados. O que falta é o uso dos recursos, ou seja, professores preparados.

Folha – Qual a responsabilidade dos pais?

Penin – Muito grande. Pesquisas mostram que escolas com participação dos pais têm melhores resultados. Nos anos 50, quando só a elite estudava, os pais eram alfabetizados, tinham livros em casa. Se um filho não ia bem, recebia reforço escolar no tempo livre. Hoje muitos pais não têm conhecimento para ajudar os filhos.

(Folha de S.Paulo, 05/12/2007)

7. Práticas sociais de interação linguística em contextos de variedade

Leia os textos:

Defenestração

Luis Fernando Verissimo

Certas palavras têm o significado errado. Falácia, por exemplo, devia ser o nome de alguma coisa vagamente vegetal. As pessoas deveriam criar falácias em todas as suas variedades. A Falácia Amazônica. A misteriosa Falácia Negra.

Hermeneuta deveria ser o membro de uma seita de andarilhos herméticos. Onde eles chegassem, tudo se complicaria.

- Os hermeneutas estão chegando!

- Ih, agora é que ninguém vai entender mais nada ...

Os hermeneutas ocupariam a cidade e paralisariam todas as atividades produtivas com seus enigmas e frases ambíguas. Ao se retirarem deixariam a população prostrada pela confusão. Levaria semanas até que as coisas recuperassem seu sentido óbvio. Antes disso, tudo pareceria ter um sentido oculto.

- Alô...

- O que você quer dizer com isso?

Traquinagem deveria ser uma peça mecânica.

- Vamos ter que trocar a traquinagem. E o vetor está gasto.

Plúmbeo devia ser o barulho que um corpo faz ao cair na água.

Mas nenhuma palavra me fascinava tanto quanto defenestração. A princípio foi o fascínio da ignorância. Eu não sabia o seu significado, nunca me lembrava de procurar no dicionário e imaginava coisas. Defenestrar devia ser um ato exótico, praticado por poucas pessoas. Tinha até um certo tom lúbrico. Galanteadores de calçada deviam sussurrar no ouvido das mulheres:

- Defenestras?

A resposta seria um tapa na cara. Mas algumas ... Ah, algumas defenestravam.

Também podia ser algo contra pragas e insetos. As pessoas talvez mandassem defenestrar a casa. Haveria, assim, defenestradores profissionais.

Ou quem sabe seria uma daquelas misteriosas palavras que encerram os documentos formais: “nestes termos pede defenestração...”. Era uma palavra cheia de implicações. Devo até tê-la usado uma ou outra vez, como em:

- Aquele é um defenestrado.

Dando a entender que era uma pessoa, assim, como dizer? Defenestrada. Mesmo errada, era uma palavra exata.

Um dia, finalmente, procurei o dicionário. E aí está o Aurelião que não me deixa mentir: “defenestração vem do francês *defenestration*, substantivo feminino. Ato de atirar algo ou alguém pela janela.

Ato de atirar algo ou alguém pela janela!

Acabou a minha ignorância, mas não a minha fascinação.

Um ato como esse só tem nome próprio e lugar nos dicionários por alguma razão muito forte. Afinal, não existe, que eu saiba, nenhuma palavra para o ato de atirar alguém ou algo pela porta, ou escada abaixo. Por que, então, defenestração?

Talvez fosse um hábito francês que caiu em desuso. Como o rapé. Um vício como o tabagismo ou as drogas, suprimido a tempo.

- Les defenestrations. Devem ser suprimidas.

- Sim, monsieur le Ministre.

- São um escândalo nacional. Ainda mais agora, com os novos prédios.

- Sim, monsieur Le Ministre.

Com prédios de três, quadro andares, ainda era admissível. Até divertido. Mas daí para cima vira crime. Todas as janelas do quarto andar para cima devem ter um cartaz: “Interdit de defenestrer”. Os transgressores serão multados. Os reincidentes serão presos.

Na Bastilha, o Marquês de Sade deve ter convivido com notórios defenestres. E a compulsão, mesmo suprimida, talvez ainda persista no homem, como persiste na sua linguagem. O mundo pode estar cheio de defenestradores latentes.

- É esta estranha vontade de atirar algo ou alguém pela janela, doutor.

- Hmm... O *impulsus defenetrex* de que nos fala Freud. Algo a ver com a mãe. Nada com que se preocupar – diz o analista, afastando-se da janela.

Quem entre nós nunca sentiu a compulsão de atirar alguém ou algo pela janela? A basculante foi inventada para desencorajar a defenestração. Toda a arquitetura moderna, com suas paredes externas de vidro reforçado e sem abertura, pode ser uma reação inconsciente a esta volúpia humana, nunca totalmente dominada.

Na lua de mel, numa suíte matrimonial no 17º andar ...

- Querida ...

- Mmmmmmmmm?

- Há uma coisa que preciso lhe dizer ...

- Fala, amor ...

- Sou um defenestrador.

E a noiva, na sua inocência, caminha para a cama:

- Estou pronta para experimentar tudo com você. Tudo!!

Uma multidão cerca o homem que acaba de cair na calçada. Entre gemidos, ele aponta para cima e balbucia:

- Fui defenestrado ...

Alguém comenta:

- Coitado. E depois ainda atiraram ele pela janela!

Agora mesmo me deu uma estranha compulsão de arrancar o papel da máquina, amassá-lo e defenestrar essa crônica. Se ela sair é porque resisti.

Veríssimo, Luís Fernando. O analista de Bagé. Porto Alegre: LP&M, 1982. pp. 29-31

Sintonia popular

Ano de 1980. Em Petrolândia (PE), um grupo de militantes de esquerda, entre eles o atual deputado Humberto Costa, tenta fundar um núcleo do PT.

Na zona rural do município, os petistas fazem o seu proselitismo para cerca de duas dúzias de camponeses perplexos.

São duas horas de discursos inflamados, em que não faltaram jargões como “aliança operário-camponesa” e “partido construído de baixo para cima”.

Na hora de conseguir filiados para a comissão provisória, outras palavras entram na conversa: é filiação para cá, filiação para lá; comissão para cá, comissão para lá.

De repente, uma camponesa se levanta e, certamente fazendo relação entre ‘filiação’ e ‘filhos’ e entre ‘comissão’ e ‘comida’, dispara:

ANEXO B

BABEL E UMA CONVERSA SOBRE DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO

Marisa Vorraber Costa⁴

Em torno de Babel situam-se as questões da unidade e da pluralidade, da dispersão e da mesclagem, da ruína e da destruição, das fronteiras e da ausência de fronteiras, das transposições de fronteiras, da territorialização e da desterritorialização, do nômade e do sedentário, do exílio e do desenraizamento.

Jorge Larrosa e Carlos Skliar, *Habitantes de Babel*, 2001, p. 9.

Das histórias que a Bíblia nos conta, uma delas – a Torre de Babel parece estar até hoje implicada com a diversidade e a diferença no confuso mundo em que vivemos. Segundo o Antigo Testamento, os descendentes de Noé, que se localizaram no sul da Mesopotâmia, um dia resolveram demonstrar sua grandeza construindo uma torre tão alta que chegasse aos céus. Diante desta ousadia, Deus lhes teria confundido o idioma, de tal forma que não conseguiram mais se entender. A torre ficou inacabada e seus edificadores espalharam-se pela Terra, mergulhados na incompreensão mútua. As interpretações prevalentes do relato bíblico associam-no a confusão, castigo, culpa, expiação, e o estigma do episódio habélico parece acompanhar nossa cultura através dos séculos, tornando-nos incansáveis remissores do pecado da diversidade, da desordem, da dispersão, da descontinuidade, da inconclusão.

Talvez esta “leitura” de Babel, em que a diversidade é vista como purgação, nos ajude um pouco a compreender por que as sociedades têm tanta dificuldade em acolher e lidar com as diferenças; por que se aspira de forma tão obstinada dar uma ordem ao mundo; por que se acredita que eliminando os diferentes seremos redimidos. Já é tempo de rever o mito, de tentarmos nos livrar dele, para podermos, quem sabe, aceitar viver babelicamente, sem fronteiras balizadas, sem fixação de territórios e de pertencimentos.

Quando nos aproximamos com tanta confiança e expectativa de certas retóricas contemporâneas sobre a diversidade, precisamos estar atentos para o quanto elas podem estar associadas a direcionamentos que tendem a administrar as diferenças, os “outros” das sociedades ditas plurais,

⁴ Professora de *Estudos Culturais em Educação* dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e da UFRGS

para garantir que as práticas sociais, institucionalizadas ou não, correspondam a esse ímpeto unificador, que expiará a culpa da dispersão babélica.

Contemporaneamente, quando falamos de diversidade cultural, estamos, de várias maneiras, conectados aos discursos sobre raças, sobre gênero, sobre normalidade e anormalidade, sobre os deficientes, os excepcionais, os estranhos, os pobres, enfim, sobre os incontáveis “outros” das sociedades que povoam o planeta. Todos estes grupos estão, de diferentes formas e intensidades, implicados nas práticas civilizatórias em andamento, entre elas, aquelas levadas à efeito pela maquinaria escolar.

Nossa conversa não daria conta de tanta diversidade, mas tentarei abordar apenas algumas das dificuldades e desacertos no trato desta questão, procurando explorar um pouco os problemas da nossa cultura ao lidar com a diferença, vislumbrar o que vimos fazendo em meio a nossas heranças da tradição judaico-cristã, obcecados pela culpa gerada pela dispersão babélica. Pretendo, também, mostrar algumas tentativas de inclusão que, para juntar, para reconfigurar a ordem, homogeneizam, desrespeitam, desfazem e, finalmente, acabam por excluir definitivamente; em outras palavras, eliminam. De alguma forma, meu objetivo é trazer alguns elementos para que possamos problematizar o multiculturalismo, tomando-o como um discurso polissêmico, inscrito nos encontros e desencontros da nossa cultura com a diversidade.

Racismo e diversidade

Depois do Renascimento, especialmente em meio à industrialização da Europa e a diversos tipos de colonialismo, o racismo se desenvolveu assentado sobre um conjunto de doutrinas e teorias científicas, disseminando-se pelo mundo. As culturas não-européias foram desprezadas, consideradas inferiores e propícias à exploração. A Modernidade gestou variedades próprias de racismo, nas quais as culturas não-ocidentais, freqüentemente vistas como obstáculo ao desenvolvimento e ao progresso, passam a ser consideradas anti-modernas. A literatura, os relatos científicos que impregnam as disciplinas, e tantos outros saberes que integram os currículos escolares, têm sido pródigos na disseminação de asserções que vêm justificando e legitimando o racismo. Uma das mais importantes discussões entre naturalistas do século XIX deu-se exatamente, em torno das (im)possibilidades de as populações mestiças das Américas se civilizarem. Os povos ultramarinos não eram apenas considerados inferiores por seus caracteres

externos como cor da pele, largura do crânio, textura capilar ou altura; eram também vistos como primitivos e deficitários relativamente à capacidade de raciocínio. Duvidava-se, inclusive, de sua aptidão para o trabalho livre e para a organização e sustento de suas famílias.

Florêncio Vaz (1996), em seu artigo sobre os ribeirinhos da Amazônia, fala da identidade dos “caboclos amazônicos” — fabricada a partir da ótica de narradores que se colocavam em posição de superioridade racial e cultural em relação à população que observavam. Segundo seu estudo, há relatos importantes de famosos antropólogos europeus, que descrevem habitantes de regiões ribeirinhas da Amazônia como “matutos, preguiçosos, indolentes e derrotados”. Além disso, ao nomeá-los “caboclos”, vocábulo que expressava uma espécie de mestiçagem, estavam também marcando-os como diferentes da raça branca, o que, no panorama acentuadamente racista do Brasil do século XIX, vinha impregnado de uma forte carga de discriminação. Compondo esta estratégia de fabricação de identidades, argumenta Vaz, surgem também os relatos falando da ameaça que “esta gente” significava para a viabilidade do país como nação uma vez que, nestas populações, “a tradição e a rotina perduram como formas de preguiça, de inércia mental” (p. 49). Foi com esta face de “o outro”, o inferior na escala social, o marginal, que não só os “caboclos”, mas tantas outras identidades, passaram a integrar as disciplinas, os saberes escolares e o currículo. Quantos/as de nós não estaremos, neste exato momento, nos dando conta de que também já “ensinamos” para nossos/as estudantes, algum dia, estas identidades étnicas resultantes da miscigenação racial no Brasil, valendo-nos das informações “científicas” destas narrativas?⁵

Também não faz muito tempo que os livros didáticos ainda contavam histórias em que negros e negras eram considerados inferiores, e isso se justificava pela exposição de argumentos cientificamente sustentados de características raciais “naturais”, “biológicas”, tais como indolência, preguiça, que os/as fazia lerdos e abúlicos, exigindo sempre “incentivos” para o trabalho. Por esse motivo necessitavam comando e esta seria a razão de terem sido escravizados. O problema, então, não estava na escravatura como um processo de subjugação, mas nos negros e negras que “precisavam de direção” por sua incapacidade de se auto-governar. De acordo com esta lógica, a escravidão só se tornava um problema na medida em que exacerbava em seus métodos “corretivos” e coisificava aqueles seres humanos descritos como “deficitários”. E isto ficava claro, nestes livros, nas alusões aprovadoras àqueles “senhores” cujos escravos, mesmo

⁵ Refiro-me ao artigo de Florêncio Vaz no capítulo que escrevi para o livro *O Currículo nos limiares do Contemporâneo*. Cf. ref. bibliográficas.

após a abolição, decidiram permanecer agregados. Sob esta perspectiva, a escravatura poderia até ser vista como algo bom, uma solução para aqueles que, segundo a lógica de uma narrativa de supremacia racial, não teriam capacidade para sobreviver por sua própria conta e risco.⁶

Foco de controvérsias ao longo de séculos, as questões raciais, atualmente problematizadas também no âmbito das discussões filosóficas sobre identidade e diferença, vêm sendo centrais nos Estudos Culturais contemporâneos. Apesar de hoje sabermos que as diferenças biológicas relativas à composição genética das várias raças não dão sustentação às características comportamentais a elas atribuídas, e apesar de já ser amplamente reconhecido que *raça* é um conceito construído na cultura, as diferenças associadas predominantemente às configurações físicas, aos atributos externos das pessoas continuam sendo referência para a produção e manutenção de um conjunto alentado de significados que têm sido utilizados para justificar as desigualdades e as injustiças sociais.

Em tempos bem recentes, *multiculturalismo* é um discurso que vem sendo utilizado para falar da possibilidade de convivência harmônica de diferentes raças e culturas. Em seu sentido menos problemático, supõe a diversidade vista como pluralidade de identidades e como condição para a existência humana. Algo como uma Babel às avessas, sem culpa nem castigo. Num panorama pluralista, a identidade seria considerada uma congregação de costumes, práticas e significados, uma herança durável, um conjunto compartilhado de peculiaridades e experiências.

Contudo, o multiculturalismo tem sido alvo de críticas, provenientes de vários grupos, particularmente daqueles que o consideram demasiadamente centrado em questões relativas à diversidade racial. Uma de suas fragilidades seria a de raramente incorporar, na problematização da identidade, o que diz respeito, por exemplo, a religião, gênero, sexo e geração.

De outra parte advêm as críticas que acusam o multiculturalismo de uma certa inclinação para ressaltar o que há de superficial e externo nas culturas, exaltando o exótico que demarca sua distância de uma suposta cultura modelar a européia.

O argumento central deste criticismo expõe as identidades como resultantes de regimes discursivos implicados em relações de poder. De acordo com grande parte destas análises, através de textos culturais como obras literárias, filmes, novelas, documentários, relatos científicos, entre

⁶ Este ponto é mais amplamente discutido no livro mencionado na nota anterior.

tantos outros, as representações ocidentais de raça vão constituindo certas identidades como “os outros”, os “marginais” em relação a uma identidade étnica paradigmática auto referenciada.

O multiculturalismo também tem sido apontado como uma conveniente estratégia do capitalismo neoliberal que, ao mesmo tempo em que acolhe e exalta o exótico no espetáculo contemporâneo da cultura do consumo, também investe maciçamente, em muitas regiões do mundo, na incorporação desses “exóticos outros” ao necessário e crescente contingente de consumidores que mantêm ativo o mercado global do capitalismo tardio.

Assim, celebrar o multiculturalismo não significa, necessariamente, que todas as culturas serão atendidas em suas necessidades, peculiaridades e diferenças. Pode significar apenas o incremento de políticas em que elas devem ser incorporadas, convocadas, não interessa que tipo de violência se exerça para que esta inclusão se verifique. Esses “outros” são, simultaneamente, consumidos e transformados em consumidores⁷.

Entre inúmeros exemplos dos efeitos do colonialismo europeu que poderíamos examinar, vou me deter em um deles. De longa data conhecemos os desacertos e mazelas do império britânico na administração das questões humanas em suas colônias ultramarinas. O estado lastimável de miséria em que vive grande parte dos grupos da população indiana – condição a que foram conduzidos em decorrência de uma perversa política colonialista que subjugou e explorou até limites inimagináveis aqueles povos, por vários séculos – tem deslocado, em tempos recentes, enormes contingentes daquele País em direção à matriz do Império, a Inglaterra. Pressionado pelas demandas desses distantes, explorados e bastardos súditos, o governo britânico tem sido forçado a empreender políticas de inclusão com vistas a minimizar os efeitos dessa imigração indesejável, porém inevitável. É o conquistador tendo que se ajeitar com os filhos espúrios de suas conquistas. As ações no sentido de incorporar estes “súditos” provenientes de uma cultura alienígena e subjugada têm passado, inevitavelmente, pela escola. E é nela, e em suas estratégias inclusivas, que têm se verificado as práticas homogeneizadoras de que falei, aquelas que acabam, definitivamente, com a alteridade. As que interditam o outro até mesmo de ser “outro”. O que resta da cultura de origem vai sendo lentamente apagado, reconfigurado, em escolas de tempo integral nas quais inclusive o paladar é colonizado. Até mesmo as refeições de cada dia são um

⁷ Um bom exemplo disto pode ser encontrado na moda, que elege, periodicamente, elementos de vestimentas típicas de alguns grupos para figurar nas passarelas que inventam e disseminam “tendências” internacionais. Da mesma forma, entram em voga restaurantes dedicados a culinárias com sabores exóticos, como a indiana, a tailandesa, a coreana, etc.

recorrente exercício de fixação dos caracteres de uma nova identidade, ao que se acresce um imenso repertório cultural que inclui vestimentas ocidentais, horários, rotinas, saberes, convenções, hábitos, etc. Um indiano, na Inglaterra, não tem a menor chance de ser visto como um inglês, mas nunca mais será, tampouco, um indiano.

Também em nosso País, as estratégias nesta direção não têm sido menos controversas. Se voltarmos nossa atenção, por exemplo, para boa parte das movimentações relativas ao que tem sido denominado *educação indígena*, observaremos que elas, em grande parte, consistem em tentativas que, de uma ou outra forma, estão implicadas na subjugação dos grupos indígenas aos desígnios das sociedades geridas pelos brancos. Por um lado, encontramos aquelas propostas orientadas para promover a inculcação dos saberes típicos das culturas letradas, do mundo organizado, preferencialmente urbano e “civilizado”. Uma movimentação cujo objetivo parece ser o de criar as condições necessárias para que índios possam ser tolerados circulando em “nossos” espaços como seres educados que não nos causarão dano de qualquer tipo. No extremo oposto, situam-se os projetos direcionados à valorização da cultura destes grupos, à preservação de seus hábitos, costumes, saberes e língua. Para que o Brasil não perca parte de sua história cultural, para que não se despege irremediavelmente de suas origens, para que não se esqueça de que já foi parte de uma “outra” América. Seria isto o que os índios desejam? Serem os guardiães das lendas, mitos, práticas, técnicas e saberes das populações que habitaram e habitam territórios “selvagens” e “primitivos”?

Entre uma e outra alternativa, distribui-se uma variedade de estratégias que, em maior ou menor grau, pretendem educar o índio *para* o branco⁸. Entre elas, incluem-se também as propostas tendentes a fixar neste “outro” suas características de anormalidade, aquilo que faz dele um ser estranho, objeto de curiosidade, de escrutínio, um “outro” inventado nas narrativas que definem a identidade dos selvícolas para ser consumida entre tantos “exóticos outros” do sistema capitalista. O que estou comentando demonstra que ainda é muito raro considerar-se indígenas como pessoas dotadas de razão e vontade, capazes de fazer escolhas e de tomar decisões em relação ao que desejam para si e para seus pares. Se inquiridos, relata uma pesquisadora do núcleo de estudos do qual participo, talvez eles respondessem que querem aprender tudo que for preciso para terem a posse de sua terra, poderem cortar as árvores aí existentes e vender a madeira como fazem os brancos para comprar tudo aquilo que facilita a vida: gerador de energia, motosserra, rádio,

⁸ Ler, a esse respeito, o artigo de Helouise Costa, *Um olhar que aprisiona o outro*. Cf. ref. bibliog.

telefone celular e televisão. Como poderemos saber se é isso que desejam, se não os ouvimos, se prosseguimos falando deles e por eles?

Quando há oportunidade, índios brasileiros têm se manifestado de múltiplas formas, numa evidente demonstração de que não compõem uma identidade única e homogênea, tal como esta têm sido descrita nas incontáveis exposições escolares montadas para comemorar o “Dia do índio”, nas quais proliferam arcos, flechas, adornos de penas e urnas de barro, fixando-os numa anacrônica identidade primitiva. Na Reunião da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável Rio + 10 que está se realizando em Johannesburgo, na África do Sul, nesta mesma semana em que escrevo este texto, os povos indígenas latino-americanos lá estão para pedir que lhes reconheçam o direito de cuidar da terra de seus ancestrais e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas regiões. O jornal que relata tal episódio diz ainda: “Expulsos de suas terras, afastados de suas plantas medicinais pela ganância das multinacionais, contagiados com doenças de que nunca ouviram falar e afetados pela mudança climática, os índios latino-americanos compartilham suas dificuldades com outros 300 irmãos do mundo inteiro”⁹. O brasileiro Sebastião Hajio Manchinari, representante do povo Yine, do Acre, assim se pronunciou: “Meu povo é decidido e forte, mas não é livre. Ninguém tem uma relação tão especial com este planeta como nós.”

Para além das diferenças raciais

Em janeiro de 2002, os noticiários relatavam o caso de um aposentado, ex-policial, que ao entrar em um ônibus, na cidade do Rio de Janeiro, deparou-se com um grupo de *rappers*. Intransigente com seu comportamento ruidoso, expulsou-os do ônibus, obrigando-os a saltar do veículo em movimento sob a mira da arma que empunhava. Não satisfeito com a fuga imediata e desesperada dos jovens, alvejou pelas costas o último rapaz que se jogava para fora do coletivo. As perguntas que nos vêm à mente, diante de um episódio como este, além de, obviamente, interrogarem as razões que justificariam tanta hostilidade, questionam os poderes de que estaria investido tal indivíduo para arrogar-se o direito de agir com tamanha agressividade contra jovens cidadãos que, se cometiam algum deslize, seria apenas o da falta de compostura.

⁹

Matéria publicada no *Correio do Povo* de 28 de agosto de 2002, p. 10.

O fato relatado nos coloca no centro das discussões mais atuais sobre a questão das culturas juvenis e da forma como elas vêm sendo tratadas no cenário da política cultural contemporânea. Objeto de investigação nas análises culturais de tradição anglosaxônica desde o período pós-guerra, em nosso meio a preocupação com os agrupamentos culturais dos jovens é mais recente. Predominantemente, estes grupos têm sido alvo de estudos etnográficos sob óticas antropológicas e sociológicas mais tradicionais. As abordagens que os focalizam sob o ponto de vista das políticas culturais que articulam estas formações no quadro das distribuições hierárquicas das sociedades capitalistas são ainda incipientes. A própria denominação mais corrente *subculturas*, adotada para identificá-las nos cenários teóricos em que se desenvolvem as análises, por si só remete estes grupos a uma posição, no mínimo, entendida como derivada de uma *cultura* mais abrangente, mais antiga e, por isso mesmo, vista como mais legítima. Embutida nisso, está a suposição, que ainda persiste, de que existiria uma “boa e verdadeira cultura” pela qual se pautariam os hábitos e formas adequados de viver e conviver, ao passo que, dissidentes ou opostas a ela, estariam “as outras culturas”, aquelas “sub” formas de conduzir-se e habitar o mundo. Segundo esta lógica, haveria uma juventude “boa” e “normal” e, de outro lado, estariam os grupos juvenis considerados anômalos, cujos comportamentos e preferências, de várias ordens, discrepam do que é tomado como padrão. Essas identidades se constituem segundo os sentidos a ela atribuídos por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que as representam. A representação está, assim, implicada na classificação e reordenação das coisas do mundo, nas quais o poder atua impondo as ordens simbólicas que ocuparão o pólo privilegiado.

A identidade dos jovens ditos “normais” vem sendo construída com grande investimento da mídia, representando uma certa “juventude padrão da América”: aquela feita sob medida para consumir a parafernália de produtos (roupas, shampoo, sabonete, pasta de dente, baton, tênis, mochila, CDs, DVDs, brinquedos, materiais escolares, etc., etc.) que as sociedades capitalistas põem em circulação. Por sua vez, os tais grupos tomados como “estranhos” e fora da ordem, objetivados e subjetivados por discursos que os produzem como “os outros”, são execrados porque representariam uma ameaça à ordem social existente.

Em um artigo em que analisa o filme *Kids*¹⁰, Henry Giroux (1996) apresenta-o como uma estratégia identitária de inspiração conservadora, dedicada a promover uma visão demonizada de

¹⁰ Produzido em 1995, *Kids* é considerado um dos filmes mais controversos sobre a vida sexual de adolescentes e jovens. Dirigido por Larry Clark, a partir de um roteiro escrito por uma jovem de 19 anos, o filme é um documentário protagonizado por skatistas amigos da autora do roteiro. No filme não há atores ou atrizes profissionais.

certas facções da juventude contemporânea. Neste filme, a juventude é apresentada como sexualidades e corpos fora de controle. Segundo ele, nas políticas representacionais da atualidade, a sexualidade tem sido intensamente evocada quando se trata da identidade de jovens. Em sua crítica, Giroux argumenta que, ao ser descrito como um documentário dedicado a apresentar de forma “realista” o comportamento de um grupo, o filme pretende retratar a face crua e fria de condutas juvenis que estariam a exigir vultosos investimentos disciplinares sobre seus corpos e condutas. Essa imagem de uma impiedosa cultura jovem urbana que celebra a violência e a sexualidade frívola constitui-se em contraposição a uma outra identidade juvenil regrada e normal; a saber, aquela que denominei “juventude padrão da América”.

Em nosso país, investimentos discursivos deste tipo podem ser observados com grande frequência, muito particularmente no que se refere às identidades juvenis associadas a preferências musicais. *Punks, funks, rappers e pagodeiros*, entre outros grupos, têm igualmente sido alvo de políticas identitárias como esta relatada pelo crítico estadunidense, e de violências como a que relato no episódio que inicia esta seção. Em análise que realizei sobre o programa *Bambuluá*¹¹, chamei a atenção para as composições identitárias da novela de mesmo nome relativamente às culturas juvenis, em que jovens da cidade do mal Magush eram representados por integrantes das ditas subculturas juvenis *punk* e *dark*, amantes do *rock* e de outros sons do tipo *heavy metal*, em oposição à juventude boa e “normal” de Bambuluá a cidade do bem, que se diverte embalada pelas músicas da Angélica, mais uma das tantas heroínas fabricadas pelos complexos empresariais midiáticos para ser consumida em novelas, discos, shampoo e sandálias. *Bambuluá* é um texto cultural que nos interpela mais ou menos assim: “Olhe como se comporta um jovem certo e um jovem errado!” É assim que os discursos da TV fabricam identidades e constituem subjetividades. E é assim também que vão sendo reafirmadas as cruéis políticas de identidade que discriminam e excluem.

Mas se as ditas culturas juvenis são territórios de dramática habitabilidade, não menos perversas são as formas como as sociedades contemporâneas lidam com as pessoas idosas. Se por um lado certa parcela da juventude precisa ser controlada, refreada, por outro, a velhice, segundo discursos da atualidade, estaria a exigir estímulo e incentivo em direção a uma vida mais “ativa”, “saudável”, “produtiva”. As cenas de avós passeando com os netos, lendo, papeando ou,

¹¹ Este Programa foi apresentado pela Rede Globo de televisão, todas as manhãs, de outubro de 2000 a dezembro de 2001. O estudo em que discuto este programa está em fase de publicação na *Revista Brasileira de Educação*. Cf. ref. bibliográficas.

simplesmente, jogando tempo e conversa fora são cada vez mais incomuns, sendo substituídas por uma ruidosa campanha identitária que investe na invenção de uma nova imagem em que os idosos são repositados e descritos como desejosos e necessitados de atividade, espaço, agilidade e movimentação. Se passarmos nossos olhos por jornais, revistas, anúncios, ou se prestarmos a atenção na sempre crescente oferta de cursos e atividades para pessoas da assim chamada terceira idade, seremos surpreendidos por imagens apresentando um enorme repertório de atividades frenéticas em que vemos idosos dançando, cantando, praticando exercícios e esportes, subindo montanhas, saltando de pára-quedas, nadando, percorrendo trilhas, competindo em variadas modalidades, ou mesmo viajando, comprando, apostando, divertindo-se. Deste conjunto poderíamos inequivocamente extrair um enunciado de ordem que diz: “mexa-se!”, numa evidente interpelação cultural que vai constituindo a identidade das pessoas idosas ditas “normais”, adequadas para viverem neste início do terceiro milênio. Esse grupo geracional vai sendo subjetivado por discursos que conclamam os idosos a comportarem-se desta nova forma, adquirindo as performances que os reinscrevem na cultura de seu tempo, mergulhando-os num frenesi existencial. Ao mesmo tempo em que são incitados à atividade intensa e à reinvenção de sua identidade, são também repositados estrategicamente no circuito do mercado de consumo capitalista. Pacatos cidadãos e cidadãs de vida tranqüila são reabilitados nas estatísticas mercadológicas. Eles e elas invadem as academias de ginástica, adquirem indumentárias e artefatos esportivos, aumentam a oferta de roteiros turísticos diferenciados, lotam aviões e ônibus para destinos usuais ou insólitos, fazem surgir frotas especializadas de transporte, ocupam vagas em cursos, adotam dietas específicas e intensificam o consumo de alimentos especiais, bebidas, vitaminas e roupas da moda. E não se pense que todas esta movimentação diz respeito apenas às camadas de poder aquisitivo elevado. Em todas estas ordens de objetos de consumo, sempre há uma versão classe média e até mesmo classe média baixa.

Um dos problemas relacionado ao que acabei de relatar talvez seja a instalação de um alto grau de ansiedade entre os componentes desse grupo, gerada pela necessidade culturalmente criada de comportar-se de acordo com estes indicativos de uma velhice normal e desejável. Não só os idosos são interpelados a corresponder a este padrão, também crianças e jovens aspiram ter pais e avós desse tipo.

É bom esclarecer que, nem de longe, os comentários que faço pretendem expressar minha oposição ao fato de pessoas idosas procurarem ter uma vida ativa, saudável e interessante, assim como, relativamente à discussão sobre a juventude, também não desejaria ter sugerido que as

culturas juvenis contemporâneas são compostas por criaturas angelicais, isentas de qualquer responsabilidade em episódios de violência ou desregramento que possam protagonizar.

De fato, minha intenção foi a de mostrar algumas das formas como operam as políticas culturais de identidade, atreladas aos discursos e textos culturais produzidos e postos em circulação nas sociedades em que vivemos hoje. Gostaria, igualmente, de ter apontado processos de subjetivação que efetuam aquilo a que Nikolas Rose (1998) se refere como a “administração do eu contemporâneo”(p.31) ou “o governo da alma”. Algo acionado no interior da cultura para gerenciar a diversidade de forma a torná-la controlável, a evitar a dispersão. Mais uma vez, Babel.

Também pretendi mostrar a cultura operando estratégias de inclusão e exclusão inteiramente dissociadas de uma ordem valorativa universal. Quero dizer com isso que inclusão ou exclusão não são processos bons ou maus em si mesmos, encaixáveis invariavelmente numa polarização hierárquica de validade indiscutível e perene. Se uma política de inclusão é boa ou má, é algo que depende de verificação histórica, da avaliação dos efeitos que produziu, da repercussão que teve na vida das pessoas, sociedades ou grupos.

Além disso, também é evidente que se nos aprofundarmos na análise e discussão dos investimentos discursivos sobre as ditas subculturas juvenis, perceberemos que há conexões inequívocas com questões relativas a raça, a classe social, a gênero, entre outras que poderiam ser identificadas. Da mesma forma, se poderia dizer que a identidade idosa que comentei refere-se apenas a uma das muitas formas como as pessoas dessa geração vêm sendo representadas. Tomei como foco um dos discursos circulantes, talvez aquele que vem sendo fortemente disseminado como, neste caso, a identidade da “velhice padrão da América”. Há, contudo, textos culturais que têm nos colocado frente à frente com outras imagens de idosos, como, por exemplo, as daqueles que habitam os territórios culturais da pobreza material e simbólica, os “outros”, desassistidos, tristes, abandonados e doentes. Não poucas vezes, as estratégias discursivas acionadas na construção destas identidades, atribuem a elas alguns déficits como falta de instrução, desorganização ou dispersão familiar, etc., numa cruel tática de culpabilização da vítima. Contudo, constitui medida com acentuado caráter pedagógico, dirigida à coordenação das condutas sociais destas pessoas com vistas a uma correspondência ou encaixe adequado aos desígnios das sociedades neoliberais. Nelas, o sucesso ou o fracasso são vistos como resultantes do esforço individual, ou da falta deste, isentando-se de culpa a conjuntura social, política e econômica.

Como vem argumentando Stuart Hall (1998), nos cenários pós-modernos, as identidades não são unas e homogêneas; elas são fragmentadas, múltiplas, plurifacetadas e descentradas, inteiramente produzidas nas arenas culturais onde têm lugar as lutas pelo significado. É o significado que dá sentido às experiências e àquilo que as pessoas ou grupos são e, segundo Kathryn Woodward (2000, p.18), todas as práticas que produzem significados envolvem relações de poder, inclusive o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.

O multiculturalismo – para encher o mundo de histórias

Ao longo deste texto, procurei trazer exemplos para argumentar que somos herdeiros de uma narrativa bíblica que tem nos orientado, por séculos, em direção ao uno. De muitas maneiras, temos sido compelidos a rejeitar o múltiplo, o diverso. Mesmo quando falamos da multiplicidade, quase sempre isto se verifica com uma forte vocação para dissipá-la, como se sua grande virtude fosse a possibilidade de metamorfosear-se, fundir-se, para operar a redução, a união, mais uma vez, numa espécie de redenção que permitiria concluir a Torre de Babel e alcançar os céus, agora, para pedir perdão ao Senhor e expiar a culpa.

Boa parte das críticas que vêm sendo formuladas ao multiculturalismo como política de inclusão social são provenientes das análises de fenômenos culturais como os que relatei, implicados em movimentações nas quais o que está em jogo é o direito à identidade e à diferença. Como já vimos, o multiculturalismo, além de polissêmico, é polêmico, ensejando muitos e renovados debates. De alguma forma, ele tem estado implicado com a obsessão pela diferença entendida, de acordo com Veiga-Neto (2001), “como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo.” (p.107).

Para fazer frente a esta corrente dominante da cultura, tem sido crucial o papel dos movimentos sociais contemporâneos na afirmação das identidades negadas e silenciadas. Para existir, nas sociedades multiculturais, sem precisar incorporar as características e os contornos das culturas hegemônicas, é preciso participar como narrador na política cultural da representação. “É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo” (Costa, 2001, p. 65). As histórias, como nos ensinou Edward Said (1995), estão no cerne daquilo que se diz sobre as identidades. As histórias inventam as identidades.

Nosso grande desafio como educadoras e educadores é desestabilizar as narrativas essencialistas, expondo seu caráter construído e, portanto, histórico. Precisamos desconfiar das afirmações universais e totalizantes, admitindo que o mundo é muito mais matizado e plurifacetado do que podemos supor. É preciso reconhecer que qualquer identidade se constrói nas arenas do mundo social e todas elas reivindicam e procuram assegurar espaços para existir. A riqueza está na diversidade, no plural que respeita o singular, que soma e não divide.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael. Justificando o neoliberalismo: moral, genes e política educacional. In: SILVA, Luis Heron.; AZEVEDO, José Clóvis; SANTOS, Edmilson dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- COSTA, Helouise. Um olhar que aprisiona o outro. *Imagens*, n. 2, agosto, 1994.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (Org.) *Estudos Culturais em Educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.
- _____. Currículo e política cultural. In: _____. (org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. Ensinando a dividir o mundo – as perversas lições de um programa de TV. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 20, ab./mai./jun. 2002 (no prelo)
- GIROUX, Henry. O filme KIDS e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.
- _____. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz. T. da Silva e Guacira Louro. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1998.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- VAZ, Florêncio Almeida. Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta. *Cultura Vozes*, n. 2, v. 90, março/abril de 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Trad. Semíramis da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TROCANDO IDEIAS – ATIVIDADES TEMPO ESCOLA



Atividade 1 – Em grupo vocês devem preparar uma apresentação oral da parte indicada do texto para em seguida fomentarmos uma discussão no grande grupo. Vocês devem apresentar o que a autora coloca sobre a temática e desenvolver uma discussão que correlacione o texto com possíveis práticas pedagógicas nas escolas no/do campo, inclusive as práticas aqui na LeCampo.

A divisão dos grupos será a seguinte:

GRUPO 1 e GRUPO 2 – Racismo e diversidade

GRUPO 3 e GRUPO 4 – Para além das diferenças raciais

GRUPO 5 e GRUPO 6 – O multiculturalismo – para encher o mundo de histórias

(valor: 20 pontos)

Atividade 2 -

Aqui, vamos discutir qual será o fio condutor da colcha de retalhos que vamos construir juntos.

Atenção, a temática será: práticas pedagógicas nas escolas no/do campo.

Um pequeno texto sobre o fio condutor da colcha deve ser elaborado em grupo para a partir daí elegermos qual será a temática. Cada grupo escolherá uma temática para posterior eleição. Cada pessoa deverá elaborar a primeira versão da sua parte que constituirá a colcha de retalhos. Essa versão será feita em papel, pois a definitiva ficará para o TC.

Valor: 10 pontos