



Marcos Moraes Valença

ECOLOGIA DE SABERES E JUSTIÇA COGNITIVA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
e a Universidade Pública Brasileira: um caso de tradução?

Tese de doutoramento na área científica de Sociologia (Programa de
Doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global), orientada
pelo Professor Doutor António Sousa Ribeiro e apresentada à Faculdade
de Economia da Universidade de Coimbra.

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Marcos Moraes Valença

ECOLOGIA DE SABERES E JUSTIÇA COGNITIVA

O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a
universidade pública brasileira: um caso de tradução?

Tese de Doutoramento na área científica de Sociologia (Programa de Doutoramento em Pós-colonialismos e Cidadania Global), orientada pelo Professor Doutor António Sousa Ribeiro e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor.

Coimbra, 2014

“Saber a gente aprende com os mestres e com os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.”

Cora Coralina

Resumo

Neste trabalho de investigação objetivei compreender como se dá a *tradução* – conceito utilizado por Boaventura de Sousa Santos – no espaço fronteiro entre o movimento social do campo brasileiro (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST) e a Universidade Pública Brasileira (Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE), na sala de aula, no assentamento e no acampamento, através dos cursos de Especialização em Educação do Campo e de Especialização em Questão Agrária. A *tradução*, neste contexto, vislumbra a possibilidade da geração da interculturalidade capaz de produzir constelação de saberes, materializando a *ecologia dos saberes* e a *justiça cognitiva*. Desta maneira, pretendi compreender se, através dos cursos de Especialização, emerge a ecologia dos saberes, gerando a justiça cognitiva e, conseqüentemente, social, nesse encontro intercultural.

A universidade brasileira, nascida tardiamente, no século XX, em consequência do processo de colonização com o qual sofreu o país, com uma intensa relação de dependência da colônia à metrópole, se dirigiu a uma elite econômica e social, caracterizou-se por deixar de contribuir para a realidade do país e se colocou distante do subalterno brasileiro. Já o movimento social do campo brasileiro se destaca tanto no processo de luta na questão da terra – reforma agrária – quanto no processo de formação de seus militantes, como é caso do MST.

O encontro entre essas culturas distintas e distantes foi gerado através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, por algumas universidades públicas brasileiras, MST e o Estado brasileiro, que pretende promover a educação – da infantil à superior – aos sujeitos do campo.

Através de a descrição densa, baseada em Clifford Geertz, foram analisados os saberes, relações de poder, símbolos e tempos pedagógicos das distintas culturas – hegemônica e contra-hegemônica – , MST e universidade pública brasileira.

Confirmei a minha hipótese de que é possível encontrar uma relação intercultural, norteadas pelo diálogo, respeito, troca, parceria, tolerância, admiração, aprendizado e horizontalidade, que produz constelação de saberes, no espaço fronteiro da Universidade e do MST, fazendo emergir a ecologia dos saberes e a justiça cognitiva. Mas o processo de interação não ocorreu de forma linear, homogênea e constante.

Apesar das tensões e contradições, considero a relação aqui observada e analisada, entre essas culturas singulares, como um espaço de intersecção e de tradução, por ter gerado inteligibilidades múltiplas e revalorização dos saberes, e ter produzido epistemologias alternativas à globalização neoliberal, configurando-se como uma contra-hegemonia ao agregar os diversos saberes. Neste encontro, ficou comprovado que fazemos parte de um mundo de pluralidades e diversidade epistemológica, gerados pelo diálogo e respeito mútuo, adquirido e apreendido, por meio de um convívio entre essas culturas, iniciado desde o nascimento do MST.

Palavras-chave: MST, universidade, tradução, ecologia dos saberes, justiça cognitiva

Abstract

In this research I aimed to understand how does the *translation*– concept used by Boaventura de Sousa Santos –work in the borderline between the social movement of the Brazilian countryside (Landless Rural Workers' Movement, MST) and the Brazilian Public University (Federal Rural University of Pernambuco, UFRPE), in the classroom, at the squatting and the occupation, through the degree courses Specialization in Field Education and Specialization in Agrarian Issues. The *translation* in this context anticipates the possibility of generating interculturality being able to produce a constellation of knowledge, materializing the *ecology of knowledge* and the *cognitive justice*. This way, I wanted to understand if, based on the Specialization Courses, the ecology of knowledge emerges, generating the cognitive and, consequently, social justice, in this intercultural encounter.

Brazilian universities, founded late in the twentieth century, as a result of the colonization process from which the country suffered, with an intense dependency relationship of the colony to the metropolis, were addressed to an economic and social elite, was characterized by stopping to contribute to the country's reality and diverged from the Brazilian underclass. Actually, the social movement of the Brazilian countryside stands out in both fighting for the land issue– land reform –and the process of training the militants, as it is in the case of the MST.

The encounter of these distinct and distant cultures was evoked by the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), founded in 1998 by some Brazilian public universities, the MST and the Brazilian government, which intends to promote education to the countrymen – from elementary school to college.

By means of the thick description, based on Clifford Geertz, knowledge, power relations, symbols and training periods of the different cultures –hegemonic and counter-hegemonic – , MST and Brazilian public university were analyzed.

I confirmed my hypothesis that it is possible to face intercultural relationship, guided by dialogue, respect, exchange, partnership, tolerance, admiration, learning and horizontality, which produces a constellation of knowledge in the borderline of the University and the MST, giving rise to the ecology of knowledge and cognitive justice. But the process of interaction did not happen in a linear, homogeneous and constant way.

Despite the friction and contradictions, I consider the observed and analyzed relationship between these particular cultures, as an area of intersection and translation, by having generated multiple intelligibilities and appreciation of knowledge, and having produced alternative epistemologies to the neoliberal globalization, setting up a counter-hegemony to aggregate diverse knowledge. At this encounter, it was proved that we are part of a world of pluralities and epistemological diversity, generated by dialogue and mutual respect, gained and acquired through interaction between these cultures, initiated since the birth of the MST.

MST; university; translation; ecology of knowledge; cognitive justice

Agradecimentos

Ao espaço fronteiriço acadêmico da Universidade de Coimbra:

Ao estimado professor António Sousa Ribeiro, meu orientador, pela profundidade e segurança nos saberes pós-coloniais, pelos detalhes e pela ética constituída de dedicação, respeito e cuidado com o outro.

Aos meus educadores e às minhas educadoras do Doutorado, pelas aulas com empenho, criticidade, intensidade e prazer, formando um sexteto esplendoroso: António Sousa Ribeiro, Boaventura de Sousa Santos, Clemens Zobel, José Manuel Mendes, Margarida Calafate e Maria Paula Meneses. A estas últimas agradeço, também, pela forma pela qual conduziram a coordenação do nosso curso, com assíduo controle, zelo e carinho.

À minha turma de colegas-amigos/as pós-coloniais, Elias, Fabrício, Karine (Galega), Nilton (Pajé), Kátia, Júlia, Carla e Myie. Pelo companheirismo dentro e fora de sala, pelo grupo de estudos, pelo grupo de oração, pelas danças circulares, pelos filmes, pelas festas, pelas palavras amigas.

Ao professor João Arriscado Nunes, pelas prazerosas aulas de metodologia da pesquisa, onde participei como aluno ouvinte.

Aos bibliotecários Maria José e Cássio, pela maestria de nos fazer sentirmos em casa na biblioteca Norte/Sul.

Ao espaço fronteiriço Universidade-MST:

Ao MST, nas pessoas que lideram, como Jaime Amorim e Rubneuzza Leandro, os responsáveis pelo setor de produção, habitação, educação, os/as assentados/as e acampados/as, as famílias Sem Terra, em destaque, Luci, Rodrigo e filhas, Tiana e Solange.

Às universidades públicas brasileiras, aos/às reitores/as, professores/as e chefes de departamento que viabilizam um trabalho mais direto com os movimentos sociais do campo que estiveram, há séculos, ausentes e distantes do saber formal. Em especial, à Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Garanhuns, seu diretor, coordenador do curso, professores do primeiro módulo, que, gentilmente, permitiram a minha presença naquele espaço para a coleta dos dados deste trabalho de investigação.

Aos educandos e educandas dos cursos de Especialização em Educação do Campo e

em Questão Agrária, em especial, a Walter, Ana Cristina, Joelma e Jeferson.

Ao espaço fronteiroço familiar:

A minha mãe Vera e aos meus irmãos Marcelo, Márcio e Verônica, pessoas de garra e muitos saberes, científicos e não científicos, exemplos que ainda copio.

Ao meu pai Ivaldo, pelo estímulo de sempre aos meus estudos.

A minha cunhada, Helena, e ao meu cunhado, Gui, pessoas amigas que alegram o meu cotidiano.

A minha tia Zélia, sempre presente.

A Cacá, Piu, Biel, Luquito e Celinho, minhas eternas crianças com suas purezas, ingenuidades e sabedorias que me surpreendem constantemente.

Ao espaço fronteiroço de trabalho:

Aos/às educadores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE): Edilene Guimarães, Elba Ferraz, Tereza Dutra, José Bento, Núbia Frutuoso, Paula Cordeiro, companheiros/as sempre presentes e importantes em toda a minha caminhada profissional.

A Anselmo, Cadu e Alessandra, ex-educandos/as, atuais colegas de trabalho, que me dão o prazer de compartilhar no curso de Gestão Ambiental.

Ao ex-reitor, Sérgio Gaudêncio, e a reitora, Cláudia Sansil, pela confiança no meu trabalho.

Aos meus educandos e minhas educandas em toda a minha caminhada de educador, que tanto me impulsionam para aprender com seus saberes e conhecimentos.

Ao espaço fronteiroço multidisciplinar:

Aos ricos, intensos e singulares olhares de: Lídia Cunha, nos aspectos históricos, Normanda Beserra, nos aspectos linguísticos, Sônia Araujo, nos aspectos pós-coloniais, Núbia Frutuoso e Ruy Mesquita, nos aspectos educacionais, Marilda Ionta e Rejane Rego, nos aspectos metodológicos neste trabalho de investigação

Ao espaço fronteiroço logístico:

A Edilene Guimarães, Veva e Gui, por todo apoio burocrático dado no Brasil, sem medirem esforços, enquanto eu me encontrava em Portugal.

Ao espaço fronteiroço de fomento de pesquisa:

À Fundação de Ciência e Tecnologia - FCT, que viabilizou a minha estada em Portugal, no processo de investigação.

Ao espaço fronteiro além-mar:

A Portugal, país pequeno e enormemente belo, de Norte a Sul, da Coimbra acadêmica a Albufeira das lindas praias, da ilha de São Miguel, dos Açores, ao Funchal, na Ilha da Madeira, da Lisboa cultural a Porto de todos os encantos, da Évora charmosa a minha preferida Tavira de André Campos. Às suas comidas, seus doces, pães e seus vinhos, os mais saborosos do planeta.

À professora Fernanda Cravidão e seu esposo, Vitor (in memoriam), que gentilmente me acolheram nos meus dez primeiros dias de Coimbra.

A Rodrigo de Júlia e ao pequeno León, ao grande líder, Nuno, de Carla, Cotoquinho (León) e Cotocão (Lucas) da Galega, Carlito, Somentesonía, Júlia de Fabrício e os filhos Alexandre e Lara, Beti de Elias e à pequena Cora, Max de Cabo Verde, Paulo e a pequena Diana de Kátia, Marilda, Maíra e o nosso xodó, Thiago, Dedê, Vânia (advogada) e Francisquinha, Juliana e Moura, Lúdia, Jaque e Gabriel, Marco, Thaís, Léo carioca, Vânia de Pajé, Pedrinho e Maíra, Giorgia e César, Rossana e Henrique, Márcia.

Às terças-feiras do Algarve, dia de folga, onde a carrinha de Nuno e Carla nos carregava à culinária, ao mar, aos caminhos de pedra, aos parques, às cidades históricas, ao bar frequentado por António Aleixo, à Ilha de Tavira, às cachoeiras, aos passeios de bicicleta e de barco, aos bons e intermináveis papos.

Ao revolucionário Alípio Freitas, por sua história, pela sabedoria e por nosso diálogo sobre o Brasil.

Ao espaço fronteiro da amizade:

A Maria José Gonçalves, companheira – no afeto e na cognição – desde o curso de Pedagogia, que iniciou comigo a investigar sobre e com o MST.

A Damatta e Katarina Meneses, amigos de arte, de choro e de festa!

A Quel e Carlos, “advogados”, “vizinhos”, amigos de Gravatá e de todo e qualquer lugar!

A Marco Domingues, novo-velho amigo, pela cumplicidade, proteção e pela constante troca de “ignorâncias” e sabedorias.

Ao espaço fronteiro da saudade:

A minha tia Carmen e à amiga Dina, tão presentes em minha vida, que partiram para outro plano, durante o período do doutoramento, gerando muita falta que não me

deixa esquecer o quanto foram amigas confidentes, irreverentes, alegres e intensas.

Ao espaço fronteiriço trio:

Ao trio Carla Águas, Júlia Benzaquen e eu, pela relação intensa acadêmico-afetiva: pelos inúmeros diálogos, pela socialização das dúvidas e leituras, pelo grupo de estudo e pesquisa, pelas apresentações coletivas nos seminários e congressos, pela amizade, por Coimbra, Albufeira, Olinda, Recife e Juiz de Fora!

Ecologia de saberes e justiça cognitiva. O movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução?

Índice

Resumo – iii

Abstract – iv

Agradecimentos – v

Índice – ix

Lista de Acrônimos – xii

Introdução – 13

Capítulo 1 - Um diálogo com a ciência moderna ocidental, a ecologia dos saberes, a justiça cognitiva e o espaço fronteiro de tradução – 10

Capítulo 2 – O movimento social do campo, MST –37

2.1 – As gentes brasileiras – 37

2.2- A questão agrária brasileira– 41

2.2.1- A questão fundiária no Brasil inventado pelos portugueses – do período colonial ao Império – 41

2.2.1.1- Os movimentos sociais dos agricultores pobres na Capitania de Pernambuco – 45

2.2.2- O Estado brasileiro republicano – 47

2.2.2.1 As ligas camponesas do Brasil e as formas de exploração com o sujeito do campo – 49

2.2.2.2-Do período da Ditadura Militar aos dias atuais - 50

2.3- O nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 53

2.3.1- Ações de protesto do MST: matéria-prima para os meios de comunicação brasileiros – 62

2.3.1.1 - O MST, a Comunicação e os Meios de Comunicação – 63

2.3.1.2 - Uma leitura, a partir de Manuel Chaparro – 67

2.3.1.3 - Meios de Comunicação Hegemônicos e Contra-Hegemônicos, Violência, MST – 70

2.3.2- A representação no MST – um diálogo entre Young e Freire – 73

2.3.2.1-Paulo Freire e a relação educador-educando no contexto da representação – 76

2.3.2.2- Íris Marion Young e o MST – 77

2.3.2.3 - Paulo Freire e Íris Marion Young: um diálogo sobre a representação - 79

2.3.2.4- As representações no MST e a fala dos/as Assentados/as – 81

2.3.3- O MST e sua relação com a Educação – 86

2.3.3.1- As conquistas do MST com a Educação do Campo – 96

Capítulo 3. A universidade – 104

3.1 A Universidade como alvo de crítica e espaço de transformação – 104

3.2.A universidade e a diversidade – 111

3.3 A universidade pública brasileira: o seu nascimento e a sua história – 117

3.3.1 Acesso à Universidade Brasileira que passou a ter cores.De universidade

branca para racialmente integrada? – 135
3.3.2 A universidade brasileira e a ecologia dos saberes – 149
Capítulo 4. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, gerador do espaço fronteiriço entre a Universidade Pública Brasileira e o MST – 163
Capítulo 5- Metodologia – 174
5.1- Discussão teórica sobre metodologia – 174
5.2-Campo, sujeitos e instrumentos – 185
5.3- Dados coletados e analisados: a relação com os sujeitos, saberes, símbolos e tempos pedagógicos – 189
5.3.1- Coleta de dados no Brasil, em 2009 – 189
5.3.2- Coleta de dados no Brasil, em 2010 – 193
Centro de Formação Paulo Freire do MST – Normandia–Caruaru-PE – 193
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA – “JoPEC: Jornada Pernambucana de Educação do Campo: pela garantia dos Direitos Humanos.”
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA – “JoPEC: Jornada Pernambucana de Educação do Campo: pela garantia dos Direitos Humanos.” – 195
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – Unidade de Garanhuns –PE – 195
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – 196
Escola Florestan Fernandes, em Guararema, São Paulo – 196
Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) – Seminário Educação e Movimentos Sociais - 197
Uma imersão no campo de pesquisa: os saberes, os símbolos, o espaço e o tempo
A construção dos primeiros cursos de Especialização para o MST em Pernambuco – 197
Preparação dos/as educandos/as para os cursos – 199
Solenidade de Abertura dos Cursos de Especialização –200
Imprevisto no campo de pesquisa – 203
Mística e Formação Política – 204
Ensaio da Mística para solenidade de abertura dos cursos – 204
Nosso olhar sobre a mística e a formação política – 208
Aulas para os/as educandos/as universitários Sem Terra – 211
Aulas da professora de Metodologia da Pesquisa I e Metodologia da Pesquisa II – 212
Acompanhamento de dois educandos – 236
Acompanhamento da educanda Ana Clara – 237
Assentamento Veneza, em Chã de Alegria – 237
Assentamento Chico Mendes III – 239
Acampamento Maria Paraíba – 240
Entrevista e acompanhamento do educando e engenheiro agrônomo Adriano, um “agricultor culto” no assentamento Normandia – 241
O MST, a Universidade Federal Rural de Pernambuco e o INCRA: a fala do Movimento, da Academia e do PRONERA – 248
Os tempos pedagógicos. De um lado, o MST; do outro, a Universidade – 258
6. Considerações finais – 262

Referências Bibliográficas –279

ANEXOS – 294

Anexo 1: O que a Universidade precisa saber sobre o MST? – 294

Anexo II: Questionário – 296

Lista de Acrônimos

AELAC: Associação de Educadores da América Latina e do Caribe
ALCA: Área de Livre Comércio das Américas
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNDES: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB: Comunidades Eclesiais de Base
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL: Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEPE: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES: Centro de Estudos Sociais
CGPT: Grupo Permanente do Trabalho de Educação do Campo
CIMI: Conselho Indigenista Missionário
CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CONTAG: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT: Comissão Pastoral da Terra
CRUB: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCE: Diretório Central dos Estudantes
Eafs: Escola Agrotécnica Federal de Sousa
EDUCAFRO: Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
ENERA: Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária
FAFICA: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FAUBAI: Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais
FEAB: Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF: Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FSM: Fórum Social Mundial
FUNDAJ: Fundação Joaquim Nabuco
IEJC: Instituto de Educação Josué de Castro
IF: Instituto Federal
IFPE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAB: Movimento dos Atingidos por Barragem
MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC: Ministério da Educação
MMTR: Movimento dMST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

as Mulheres Trabalhadoras Rurais
MOC: Movimento de Organização Comunitária
MPA: Movimento dos Pequenos Agricultores
MPB: Música Popular Brasileira
NB: Núcleo de Base
NMC: Núcleo de Mediação e Cidadania
OMC: Organização Mundial do Comércio
ONU: Organização das Nações Unidas
PNE: Plano Nacional de Educação
PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni: Universidade para Todos
PUC: Pontifícia Universidade Católica
PVNC: Pré-Vestibulares para Negros e Carentes
Reuni: Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC: Sociedade Brasileira do Progresso da Ciência
TCU: Tribunal de Contas da União
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UEPB: Universidade Estadual da Paraíba
UFAL: Universidade Federal de Alagoas
UFCG: Universidade Federal de Campina Grande
UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB: Universidade Federal da Paraíba
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR: Universidade Federal de Roraima
UFS: Universidade Federal de Sergipe
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina
UnB: Universidade de Brasília
UNEFAB: União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas do Brasil
UNESP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP: Universidade de Campinas
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO)
UNIJUÍ: Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unilab: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio Sinos
UPE: Universidade de Pernambuco
UPMS: Universidade Popular dos Movimentos Sociais
USP: Universidade de São Paulo

Introdução

Apresento, neste trabalho de investigação, o confronto entre uma cultura hegemônica com uma cultura subalterna. A primeira, referente à cultura científica, eurocêntrica, que se posiciona como uma monocultura do saber, detentora dos privilégios epistemológicos, através do processo de colonização – que permanece presente nos dias atuais – que silencia, invisibiliza, desvaloriza e se distancia da outra cultura, constituída por outros saberes não acadêmicos. Este confronto está aqui representado pelas culturas da Universidade – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) –, cultura hegemônica, e de um movimento social do campo brasileiro – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, cultura subalterna. As distintas culturas confrontam-se para a formação dos/as educandos/as Sem Terra no ensino de pós-graduação no nível *lato sensu*. Assumo um foco epistemológico no meu caminhar de investigação deste trabalho.

A teoria crítica contemporânea enfatiza o *locus* da enunciação, ao afirmar que sempre falamos a partir de um determinado lugar localizado nas estruturas de poder. Estamos inseridos em distintas categorias, sejam hierarquias de classe, sexuais, de gênero, geográficas, étnico raciais, dentre outras, dentro do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno (Grosfoguel, 2009). Seguindo esse raciocínio, considero importante eu me situar e traçar os caminhos percorridos que originaram esta pesquisa, que propõe uma análise do encontro entre duas culturas distintas.

Brasileiro, pernambucano, pertencente à classe média, exercendo a função de professor há mais de duas décadas, conto um pouco de minha história. Venho trabalhando no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), antiga Escola Técnica Federal, há vinte anos. Há mais de uma década, venho me dedicando ao ensino superior, na condição de professor e pesquisador. Neste período, já graduado em Administração de Empresas, encontrava-me inserido, na condição de educando, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no curso de Pedagogia e, em seguida, no Mestrado em Educação. Neste, investiguei sobre uma escola enquanto espaço elitista, onde o consumo, o entretenimento e o acúmulo de informações para uma aprovação no vestibular eram estímulos constantes para

aqueles/as educandos/as.¹ Busquei fazer a relação, naquele espaço escolar, entre a indústria cultural e o prazer cultural.

Em 2005, recebo um convite para orientar um trabalho monográfico de conclusão de curso de uma aluna de Pedagogia, da UFPE. Eu sugeri que ela investigasse a escola do MST. A partir de então, foram os meus primeiros contatos com o Movimento. Fiquei tão interessado com a temática, que criei, no IFPE, o grupo de pesquisa Educação Ambiental e Movimentos Sociais².

Optei, então, em fazer pesquisa-ação (investigação-ação). Visitei, junto com o grupo de pesquisa, o escritório regional do Movimento, assentamentos e universidades públicas que tivessem um elo com o Movimento. O nosso maior contato foi com o assentamento Pedro Inácio, do MST, localizado no município de Nazaré da Mata, em Pernambuco.

Já vinha trabalhando tanto com Paulo Freire, que apresenta uma discussão sobre a ciência e o senso comum, quanto com Boaventura de Sousa Santos, com suas reflexões sobre um novo paradigma de ciência, que, certamente, levaram-me ao desejo de ingressar no Centro de Estudos Sociais – CES – da Universidade de Coimbra (UC) para realizar o Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global. O curso apresenta uma profunda discussão voltada à inclusão de sujeitos sociais pertencentes aos movimentos sociais – vozes subalternas – que passam a ser reconhecidos como interlocutores para um possível diálogo e à produção de novas epistemologias.

Inserido nesse debate, descubro o meu objeto de investigação: o espaço fronteiriço no qual se situa a universidade pública brasileira e o movimento social do campo brasileiro.

Se a universidade brasileira, nascida tardiamente, no século XX, em consequência do processo de colonização com o qual sofreu o país, com uma intensa relação de dependência da colônia à metrópole, não se posicionou de forma diferente das outras e se dirigiu a uma elite econômica e social, caracterizou-se por deixar de contribuir para a realidade do país e se colocou distante do subalterno brasileiro. A

¹ Ver dissertação de Mestrado, de minha autoria, *Escola: Indústria cultural ou espaço do prazer cultural?* (2000).

² Desde 2012, o grupo de pesquisa, cadastrado pelo CNPQ, passou a ser chamado de Epistemologias alternativas, movimentos sociais, educação e meio ambiente.

voz desse subalterno não estava sendo escutada, era desconsiderada, e esse sujeito invisibilizado.

No decorrer de sua existência, a universidade brasileira, como podemos exemplificar com a Universidade de Brasília (UnB), fez algumas tentativas de avanço para se vincular e contribuir ao desenvolvimento econômico, social, cultural, ambiental e tecnológico do país, efetuando uma tentativa de se distanciar da concepção eurocêntrica, mas tais iniciativas foram interrompidas com o golpe militar de 1964. Neste contexto, destaca-se um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, na área educacional. Com este e outros fatos, posso afirmar que essa instituição – universidade pública brasileira – apresenta como característica relevante a forte influência que possui do Norte Global (Primeiro Mundo), seja da Europa, seja dos Estados Unidos.

Mesmo destinada a um público privilegiado³, a universidade pública brasileira, através de alguns/algumas educadores/as diferenciados/as em seu contexto, oriundos de uma pequena amostragem dessa instituição, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, criaram vínculos com movimentos sociais brasileiros – em destaque, os movimentos sociais do campo.

Esses movimentos sociais do campo, além de lutarem em prol de suas reivindicações voltadas às questões da terra, moradia, produção, dentre outras, buscavam, no seu processo de luta, formação para os seus sujeitos e para isso entraram em contato com a instituição universidade. O contato, geralmente, dava-se por intermédio desses/as poucos/as educadores/as da universidade que possuíam sensibilidade às questões sociais.

Um movimento social do campo brasileiro que se destaca tanto no processo de luta na questão da terra – reforma agrária – quanto no processo de formação de seus militantes, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nascido no início da década de 1980, na região Sul brasileira. Os Sem Terra, sujeitos deste movimento social, vivem de forma coletiva, em acampamentos, no processo de ocupação, ou em assentamentos, geralmente com associações e cooperativas. Possuem assembleias, sistematicamente, no seu convívio social, e permanecem no processo de luta para a reforma agrária, mesmo quando já possuem sua terra.

Desde o início de seu nascimento, o MST percebe a importância da Educação Formal para os Sem Terra – sejam crianças, jovens ou adultos. O Movimento, junto

³ Ou seja, uma elite econômica e social, composta, em sua grande maioria, por educandos/as e educadores/as brancos/as, como irei abordar neste trabalho de investigação.

com uma média de 6 universidades públicas brasileiras e do Estado brasileiro, criaram, na década de 1990, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destinado à Educação – inclusive à Educação Superior – para os sujeitos do campo. A partir de então, outros movimentos sociais do campo brasileiro e outras universidades públicas foram fazendo parte do Programa.

Por meio dessas considerações abordadas, neste trabalho de investigação, interpreto duas culturas singulares – a universidade pública brasileira e o movimento social do campo brasileiro – que se aproximam por meio de um programa de Educação e relaciono com a tradução – conceito utilizado por Boaventura de Sousa Santos, que vislumbra a possibilidade, no encontro entre culturas distintas, da geração da interculturalidade capaz de produzir constelação de saberes, materializando a ecologia dos saberes e a justiça cognitiva (Santos, 2006). A ecologia dos saberes, opção epistemológica e política, que reconhece e valida a diversidade epistemológica existente no centro e na periferia do Norte e Sul Global e combate o desperdício de saberes silenciados e respeita cada epistemologia pessoal que comporta cada saber, produzindo uma horizontalidade na relação entre eles. A ecologia dos saberes objetiva a igualdade nas relações entre os distintos saberes, em busca de visibilizar outras formas de saber – em destaque, os subalternizados – e produzir a diversidade epistêmica no mundo, conceituada como justiça cognitiva (Meneses, 2009). A ecologia dos saberes e a justiça cognitiva contrapõem-se à ciência moderna, conhecimento privilegiado na contemporaneidade, apresentado e aceito como monocultura do saber que produz um imperialismo epistemológico, que produz hierarquização e exclusão de saberes e gentes.

Despertou-me um grande interesse em observar e analisar o encontro entre duas culturas distantes e bastante diferentes, num processo de formação, numa relação que não se resumiria à sala de aula, mas em todo processo de construção dos cursos, realização, acompanhamento e avaliação. Instigou-me, de fato, conhecer os passos seguidos para a realização dos cursos, por parte de ambas as culturas, como se daria o confronto entre os sujeitos de cada cultura com a outra cultura e que frutos geraria esse encontro. Relacionar esse encontro à teoria da tradução, aqui destacada, aprofundou ainda mais o meu interesse neste processo de investigação.

Após essas considerações, gostaria de afirmar que pretendo compreender como se dá a tradução nesse espaço fronteiro entre o movimento social do campo brasileiro (MST) e a Universidade Pública Brasileira (UFRPE), na sala de aula, no assentamento e no acampamento, através dos cursos de Especialização em Educação do Campo e de Especialização em Questão Agrária. Pretendo compreender se, através dos cursos de Especialização, emerge a *ecologia dos saberes*, gerando a *justiça cognitiva*. Gostaria de saber quais as tensões e os diálogos existentes nesse encontro entre sujeitos de diferentes culturas, se o subalterno possui voz ativa e como se dá a relação entre conhecimentos e saberes das distintas culturas. Por fim, se há a possibilidade de contra-hegemonia, proporcionando a justiça cognitiva e, conseqüentemente, social, nesse encontro entre essas distintas culturas.

Como objetivos específicos, pretendo compreender a especificidade do MST, assim como da Universidade; analisar a importância da Educação para o MST; identificar a existência – ou não – da *ecologia de saberes* e, conseqüentemente, da *justiça cognitiva* na relação MST e Universidade.

Esses objetivos me impulsionam a apresentar o seguinte questionamento: Será, então, que nesse espaço fronteiro com duas culturas distintas – universidade e movimento social do campo – há tantas décadas distantes, aproximadas pelo programa de Educação, PRONERA, poderemos encontrar a ecologia de saberes e a justiça cognitiva? Diante desse problema, levanta-se a seguinte hipótese: é possível encontrar uma relação intercultural, norteada pelo diálogo, respeito e pela horizontalidade, que produz constelação de saberes, no espaço fronteiro da Universidade e do MST, fazendo emergir a ecologia dos saberes e a justiça cognitiva. Porém, acredito que essa relação se dará com contradições e tensões.

Considero de suma importância analisar o encontro de duas culturas singulares e historicamente distantes. Uma, constituída por sujeitos subalternos; outra, com sujeitos que representam os “detentores do saber”. Sabemos que essas culturas estarem próximas não é um encontro habitual, mas que podemos observar, no decorrer deste trabalho de investigação, que se tratam de interesses advindos tanto por um lado quanto por outro. Uma cultura que vai em busca de uma formação e outra cultura que vai em busca de outros saberes, saberes do Outro, diferentes dos postulados pela ciência.

Assim, no capítulo I, “Um diálogo com a ciência moderna ocidental, a ecologia dos saberes, a justiça cognitiva e o espaço fronteiriço de tradução”, apresento uma reflexão sobre como se comporta a ciência moderna ocidental e discuto outras possibilidades de ela se relacionar com outras formas de conhecimentos e saberes. Levanto uma discussão a respeito da ecologia dos saberes e da justiça cognitiva, justamente, para contrapor à monocultura do saber, além de destacar o procedimento sociológico de tradução, conceito central, utilizado metaforicamente por Boaventura de Sousa Santos, para a produção de novas emancipações sociais. Estas podem ser produzidas no encontro entre culturas subalternas e/ou com culturas de natureza distintas, geradas por meio de uma constelação de práticas e saberes, em percursos distintos.

O capítulo II, “O movimento social do campo, MST”, apresenta uma dessas culturas aqui presentes no confronto de um espaço fronteiriço. Nele, exponho um breve histórico e uma reflexão sobre a questão agrária brasileira, desde o período colonial aos dias presentes. Destaque-se a questão agrária como uma questão política, socioambiental, religiosa, policial e militar, que faz parte da história do Brasil, como uma história com acúmulo de violência – genocídios, *ecocídios*, *epistemicídios*, desigualdades e injustiças sociais, por tratar-se excludente e geradora de uma ausência de moradia, emprego, lazer, educação. Descrevo a atuação de alguns movimentos sociais do campo brasileiros que antecederam e influenciaram o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A origem do movimento, a sua relação com os meios de comunicação hegemônicos, as representações no Movimento e sua relação com a Educação Formal são abordados neste trabalho. Sublinho que este movimento, desde o início de sua existência, percebeu a importância de fazer reforma agrária atrelada à Educação das crianças, jovens e adultos que moravam, inicialmente, nos acampamentos e, em seguida, nos assentamentos. Esse processo de luta levou os Sem Terra à busca, também, do Ensino Superior. Afirmo que se trata de um movimento social bastante complexo e que as questões que aqui serão apresentadas não esgotam a diversidade de aspectos pertencentes a esse movimento social brasileiro, MST. Todavia, neste capítulo pretendo deixar mais claro o que é o Movimento e como se apresenta o seu cotidiano.

Após o capítulo sobre uma das culturas aqui presentes no possível espaço fronteiriço, apresento a outra cultura, a universidade. No capítulo III, “A universidade”, discuto sobre esse espaço produtor de conhecimentos, espaço não homogêneo, alvo de críticas e/ou de transformações; relato um histórico da universidade pública brasileira e a sua relação de dependência com o Norte Global; reflito sobre o acesso à universidade, destacando as cotas; indico sua relação com os movimentos sociais e finalizo apontando a possibilidade da universidade gerar a ecologia dos saberes.

No capítulo seguinte, IV, “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, gerador do espaço fronteiriço entre a Universidade Pública Brasileira e o MST”, apresento como nasceu esse programa e qual o seu significado, além de relatar as instituições nele envolvidas.

Após os capítulos abordados, apresento o capítulo V, “Metodologia”, onde parto de reflexões acerca de um novo paradigma científico que também valoriza e respeita o senso comum. Paradigma emergente que, além de científico, é também social. Assumo realizar uma investigação pautada na ética da escuta e do cuidado aos sujeitos observados e analisados. Trata-se de uma descrição densa, baseada em Clifford Geertz. Apresento o campo, os sujeitos e os instrumentos utilizados. Em destaque, os cursos de Especialização em Educação do Campo e Especialização em Questão Agrária, realizados entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dentre os sujeitos, entrevistei lideranças do MST e educadores/as da Universidade. Sublinho que além da observação em sala de aula, acompanhei o trabalho de intervenção pedagógica de um educando do Questão Agrária e de uma educanda do Educação do Campo em seus respectivos assentamentos, trabalhos esses, solicitados pela professora da Universidade. Nesse encontro fronteiriço, foram analisados os saberes, símbolos e tempos pedagógicos. A mística dos Sem Terra e a transformação pela qual passou a professora da Universidade, nesse encontro, repleto de diálogos e tensões, foram destaques neste capítulo.

Por fim, apresento as minhas considerações finais, onde confirmo a minha hipótese e destaco a importância desse encontro entre culturas distintas e há tanto distantes, capazes de gerar uma nova constelação de saberes.

Escolhi esse tema por acreditar na diversidade epistemológica e nos múltiplos olhares e saberes. Nasci numa casa com mãe e dois irmãos professores de universidades públicas, que dialogavam, e ainda dialogam, sobre essa instituição secular, reprodutora e produtora de conhecimentos e saberes. Instituição que comecei a compreender, desde a infância, e fazer parte, desde a adolescência, onde iniciei o meu primeiro curso de graduação; instituição da qual ainda hoje não consegui me distanciar.

Na condição de professor e investigador, acredito num espaço de formação diferenciado. Que amplie suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para sujeitos subalternos, distantes há séculos da Educação Formal. Que proporcione uma relação dialógica e, sobretudo, de respeito ao Outro. Que, mesmo reconhecendo a sua função de produtora de conhecimentos e saberes, adquira uma postura humilde de abertura a novos aprendizados e respeite e aceite outras epistemologias produzidas em outros espaços sociais.

Dessa maneira, espero que este trabalho de investigação possa trazer contribuições à universidade – como a outros espaços de formação – e provoque reflexões em seus/suas educandos/as e educadores/as – reitor/a, professor/a, técnico-administrativos/as – sobre a função social da universidade, o acesso e a sua relação com os sujeitos sociais – dentre eles, o subalterno –, questões político-pedagógicas e a compreensão sobre a diversidade epistemológica, com o intuito de não reproduzir diferenças, hierarquias e injustiças cognitivas e sociais.

Espero que esta tese possa contribuir para os movimentos sociais. Para que aqueles que vêm participando de processos de formação com as universidades públicas brasileiras possam refletir sobre os avanços e aprendizados que vêm adquirindo nesses encontros. Que possa contribuir ao MST, movimento que se assume ainda estar num processo de aprendizado e que se afirma aberto para o diálogo. Que possa estimular a outros movimentos sociais que ainda não tenham tido experiências com a cultura da universidade.

Espero, ainda, que contribua para o Estado brasileiro, às suas instituições públicas, como o INCRA, na condução do próprio PRONERA, ao se relacionar tanto com as universidades públicas brasileiras, quanto com os movimentos sociais do campo e ajude a fortalecer as políticas públicas em prol do subalterno.

Sou ciente de que não é o único trabalho de investigação que versa sobre o encontro entre essas distintas culturas, mas acredito que ter relacionado o encontro entre a cultura hegemônica Universidade e a subalterna MST com o conceito de tradução utilizada por Boaventura de Sousa Santos, o faz inovador. Espero, por fim, que seja um instrumento que contribua para a tradução, a ecologia dos saberes e a justiça cognitiva e social, produzindo diálogos em distintas e diversas direções.

1- Um diálogo com a ciência moderna ocidental, a ecologia dos saberes, a justiça cognitiva e o espaço fronteiriço de tradução

Neste capítulo pretendo apresentar uma discussão sobre a ciência moderna ocidental, que, sob uma ótica hegemônica, é reconhecida socialmente como um conhecimento absoluto, superior a outros conhecimentos e saberes, e único detentor da verdade, oriundo da produção eurocêntrica do conhecimento no sistema-mundo. Esse conhecimento ainda é mantido na contemporaneidade devido à colonialidade, à hierarquização e à subalternização sofrida por grupos sociais com os seus respectivos saberes.

Em seguida, apresento o subalterno nesse contexto epistemológico, com o intuito de refletir sobre o seu espaço de fala e exponho a importância de sua contribuição na produção do conhecimento, vislumbrando a valorização de um novo saber, advindo de um sujeito não acadêmico.

Contrapondo o padrão global que intencionalmente produz a invisibilização e exclusão de grupos sociais com suas práticas e saberes, mostro os seguintes procedimentos sociológicos: sociologia das ausências, sociologias das emergências e, em destaque, a tradução, com a intenção de demonstrar outra alternativa ao sistema-mundo. Alternativa que confronta culturas distintas com o fim de gerar inteligibilidades e transformações sociais.

Por fim, apresento o significado de ecologia de saberes e de justiça cognitiva em um contexto de grupos sociais, sujeitos, saberes e epistemologias distintas, para levantar a possibilidade de outras alternativas, distantes da produzida como padrão na sociedade hegemônica.

Dessa forma, dou início à discussão, a partir do que vem sendo produzido pelo padrão global, há mais de seis séculos: hierarquização e inferiorização de seres, culturas, ações e saberes. O mundo planejado e comandado pelo homem branco, europeu, heterossexual, cristão.

Esse debate nos remete a Aníbal Quijano (2005, 2009) ao afirmar que a Europa concentrou, de forma hegemônica, o controle tanto da subjetividade, da cultura, como do conhecimento e da sua produção. Ele destaca três importantes fatos que contribuíram para esse controle: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo⁴. Para o autor, o

⁴ Enrique Dussel chama a atenção para o fato de que requer tempo para se combater o eurocentrismo, uma nova resposta à resistência cultural das elites e de outras culturas, principalmente, a dominante, assim como da cultura periférica, colonial e fundamentalista (Dussel, 2009).

padrão de poder está relacionado ao padrão cognitivo, onde o não europeu passa a significar passado, inferiorização e primitivismo.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder [referindo-se ao estabelecimento do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado] é a classificação social da população do mundo a partir da idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que, desde então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005:35).

Aníbal Quijano sublinha ainda que o eurocentrismo produziu dualismos articulados, naturalização e inferiorização de gentes diferentes:

O controle entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite assinalar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital/capital, não-europeu/europeu, primitivo/civilizado, tradicional/moderno etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, a partir de algum estado de natureza para a sociedade moderna européia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; e c) a distorcida realocação temporal de todas essas diferenças, de modo que todo não-europeu é percebido como passado. Todas essas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não poderiam ter sido cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder. (Quijano, 2005: 63)

Na citação de Quijano, observa-se que o não europeu deve atingir como meta chegar ao ponto máximo civilizatório, ou seja, tornar-se europeu, abandonando a condição de “primitivo” para a de “civilizado”, num processo linear de “evolução”, subentendendo-se a existência de raças inferiores e superiores. A colonialidade do poder dá continuidade ao processo de dominação e colonização entre os seres “superiores” e “inferiores”.

Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres (2006), ao se referirem à colonialidade do poder, chamam a atenção para o fato do quantoesta está presente nos dias atuais, apresentando, em seguida, uma de suas justificativas: “Por tanto, la colonialidad del poder no es una realidad del pasado o simplemente, un evento; aquella es una poderosa matriz global que moldea las percepciones intersubjetivas y las estructuras de las relaciones de poder”(Grosfoguel e Torres, 2006: 166).

Um dos aspectos que considero de suma importância destacar, dentro dessa discussão sobre a continuidade do processo de colonização e dominação entre grupos sociais nos dias presentes, é a colonização epistêmica. Maria Paula Meneses, ao abordar sobre esse tema, revela o seu teor discriminatório e excludente:

Uma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação. Os grupos identitários considerados inferiores, ou seja, os que estão nos escalões mais baixos da hierarquia etno-racial estão normalmente associados a imagem e representações negativas. (Meneses, 2007:72)

Assim, chamo a atenção para o fato de que a colonialidade expressa a permanência do colonialismo nos dias presentes (tempo pós-colonial), produzindo uma relação entre sujeitos e contextos de hierarquização e subalternização social, política, econômica, geográfica, cultural, religiosa e epistemológica, dentre outras. Nesta discussão exposta, apresento o sujeito – denominado de subalterno – que se distancia desse lugar de enunciação eurocêntrico. O subalterno é produzido como um ser inferior, considerado o Outro, um ser excluído do sistema-padrão.

Chamo a atenção que ao falar a respeito desse Outro nos remete ao significativo questionamento de Spivak (2010) ao debater sobre o subalterno: o subalterno pode falar? Segundo a referida autora, o silêncio gerado na condição do subalterno não se dá porque este não quer falar, mas devido às condições estruturais e políticas que ele está inserido. Ou seja, Spivak afirma que o subalterno pode falar, dependendo do contexto. A questão levantada pela autora não se limita à condição de o subalterno possuir ou não voz, mas, sim, dele possuir um espaço de enunciação no qual ele poderá ser escutado, ou seja, um espaço pleno de ecologia dos saberes.

Ao exemplificar o subalterno, posso elencar, dentre eles, o negro, a mulher, o homossexual, o camponês. Uma questão surge, então, neste trabalho de investigação: O subalterno camponês pode ter formação superior? O subalterno Sem Terra pode ingressar na universidade? Sabe-se que não depende unicamente desse camponês ir ou não à universidade, trata-se de compreender as condições estruturais e sociais nas quais ele se encontra. Porém, não basta levantar, apenas, essa indagação, mas também questionar que, ao ingressar na universidade como se efetivará a relação com esse subalterno? Será um espaço cujos diálogos entre saberes serão produzidos e respeitados?

Sublinho a teoria dos sujeitos-efeitos, apresentada por Gayatri Chakravorty Spivak, que afirma que o sujeito subalterno é um efeito do discurso dominante (Spivak, 2010). Concordo com a autora, todavia destaco que apesar da condição da qual se encontra o subalterno, esta não o conduz automaticamente a se tornar sombra de seus opressores. A condição de subalterno não é homogênea, ele tanto pode ser sombra quanto possuir voz ativa, ou seja, o subalterno se situa epistemicamente, conforme sua escolha, como aborda Ramón Grosfoguel.

Ramón Grosfoguel (2009) alerta quanto à diferença entre lugar social e lugar epistêmico. Segundo o autor, o sistema-mundo ocidental-colonial conduz sujeitos socialmente posicionados como oprimidos a pensar epistemicamente como os opressores dominantes. O conhecimento que nasce a partir de baixo não é necessariamente o conhecimento epistêmico subalterno. Complementa o autor:

O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da egopolítica do conhecimento é um mito ocidental. (Grosfoguel, 2009: 387)

Destaco que o espaço de tradução produz condições nas quais o subalterno pode falar. Daí a importância de se criar situações nas quais o espaço de subalternidade, onde a exclusão é produzida, seja modificado para espaços onde a voz do subalterno seja escutada e respeitada. Adiante irei abordar esse espaço.

E voltando às reflexões acerca do processo de hierarquização e subalternização, delimitando-me à dimensão epistemológica, sublinho que a forma de conhecimento que representa esse posicionamento de dominação, entre os saberes, é a ciência moderna ocidental. Irei pedir licença, portanto, para focar a discussão a respeito dessa forma específica de conhecimento para, em seguida, na sequência deste capítulo, voltar a falar da intervenção do subalterno na produção epistemológica.

Entretanto, antes de iniciar a discussão proposta, gostaria de afirmar que reconheço que muito do que foi produzido socialmente veio proveniente da ciência moderna ocidental. Portanto, assumo que não possuo uma rejeição à ciência, até porque me incluo como um sujeito em busca de me apropriar do que ela produziu e vem produzindo, mas questiono a forma pela qual ela vem se comportando e se relacionando com outras formas de conhecimentos e saberes, assim como considero bastante limitado compreender o mundo apenas pensando através de uma única ótica, de um único contexto, simplificando a complexidade e diversidade de espaços, gentes, culturas, modos de vida.

Ao criticar a ciência moderna ocidental, comungo da ideia de Ramón Grosfoguel (2009). Para o autor, essa atitude não representa uma crítica antieuropeia, fundamentalista e essencialista, mas uma perspectiva crítica ao nacionalismo, colonialismo e fundamentalismos⁵ – não importa se eurocêtricos ou do Terceiro Mundo, se hegemônicos ou marginais.

Portanto, passo a focar a discussão no local onde a ciência nasceu, na Europa. Esta, situada no Norte, é considerada como “sociedade do conhecimento”; os espaços outros, situados no Sul, possuem seus conhecimentos reconhecidos como subalternizados. Boaventura de Sousa Santos chama a atenção para linhas divisoras da realidade social, que ele denomina de abissais.

⁵ Ramón Grosfoguel destaca que fundamentalismos apresentam como premissa a existência de uma única tradição epistémica que pode levar à Verdade e à Universalidade.

O pensador visualiza linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos singulares que ele denomina de “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Para ele, a modernidade ocidental é um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2009), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. No âmbito epistemológico, o pensamento abissal apresenta a disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas de verdade. Deste lado da linha situa-se o sujeito do conhecimento e do outro lado da linha, o objeto.

Nesse contexto, encontram-se no outro lado da linha “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas”. “Crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos” servem unicamente como matéria-prima para a ciência. Portanto, não há conhecimento real, as práticas não são compreensíveis. Nesse lado da linha, semelhante à zona colonial, as experiências e seus autores são desperdiçados e invisibilizados (idem).

Na linha abissal epistemológica⁶, há tensão entre regulação e emancipação coexistindo com a tensão entre apropriação e violência. Estas apresentam-se de diferentes formas. Mas, em geral, Santos destaca que “a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (Santos, 2009: 29). Já que o pensamento moderno ocidental opera mediante linhas abissais que dicotomiza o mundo humano do sub-humano, nesse lado da linha, a exclusão torna-se radical e inexistente, pois os seres são considerados subhumanos, sem vez à inclusão social.

Segundo o pensador português, exige-se um novo pensamento, pensamento pós-abissal, na luta pela justiça social global e pela justiça cognitiva global. O movimento que abala as linhas abissais é denominado de cosmopolitismo subalterno, movimento coletivo com objetivo de desenvolver uma epistemologia do Sul – Sul global não-imperial, nos contextos do capitalismo global e do colonialismo. Pensamento pós-abissal que aprende com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Assim, a resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica produzida por sujeitos com pensamentos, visões do mundo e ações do outro lado da

⁶Além do aspecto epistemológico, foco de nosso interesse investigativo, Boaventura de Sousa Santos (2009) também discute sobre o aspecto jurídico, que não irei abordar neste trabalho.

linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, que produzem a globalização contra-hegemónica⁷.

O pensamento pós-abissal afirma que é inesgotável a diversidade do mundo e que esta diversidade não possui uma epistemologia adequada.

O cosmopolitismo subalterno de oposição é uma forma cultural e política de globalização contra-hegemónica. É o nome dos projectos emancipatórios cujas reivindicações e critérios de inclusão social vão além dos horizontes do capitalismo global. (Santos, 2009: 42)

O pensamento pós-abissal envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. É através da perspectiva do outro lado da linha que faz-se o pensamento, já que este outro lado da linha é o impensável na modernidade ocidental.

O pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do científico, como poderá ser visto ainda neste capítulo na discussão sobre ecologia dos saberes, ou seja, uma contra-epistemologia. Segundo Santos: “A vigilância epistemológica requerida pela ecologia de saberes transforma o pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade” (Santos, 2009: 57).

Maria Paula Meneses (2007), baseando-se em Boaventura de Sousa Santos, destaca que na relação Norte-Sul há diferenças hierarquizadas, tanto no âmbito político como no económico e no do conhecimento. A autora considera que, nessa colonização epistémica, as relações são capitalistas e imperiais.

O Norte Global é o responsável pela criação de uma hierarquia no conhecimento. Visvanathan, destacando o museu, apresenta-nos um bom exemplo para a compreensão desta relação vertical do Norte com o Sul, referindo-se à relação específica do Ocidente com o Oriente:

The museum as an institution represented the paradox of East-West encounters caught in the grip of evolutionary metaphors, which created not only a hierarchy of cultures but sanctioned violence as a legitimate tactic against those labelled

⁷ Baseando-me em Boaventura Santos, afirmo que um vasto conjunto de ações coletivas, redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão económica, social, política, cultural, ambiental, epistemológica são iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemónica.

‘primitive’, ‘simple’, ‘traditional’ or ‘backward’. The museum embodied the logic of progress that valorized one society over another. (Visvanathan, 2003a: 70)

Há por parte da ciência moderna ocidental o domínio da ideia de que o único conhecimento válido é o eurocêntrico. Ramón Grosfoguel (2009) acrescenta que há um mito produzido pela Filosofia e pela ciência ocidental sobre a existência de um conhecimento verdadeiro universal, cujo lugar epistêmico e sujeito são ocultos. Lugar e sujeito que invisibilizam onde estão situados – no Norte – e como compreendem e analisam o mundo – a partir e unicamente do olhar europeu.

Boaventura de Sousa Santos (2006) afirma que não existe uma forma para a diversidade epistemológica do mundo. Filosófica, artística, religiosa e literária são outras formas de conhecimento existentes.

A propósito desta questão, venho relembrar o poema de Carlos Drummond de Andrade (1984), *Verdade*.

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia. (Carlos Drummond de Andrade)

Sublinho o quanto a ciência moderna ocidental se apresenta como detentora da verdade e percebe-se que isso é uma forma de poder e dominação. Carlos Drummond de Andrade, em sua poesia, *Verdade*, questiona a existência da verdade absoluta, em que a porta só deixava passar meia pessoa por vez, carregando, cada uma, meia verdade. O poeta quebra essa concepção de “verdade” da qual a ciência é detentora.

Reinaldo Fleuri destaca as dimensões do social, do cultural e do ecológico na ciência, contribuindo com esta discussão da “verdade” ou “meia verdade”, em que se constata uma fragmentação de saberes e olhares nas formas de conhecimento e, neste caso, do conhecimento científico moderno:

Deste modo, os limites da Ciência ocidental não decorrem do fato de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às dimensões da *subjetividade* e em geral do *social* e do *cultural*. Para serem suficientemente científicos os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitante entre elas. (Fleuri, 2005: 6)

Desde o século XIX, a ciência moderna ocidental se apresenta como única provedora do conhecimento, ou seja, com um exclusivismo epistemológico, uma monocultura do saber que gerou hierarquias epistêmicas e sociais, subalternizando grupos sociais, produzindo violências e destruições e aniquilando culturas seculares, ricas na diversidade e nos múltiplos significados. Genocídios e *epistemicídios* (Santos, 2006) se proliferaram em diversos espaços, atingindo diversos povos.

Essa forma de conhecimento apresenta dicotomias extremas como tradicional/moderno, natureza/cultura, cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; selvagem/civilizado, sujeito/objeto, homem/mulher, branco/negro, superdesenvolvido/subdesenvolvido, centro/periferia; civilizado/primitivo; Ocidente/Oriente; Norte/Sul.

O eurocentrismo é a base da ciência moderna ocidental. Esta gera conceitos como “desenvolvimento” e “civilização”, sempre relacionando o que é “civilizado” à Europa e indicando que para se chegar ao “desenvolvimento” máximo, tem-se que seguir o padrão europeu. A ciência apresenta-se como conhecimento absoluto e repudia a existência de outras formas de conhecimento, geradas em múltiplos contextos, por inúmeros sujeitos sociais: conhecimentos produzidos na Europa-não-vista, oculta, na América Latina, na África, na Ásia, por outros cientistas ou por artistas, filósofos, ativistas dos movimentos sociais, pastores de Igrejas, pais e mães de santo, camponeses, povos indígenas, quilombolas, dentre outros, ou seja, subalternos.

Essa atitude assemelha-se à partilha da lógica da globalização porque esta também cria uma hierarquia entre o centro e periferia que produz os incluídos e os

excluídos, o Norte e o Sul. Lembro novamente que o Norte mantém uma relação de superioridade e dominação em relação ao Sul, nos aspectos políticos, sociais, culturais, assim como nos epistemológicos.

Os conhecimentos diferenciados da ciência moderna ocidental são rivalizados por ela e denominados de conhecimento “local”, “periférico”, “alternativo”, subentendido como conhecimento limitado e monolítico, restrito àquelas pessoas e àquele lugar, ou seja, conhecimento que não ultrapassa aquele espaço e aqueles sujeitos, em que não há aplicação fora dali, considerado, então, como não saber (Santos, Nunes e Meneses, 2004). Assim, o saber moderno versus o saber tradicional é baseado na ideia de que o último é prático, gera experiências exóticas e ocorre no local.

Desta forma, a ciência moderna desconhece e desvaloriza outras formas de conhecimento, provocando, assim desta maneira, uma hierarquização também nos conhecimentos, gerando uma injustiça cognitiva⁸. Destaco que a injustiça cognitiva está associada à injustiça social. Boaventura de Sousa Santos traz a seguinte afirmação a respeito:

a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Isto é particularmente óbvio à escala global já que os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, viram este último, sob a forma da ciência económica, destruir as suas formas de sociabilidade, as suas economias, as suas comunidades indígenas e camponesas, o seu meio ambiente. (Santos, 2008: 54)

Sabe-se que na sociedade ocidental a forma de viver e ver o mundo é caracterizada por uma racionalidade que impera e se apresenta absoluta, como se houvesse um único modelo.

Alguns autores, como Boaventura Santos e Enrique Leff, por exemplo, trazem uma crítica a essa racionalidade. Esses pensadores legitimam experiências de diversas comunidades de movimentos sociais oriundos da América Latina, sua luta, seus saberes, suas formas de autogestão. Enrique Leff (2006) sugere uma racionalidade ambiental e Boaventura de Sousa Santos traz uma crítica ao modelo de racionalidade, chamado de razão indolente. Essa racionalidade é consolidada com o desenvolvimento do capitalismo, com o colonialismo e com o imperialismo. O

⁸ Irei tratar sobre a justiça cognitiva ainda neste capítulo.

referido autor destaca que a ciência moderna ocidental vem se comportando com uma rejeição aos saberes não científicos e não filosóficos, deixando os saberes não ocidentais excluídos do debate.

Boaventura Santos afirma, ainda, que a razão indolente apresenta-se como impotente, arrogante, metonímica – por agir tomando a parte pelo todo.

A razão metonímica produz dicotomias que contêm hierarquias. Em destaque, a cultura científica com a cultura literária, no civilizado com o primitivo, no branco com o negro, no Norte com o Sul etc. Para a razão metonímica as partes são pensadas sempre na relação com a totalidade. Por exemplo, o Norte só vem a ser inteligível na relação com o Sul, e no contexto deste trabalho de investigação, essa perspectiva só consideraria que o conhecimento – ou os conhecimentos – do MST só seria possível de ser inteligível na relação com a Universidade Pública Brasileira. Ou seja, as partes só possuem vida própria com outra parte. Assim, a razão metonímica se apresenta como fragmentada e seletiva. Segundo Boaventura Santos, a compreensão do mundo por meio da razão metonímica gerou violência, destruição e silenciamento para aqueles que não estiveram incluídos no contexto ocidental.

Gerar uma crítica à razão metonímica vem a ser necessário para trazer à tona a experiência desperdiçada. Desse modo, Boaventura de Sousa Santos apresenta a seguinte afirmação:

A dilatação do presente aqui proposta assenta em dois procedimentos que questionam a razão metonímica nos seus fundamentos. O primeiro consiste na proliferação das totalidades. Não se trata de ampliar a totalidade proposta pela razão metonímica, mas de fazê-la coexistir com outras totalidades. O segundo consiste em mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela. (Santos, 2003: 746)

Tento compreender o mundo muito além do contexto ocidental e concordo com o referido sociólogo. Pelos motivos aqui apresentados, lembro que Boaventura Santos propõe uma outra racionalidade denominada de razão cosmopolita, como já abordei anteriormente. Por meio dela, o presente passa a ser expandido e o futuro contraído, reduzindo o grande desperdício de experiências existentes no nosso cotidiano. Assim, Boaventura Santos sugere três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Por meio da sociologia das ausências, expande-se o presente; da sociologia das

emergências, contrai-se o futuro e em substituição a uma teoria geral, sugere-se o trabalho de tradução (Santos, 2006).

Boaventura Santos chama, também, a atenção para os modos de produção da não existência. A sociologia das ausências objetiva transformar objetos impossíveis em possíveis, transformando as ausências em presenças. Segundo o pensador, ao se referir a lógicas que produzem a não existência:

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as duas culturas reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura. (Santos, 2003: 747)

Além do que foi exposto, a razão metonímica considera atrasado tudo o que for assimétrico em relação ao que é considerado avançado, além de possuir uma lógica da classificação social que naturaliza as diferenças e distribui populações por categorias hierarquizadas, gerando, assim, uma classificação racial e sexual.

O ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo são, segundo Boaventura Santos, as principais formas sociais de não existência legitimadas pela razão metonímica (Santos, 2006). São os subalternos que abordei anteriormente.

Boaventura Santos afirma que:

A ampliação do mundo ocorre não só porque aumenta o campo das experiências credíveis existentes, como também porque, com elas, aumentam as possibilidades de experimentação social no futuro. A dilatação do presente ocorre pela expansão do que é considerado contemporâneo, pelo achatamento do tempo presente de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma a sua maneira. (Santos, 2003: 748)

Na medida em que a sociologia das ausências amplia o presente, a sociologia das emergências amplia simbolicamente os saberes, práticas e agentes, identificando neles as tendências de futuro. Para isso é necessária uma imaginação sociológica, para tentar detectar as possibilidades de esperança e deixar claro as ações que promoverão a concretização dessas condições. Ela atua sobre as possibilidades e capacidades. Assim, uma, a sociologia das ausências, está relacionada às experiências sociais, a outra, sociologia das emergências, às expectativas sociais.

Boaventura Santos afirma, ainda, que “o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita

de mundo.” (Santos, 2006: 138). Essa ciência que produz este determinado conhecimento se protege num espaço fechado, onde o mundo com sua diversidade e singularidades fica do outro lado da porta (esta, naturalmente, trancada com todas as chaves e cadeados possíveis). Certamente, “seu capricho, sua ilusão, sua miopia”⁹ não permitem que entrem outras verdades.

O autor acrescenta que não se encontra na sociedade a multiplicidade dos conhecimentos distribuída de forma equitativa. As sociedades ocidentais, desde o século XVII, vêm privilegiando a ciência, tanto epistemologicamente quanto sociologicamente. O referido pensador destaca que o Iluminismo deixou como herança à sociedade ocidental, do século XX, a compreensão de que a premissa da unidade era igual à premissa do universalismo. Naquele período, várias regiões do mundo – em destaque, África e Ásia – estavam submetidas à Europa. Esta, enquanto um continente colonizador, produzia a invisibilidade das colônias e das suas culturas, sendo esta uma outra faceta do conhecimento produzido.

A actual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de facto, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamento, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos. Essa diferença epistemológica inclui outras diferenças – a diferença capitalista, a diferença colonial, a diferença sexista – ainda que se não esgote nelas. A luta contra ela, sendo epistemológica, é também anti-capitalista, anti-colonialista e anti-sexista. É uma luta cultural. (Santos, 2006: 353)

Sabe-se que mesmo o saber dominante, representado pela ciência moderna, não está distribuído de forma equitativa no Norte e no Sul Global, o que gera a confirmação de que há desigualdades em acessá-lo e em controlá-lo, assim como em usá-lo. Então, chamo a atenção ao debate sobre a ecologia dos saberes, como um ato de luta cultural, como um alerta a respeito dos privilégios epistemológicos e das desigualdades existentes entre os conhecimentos em nossa sociedade. Conhecimentos valorizados hierarquicamente de forma desigual. Repensar a forma pela qual a ciência moderna se relaciona epistemologicamente com os conhecimentos não científicos possibilita a produção da ecologia dos saberes. Daí a importância de observar, por meio de uma vigilância epistemológica permanente, se esta relação epistemológica entre esses distintos saberes se configura como uma

⁹ Faço referência ao poema “Verdade” de Carlos Drummond de Andrade.

relação de complementaridade, confrontação ou de incomensurabilidade, como nos alerta Santos (2006).

A ecologia de saberes centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias e poderes que se geram entre eles. O objectivo de criar relações horizontais entre saberes não é incompatível com a existência de hierarquias concretas e fixas no contexto de práticas de saber concretas. Aliás, nenhuma prática concreta seria possível sem tais hierarquias. O que a ecologia de saberes combate são as hierarquias e poderes universais e abstractos, naturalizados pela história e por epistemologias reducionistas. Ao contrário das epistemologias modernas, a ecologia de saberes não só admite a existência de muitas formas de conhecimento, como parte da dignidade e validade epistemológica de todos eles e propõe que as desigualdades e hierarquias entre eles resultem dos resultados que se pretendem atingir com uma dada prática de saber. É a partir da valoração de uma dada intervenção no real em confronto com outras intervenções alternativas que devem emergir hierarquias concretas e situadas entre os saberes. (Santos, 2006: 359-360)

Segundo o pensador português, a ecologia dos saberes:

é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegmonica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (Santos, 2006 :154)

Compreender a ecologia dos saberes é possuir o entendimento de que todo conhecimento é parcial e situado e ser ciente de que fazemos parte de um mundo de pluralidades e diversidade epistemológica – como já várias vezes sublinhei – não cansarei de repetir. Boaventura Santos (2006) nos alerta que assumirmos a diversidade epistemológica é renunciarmos a uma epistemologia geral.

Ao justificar o nome dado de ecologia dos saberes, o pensador esclarece que é uma ecologia por haver um reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, destacando a autonomia de cada saber e a articulação existente. Há, portanto, uma interrelação e uma interdependência entre os saberes; assim, Boaventura afirma que o conhecimento é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento (Santos, 2006).

Todavia, é importante destacar que além dos conhecimentos existem as ignorâncias que não podemos desprezar.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Como não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas, autônomas e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros, e, em última instância, a ignorância destes. Ou seja, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida.

Pode resultar de esquecimentos ou desaprendizagem implícitos nas aprendizagens recíprocas através das quais se realiza a interdependência. (Santos, 2006: 357)

Continua o autor: “A ecologia de saberes permite-nos ter uma visão mais ampla, tanto do que conhecemos, como do que desconhecemos. O importante é darmos conta do que não conhecemos como nossa ignorância, e não como ignorância em geral.” (Santos, 2006:363).

Além do princípio da precaução, Santos nos alerta sobre a necessidade da vigilância epistemológica como um ato de autorreflexão devido à existência de múltiplas bússolas.

Na ecologia de saberes a vontade é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal. Nestas condições não é possível seguir uma só bússola. É preciso avaliar a possível contribuição de cada uma em diferentes áreas, ou momentos ou para diferentes objectivos. A distância relativa em relação aos guias é um factor de consolidação da vontade. As escolhas permanentes resultam de que nenhuma intervenção no real, a partir de um só tipo de conhecimento, tem acesso à realidade toda. (Santos, 2006: 365)

O lugar de enunciação da ecologia dos saberes não é, necessariamente, uma universidade ou um espaço de investigação, mas em todos os espaços onde o saber se converte em experiências transformadoras (Santos, 2009).

Ao convocar todo esse debate, gostaria de lembrar que há diversas formas de conhecimentos e saberes que devem ser respeitados, pois todas as formas de conhecimento são válidas. Por isso, faz-se necessário exemplificar a aplicabilidade de conhecimentos distintos. A chegada do homem à lua, a criação da televisão, do avião, são exemplos da importância do conhecimento científico; por outro lado, não se pode negar o conhecimento dos camponeses, indígenas e quilombolas em sua produção agrícola. Boaventura Santos destaca a irrigação dos campos de arroz no Oriente, cultivados milenarmente pelos nativos por meio de conhecimentos ancestrais e religiosos. Esses nativos foram substituídos pelos cientistas que subestimaram os saberes milenares, considerando-os saberes meramente místicos, sem valor, o que resultou em fracasso (Santos, 2006).

Ao se debater sobre a ecologia dos saberes, é essencial trazer ao debate o diálogo. Quanto a esse tema, Boaventura afirma que:

Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo e o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes e um

confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias. (Santos, 2003: 16)

Paulo Freire (1987, 2008) destaca a importância da relação entre a ciência e o senso comum, possível através de um diálogo. Também segundo Boaventura Santos, uma das formas de se construir um diálogo de engajamento permanente entre a ciência e outras formas de conhecimento e saberes é através da pesquisa-ação¹⁰.

Apresento como um alerta à necessidade de uma constante verificação a respeito da ausência de outros saberes, em um processo de encontro entre eles, pois se faz necessário observar atentamente se não se trata de uma ocultação produzida pela epistemologia dominante da ciência moderna.

A ecologia de saberes possibilita a produção de uma justiça cognitiva e social e os processos de tradução – sejam interculturais quanto intraculturais – são produzidos constantemente, com diálogo e respeito à diversidade de culturas distintas que juntas, em tal processo, contribuem para emancipações sociais.

Assim, discutir a respeito da ecologia de saberes é afirmar que se trata da epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva. Compreendo justiça cognitiva como um ato de relacionar-se, gerando respeito entre os distintos saberes, oriundos de contextos diversos, desconsiderando privilégios, hierarquias e desigualdades. Maria Paula Meneses afirma sobre isso que: “O conceito de justiça cognitiva assenta exactamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo académico à diversidade epistémica no mundo” (Meneses, 2009: 235).

Shiv Visvanathan faz a seguinte afirmação sobre justiça cognitiva:

A noção de justiça cognitiva pressupõe uma ligação entre a sobrevivência e as formas de conhecimento. Engloba não só os direitos dos cientistas dissidentes no âmbito de um paradigma dominante, mas também os direitos das epistemologias alternativas e das ciências alternativas. (Visvanathan, 2003b: 729)

¹⁰ Destaco a tese de Anselmo César Vasconcelos Bezerra (2012), *A consolidação das ações de campo da vigilância em saúde ambiental: heranças e desafios à territorialização*, que, através da pesquisa-ação, ministrou algumas oficinas com agentes de saúde de quatro municípios do Estado de Pernambuco, e proporcionou um intenso diálogo com esses sujeitos que sugeriram um outro modelo de territorialização no qual o autor, respeitosamente, assume, na conclusão de sua tese, que não é uma ideia unicamente dele, mas daquele conjunto de sujeitos de sua pesquisa – uma média de 350 pessoas. O diálogo entre a ciência, o conhecimento empírico, o conhecimento político ocorreu e materializou-se, assim, a ecologia dos saberes.

As epistemologias e ciências alternativas são possíveis de ser visibilizadas, através da ecologia dos saberes geradora da justiça cognitiva. O autor sublinha, ainda, a necessidade da existência da democracia do conhecimento no processo de justiça cognitiva, além de considerar importante a visualização de um espaço comum onde os cidadãos de culturas de subsistência podem ter acesso enquanto consumidores críticos.

Por fim, apresento o conceito de justiça cognitiva como contra-hegemônica: “A justiça cognitiva, enquanto nova gramática global, contra-hegemônica, reclama, acima de tudo, a urgência da visibilidade de outras formas de conhecer e experimentar o mundo, especialmente dos saberes marginalizados e subalternizados” (Meneses, 2009: 236).

Assim, após essa discussão sobre o comportamento pelo qual se configura a ciência moderna ocidental em relação a outros conhecimentos e saberes, com a possibilidade de gerar ecologia dos saberes e, conseqüentemente, justiça cognitiva, passo a focar um sujeito subalterno e a sua possível intervenção na produção epistemológica.

Ramon Grosfoguel (2009) afirma que o Sistema-Mundo deve ser descolonizado¹¹ epistemologicamente, pois o subalterno – sujeito periférico, trabalhador, mulher, homossexual, dentre vários outros – tem de ter direito à voz e a ser escutado. O pesquisador porto-riquenho sublinha que os saberes do subalterno são excluídos, omitidos e silenciados. Tratam-se de saberes híbridos e transculturais que, segundo o autor, representam formas de resistência.

Considero de suma importância enfatizar o subalterno como possuidor de saberes resistentes, oriundos de sua trajetória e condição de oprimido e excluído. Saberes produzidos nesse caminho. Saberes, portanto, relevantes em um diálogo com outros saberes. Mas com isso não quero considerá-lo como o detentor do maior dos saberes, apenas retirá-lo da condição de inferiorização e desprezo a qual lhe é imposta e chamar a atenção de que pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade.

¹¹ Maldonado-Torres sublinha que há um desafio para o que ele chama de ciências descoloniais: O desafio para as ciências descoloniais consiste em poder reconhecer a diversidade sem atropelar a unidade, reconhecer a continuidade sem menosprezar a mudança e a descontinuidade. (Maldonado-Torres, 2006: 123-124)

O pensador argentino, Walter Mignolo, comunga da perspectiva da colonialidade, utilizada por Vandana Shiva¹². Walter Mignolo alerta que a superação do totalitarismo epistêmico – ou seja, a socialização do conhecimento – só é possível de ser efetuada através da superação da modernidade/colonialidade.

Ele apresenta uma relação entre o conhecimento e a modernidade e também entre o totalitarismo científico e a colonialidade. O pensador afirma que o conhecimento e a modernidade possuem cumplicidade que resulta numa colonialidade devido à negação epistêmica planetária. Ele reforça o argumento ao explicar que, diferentemente do passado, quando a descolonização se tratava de um projeto de libertação das colônias com o objetivo de formar Estados-Nação independentes, hoje, essa descolonização se apresenta como uma descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento (Mignolo, 2003).

Quanto ao totalitarismo e a colonialidade, o referido autor afirma que o colonialismo antigo territorial dá lugar ao totalitarismo científico. Este, no presente, é um aspecto da colonialidade global – compreendida como uma opressão epistêmica – que está bastante viva. (Mignolo, 2003).

História contada do ponto de vista da modernidade. Invenção da história ocidental

Daí que o discurso das ciências seja um discurso regional – o discurso da história regional do pensamento europeu. Essa história particular é, no entanto, dupla. Por um lado, ela é a <história silenciada da colonialidade europeia>. Enquanto a primeira consiste numa história de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e científicos, a outra é uma história de negações e de repúdios de todas as outras formas de racionalidade. O duplo discurso da auto-afirmação e dos adiamentos é a dupla história da modernidade/colonialidade, do renascimento europeu ao Atlântico Norte pós-moderno. (Mignolo, 2003, p.644)

Walter Mignolo (2003) lembra que a forma universal de conhecer foi promovida por homens brancos que viviam na Europa e estudavam em universidades europeias. O referido pensador chama a atenção que apesar de a epistemologia feminista ter nascido, na década de 1970, como uma crítica ocidental e eurocêntrica da ciência ocidental e do eurocentrismo masculino, esta deixa intacta a <cor da epistemologia>.

¹² Vandana Shiva, pensadora indiana, defensora de causas feministas e ambientais, ao criticar a ciência moderna ocidental, posiciona-se a partir de uma perspectiva do terceiro mundo ou da colonialidade.

O colonialismo moderno funcionava na base da classificação das pessoas pela cor, religião e línguas (distintas das cores, religiões e línguas europeias), mas também através da racialização de divisões continentais (isto é, a Europa, a Ásia e a África constituem uma trilogia cristã que foi modificada pela <descoberta> pelos cristãos do quarto continente, a América, e de conversão da trilogia no tetragono geopolítico cristão). A ciência nasceu e floresceu num desses continentes. Os outros continentes adotaram-na, rejeitaram-na ou sofreram as suas consequências. (Mignolo, 2003, p.658-659)

Essa classificação estava diretamente associada à exclusão do Outro. Outro taxado “cientificamente” de “erva daninha” pelo homem branco, europeu, cristão.

A “erva daninha” tal como “Índios” e “Negros” foi uma classificação “científica” que fez desaparecer (ou usar quando relevante) a classificação “baseada na experiência” de pessoas que não haviam aprendido nos livros da ciência, mas no seu viver na floresta, dia a dia e ano após ano (ao longo de muitas gerações). “Erva daninha” segue a mesma lógica das categorias de “Índios” e “Negros”: a imposição daquilo que deve ser descartado. Descartar os Índios e os Negros e as ervas daninhas, porém, implica também o conhecimento que os “Índios” e os “Negros” tinham acerca da profusa diversidade que viria tornar-se “erva daninha”. Desde a invenção da América (ou, para alguns, a descoberta desta), as muitas sociedades indígenas de África transportadas para a América como escravos e as muitas e diversificadas sociedades indígenas seriam todas reduzidas a uma categoria que servia os propósitos e os planos coloniais: todos eram índios e todos eram Negros. (Mignolo, 2003, p. 659)

Walter Mignolo reflete como a ciência, parte da expansão do Norte Global, é produtora de uma relação de poder e dominação.

A “Ciência” tornou-se um padrão de aferição para “excluir” qualquer forma de conhecimento e de compreensão que não fosse considerada “científica”. Trata-se, claro, de uma tautologia, mas uma tautologia que se conseguiu impor enquanto estrutura de poder (a ciência foi parte da expansão europeia e americana à escala do planeta) e de dominação (descartando aquilo que não era considerado “científico”). É este, precisamente, o modo como funciona a colonialidade dos poderes, escondida sob o discurso da modernidade do poder que se auto-descreve como civilização, progresso, ciência e desenvolvimento, conduzindo à liberdade, democracia, justiça e direitos humanos. É claro, porém, que a ideia de civilização pressupõe a barbárie ou o primitivismo, a ideia de progresso pressupõe a tradição, a ideia de ciência pressupõe a sabedoria, a ideia de desenvolvimento a de subdesenvolvimento, a ideia de liberdade a de escravatura, a ideia de democracia a de depotismo ou ditadura, a ideia de justiça a de injustiça, e a ideia de direitos humanos a de opressão e submissão de um ser humano a outro. A ideologia da modernidade, da qual a ciência é um pilar, foi construída sobre uma série de dualismos complementares, de que é geralmente mais visível a coluna mais brilhante. Foi isto precisamente o que descrevi acima como o “diferencial colonial”, que pressupõe a colonialidade do poder. (Mignolo, 2003, p. 668)

Ramón Grosfoguel (2009) propõe uma perspectiva epistêmica posicionada do lado do subalterno, com a possibilidade de criar uma perspectiva crítica, por considerar necessário descolonizar a epistemologia e o cânone ocidentais, com o intuito de produzir uma justiça cognitiva e social. Segundo a sua proposta, essa

perspectiva epistêmica parte de lugares étnico-raciais subalternos e pode gerar uma teoria crítica descolonial radical.

Arturo Escobar (2003), baseando-se nos conhecimentos produzidos pelos ativistas dos movimentos sociais ou das ongs, no processo de luta, chama a atenção de que o não acadêmico vem contribuindo para que o senso comum tenha passado para o primeiro plano. Destaca, assim, a importância do senso comum para a ciência, para o subalterno e para a sua epistemologia.

Enrique Leff, por meio do diálogo de saberes, reconhece o conhecimento tradicional das comunidades camponesas, indígenas e afro-descendentes e ressalta a importância de essas comunidades possuírem o conhecimento científico para se fortalecerem e adquirirem uma competência técnica, cultural, administrativa e financeira para se autogerirem em micro-organizações sustentáveis (Enrique Leff, 2006).

Paulo Freire (1987) enfatiza o subalterno no processo de opressão e destaca que o oprimido pode se desvincular dessa opressão, através do processo de desalienação. Ao referir-se ao conhecimento dos camponeses – que ele chama de natureza “experiencial” – o grande educador sublinha que este conhecimento está condicionado:

Suas atitudes, por exemplo, em face da erosão, do reflorestamento, da semeadura, da colheita, têm que ver (precisamente porque se constituem em uma estrutura e não no ar) com suas atitudes com relação ao culto religioso, ao culto dos mortos, à enfermidade dos animais e à sua cura, contidas estas manifestações todas em sua totalidade cultural. Como estrutura, esta totalidade cultural reage globalmente. Uma de suas partes afetada provoca um automático reflexo nas demais. (Freire, 1977: 34)

A seguir, busco clarear o debate estabelecido entre os autores citados a respeito dos saberes do subalterno, apresentando dois exemplos: dos camponeses mexicanos e dos pescadores brasileiros.

María Guadalupe Tepepa (2006), ao se referir aos camponeses mexicanos, afirma que os seus conhecimentos locais produtivos possuem um caráter funcional, sistemático e inovador. Segundo a autora, esses sujeitos inovam a tradição a partir das oportunidades que surgem no contexto local, com base nas relações interculturais. Destaca a complexidade e o alto nível de sofisticação nos conhecimentos e saberes desses sujeitos no processo de produção da terra.

A autora chega a afirmar que o camponês produz uma tecnologia camponesa:

De momento, con la información disponible, estamos en condiciones de afirmar que en el trabajo campesino esta implicado mucho más que descubrimientos accidentales, mucho más que meras secuencias operativas. Ahora podemos ver, cada vez con mayor claridad, que el trabajo campesino, como cualquier proceso productivo – por simple que sea –, está suportado en un conjunto de ideas, conocimientos, valores, definiciones y creencias que interactúan con una estructura productiva específica, de forma tal que permiten articular en un solo proceso de transformación elementos de diferente índole y naturaleza. Razón por la cual se puede sostener que en el trabajo campesino están implicados los saberes propios de todo proceso tecnológico. Se trata de una tecnología campesina. (Tepepa, 2006: 281)

Telmo Vieira (2006) ao investigar sobre os saberes e práticas de pesca dos pescadores¹³ da Grande Florianópolis, no estado de Santa Catarina, na região sul do Brasil, retrata a relação que esses sujeitos possuem com o mar, a forma própria como interpretam os fenômenos da natureza – em destaque, a localização dos cardumes e a interpretação das condições climáticas – e a forma que organizam suas funções, como observam o mar e como distribuem o pescado, além da extração do peixe. O autor avalia como complexo o sistema simbólico de saberes especializados, que são produzidos por esses sujeitos.

Ao deter a sua observação à compreensão e relação dos pescadores com o tempo, o autor sublinha que o senso comum daqueles sujeitos – os seus saberes – é um sofisticado sistema de observação empírica, classificação e confirmação que perpassa o dia a dia daqueles sujeitos pescadores. Considera que eles possuem uma racionalidade local que relaciona as nuvens – suas cores e velocidade – com os ventos, dores no corpo e a lua com suas fases influenciando as decisões em suas atividades diárias.

Ao observar a relação dos pescadores com os fenômenos naturais, com a natureza, com os astros, com os animais e pássaros, percebemos que os códigos construídos – mesmo que os detentores do saber científico classifiquem de senso comum – têm uma função importantíssima na vida deles, desde a proteção quanto aos fenômenos atmosféricos, que pode colocar a vida dos pescadores em riscos, quanto à indicação de bom tempo para se ir ao mar. A comunidade em geral também conta com a presença desse código em suas atividades diárias. (Vieira, 2006: 326)

Um bom exemplo desses saberes é quando o pescador interpreta o tempo, através da lua: “Quando a Lua aparece na água do mar durante a chuva, aguardai

¹³ Esses pescadores possuem ascendência açoriana, com práticas de pesca que remontam ao período colonial.

bom tempo três dias depois. Quando a lua se refaz em tempo sereno, em abreviado tempo, esperai chuva” (Vieira, 2006: 331).

Com isso, quero chamar a atenção de que essa outra forma de saber, saber do subalterno, apesar de também ser impregnada de crenças, inserida no seu cotidiano, no seu contexto cultural, e caracterizar-se como um complexo sistema de símbolos e códigos – como vimos nos exemplos anteriores dos camponeses e pescadores – também pode ser detentor dos conhecimentos e saberes da própria ciência moderna, como vem a ser o caso dos sujeitos deste trabalho de investigação, que já possuem uma formação superior e estão dando continuidade aos estudos, em um curso de pós-graduação. Continuam subalternos na condição de Sem-Terra, no processo coletivo de luta por terra, sistema de produção, educação, saúde, cultura, meio ambiente, mas, necessariamente, isto não significa que sejam sujeitos “Sem-Ciência”¹⁴. Percebo que se deve ter cuidado ao definir saber de subalterno como, exclusivamente, senso comum, saber empírico, saber do cotidiano, para não se produzir uma visão fragmentada da realidade e contribuir para intensificar a sua inferiorização no sistema epistemológico e social hierárquico em que estamos inseridos.

Após os posicionamentos aqui expostos, afirmo que compreendo que em um processo de construção que provoque o encontro de epistemologias – hegemônicas e/ou periféricas – que sejam valorizadas e respeitadas, gerando diálogo intercultural, o procedimento sociológico, denominado por Boaventura de Sousa Santos de tradução, será efetivado. Para iniciar o debate sobre esse tema, exponho uma história criada por Mía Couto (1987).

O autor citado, em *O último vôo do flamingo*, apresenta uma história que se passava em Tizangara, povoado africano, onde o administrador local – que aguardava a Delegação oficial do “estrangeiro” para averiguar o mistério de soldados da Organização das Nações Unidas (ONU) que estavam sendo explodidos naquele lugarejo – havia nomeado uma pessoa como tradutor oficial, que sabia línguas locais e mundiais, “umas, de estrada; outras, de corta-mato”, para acompanhar, diariamente, o italiano, Massimo Risi, delegado da ONU. Com a sua chegada, o delegado passou

¹⁴ Discuto sobre essa questão no trabalho “O conhecimento “local” do assentamento Pedro Inácio do MST (ou o conhecimento de Pedro, Inácio, Matilde, Marluce, Luci, Rodrigo, Renata, Maria Rívia, Rita, Tiana, Severino, Solange, Biuzinha...)”, publicado no cabo de trabalho do CES.

a vivenciar o cotidiano, com imensa dificuldade em compreender a cultura, os mistérios, a relação orgânica entre vivos e antepassados que se passava naquela localidade. Isto pode ser notado quando o tradutor local percebe a dificuldade de o europeu traduzir o mundo africano:

- Sabe, Massimo, tenho pena de si, tão só. Eu nunca poderia ficar tão absolutamente sozinho.
- Porquê?
- Mesmo se me arrancassem daqui, se me levassem para Itália, eu não passava assim tão mal. Porque eu sei viver no seu mundo.
- E eu não sei viver no seu mundo?
- Não, não sabe. (Mia Couto, 1987:109)

Esse pequeno trecho exemplifica o quanto que a tradução é uma ação complexa, que vai muito além de compreender uma palavra ou uma língua. Dois sujeitos de mundos distintos se confrontaram; um sujeito com dificuldades em compreender o mundo do outro. Um de um mundo mais conhecido e visibilizado; outro, de um mundo mais misterioso. António Sousa Ribeiro afirma que:

Potencialmente, toda a situação em que se procura fazer sentido a partir de um relacionamento com a diferença pode ser descrita como uma situação translatória. Nesta acepção ampla o conceito de tradução aponta para a forma como não apenas línguas diferentes, mas também culturas diferentes e diferentes contextos e práticas políticos e sociais podem ser postos em contacto de forma a que se tornem mutuamente inteligíveis, sem que com isso tenha que se sacrificar a diferença em nome de um princípio de assimilação. O que significa, dito de outro modo, que a questão ética da tradução e da política da tradução se tornaram tanto mais prementes nos nossos dias. (Ribeiro, 2002:78)

Afirmo, portanto, que neste presente trabalho de investigação, por meio do qual pretendo compreender o encontro de duas culturas, a cultura de um movimento social, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, com seus conhecimentos e saberes distintos, construídos no seu cotidiano de luta, em que não se pode esquecer que o científico também está incluído, e que a cultura de uma instituição escolar, a Universidade, com o predomínio do conhecimento científico, encontra-se em uma situação translatória – com culturas, contextos e práticas diferentes.

Destaco a existência de um terceiro espaço – distante do sentido literal e transcendental – que, baseando-me em António Sousa Ribeiro, denomino de um espaço de “intromissão”, ou seja, um espaço de fronteira – repleto de tensões e diálogos, que irei abordar a seguir.

Ao levantar o debate sobre fronteira, relacionamos, de imediato, à zona de contato. Destaco que o conceito de zona de contato foi criado por Mary Louise

Pratt(1992)que o associou ao encontro de culturas que produzem dominação e subordinação e/ou transculturalidade. Boaventura de Sousa Santos associa a zona de contato à interação, choque, encontro de práticas, saberes e conhecimentos. O sociólogo afirma que são zonas de fronteira, terras-de-ninguém, onde emergem, primeiramente, saberes e práticas, situados nas margens ou nas periferias (Santos, 2003). Para o referido autor, a fronteira é compreendida como um espaço de intersecção, de tradução.

Tradução é, pois, a metáfora central para a situação contemporânea, constitui inteligibilidades múltiplas e revalorização dos saberes, ocupando o espaço antes dedicado ao epistemicídio colonial ou imperial.Boaventura Sousa Santos (2006) destaca que o trabalho de tradução tem como objetivo criar constelações de saberes, assim como de práticas, que são tão fortes a ponto de serem possíveis de se apresentar como alternativas à globalização contra-hegemônica.

Sabe-se que a tradução pode ocorrer entre saberes hegemônicos e saberes não hegemônicos e que só há possibilidade de construir a contra-hegemonia, por meio da inteligibilidade recíproca, assim como da possibilidade de agregação entre saberes não hegemônicos.

Um aspecto que gostaria de sublinhar é que há tradução intercultural e intracultural¹⁵. Nesta última destaca-se a autorreflexividade, ou seja, sujeitos provenientes de uma mesma cultura podem estar interseccionados em um espaço fronteiro que pode provocar inteligibilidades recíprocas: “A visão da tradução como modo de negociar diferenças e de tornar manifesta a diferença; a tradução como fenómeno não apenas intercultural, mas também intracultural: a tradução como condição de auto-reflexividade das culturas.” (Ribeiro, 2005: 86).

Ratifico as palavras do referido sociólogo de que a tradução é um procedimento sociológico, que passa a ser uma alternativa à teoria geral, sem a existência de um único princípio de transformação social, mas, sim, de inúmeros princípios (Santos, 2003).

Nesse espaço fronteiro há tradutores. Esses tradutores são de distintas culturas. António Sousa Ribeiro (2005) afirma que o tradutor possui a função de

¹⁵No artigo “Sem Terra-Pedagogas intervindo na escola pública: Uma reflexão sobre a tradução”, de minha autoria, desenvolvo uma reflexão sobre a tradução intercultural e intracultural.

GET-BETWEEN¹⁶, aquele que interfere, intromete-se, que se mete no meio, diferente do GO-BETWEEN, que se resume ao levar e trazer:

Trata-se tão-só do espaço da “intromissão” a que me referia há momentos, uma intromissão que, exercendo-se no ponto de contacto entre o mesmo e o outro, na fronteira, mantém presente uma relação de tensão entre os dois quadros de referência envolvidos, recusando qualquer princípio de síntese ou de assimilação que possa representar uma forma de canibalização e potenciando toda a escala das interações. (Ribeiro, 2005: 84)

O diálogo nesse espaço de tradução que possibilita o encontro intercultural é fundamental para gerar uma possível emancipação social.

António Sousa Ribeiro (2005) alerta sobre a afirmação da existência de diálogo em qualquer contexto – inclusive, quando as relações de dominação e de verticalidade estão ocultas. Chama a atenção, quando o diálogo aparece nos contextos pós-coloniais, como se pode observar, na próxima citação:

E, como é fácil e frequentemente observável em contextos pós-coloniais, a oferta do diálogo, se não for acompanhada da disponibilidade para pôr em causa os quadros de referência dominantes, acaba por não ser mais do que um exercício de poder – não admira que a parte subalterna ou periférica exprima muitas vezes uma recusa dessa oferta, normalmente para grande, mas afinal injustificada surpresa da parte ofertante. (Ribeiro, 2005: 82)

Paulo Freire afirma que a efetivação do diálogo só é possível com o ato de humildade, numa relação entre seres humanos que buscam saber mais.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (Freire, 1987: 81)

Sabe-se que numa coexistência de culturas essas podem se apresentar fechadas em si próprias, impermeáveis, por se considerarem autossuficientes, sem necessidade de participar de uma interação. António Sousa Ribeiro alerta para um aspecto importante: “Nenhuma teoria da tradução pode, naturalmente, fundar-se numa perspectiva como a assim expressa, assente numa lógica de mútua exclusão e na definição da fronteira como linha divisória e não como espaço de encontro e de articulação.” (Ribeiro, 2005: 81)

No encontro entre culturas distintas e seus sujeitos, apresento alguns aspectos relevantes abordados por Paulo Freire (1977) sobre o que pode sofrer o subalterno: a

¹⁶ Expressões criadas por Tobias Doring.

dominação e o processo de coisificação. O educador brasileiro, ao contextualizar um confronto entre agrônomos e camponeses em um assentamento ou acampamento, durante um processo de reforma agrária, alertou para o sentido de superioridade, de dominação, em que “o dominador” enfrenta o camponês inserido em uma estrutura agrária tradicional. O Educador brasileiro destaca que tais ações negam o camponês enquanto um ser transformador do mundo, “coisificando-o”.

As relações de poder precisam ser redefinidas, num processo de tradução.

São exemplos reveladores de como um conhecimento rival do racionalismo eurocêntrico não surge reconhecido e valorizado na sua alteridade no acto de tradução, antes é simplesmente vazado no molde da modernidade ocidental, implicitamente assumido como o único válido. (Ribeiro, 2005: 82)

Portanto, ao tratarmos do espaço de fronteira, devemos compreender como se dá a relação entre os sujeitos advindos de culturas distintas, como, por exemplo, os sem-terra em relação aos professores universitários. Devemos identificar a existência da dominação ou do respeito, da verticalidade ou da horizontalidade nessa relação.

António Sousa Ribeiro (2005) chama a atenção de que a questão está em saber qual é o modo dessa tradução, isto é, se se aproxima da simples assimilação, ou se mantém viva a tensão e a mútua estranheza entre as distintas culturas. Tradução que valoriza ou desvaloriza, ignora e silencia o Outro.

Um aspecto que considero fundamental nesta reflexão a respeito da tradução é a intraduzibilidade. Perigoso afirmarmos que podemos traduzir tudo, pois aí baseamo-nos numa ótica da dominação, do padrão hegemônico considerado universal. No processo de interação há muitos significados que não são possíveis de ser traduzidos, devemos assumir nossas ignorâncias – lembrando que possuímos saberes e ignorâncias, como afirma Boaventura Santos – e devermos ser humildes – como nos alerta Paulo Freire.

Este alerta sobre a invasão cultural que se contrapõe a um processo de diálogo e respeito:

“invasão cultural”, como a atitude contrária ao diálogo que é a base de uma autêntica educação. Como o conceito de dominação, que se encontra tão frequentemente no âmago da concepção da educação tradicional, e como esta, em vez de libertar o homem, escraviza-o, reduz-lo a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja ator da história e se realize nesta ação fazendo-se verdadeiramente homem. (Freire, 1977:13)

O autor identifica, numa possível relação entre sujeitos de culturas distintas, um processo de escravização, redução e manipulação. Segundo Alfonso López Quintás,

Manipular equivale a manejar. De per si, somente os objetos são suscetíveis de manejo. Posso utilizar uma esferográfica para minhas finalidades, guardá-la, trocá-la, descartá-la. Estou no meu direito, porque se trata de um objeto. Manipular é tratar uma pessoa ou grupo de pessoas como se fossem objetos, a fim de dominá-los facilmente. Essa forma de tratamento significa um rebaixamento, um aviltamento. (Quintás, 2012: 02)

Paulo Freire (1977) ainda chama a atenção para o processo de persuasão que o subalterno pode sofrer, pois a ação de persuadir atinge o objeto. Portanto, o autor alerta que não cabe a “domesticação” dos homens.

Nesse encontro entre o agrônomo e o camponês, para se compreender um trabalho de extensão, tem-se como um bom exemplo para esse processo de tradução um espaço de fronteira:

Tal é o dilema do agrônomo extensionista, em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estenderá negando o homem como um ser da decisão. Se, ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico, não invade, não manipula, não conquista; nega, então, a compreensão do termo extensão. (Freire, 1977: 44)

Continua:

Por tudo isto, o trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos camponeses nas técnicas de arar, de semear, de colher, de reflorestar etc. Se se satisfizer com um mero adestrar pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou quase nada para a afirmação deles como homens mesmos. (Freire, 1977: 36)

Por outro lado, o educador Paulo Freire fala de uma postura diferenciada, possível de existir no processo de tradução, a dialógica.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (Freire, 1977: 43)

Esse ser dialógico que se empenha na transformação da realidade equivale ao sujeito inserido em um espaço fronteiriço onde culturas distintas se confrontam e produzem emancipações sociais.

Reafirmo que para tentar compreender essa fronteira, faz-se necessário partir da *ecologia dos saberes* (Santos, 2006) que produz o encontro e respeito entre saberes, sejam científicos, empíricos, do senso comum, da arte etc. Cada saber possui uma maneira própria de ver o mundo e, conseqüentemente, uma importância singular. Nesse sentido, o conceito de tradução surge como essencial para a compreensão das relações entre essas diferentes culturas – aqui, em nossa investigação, o movimento social, MST, e a universidade pública brasileira.

Assim, gostaria de alertar que é de suma importância frisar que por trás da ciência se encontra o ser humano com suas virtudes e vaidades. Relacionar-se com o conhecimento é o mesmo que relacionar-se com pessoas. Posicionar-se isoladamente, com arrogância, distância, considerando-se absoluto, é um estilo o qual critico, referindo-me à ciência moderna ocidental. Sugiro uma ciência e uma forma de relação com outros saberes onde o diálogo pode estar permanentemente presente, com escuta que significa respeito (Melendo, 1998). Afirmo, então, que se supera a fragmentação do saber e, assim, coletivamente, pode-se aproximar da realidade e contribuir com os sujeitos que fazem parte do mundo social.

Deixo claro que considero que apesar do processo de hierarquização e subalternização produzido pela ciência moderna ocidental, excluindo gentes e desconsiderando seus saberes e epistemologias produzidas com suas singularidades e contextos diversos, há outras formas de se fazer ciência, há outras formas de se relacionar. Tanto há espaços que reproduzem essa ciência antidialógica, absolutista e impermeável, quanto os que produzem uma nova ciência, que necessita do diálogo para se aproximar mais da verdade – digo na perspectiva drummondiana. Por outro lado, reconheço sujeitos subalternizados que expressam sua fala e contribuem com seus saberes e novas epistemologias – alternativas e resistentes – , tanto na reconstrução dessa ciência quanto na intervenção social. Por isso a importância de um trabalho de tradução em uma fronteira com sujeitos de culturas distantes, hegemônicas e subalternas, capaz de produzir emancipações sociais.

Segundo Boaventura de Sousa Santos, “a emancipação social é, assim, toda a acção que visa desnaturalizar a opressão (mostrar que ela, além de injusta, não é nem necessária nem irreversível) e concebê-la com as proporções em que pode ser combatida com os recursos à mão” (Santos, 2008: 40).

Por fim, aposto na aposta de um mundo melhor. Aposta, enquanto metáfora da transformação social, produzida no cotidiano, no tempo presente, carregando os riscos – positivos ou negativos – e apresentando o subalterno como o apostador que gera ações, práticas, saberes e luta de forma radicalizada – criativa e subversiva – para concretizar um projeto de emancipação social.

2 – O movimento social do campo, MST

Antes de abordar esse emblemático movimento social do campo brasileiro, considerado um dos maiores movimentos sociais do mundo, sinto a necessidade de falar um pouco sobre as gentes desse país diverso e contraditório. Naturalmente, a questão agrária será posta em discussão assim como a relação do referido movimento com a Educação, pois o MST, desde o seu nascimento, percebe a necessidade de conquistar escola para seus assentados, sejam homens, mulheres, jovens ou crianças.

2.1 – As gentes brasileiras

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Por meio do poema de Gonçalves Dias, vou de imediato indagando onde estão as gentes desse lugar tão atraente com belezas naturais, bichos e plantas. Onde se encontram essas vozes? Vozes diversas, tão diversas que nos fazem afirmar que não se trata de apenas um povo, mas de povos brasileiros. Povos com culturas e etnias diversas. Gayatri Chakravorty Spivak (2010), como abordei anteriormente,

questiona se o/a subalterno/a pode falar, diz que depende do lugar de enunciação, desde que haja quem o/a escute. Nesta investigação fala o índio, o negro, o branco, o mestiço, a índia, a negra, a branca, a mestiça. Vozes oriundas do campo! Além dessas vozes, distintos e inúmeros silêncios são também escutados...

Em algumas décadas de brasileiro que sou, escuto, desde a infância, a “verdade” de que fazemos parte de um país sem preconceito e de natureza pacífica. Gilberto Freyre, em *Casa-Grande e Senzala*,¹⁷ destaca-se pela questão da mestiçagem, perpetuando, digamos assim, a ideia de que o Brasil é um país que, desde sua colonização, apresenta harmonia entre as raças.

De opinião contrária, Darcy Ribeiro tenta sair das explicações eurocêntricas ao defender que no Brasil surgiu um novo povo, de etnia única, que forma, assim, uma unidade nacional. Essa unidade nacional, porém, vem pela via da violência, como se pode observar em sua declaração:

Essa unidade resultou de um processo continuado e violento de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista. Inclusive de movimentos sociais que aspiravam fundamentalmente edificar uma sociedade mais aberta e solidária. A luta pela unificação potencializa e reforça, nessas condições, a repressão social e classista, castigando como separatistas movimentos que eram meramente republicanos ou antioligárquicos. (Ribeiro, 2006, p. 20)

Percebe-se a produção do mito da sociedade pacífica, mito, este, aliado à história silenciada de lutas, muitas lutas com sangue e bastante violência que marcaram, de fato, a construção do Brasil. Genocídios, assim como epistemicídios. Incontáveis brasileiros e brasileiras indígenas mortos em corpos e alma ou em aspectos morais ou culturais. Incontáveis homens negros e mulheres negras violentados pelo processo de escravidão e submissão social, econômica e cultural e que só nos dias atuais auferem uma pequena reparação desse erro do passado, ao conquistarem o acesso às universidades públicas por meio de processo de reserva de cotas. Incontáveis homens e mulheres brancos e brancas, mestiços e mestiças, espalhados no extenso território nacional, com ou sem terra, com ou sem teto, com ou sem emprego, com ou sem saúde, com ou sem educação, com ou sem cultura,

¹⁷ “Casa-grande e Senzala” é a representação de um mito, uma crença profunda oferecida para ser compartilhada por uma nação. A mensagem central de Gilberto Freyre consiste em prestigiar os sincretismos de todo tipo – raciais, culturais, religiosos – e o valor da variedade, da mistura e da integração dos contrários”. (Larreta e Gucci, 2007: 423)

com ou sem paz! Tempos do Império ou da República, da escravidão ou do regime militar. Tempos do passado bastante presentes. Histórias contadas, histórias silenciadas!

Quando, em nossas escolas, – desde o período colonial – pudemos ser levados a compreender a luta dos agricultores e agricultoras para terem um lugar para morar, um espaço para produzir e estudar? Otaíza Romanelli anuncia que:

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. (Romanelli, 1996, p. 23)

Esses modelos a que Otaíza Romanelli se refere, importados de cultura letrada desde o período colonial, justificam o distanciamento, por muitas vezes, do enraizamento nacional, valorizando-se o que é de fora, seja da Europa, seja dos Estados Unidos. O etnocentrismo permanece. A cultura do velho mundo é considerada superior.

Em relação às diversas gentes, aos diversos povos brasileiros persiste, assim, um conjunto de estereótipos, relativamente aos quais é oportuno lembrar a reflexão de Homi Bhabha:

O estereótipo não é uma simplificação por ser uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma mobilizada, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro autoriza), constitui um problema para a representação do sujeito nas suas significações das relações psíquicas e sociais. (Bhabha, 1994:155)

Segundo Darcy Ribeiro, o processo de formação nacional brasileira produziu estratificação social. Assim, o povo-nação surge

da Força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

Nessas condições, exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas, e entre estas e as oprimidas, agravando as oposições para acumular, debaixo da uniformidade étnico-cultural e da unidade nacional, tensões dissociativas de caráter traumático. Em consequência, as elites dirigentes, primeiro lusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda hoje sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas. Boa expressão desse pavor pânico é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição autoritária do poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente. (Ribeiro, 2006:21)

O espantoso, como afirma Darcy Ribeiro (2006), é que os brasileiros e as brasileiras, orgulhosos de sua tão anunciada e mentirosa “democracia racial”, raramente percebem o abismo que separa os estratos sociais. Conflitos se cristalizam. Surgem castas e guetos entre ricos e pobres. Os privilegiados ficam indiferentes aos pobres. Constata-se uma miopia social. O sofrido *povo-massa* acredita que Deus privilegia a uns poucos que possuem, “inclusive o dom de serem, às vezes, dadivosos, mas sempre frios e perversos e, invariavelmente, imprevisíveis.” (Ribeiro, 2006:22).

O modelo do homem branco, heterossexual, rico e cristão se distancia e elimina aquele diferente, distante, “inferior”.

Depois dessas vozes, finalizo com uma fala que está bastante presente no imaginário do povo brasileiro, e que é dita por Ioiô Lavínio, personagem de o “Viva o Povo Brasileiro”¹⁸, representante da classe média brasileira que no regime militar se beneficiou de inúmeros favores de amigos, convencido ainda de sua integridade e moral.

E mais! Um país de povo alegre, festeiro, que dribla todas as dificuldades com o célebre jeitinho, um país feliz! E mais! Um povo que nunca enfrentou guerras, nem pestes, nem vulcões, nem terremotos, nem furacões, nem lutas fratricidas. E mais! Um povo que convive em amenidade e cortesia, um povo prestativo, de coração bondoso, em que todas as cores e raças se misturam livremente, pois desconhece o preconceito racial, visto que aqui o preconceito é econômico. (Ribeiro, 1984)

Brasis imensos dentro de um só. O Brasil de poucos que na *geografia imaginária*(Said, 2003) desses poucos, parece pertencer somente a esses. Um Brasil de muitos, com outros deuses, outras comidas, outras vestes, outras moradas, outras fomes, terras, tetos. Um Brasil, sempre, com lutas, sangue e violência e genocídios e epistemicídios – independentemente de ser um Brasil ou outro. Um Brasil “civilizado” com a cultura que possui. Um Brasil “primitivo” com a estratificação social que produz. Um Brasil de “heróis” e heróis. Um Brasil com uma história que criou mitos que permanecem na memória dos vários povos brasileiros: o país do futuro, onde Deus é brasileiro, onde em tudo se dá um jeitinho. Um país que não conhece guerra!

¹⁸ Romance de autoria de João Ubaldo Ribeiro (1984).

2.2- A questão agrária brasileira

A história do Brasil é um acúmulo de violência – genocídios, *ecocídios*¹⁹, *epistemicídios*, injustiças sociais e uma série de desigualdades. Apesar da constatação desse fato, considero bastante significativo afirmar que os/as subalternos/as brasileiros/as, desde o início do processo de colonização, comportaram-se rebelando-se à obediência, submissão e exploração. Movimentos de resistência – silenciados pela história oficial – foram criados, em contextos e épocas diversas.

Nesse contexto, desde a colonização, passando pelo Império e pela República, destaca-se a questão agrária, considerada como uma questão política, socioambiental, religiosa, policial e militar.

Moacir Gadotti, quando reflete a respeito da comemoração dos 500 anos do Brasil, produz uma crítica ao processo de colonização sofrido pelo país, focando as distintas culturas:

Os índios (povos indígenas) e os negros (afro-brasileiros) não têm nada a comemorar nesses 500 anos. Os primeiros passaram por um sistemático extermínio: eram cerca de 5 milhões quando os portugueses aqui chegaram, invadindo suas terras, e são hoje cerca de 340 mil. Mais do que um “descobrimento”, há 500 anos, tivemos uma “invasão”, seguida de uma das colonizações mais selvagens e espoliativas da história. Não houve um encontro de culturas, mas um choque cruel de culturas, em que uma foi massacrada, literalmente. (Gadotti, 2000: 21)

As discussões aqui versarão sobre a terra, recurso natural controlado pelo Estado e distribuído, desde o período colonial, para apenas alguns, gerando até os dias atuais uma permanente luta, envolvendo direitos sociais.

2.2.1- A questão fundiária no Brasil inventado pelos portugueses – do período colonial ao Império

Portugal, desde o Século XIV, normatizava a distribuição de terras destinadas à produção, por meio da sesmaria, seu instituto jurídico. No processo de colonização do Brasil, com algumas adaptações, Portugal utilizou o mesmo sistema. As terras eram dos reis e, via de regra, conforme as conveniências políticas e militares,

¹⁹ Utilizado por Enrique Leff (2006).

eram dadas aos capitães donatários, titulares das capitânicas hereditárias²⁰, pelo foral (Carta-Régia) (Muraro-Silva, 2001).

Esses capitães donatários possuíam a obrigação de transformar as terras em produtivas com o intuito de gerar lucros à Coroa (por meio de dízimos, impostos, dentre outros). Outra classe de portugueses que se destinava ao Novo Mundo, diferenciada dos capitães donatários, era de colonos que, a priori, não seriam proprietários de terra, possuindo-a, inicialmente, emprestada. Com o decorrer do tempo, após o acúmulo de muito trabalho, seria possível eles adquirirem terra. Rios e Mattos (2004), ao abordarem as pessoas em terras brasileiras que herdaram condições difíceis de trabalho e moradia, dentre outras, mostram que por meio de relações de formas diversas, como, por exemplo, o casamento, seria possível adquirir terra para viver e trabalhar.

Josué de Castro expõe a seguinte afirmação ao abordar o contexto do território brasileiro, dividido em capitânicas:

Quando D. João III dividiu sistematicamente o nosso território em latifúndios denominados Capitânicas, já existiam aqui capitães-mores nomeados para as Capitânicas do Brasil. O que se fez então foi demarcar o solo, atribuir-lhes e declarar-lhes os respectivos *direitos e deveres e os direitos, foros, tributos e cousas* que tinham os colonos de pagar ao Rei e aos Donatários, passando-se a cada um deles a sua carta de doação, ou *donataria*, com a soma dos poderes forais, que eram uma espécie de contrato em virtude do qual os sesmeiros ou colonos se constituíam perpétuos tributários da Coroa, ou dos seus donatários ou capitães-mores. A terra dividida em senhorios, dentro do senhorio do Estado, eis o esboço geral do sistema administrativo na primeira fase de nossa história. (Castro: 1965: 122)

Neste cenário, é de sublinhar o enclausuramento normativo lembrado por Leonardo Avritzer (2008). Trata-se da autoprodução de normas pelos proprietários de terra, que não se subordinavam a uma normatividade mais ampla vinda do poder político. Seu início vem com os capitães-donatários que além de atribuições administrativas de defesa do território, possuíam poder extremo de, inclusive,

²⁰ Os colonizadores portugueses dividiram o Brasil em capitânicas. No início da colonização, destacaram-se as capitânicas de Pernambuco e São Vicente (em São Paulo), devido à próspera produção açucareira.

mandar matar índios e negros. Isso traz como uma das consequências a rotinização política da utilização da violência no campo, presentes, ainda, nos dias atuais²¹.

No Brasil, as primeiras sesmarias foram concedidas em caráter perpétuo, ou seja, era uma forma de dar garantia aos colonizadores, conquistadores de terras, do direito de propriedade aos seus herdeiros. Muitos deles acumulavam terra por meio de herança, compra ou doação. A coroa portuguesa incentivava a concentração de terras no Brasil. Entretanto, ao continuarmos a análise do processo histórico, constataremos que não foi somente na sua origem, enquanto nação, que se desencadeou a má distribuição de terras no Brasil, pois existiram vários outros processos de produção de excluídos, como a desestruturação da vida indígena e a forçada transferência de negras e negros africanos.

No Brasil, a resistência dos índios abstencionistas e dos negros rebeldes dos quilombos, e mesmo a dos colonos brancos e mestiços mais pobres, desprovidos de terra e desejosos de cultivá-la a seu modo, não deu para vencer a força opressiva do latifundiarismo, para vencer as proibições contra a agricultura de outras utilidades e a criação de qualquer espécie, contra as interdições estabelecidas nas cartas régias, e reforçadas ao máximo pela autoridade ilimitada dos senhores de engenho, onipotentes em seu regime de vida escravocrata e patriarcal. Homens com ciúme de suas terras maior do que de suas mulheres. (Julião, 2009:51-52)

O instituto de sesmarias no Brasil foi extinto em julho de 1822, antes da independência do país que ocorreu em setembro do mesmo ano, substituído por uma lei que transferia o domínio do território para o particular, juntando-o ao instituto da posse. Surge, então, como base do novo regime de propriedade, o da propriedade plena e sem restrições sociais ou políticas. Martins (2004) sublinha que o Estado monárquico abdicou de um direito essencial, isto é, o de agente regulador da mediação territorial como recurso de justiça social. Com isso, seus direitos e suas responsabilidades sobre o uso da terra passaram a ser transferidos aos proprietários privados, e a distribuição e redistribuição da terra a ser entregues ao mercado. O

²¹Dentre alguns exemplos sobre a violência do campo, na contemporaneidade, posso destacar: o assentamento Pedro Inácio, do MST, localizado, em Nazaré da Mata, Pernambuco, que tem o nome dos cunhados que foram mortos, em 1998, pelos capangas do proprietário da antiga fazenda Camarazal, no processo de desapropriação da terra. Manoel da Conceição Santos faz relato como testemunha da violência causada pela polícia às famílias de acampados, no Maranhão, onde o próprio escapou da morte (Santos, 2009). Por fim, Leonardo Avritzer (2008) relata que entre 1990 e 2000 houve 501 assassinatos no campo no Brasil, e a maior parte ficou sem punição.

Estado abdicava do direito de, sem indenização, arrecadar terras não utilizadas por seus senhores. O campesinato juridicamente livre que, desde o período colonial, existia nas fazendas, manteve-se preservado e ampliado, em número, pelo novo regime fundiário (Martins, 2004).

Apenas em 18 de setembro de 1850, surge a Lei nº 601, chamada Lei de Terras, logo depois da Lei Eusébio de Queiroz que acabou com o tráfico externo de escravos. Em sua origem, a Lei de Terras tivera de criar, artificialmente, excedentes populacionais que fossem obrigados a trabalhar para os grandes fazendeiros, já que não tinham livre acesso à terra. Segundo Martins (2004), era uma forma de evitar o desvio da mão de obra para uma agricultura familiar.

O Estado preservava o direito de arrecadar as terras às quais o particular não desse utilidade e não tornasse produtivas. A Coroa, com frequência, até o século XVIII, recorreu a essa prerrogativa para redistribuir terras que não fossem devidamente utilizadas. A Lei de Terras, porém, transferiu domínio e posse ao particular, o que gerou um direito absoluto que, segundo Martins (2004), é a principal causa do latifundismo brasileiro e das dificuldades para dar uma função social à terra.

Rios e Mattos (2004) destacam que antes do período da abolição os senhores escravocratas preocupavam-se com a possibilidade dos escravos deixarem as fazendas nas quais eram cativos. Com o intuito de evitar que os escravos os abandonassem, os senhores das fazendas procuravam ligá-los a si e às fazendas por laços de gratidão. Para tanto, antecipando-se à abolição, concediam alforrias em massa, pois entendiam que os escravos deveriam receber a liberdade de suas mãos (e não do Estado) e compreender esse ato como uma dádiva senhorial.

Tendo em vista as dificuldades para o uso direto da terra, os recém-libertos deveriam levar em conta as possibilidades de vida em família, moradia e produção doméstica, e as condições dos contratos a serem obtidos (de parceria, empreitada ou trabalho a jornada) (Rios e Mattos, 2014).

Destaco que havia ainda uma gama de trabalhadores sazonais que, com suas famílias, habitavam em casas precárias, emprestadas ou construídas por elas próprias, até a finalização do trabalho. Rios e Mattos (2004) lembram que algumas vezes essas famílias “não puderam nem mesmo colher os frutos do que haviam plantado em suas

roças”. Havia também os homens que iam em busca de trabalho, habitação coletiva – nos barracões da fazenda – e de comida. Nesse contexto havia dois contratos: aqueles de trabalho “a molhado”, com salário inferior ao “contrato a seco”, pelo qual recebia também a comida para sua família da cozinha da fazenda (Rio e Matos, 2014).

Sobre essa condição de migração vivenciada por muitos ex-escravos no Brasil convém lembrar que não se resume apenas à migração de cidades, mas de toda uma conjuntura de vida. Rios e Matos (2004) apresentam a seguinte afirmação:

O dado específico que coloca o estudo desta migração, em particular, como um dos elementos da história do pós-abolição é que ela se origina de um contexto criado tanto no processo de fixação das novas formas de trabalho no campo, quanto da ausência de políticas especificamente destinadas a garantir algum tipo de acesso à terra e ao crédito aos libertos e seus descendentes. (Rios e Matos, 2004:182)

Para Francisco Julião(2009), o sistema de concentração de terras e monoculturas é o grande responsável pelo rápido empobrecimento do solo, o aparecimento da escravidão e da servidão, com a ignorância, o atraso, a fome, a doença, a miséria e o crime. Isso tudo gerou, no Brasil, rebeliões e grupos de resistência.

Dentre esses grupos, encontram-se os agricultores que lutavam contra esse processo de exclusão.

2.2.1.1- Os movimentos sociais dos agricultores pobres na Capitania de Pernambuco

Considero significativo destacar alguns fatos da história do Brasil que confirmam que esses sujeitos excluídos socialmente, como os agricultores, eram resistentes ao processo de dominação econômica, política e social – que confirma não constituir-se de um fenômeno apenas contemporâneo. Dentre esses fatos históricos, elenco a Guerra dos Mascates.

Durante o período entre 1710 e 1714, aproximadamente, os agricultores pobres e livres situados na fronteira da cana-de-açúcar em Pernambuco foram chamados a intervir no conflito armado em que se enfrentaram a classe dirigente agrária e os comerciantes de Recife. Dentre as causas do conflito posso destacar

desde manifestações locais devido ao avanço mundial do capital comercial sobre os interesses agrários até questões sociais microrregionais, como, por exemplo, a disputa pelas águas dos rios Beberibe e Capibaribe entre vários grupos de moradores. O principal motivo da guerra tem a ver com a tentativa dos comerciantes de elevar Recife, que até então era um povoado, a vila. Devido a este fato, os comerciantes adquiriam uma grande autonomia com relação aos grupos dirigentes agrários – chamados de “nobreza da terra” – e controlavam a produção e os níveis de acumulação que correspondiam a cada um dos grupos envolvidos na economia açucareira (Palacios, 2004: 27).

Os agricultores pobres nordestinos autônomos se configuravam como um grupo social. É significativo ressaltar que esse grupo passou por um processo de exclusão, assim como de resistência:

Esses processos, que só indico e formulo, mas identifico suas origens, deram início nos albores do século XIX à transformação dos agricultores pobres autônomos – como grupo social – em moradores das plantações de açúcar e algodão, forçaram o êxodo de comunidades inteiras para a fronteira interior da Capitania – o que as separou dos mercados consumidores do litoral – e lançaram à marginalidade, à delinquência e aos exércitos privados dos grandes proprietários milhares de agricultores pobres incapacitados de continuar sendo produtores autônomos que protagonizariam os conflitos que acompanhariam no Nordeste oriental a formação do Estado nacional, um Estado criação de um projeto político institucional de classe que se baseava justamente na subordinação e na conversão dos agricultores pobres e livres no núcleo da força de trabalho para as plantações a partir de meados do século XIX. Com ele, como era natural, os camponeses pernambucanos, alagoanos e paraibanos – como os de tantas outras províncias do Brasil – teriam relações difíceis e tensas que com frequência acabavam em resistência, enfrentamento e revolta. (Palacios, 2004: 21-22)

Destaco também uma breve insurreição de homens e mulheres pobres e livres que ocorreu em Pernambuco e em outras províncias do Nordeste, Norte brasileiro e Minas Gerais, entre dezembro de 1851 e fevereiro de 1852. Guillermo Palacios (2004) aborda a revolta das gentes que a promoveram – agricultores e outros – e os motivos:

A revolta foi uma reação furiosa e fulminante de inúmeros grupos de camponeses, pequenos arrendatários e foreiros, moradores de engenhos e fazendas, empreiteiros rurais e vendedores ambulantes, artesãos, pequenos empregados e subempregados de vilas do interior, pedintes da caridade pública, vagabundos, mendigos e outras categorias e subcategorias dos subterrâneos da sociedade livre brasileira – mas entre as quais se destacavam, nitidamente, os agricultores pobres autônomos – contra a promulgação de duas leis que afetavam de forma direta e íntima seus modos de vida: a do Registro do Nascimento e Óbitos e a que determinava a elaboração periódica e sistemática de censos modernos (a *Lei do Censo*), ambas regulamentadas pelo Império em 18 de julho de 1851. (Palacios, 2004:14)

Na mentalidade dos agricultores e dos demais excluídos socialmente – os pobres livres – essa Lei do Registro iria se transformar na Lei do Cativo. As notícias divulgadas sobre essa última eram que o Estado do Brasil, impossibilitado de manter a reposição da força de trabalho escrava, que sempre fora mantida por meio do tráfico, virava-se contra os pobres e livres e passaria a contá-los e a registrá-los com o propósito de submetê-los ao trabalho compulsório nas plantações e nas fazendas escravistas, substituindo os cativos. Para os agricultores pobres do Nordeste brasileiro, dava-se início à transição ao trabalho “livre” e à fase “moderna” do capitalismo agrário (Palacios, 2004).

2.2.2- O Estado brasileiro republicano

Chegamos à República e à forma como esta foi implantada no Brasil, no século XIX, de cima pra baixo, com forte apoio militar, e tendo o abolicionismo como seu grande movimento social. Na origem da República houve um pacto político por um federalismo oligárquico, que manteve as estruturas agrárias vigentes. Na Primeira República (1889-1930), inicialmente, a terra era ocupada por posseiros sem direitos de propriedade e, em seguida, ocupada por grandes proprietários com títulos de terra de origem duvidosa (Avritzer, 2008).

Leonardo Avritzer (2008) nos lembra que as Constituições Brasileiras de 1934, 1937 e 1946 estenderam os direitos sociais, apenas, aos trabalhadores urbanos. Os direitos sociais introduzidos na era Vargas – jornada de trabalho de 48 horas, férias, limitações ao emprego de crianças e mulheres e acesso à assistência médica e aposentadorias – não se voltavam imediatamente para os trabalhadores rurais.

Josué de Castro (1965) destaca que no Brasil não houve nenhuma força que fosse capaz de quebrar o sistema opressor do latifúndio que há séculos vem pesando como uma fatalidade sobre a vida do povo agricultor. Lembra os antigos escravos que antes viviam na senzala, passaram a ser espalhados pelas choças e pelos casebres no campo e nas aldeias, ou nas favelas das cidades, “verdadeiras senzalas remanescentes”, subdivididas nas novas “casas-grandes”, os casarões dos novos senhores da terra.

Nos séculos XIX e XX, destacam-se no Nordeste brasileiro movimentos sociais que retratavam o isolamento geográfico de políticas públicas, conseqüentemente, a ausência do Estado (Boneti, 2007).

A Guerrade Canudos, por exemplo, ocorrida no estado da Bahia, foi um movimento social que se originou na fome e na miséria, com um povo tentando sobreviver à seca do sertão. O Estado brasileiro se ausentava mais uma vez. Sublinho que o Brasil vivia um modelo agroexportador, sem industrialização, com grande concentração na propriedade da terra e domínio das elites oriundas das oligarquias rurais (Boneti, 2007).

O grande líder do movimento foi Antônio Conselheiro, que motivou a comunidade de excluídos e subalternos à construção de uma igreja. A comunidade caracterizava-se por organizar um sistema social cooperativado e um modelo de sociedade independente politicamente (Boneti, 2007).

Santos (2009) traz a seguinte afirmação:

Em Canudos estavam aproximadamente 20 mil pessoas, número maior que a de várias cidades da Bahia no período; conseguiam ter uma organicidade e unidade ideológica no processo de resistência à opressão. Canudos foi o símbolo da resistência do homem do nordeste brasileiro que sofreu e ainda sofre as mazelas das políticas de compensação e exploração. O beato conselheiro, sujeito dotado de muito carisma e dom na fala, conseguiu motivar homens e mulheres a lutar por sua liberdade, sem perder de vista o propósito da fé em Deus, organizando a força da resistência dos sujeitos lutando por uma sociedade mais justa e igualitária. (Santos, 2009)

A pedido das elites locais, foram enviadas tropas militares pelo Estado. Os ataques duraram mais de um ano acarretando um massacre aos pobres que viviam naquela comunidade e geraram o fim do Arraial.

Outro movimento social em destaque, durante os séculos XIX e XX, foi o cangaceirismo que nasceu no Nordeste brasileiro em consequência da miséria do meio rural que se caracterizava, na época, pelo descaso do Estado e como uma região onde os ricos exploravam os pobres por uma estrutura de exploração violenta. Boneti (2007) considera o cangaceirismo como “uma manifestação que foi surgindo aos poucos, gerando uma organização e um projeto político (o de fazer justiça com as próprias mãos) no seu decorrer, produzindo experiências, saberes e consciência de coletividade”.

Martins (apud Boneti, 2007) afirma que até a década de 1940 o messianismo e o cangaço foram as formas dominantes de organização e de manifestação da rebeldia camponesa. Destaca que, a partir dos anos 50, a liga camponesa e os sindicatos passaram a ser as formas mais importantes de organização e luta política dos sujeitos do campo.

2.2.2.1 - As ligas camponesas do Brasil e as formas de exploração com o sujeito do campo

No final da década de 1950, registra-se a tentativa de uma reforma agrária no Nordeste brasileiro, com as Ligas Camponesas. Naquela época, as prefeituras de algumas cidades pobres no interior do Nordeste emprestavam o caixão de defunto, chamado de “caixão de caridade” que tinha que ser restituído na “boca da cova”, para servir a outros mortos. Josué de Castro (1965) chama a atenção para a humilhação suprema daquele povo humilde que, segundo ele, duraria “toda a eternidade.”

Segundo Josué de Castro (1965), as Ligas tinham como objetivo inicial defender os interesses e os direitos dos mortos, para lhes dar o direito de um enterro digno, com terra e sepultura dentro de um caixão de madeira de propriedade do próprio morto. Assim, o autor explica que as ligas não surgiram pensando em reivindicações dos direitos espoliados nem com o desejo de lutarem contra a exploração do regime agrário reinante.

Francisco Julião, ícone das Ligas Camponesas, “advogado de camponeses”²², reconhece que a Sociedade Agrícola tinha um fundo destinado a enterrar os próprios sócios. Ainda não se falava em reforma agrária, renda da terra, salário mínimo, porém, ele elenca os principais objetivos desta Sociedade:

A Sociedade Agrícola tinha objetivos modestos: formar um caixa entre os próprios associados para contratar uma professora a fim de alfabetizar as crianças; constituir uma cooperativa de produtores de verdura, para o que era necessário obter crédito destinado à aquisição de sementes, adubo e instrumentos agrícolas; e, finalmente, pleitear junto às autoridades ou, mais precisamente, à Secretaria de Agricultura e ao Ministério do mesmo nome, os benefícios que a Constituição do Estado e a da

²² Francisco Julião utilizou o Código Civil e a Bíblia como instrumentos de trabalho na defesa dos agricultores das Ligas Camponesas.

República, ademais das leis ordinárias, ofereciam às cooperativas agrícolas e ao homem do campo. (Julião, 2009: 126-127)

Os camponeses viviam num contexto permeado por formas violentas e ostensivas, vigiados e controlados por capangas e soldados de polícia. Outro tipo de violência era a exploração que os camponeses sofriam dos donos das terras onde moravam e trabalhavam, como, por exemplo, é o caso do cambão.

Cambão, finalmente, é o dia de trabalho que o dono da terra exige do camponês, cada semana, pelo sítio que ocupa, um miserável sítio de um ou dois hectares [...] Mas se se trata de foreiro, arrendatário ou parceiro, é o que cada um desses entrega ao latifundiário, sem remuneração, durante certa época do ano, além da renda paga em dinheiro ou em produto. (Julião, 2009: 16)

Edineide Jezine (2011) destaca que o movimento das ligas e a violência no campo pressionaram por políticas públicas. Em 1963, surgem, no período de João Goulart, governo que antecedeu o golpe militar brasileiro, indícios de reforma agrária. Neste período houve a criação da Superintendência da Reforma Agrária (Supra) e do Estatuto do Trabalhador Rural, que garantiam os direitos trabalhistas ao sujeito do campo, raramente cumpridos pelos latifundiários.

Por fim, o período de luta das ligas camponesas, espalhadas em diversas regiões do Brasil, durou entre 1955 a 1964. Os latifundiários solicitaram ao Exército Brasileiro intervenção contra a Liga, esta que, segundo Castro, “Criada para defender os direitos dos mortos, ela iria agora se constituir como instrumento de reivindicação dos direitos dos vivos.” (Castro, 1965:31)

2.2.2.2-Do período da Ditadura Militar aos dias atuais

Já, a partir da década de 1960, no período de Ditadura Militar, o Brasil possuía uma estrutura política clientelista e oligárquica, com alianças cruzadas, ou seja, partido progressista se aliando com a oligarquia que pudesse. Durante esse regime, o governo militar teve como norma não fazer desapropriações nem realizar assentamentos em áreas invadidas.

Nesse período,houve financiamento com inovação técnico-científica da moderna grande propriedade produtiva agrária, industrializada, urbanizada e “civilizada”, com introdução no campo dos direitos previdenciários dos

trabalhadores rurais. Delfim Neto, nessa época, ministro do Estado Brasileiro, foi o grande mentor desse modelo desenvolvimentista que se assemelhava ao *agrobusiness* e ao estilo de vida *country*. Registro que nessa década havia no Brasil 50 milhões de camponeses dos quais 17 milhões situavam-se no Nordeste. Nesse contexto, 2% dos proprietários agrários monopolizavam 60% de todas as terras cultivadas.

Por outro lado, às vésperas do regime militar brasileiro, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)²³ que, segundo Batista (2007), representou um avanço na luta do povo camponês em busca de seus direitos sociais e trabalhistas.

Em 1975, em pleno regime militar, nasce a Comissão Pastoral da Terra (CPT). O seu nascimento deve-se à convocação realizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no Encontro de Pastoral da Amazônia, no estado de Goiás. Essa entidade inicia seus trabalhos desenvolvendo um serviço pastoral aos trabalhadores do campo, sejam estes mulheres, homens, índios, migrantes, peões, posseiros, dentre outros (www.cptnacional.org.br).

No contexto na qual a CPT foi fundada, em plena ditadura militar, o Brasil tinha, sobretudo na região amazônica, trabalhadores rurais, posseiros e peões em graves situações trabalhistas e sociais e, assim, essa organização contribuiu para a defesa desses trabalhadores. Em seguida, a entidade expandiu suas ações pelas outras regiões brasileiras. Nesse período, o vínculo com a CNBB contribuiu para a CPT desenvolver suas atividades e se manter. Com o passar dos anos, a entidade passou a ter um caráter ecumênico, incorporando pessoas de outras igrejas cristãs [idem].

Por fim, destaco que a CPT se considera uma entidade de defesa dos Direitos Humanos. Contribuiu na luta dos sem-terra e ainda hoje a CPT e o MST possuem relações bastante próximas e de cooperação.

José Ronaldo Santos (2009) expõe o retrocesso sofrido por muitas organizações, em busca da luta no campo e na cidade, naquele contexto de ditadura:

²³ “A Contag é a maior entidade sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais da atualidade. Foi fundada em 22 de dezembro de 1963, no Rio de Janeiro. Na época existiam 14 federações e 475 Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Hoje são 27 federações que reúnem cerca de 4 mil sindicatos rurais e 20 milhões de trabalhadores e trabalhadoras do campo.” (www.contag.org.br, disponível em 21/08/2011)

Com o golpe de 1964 houve um retrocesso de muitas das organizações que lutavam no campo e na cidade. O golpe militar acabou com a frágil democracia existente no país. Movimentos foram extintos, camponeses e suas lideranças foram perseguidos e mortos. Os latifundiários e os donos do capital estavam em situação favorável e deram início ao processo de modernização conservadora, o que mostrava ainda mais o atraso e a complicada situação das estruturas sociais do Brasil, que sempre deixou excluída a população pobre da cidade e do campo (Santos, 2009)

O Estado brasileiro contribuiu para que suas elites sempre possuíssem seus direitos garantidos, concentrando terra e, conseqüentemente, contribuindo para intensificar o problema fundiário brasileiro. Concordo com José de Souza Martins (2004) ao afirmar que a questão agrária deve passar pela mão do Estado, não pode ser uma luta separada dele, como alguns movimentos sociais consideram. Comungo, também, com o referido autor sobre o que se compreende por reforma agrária:

Ora, assentamento é a forma da redistribuição da terra, que é em que consiste, no essencial, qualquer reforma agrária. Reforma agrária é todo ato tendente a desconcentrar a propriedade da terra quando esta representa ou cria um impasse histórico ao desenvolvimento social baseado nos interesses pactados da sociedade. (Martins, 2004: 102)

O educador Paulo Freire (1977) destaca a reforma agrária enquanto uma decisão política que inclui os camponeses no processo de mudança, por considerá-los como co-responsáveis.

Josué de Castro, ao discutir sobre o desenvolvimento econômico nordestino, associando-o ao combate à seca, tão frequente naquela região, afirma que tal fato depende de uma reforma agrária com tais singularidades:

Não a reforma agrária baseada em mera colonização de terras devolutas, a qual não passaria de um conjunto de medidas inócuas, deixando intocado o deplorável regime de terras imperante na região. Não a reforma agrária desejada por certos líderes ruralistas, que consistiria em desapropriar terras mediante indenização prévia em dinheiro pelo seu valor venal no mercado imobiliário; mas sim a reforma agrária apoiada na desapropriação por interesse social, que retalhe os latifúndios improdutivos; que dê terra a quem dela necessite para viver com decência; que estipule novas e mais humanas bases de arrendamento; que regule os contratos de trabalho, fixando níveis salariais adequados; que cuide da assistência técnica e financeira aos pequenos produtores; que ainda hoje enfeudam a propriedade da terra no Nordeste. (Castro, 1965:184)

Contribuindo ao debate sobre a importância da reforma agrária, Frei Beto²⁴, ao discutir a respeito da fome no Brasil, levantou a seguinte conclusão:

²⁴Fez a afirmação no ano de 2004, período no qual se encontrava assessorando o governo Lula nas articulações com os movimentos sociais. O governo durou de 2003a 2010.

A fome tem, pois, em nosso país, causas estruturais, pois não nos faltam terras cultiváveis e recursos hídricos. Falta é efetivar o Plano Nacional de Reforma Agrária, que visa a assentar 530 mil famílias em quatro anos, e agilizar mecanismos econômicos que reduzam a desigualdade social. (Beto, 2007:348)

Segundo Mônica Molina (2003), faz-se necessário um pensamento complexo, cujas dimensões políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais devem ser simultaneamente abordadas na questão da reforma agrária, pois, segundo a autora, esta possui um papel estratégico para viabilizar o desenvolvimento sustentável do campo.

Considero imprescindível para o Brasil um plano de reforma agrária sério e coerente. As ligações de amizade, nepotismo e acordos políticos devem ser vigiados, controlados e punidos nesse processo. A desapropriação territorial deve ser levada, de fato, à risca para os casos de terras improdutivas ou com débito ao Estado Brasileiro. A reforma agrária não pode se resumir à entrega de terra, deve estar associada à educação, saúde, cultura, lazer, trabalho, meio ambiente, segurança, dentre outras áreas imprescindíveis para uma vida digna ao homem, mulher, jovem e criança do campo, seres inferiorizados no contexto da racionalidade moderna.

A reforma agrária é um tema que envolve uma série de sujeitos, instituições, ongs e movimentos sociais. Dentre os movimentos sociais que lutam em prol da reforma agrária, destaque-se o MST.

2.3- O nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

Os movimentos sociais nascem, em contextos de tempos e espaços diversos, de ações reivindicatórias de grupos de pessoas a questões diversas – sejam de gênero, meio ambiente, étnico racial... – com o intuito de contribuir no processo reivindicatório, à implantação e implementação de políticas públicas e à garantia de direitos coletivos. O prazo máximo de sobrevivência dos movimentos sociais é quando alcançam tais direitos.

A revolta escravocrata, o levante camponês da Antiguidade e Idade Média, movimento socialista e trabalhista pós-Revolução Industrial, movimentos de bairro, movimentos populares urbanos, movimentos rurais brasileiros (Kauchakje,

2007) podem ser considerados exemplos desse fenômeno presente em diferentes sociedades e tempos.

Com o intuito de clarear a nossa compreensão a respeito desse fenômeno, apresento contribuições de alguns autores para o auxílio em se compreender o significado de movimentos sociais.

Dirceu Benincá (2011) descreve que a mobilização popular é a principal forma de expressão dos movimentos sociais, organizações que se contrapõem com situações e sistemas vigentes. Dentre as ações dos movimentos, elencam-se a reivindicação de ações políticas, a instauração de processos desencadeadores de reformas conjunturais e mudanças estruturais, o anúncio à sociedade de algo que não vai bem, a produção de inovações. Por fim, destaque-se, em cada contexto histórico, levar em conta a legitimidade da visão e dos pleitos apresentados por eles.

João Francisco de Souza compreende os movimentos sociais como “forças sociais” que possuem autonomia e orientação social que incide no cotidiano da sociedade, como se constata, a seguir:

Os movimentos sociais, especialmente os sociais populares, são entendidos como forças sociais e correntes de opiniões e proposições sobre/para o conjunto social que, atuando nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social e garantem sua autonomia em relação ao Estado e aos partidos, pela orientação social de sua ação que incide sobre as mentalidades e as práticas cotidianas da sociedade em sua heterogeneidade. Esse tipo de ação não tem como característica a mobilização permanente. Pode ocorrer de maneira relativamente pontual, mas com certa duração para gerar posicionamentos sociais sobre a incidência de sua prática. (Souza, 2007: 124)

A autonomia em relação ao Estado e ao partido político é visível, em relação ao MST, que não rejeita as reivindicações em relação às políticas públicas voltadas à reforma agrária, educação, saúde, meio ambiente... O movimento até expressa o seu apoio político mas não é confundido com um partido político.

Maria do Socorro Xavier Batista destaca as várias formas de exploração que os movimentos questionam nas relações de macro e micropoderes:

Os movimentos sociais constituem-se em múltiplas formas organizativas, demandas, reivindicações que questionam as mais variadas formas de exploração, submissão, segregação, preconceitos, discriminações, evidentes no jogo das relações conflituosas dos macro e micropoderes que permeiam as relações sociais. (Batista, 2007:170)

Adler Júlio Ferreira Calado(2007) apresenta características e tipologia dos movimentos sociais. Dentre as características dos movimentos sociais, há a que estes

têm origem e motivação em interesses singulares que comunguem de seus traços de identidade; além disso, têm, como principal instrumento de visibilidade e pressão, a mobilização. Em relação à tipologia, o autor considera os critérios: i. perfil classista – distingue os movimentos sociais populares dos movimentos sociais protagonizados por segmentos da classe dominante; ii. espacialidade – distingue entre movimentos sociais do campo e movimentos sociais urbanos; iii. natureza e alcance de seus objetivos – distingue entre aqueles movimentos que têm objetivos tópicos ou pontuais e aqueles, como o MST, que propõem construir um projeto de sociedade.

Boaventura de Sousa Santos apresenta uma série de aspectos novos que surgem por intermédio dos movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais. Dentre tais aspectos, destaco os movimentos serem os protagonistas criadores das condições para a sociologia das ausências e das emergências.

Os movimentos de libertação contra o colonialismo e os novos movimentos sociais – do movimento feminista ao movimento ecológico, do movimento indígena ao movimento dos afrodescendentes, do movimento camponês ao movimento da teologia da libertação, do movimento urbano ao movimento LGBT – além de ampliarem o âmbito das lutas sociais, trouxeram consigo novas concepções de vida e de dignidade humana, novos universos simbólicos, novas cosmogonias, gnoseologias e até ontologias. Trouxeram também novas emoções e afectividades, novos sentimentos e paixões. Foram estes movimentos que criaram as condições para a sociologia das ausências e das emergências. (Santos, 2008: 20-21)

No final do regime militar, o Estado Brasileiro foi pressionado por manifestações e reivindicações da sociedade civil e, evidentemente, nasceu uma série de movimentos sociais, tanto urbanos quanto do campo. Dentre eles, destaque-se um desses movimentos sociais do campo brasileiro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Arenhart, 2007; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2011).

Este movimento social vem lidando com uma temática bastante complexa, os conflitos por terra, processo de luta intenso, iniciado desde o nascimento do Brasil, como foi abordado neste capítulo.

A resistência dos povos brasileiros – índios, pardos, negros, mestiços e brancos – esteve sempre presente em movimentos que emanaram das margens sociais, com vitórias e derrotas marcadas por violência, sangue e mortes.

Dentre esses movimentos por conflitos por terra, o de Canudos e a Liga Camponesa, são referências ao MST. Este assume que, no processo ainda embrionário de seu nascimento, enquanto movimento social, estudou esses movimentos sociais de resistência e os assume como referências em seu processo de luta.

Essa resistência presente, desde o período colonial, sobrevive nos dias atuais com esses povos que ainda vivem às margens, situados no outro lado da linha abissal (Santos, 2009). O MST agrega esses excluídos, convidando-os a participarem de um processo intenso e demorado de luta que não é finalizado com a conquista da terra, um processo localizado em uma “cerca” que divide: interesses sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais; gentes excluídas de gentes não excluídas; a vida da morte. Os Sem Terra da frente de massa se responsabilizam pela inclusão desses povos nesse movimento social do campo brasileiro.

Gostaria de sublinhar que, neste trabalho de investigação, ao referir-me à terra, não me limito a abordar unicamente ao aspecto da sua distribuição aos que não possuem, mas, sobretudo, levanto uma preocupação com um espaço produtor de vida, no qual se gera trabalho, moradia, onde se vive e se morre, como bem destaca Roseli Caldart:

Lutar pela terra é lutar pela vida em sentido direto, literal, sem mediações. A terra que se quer conquistar é, ao mesmo tempo, o lugar de trabalhar, de produzir, de morar, de viver e de morrer (*voltar à terra*), e também de cultivar os mortos, principalmente aqueles feitos na própria luta para conquistá-la. (Caldart, 2004: 354)

Portanto, referir-se à terra é referir-se a um espaço de: educação, cultura, produção, lazer, espiritualidade.

Dentro desse debate, Maria do Socorro Xavier Bastista apresenta qual o significado da terra para os sujeitos dos movimentos sociais:

Os conflitos por terra não são apenas conflitos territoriais, que pensam e exigem a ocupação da terra como espaço de trabalho, sobrevivência. Para os sujeitos sociais e os movimentos sociais do campo, a terra significa espaço de vida, de produção, de cultura. Para os que dela dependem e a pensam como espaço de vida, de identidade, ela tem múltiplos significados. É dádiva, ela é o território onde eles deitam suas raízes culturais, que dá sentido à visão, é fonte de vida, é vista como mãe; com ela, eles têm uma relação maternal... (Batista, 2007:171)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra busca uma luta em prol de uma “fonte de vida”, uma “mãe”, uma “identidade” para um grande número de excluídos sociais brasileiros.

Kathryn Woodward (2011) descreve sobre a identidade cultural dos grupos oprimidos, como o dos movimentos sociais do campo.

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica. (Woodward, 2011 34-35)

Quanto a esse aspecto identitário do MST, faz-se necessário sublinhar que, ao ingressar no movimento, o sujeito, além de participar por uma luta pela terra, inicia sua vida numa organização com objetivos sociais e políticos que direcionam diversas dimensões de atuação e de mobilização, e passa a fazer parte de uma coletividade que possui valores e princípios (Caldart, 2004). Roseli Caldart sublinha o novo processo identitário pelo qual o sujeito começa a vivenciar, na condição de Sem Terra:

Quando passa a ser integrante de um movimento social e lutar pelo seu direito de ser um trabalhador da terra, e sobreviver dignamente desse trabalho, ele passa a fazer a diferença, a entrar nas estatísticas, na sociedade, passa a ser um rosto. Pode apanhar da polícia, pode ser despejado das terras que ocupa, pode ser considerado um *desordeiro*, mas *existe socialmente, é sujeito da história*, e mesmo que deixe de participar do MST, jamais será o sem (a) terra de antes. Agarrou com seu próprio corpo a luta pela sua *salvação social*, e isso alterou seu modo de ver o mundo. Como dizem os camponeses, *a gente vê a partir de onde os pés da gente pisam*, e pisar em uma terra ocupada é muito diferente do que pisar (ou deitar) na sarjeta de alguma cidade qualquer. Essa é uma escolha que cada sem-terra poderia não ter feito, mas por alguns motivos a fez, e então a carregará para sempre em sua herança. (Caldart, 2004: 121)

Esse rosto passa a ter um novo estilo de vida e tem de assumir, então, uma vida coletiva. Roseli Caldart ainda discute sobre esse processo identitário complexo:

Os sem-terra que cortam cercas, ocupam terras, enfrentam conflitos com o Estado e os latifundiários são também aqueles que se tornam *dirigentes de empresas*, que negociam em Bancos, que fazem parcerias, que contratam técnicos e discutem as diretrizes de sua assessoria, que organizam sua produção em agroindústrias, e que chegam até a regular mercados regionais através da produção agrícola que comandam. (Caldart, 2004: 137)

Sem terra é, portanto, um novo sujeito sociocultural distante dos padrões hegemônicos da sociedade capitalista, que passa a viver coletivamente nesse singular movimento de massas que é uma organização com intencionalidade política de lutar permanentemente nessa complexa realidade de conflitos de terra e passa a ter um rosto, uma identidade – mesmo que deturpada, muitas vezes –, identidade também expressa na bandeira do movimento, localizada no centro do acampamento ou

assentamento, em sua casa; no boné vermelho com o símbolo do Movimento; nos rituais e nas atividades distintas de se viver numa coletividade.

Esse movimento, o MST, foi formalizado no “Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra no estado do Paraná”, na região Sul brasileira, em 1984. Nesse período de quase três décadas, o Movimento se espalhou nas diversas regiões brasileiras, atingindo uma média de 23 dos 27 estados brasileiros.

Os seus integrantes são denominados de Sem Terra²⁵ e vivem em acampamentos e assentamentos. Nos acampamentos, quando ainda estão no processo de conquista da terra, vivem em moradias temporárias e com “lonas pretas” e nos assentamentos, quando já possuem a terra – apesar de não deixarem de lutar em prol dos outros que ainda continuam vivendo nos acampamentos.

Maria Antônia de Souza (2006) destaca que o MST é constituído por sujeitos coletivos que são bastante articulados com a sociedade civil e com outros movimentos, além de enfatizar a formação dos seus integrantes: “[...] é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias; que luta por “poder” nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro.” (Souza, 2006: 21).

O Movimento recebeu muito apoio e influência da Igreja. As Comunidades Eclesiais de Base – CEB`s – resistentes à ditadura militar, apoiaram bastante os/as camponeses/as. A Comissão Pastoral da Terra – CPT – é um exemplo. O Movimento herdou da Igreja tanto a forma de lutar através de caminhada, como a influência de romarias religiosas, a palavra e boa parte de seu sentido, além da cruz, que foi substituída pela bandeira vermelha (Caldart, 2004). Martins enfatiza o nível de estreitamento entre o Movimento e a Igreja:

Quando a religião e a própria organização eclesial da Igreja se revelaram uma barreira às implicações e desdobramentos políticos da ação pastoral, foi inevitável o nascimento do MST. (...) Se o MST ganhou na definição de identidade política, a CPT perdeu na diluição e indefinição de sua própria identidade como serviço pastoral aos pobres da terra. (Martins, 2004: 152)

²⁵Roseli Caldart (2004) diferencia Sem-Terra de Sem Terra. Para o termo Sem-Terra ela designa a todos aqueles que provêm dos movimentos sociais do campo e Sem Terra, aos pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST.

O MST, herdeiro de tantos rituais e procedimentos dessa instituição eclesiástica, passa a se consolidar como um agente de mediação entre os excluídos sociais – estimulando-os e direcionando-os no processo de luta em prol da reforma agrária – e o Estado brasileiro.

José de Souza Martins (2004) faz uma crítica ao que ele chama de agentes de mediação, referindo-se, especificamente, à Comissão Pastoral da Terra e ao MST, pois considera que suas lideranças vêm da classe média com outros interesses e outras compreensões em relação ao povo do campo.

[...] os pobres foram excluídos e privados do direito de falar por si mesmos, vítimas da palavra usurpada no discurso pré-fabricado e divorciado da práxis de uma classe média com fortes tendências autoritárias, mesmo quando se proclama revolucionária e identificada com o sagrado princípio da liberdade de consciência. (Martins, 2004: 82)

Para o referido autor, os grupos de classe média, que considera desenraizados, dão sua voz aos que supostamente não possuem voz, geram anomia nos movimentos sociais, carregam um hibridismo de classe, hibridismo bloqueador, e possuem polarizações ideológicas que dificultam as reformas sociais. Observa a diferença entre ação dos camponeses e ação em nome dos camponeses e que, segundo ele, há um desencontro entre a consciência social dos trabalhadores da terra e a consciência social da classe média militante. Por fim, ele considera que esses movimentos acabam não cumprindo a função social do intelectual orgânico, pensado por Gramsci, pois interpretam as demandas populares com base em seus próprios termos e conflitos sociais. Comportam-se como “assessores” ou “consultores” e apresentam insuficiências e limitações nas interpretações (Martins, 2004).

Os Sem Terra, apesar de aparentarem uma homogeneidade, são sujeitos de um movimento social marcado pela heterogeneidade interna, com posicionamento e interesses distintos. Alguns exercem a função de liderança (de um acampamento a um setor no nível nacional, por exemplo, com histórias de vida bem diferentes daqueles que se encontram na base). Isto me faz concordar com a análise anterior de José Martins ao se referir aos agentes de mediação do Movimento.

Nesse conjunto de hábitos, procedimentos e rituais que o Movimento herdou da Igreja Católica, pode-se destacar a mística. Esta ocorre no cotidiano do

Movimento, seja em suas assembleias internas, nos processos reivindicatórios, nos atos simbólicos, na sala de aula, nos cursos do processo de formação que o Movimento promove.

Os Sem Terra cultuam pensadores e revolucionários com os quais o MST se identifica, passando uma mensagem que aborde questões centrais do Movimento: reforma agrária, revolução, exclusão, educação, dentre outras. Passam a mensagem por meio de cantos, poesias, gestos. A linguagem verbal dialoga com a linguagem não verbal. Digamos que a mística é para ser mais sentida que falada, como afirma Caldart (2004).

Dal Ri e Vieitez (2004) ao refletirem sobre a finalidade da mística, apresentam a seguinte afirmação:

A mística tem a finalidade de manter a identidade dos sem-terra, reviver os sentimentos das pessoas pelo Movimento e desencadear o respeito aos seus símbolos. Por meio da mística resgata-se a memória de eventos importantes para o MST e para a classe trabalhadora, rememoram-se episódios de lutas e a atuação de figuras destacadas na história. É também uma forma de ensinar às gerações mais jovens a história de lutas do Movimento, bem como afirmar os seus princípios, objetivos e ideologia. (Dal Ri e Vieitez,2004:50)

Joelma Silva (2006), Sem Terra, educanda do curso de Especialização em Educação do Campo, aparece, neste debate, como autora da monografia “*A dimensão educativa da mística nos cursos formais do MST*”. A educanda-autora fala da mística como força motivadora para a luta. Compara a mística realizada no curso de Pedagogia da Terra em dois estados brasileiros: Pernambuco e Rio Grande do Norte, com educandos/as de todo o Nordeste. Diferencia a mística do cotidiano com a mística enquanto celebração coletiva. Um momento de destaque relatado por ela foi quando os/as educandos/as do estado do Rio Grande do Norte decidiram, no dia de aula, ir à delegacia da cidade como protesto pela violência sofrida por uns/umas acampados/as naquela localidade. Foram em marcha, com bandeiras e cantos. Ao debater sobre a mística, Joselma Silva sublinha:

Dentro do MST, ela tem uma relevância forte, porque é a força que mantém as pessoas firmes na luta cotidiana. É ela que impulsiona o desejo de persistir lutando por ideais de transformações, faz com que o coletivo enfrente as dificuldades e mesmo diante das opressões, enfrente as forças que os oprime. A mística é, pois, esse instrumento de motivação, anima e projeta a utopia. (Silva, 2006: 12)

Joselma Silva (2006) lembra o sentido político da mística presente na formação da militância e com temas que vão de embate à política dominante, visando

criar uma visão da realidade para gerar uma reflexão às pessoas, na condição de protagonistas e condutoras de mudança.

A mística então ganha um sentido mais amplo quando se manifesta no cotidiano das lutas do movimento, ou seja, ela não tem um momento específico, um espaço, ela invade a alma, alimenta a consciência é um sentimento que move os sonhos, as ações e são essas ações cotidianas, como a marcha por exemplo que é um ritual místico que desperta vários sentimentos, ao mesmo tempo convoca a sociedade para o debate sobre a reforma agrária, chama a atenção sobre os problemas do campo, propondo soluções viáveis tanto para o campo como também para a cidade. (Silva, 2006: 31)

A mística transmite uma mensagem de luta em prol da reforma agrária, da revolução social, do povo do campo, da formação político-pedagógica dos sujeitos do Movimento, sensibilizando as pessoas a se integrarem ao Movimento. As pessoas que assistem a mística participam de um processo de ensino-aprendizagem, por ela revelar o cotidiano do Movimento, o porquê de sua luta, a sua identidade sociopolítica, os líderes locais e internacionais os quais se identificam tanto no processo político quanto educacional. Classifico a mística como uma gama de saberes do Movimento que sintetiza a forma como vêem o mundo e atuam nele.

Após abordar alguns aspectos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tentando levar o/a leitor/a à compreensão desse complexo movimento social do campo brasileiro, gostaria de afirmar que, desde o final dos anos 90, os movimentos sociais do campo, que inicialmente foram liderados pelo MST, passam a aparecer no cenário da questão da terra, dos quais elencamos: Movimento de Organização Comunitária (MOC); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); União Nacional de Escolas Famílias do Brasil – UNEFAB; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB; Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF; Comissão Pastoral da Terra (CPT); União Nacional das Escolas Familiares Agrícolas – UNEFAB; Conselho Indigenista Missionário (CIMI) (Batista, 2007).

Com o intuito de dar continuidade à busca de melhor compreender esse movimento social do campo brasileiro, MST, destacam-se, a seguir, algumas reflexões sobre a relação do MST com os meios de comunicação hegemônicos do Brasil.

2.3.1- Ações de protesto do MST: matéria-prima para os meios de comunicação brasileiros

A cada protesto, o seu espaço, a cada protesto, a sua tecnologia, mas com uma lógica subjacente comum: estar no espaço público, comprometido com o mundo, e apresentar-se com uma voz que quer afirmar algo, num jogo emaranhado de identidades, interesses, desapareços e emoções (Mendes e Seixas, 2005b: 122).

Como já abordei, anteriormente, venho pesquisando o MST desde 2005. Quando criei um grupo de pesquisa, Educação Ambiental e Movimentos Sociais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), pude perceber, a partir do convívio com as educandas-investigadoras, a mudança de concepção, por parte delas, em relação ao Movimento: anteriormente limitavam-se a compreender o Movimento unicamente pela informação que possuíam pelos meios de comunicação hegemônicos. Esse fato me provocou o interesse de compreender a relação entre esses meios de comunicação e o MST.

Manuel Carlos Chaparro, professor da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo – USP – e jornalista, escreveu o artigo *Revolução das Fontes*. Nele, o autor analisa a relação do MST com os meios de comunicação, o que me chamou a atenção e me instigou a “reconstruir” tal artigo no contexto atual, por considerar que muita coisa é bem diferente de uma década atrás.

Optei em realizar, via Internet, duas entrevistas²⁶: uma com uma atual assessora de comunicação do MST²⁷, em São Paulo, e outra com a professora de comunicação da Universidade Federal de Goiás – UFG, uma das primeiras pessoas a trabalhar com essa área, comunicação, no Movimento²⁸.

²⁶ As entrevistas foram realizadas em julho de 2008.

²⁷ A assessora de comunicação do MST, no período da entrevista, possuía 26 anos de idade, estava finalizando o curso de Jornalismo, e trabalhava há pouco mais de 3 anos no MST, exercendo sempre a mesma função.

²⁸ A jornalista e professora universitária, no período da entrevista, possuía 42 anos, mestrado em Educação Brasileira e graduação em Comunicação Social – Jornalismo. Quando era estudante do segundo ano do curso, foi cobrir uma pauta sobre um acampamento de sem terra em frente ao Palácio do Governo, em Goiânia [capital de Goiás]. Segundo ela, para fazer tal cobertura, necessitou compreender a luta pela terra, manter contatos com as organizações que apoiavam o MST, como, por exemplo, a CPT – Comissão Pastoral pela Terra. Após realizar tal matéria, acabou ganhando a confiança das lideranças do acampamento e foi convidada para acompanhar o desenrolar daquele grupo e, logo em seguida, começou a trabalhar na Secretaria Estadual do MST em Goiás e como formadora de lideranças nas temáticas de organização e em comunicação, no período de 1986 a 1988.

Tentarei compreender a relação dos meios de comunicação tradicionais brasileiros com o MST, e trago como hipótese que essa relação visa, sobremaneira, as ações de protesto do referido movimento.

Certamente tanto a entrevista de Chaparro com Rosseto, responsável pela área de Comunicação do MST, na década de 1990, como as entrevistas com a assessora de comunicação atual do MST e com a professora da Universidade de Goiás, que fiz, aproximadamente, uma década depois da de Chaparro, irão me dar subsídios para a análise que proponho.

2.3.1.1 - O MST, a Comunicação e os Meios de Comunicação

A comunicação do MST está nos símbolos, ações, protestos, marchas e na organização dos assentamentos e acampamentos. A nossa organização comunica valores e ideias que fazem parte do nosso projeto de reforma agrária e dos nossos sonhos para o país. Dessa forma, fazemos comunicação com nossos militantes, com nossos amigos e com a sociedade.

Como parte dessa leitura, criamos nossos meios de comunicação. Acreditamos que o caminho da luta é a autonomia, a construção dos próprios meios de comunicação. Dessa forma, criamos também meios de formação e de unidade. Dessa combinação, de diversos veículos do Movimento ou de um conjunto de movimentos, tentamos fazer a disputa de hegemonia na sociedade. (assessora de comunicação atual)

Na fala acima, de uma das atuais assessoras de comunicação do MST, percebe-se que na comunicação do Movimento enfatizam-se as relações interpessoais nos espaços do Movimento e a autonomia, que gera meios próprios de comunicação. O MST possui programas de rádio, jornal, revista e uma página eletrônica (*site*²⁹). A formação que é dada aos integrantes também é enfatizada, tanto na fala da assessora atual como da antiga, como se pode observar abaixo:

Para mim, o MST produziu e sustentou um sistema de comunicação que informa internamente e externamente sobre as ações, mas principalmente, tem um papel educativo e de produção da coesão dos/militantes. Tanto para formar novos

²⁹ Na página eletrônica (*site*) do MST, há informações sobre aspectos voltados à luta do Movimento, questões sociambientais, educacionais e políticas, outros movimentos, ongs e meios de comunicação alternativos, além de artigos e entrevistas. Considero que apresenta um bom conteúdo, mas é pouco dinâmica e não estimula uma boa interação com o público. Concordo com a professora de Comunicação da UFG quando ressalta que é direcionada para um público de formação de opinião mas que não possui um *design* atraente.

conceitos, debater problemas, quanto para produzir um discurso contra-hegemônico.
(professora de comunicação)

Nessas quase três décadas de existência, esse Movimento está em constante evidência nos meios de comunicação brasileiros – com seus atos de protesto, ao fazer ocupação de terras, ao ocupar, estrategicamente, espaços visíveis, na margem de estradas e rodovias – mas, apesar disso, encontra-se “ausente” da sociedade brasileira e permanece invisibilizado, como poderemos perceber, a seguir. Isso nos lembra o que Boaventura Santos (2006) afirma sobre a *sociologia das ausências*: “O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (Santos, 2003: 744), além de revelar e credibilizar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais, firmando-se em oposição às práticas hegemônicas. O MST permanece oculto por a sociedade brasileira não conhecer questões que se diferenciam de ações com teor que é apresentado sistematicamente como negativo pelos discursos dominantes. Uma dessas questões diferenciadas, certamente, é a relação desse Movimento com a Educação.

No final da década de 1990, Roseli Caldart, referindo-se à imagem que o MST tem na sociedade brasileira, afirmou:

Há um fato ou uma realidade de que podemos partir: hoje, 1999, é possível constatar que o MST torna-se uma referência entre os movimentos sociais do Brasil e, em certa medida, também fora dele, sendo identificado como um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos. Já para outros grupos, o MST aparece como uma verdadeira ‘praga’ a ser exterminada, um incômodo para os governos e para as elites em geral, tenham elas ou não vínculo direto com o latifúndio. Há também aquelas pessoas para as quais o MST é uma referência que mistura sentimentos, causando sobretudo espanto, uma sensação de estranhamento e de que algo não está bem explicado: afinal, o que querem eles? Lutam pela terra, mas também estão se manifestando contra as privatizações ou outras práticas realizadas pelo governo FHC: serão mesmo trabalhadores da terra? Fazem ações consideradas *radicais*, mas, ao mesmo tempo, *parecem tão pacíficos* quando marcham e entoam seus cânticos pelas cidades... (Caldart, 2004: 25-26)

Esta fala de Roseli Caldart, localizada numa década em que o Movimento começava a criar e gerar dúvidas na sociedade brasileira, época em que era taxado de “praga” ou de Movimento “incômodo”, “radical”, ou ainda como “pacífico” e como uma incógnita, por ser um movimento social que se envolve com questões que vão além das fundiárias, indica que a imagem do MST para a sociedade brasileira, na década de 1990, era um tanto ambígua.

Outro aspecto que considero importante abordar sobre o MST é a sua relação com a mídia hegemônica brasileira que associa a imagem do Movimento a vandalismo e banditismo, como afirmam Souza e Júnior (2002). A revista *Veja* publicou uma matéria em que questiona verbas públicas para o MST, com o título: *Invasão na universidade: A última do MST: cursos exclusivos em faculdades públicas* – com o patrocínio do governo. E como subtítulo: *O diploma é o mesmo. Já o vestibular...*

A matéria destaca que os cursos ocorrem em algumas das melhores universidades públicas do país e com diploma de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC, onde, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário, de onde vem o financiamento dos cursos, nunca havia tido tanto investimento para os sem-terra: 6,3 milhões de reais investidos na sua formação universitária (Pereira, 2007). A jornalista condena, claramente, esta iniciativa.

A professora da Universidade de Pernambuco – UPE, coordenadora do curso de Pedagogia da Terra³⁰ para o MST, chama a atenção de que se conhece muito pouco sobre o Movimento, devido aos meios de comunicação que não “passam” tudo.

Mas a gente conhece muitos movimentos sociais a partir da crítica que a mídia faz e a mídia a gente sabe que é direcionada. Se você for ver o que sai na ISTOÉ, o que sai na VEJA, o que sai na GLOBO³¹, o que sai na maioria dos jornais são os aspectos negativos do Movimento. Então, assim, eu me senti um pouco privilegiada no sentido de ter a oportunidade de trabalhar com o movimento social a partir da Educação. Isso foi muito bom para mim, enquanto profissional, enquanto pesquisadora, porque eu já tinha essa visão do que a mídia passa, mas eu sempre fui pé atrás, também. A gente já faz a leitura crítica da mídia, enquanto que a grande massa não. Mas, conhecendo o MST, convivendo com os militantes do MST, coordenando cursos no MST, eu tive oportunidade de ver a construção que eles fazem de um projeto de sociedade que é diferente do projeto que está sendo imposto para a gente. Eu acho que essa é a grande diferença, é por isso que a gente se apaixona, porque o projeto de sociedade que eles defendem é um projecto de sociedade que eu sonhava quando eu tinha dezoito, vinte anos. (Ana Sotero-UPE-Entrev.1) (Valença, 2008: 8)

³⁰ Ver Valença, Marcos Moraes (2008a), O MST e a Universidade Pública Brasileira: um caso de tradução, Centro de Estudos Sociais – UC.

³¹ ISTOÉ, VEJA e GLOBO são revistas de grande circulação no Brasil, trata-se de *medias* hegemônicas.

Ao ser indagada sobre o que a mídia hegemônica brasileira divulga e oculta sobre o MST, ou seja, o que a sociedade brasileira conhece, por intermédio dessa mídia, sobre esse movimento social, a assessora de comunicação do MST respondeu:

A mídia oculta a situação da agricultura, dos trabalhadores rurais e dos sem terra, que demonstram a necessidade da reforma agrária. Não tem visibilidade também as propostas do MST para a agricultura, o que nós defendemos e pensamos. Também não tem espaço a produção no nossos assentamentos nem as nossas escolas. A imprensa dá visibilidade para os nossos protestos e ocupações, mas nem sempre apresenta os motivos para essas manifestações e as denúncias envolvidas.

Temos consciência de que os veículos de propriedade dos grandes grupos empresariais e do capital nacional e estrangeiro, que servem aos interesses da elite dominante, não têm interesse em conceder espaços para as organizações que questionam o modelo econômico e combatam as injustiças sociais.

Desta forma, a mídia hegemônica tende a ocultar a luta do MST para a organização dos pobres no campo, para que se conscientizem de seus direitos e se mobilizem para lutar por mudanças, através da Educação, de novas formas de relações sociais e de produção. Geralmente, limita-se a mostrar ou descrever ações diretas (como ocupações de terras) sem contextualizá-las, prestando um desserviço à população.

Destaco que, segundo a assessoria de comunicação do MST, questões como Educação e propostas para a agricultura – principalmente, numa época em que a crise alimentar está em debate na mídia em todo o mundo – não são evidenciadas pelos meios de comunicação hegemônicos, apenas as ocupações (que a mídia denomina de invasão), protestos e denúncias. A professora de comunicação também ressalta as ações contestatórias:

Atualmente, as matérias com maior destaque na mídia hegemônica é quando há manifestações contestatórias, como as ocupações que fizeram as mulheres em áreas de experiência e produção de transgênicos. O destaque principal é a “destruição” das experiências. Há muito tempo, o foco não é mais a ocupação da terra, pois de certa maneira, o povo brasileiro concorda que as ocupações de terra promovem a reforma agrária. (professora de comunicação)

Sublinho que, devido à ênfase negativa dada pela mídia ao Movimento, o próprio MST criou um manifesto, que denomina de *Manifesto contra a ditadura da mídia* (Ver em anexo). Porém, não posso esquecer de destacar que existem, também, os meios de comunicação alternativos que fazem um trabalho oposto ao da mídia hegemônica, visibilizando ações positivas do Movimento e escutando outras vozes, com frequência constante³².

³² Como exemplos: o correio da cidadania, o mídia independente e o Brasil de fato (www.correiodacidadania.com.br, www.midiaindependente.org, www.brasildefato.com.br (disponíveis em 16/07/08). Destaco alguns temas abordados nessas páginas eletrônicas: *Conspiração contra o MST*, que trata da perseguição política e institucional que o Movimento vem sofrendo, no

A seguir, analiso o texto *Revolução das Fontes*, onde Manuel Carlos Chaparro entrevistou Neuri Rosseto, na década de 1990, e o relaciono ao contexto atual.

2.3.1.2 - Uma leitura, a partir de Manuel Chaparro

Segundo Manuel Chaparro (2001), todas as ações do MST trazem grande interesse jornalístico, devido à coerência entre o que diz e o que faz, conquistando os espaços nos meios de comunicação (*media*) de forma natural. Expõe como exemplo a *Marcha dos Sem Terra* que teve início em 17 de fevereiro de 1997, fazendo um percurso de dois meses, com cerca de 1200 militantes, divididos em três colunas, oriundas de lugares diferentes com destino a Brasília. Além dos Sem Terra, essa marcha agregou outros trabalhadores e artistas consagrados, como Chico Buarque e Saramago e também houve o lançamento do livro *Terra*, de Sebastião Salgado. Houve muito espaço nos meios de comunicação, em destaque, a *Folha de São Paulo* e *O Estado de São Paulo*, com 374 peças jornalísticas, o que ocupou um total de 120.432 cm e 67 páginas impressas em formato grande (Chaparro, 2001).

Neuri Rosseto, coordenador nacional de comunicação do MST na década de 1990, afirma que o Movimento possui vertente sindical por fazer luta corporativa, movimento popular, pois, segundo ele, reforma agrária é muito mais que luta econômica e, por fim, trata-se de um movimento político (Chaparro, 2001). Maria da Glória Gohn (2003) e Roseli Caldart (2004) aproximam-se de Rosseto quando declaram que os movimentos sociais e as ongs possuem características de sindicatos.

Segundo Neuri Rosseto, os sindicatos são alvos de repressão, amarrados ao Estado pela lei e fragmentados em categorias e áreas geográficas específicas. Destaca que sempre existiu a luta pela terra ligada aos sindicatos rurais, mas que se configura como batalhas isoladas, distantes entre si, tornando fácil a repressão. Assim se pensou numa organização de âmbito nacional, atingindo várias regiões, com

estado do Rio Grande do Sul, contra a legitimidade do movimento social de defesa da reforma agrária, MST, visando criminalizá-lo (www.correiodacidadania.com.br); *Solidariedade ao MST em Fortaleza*, ato conjunto em solidariedade de diversos movimentos sociais às ações de criminalização dos poderes públicos (www.midia independente.org); O nó da terra que destaca que, no Brasil, a questão da terra é o centro do conflito social (www.brasildefato.com.br).

articulações para produzir pressão social. Obtiveram apoio da Igreja e dos sindicatos urbanos. Decidiram por trazer a luta também para a cidade e o apoio alargou-se. Para o MST, o isolar-se da sociedade é perigo mortal. Jornalistas amigos do Movimento diziam: “A gente tem orientação para não divulgar o que vocês fazem e dizem” e continua Rossetto: “Quando a imprensa silencia, ela nos isola. Mas a gente aprendeu a lidar com a lógica do jornalismo...” (Chaparro, 2001: 56)

Quando Manuel Chaparro questiona Neuri Rossetto sobre qual o papel da comunicação no sucesso político do MST, ele diz que é de mão dupla e continua:

Um conflito que não é noticiado não produz problemas para o governo, e se não produz problemas, não obtém conquistas, porque o governo só age sob pressão, e para isso precisamos do apoio da sociedade. Ora, se não conseguimos manter a sociedade informada, como poderemos esperar o seu apoio? Por outro lado, a nossa gente, no cotidiano da luta, precisa estar a par do que acontece no país. (...) Assim como precisamos que a sociedade saiba da nossa luta, a nossa luta se alimenta do conhecimento que temos sobre os problemas, as discussões e os factos da sociedade. Por isso, a comunicação é vital para o sucesso da nossa luta. (Chaparro, 2001 57)

Rossetto ainda afirma que o sucesso que interessa ao Movimento é das ações e não da divulgação, pois os fatos políticos são os que geram notícia e debate. Manuel Chaparro pergunta se o Movimento não faz pirotecnias oportunistas para criar fatos políticos noticiáveis e Rossetto responde que as ações são descentralizadas com as famílias de cada região, pois não há definição da cúpula, as pessoas não são instrumentalizadas. Resposta semelhante é dada pela professora de comunicação, que anteriormente havia trabalhado na área, no Movimento:

Não. Porque o MST, desde que surgiu, não necessita da grande mídia. Ao contrário. No início sempre a evitava, até pela ilegalidade de suas ações e da necessidade do silêncio sobre elas. Seu mecanismo de mobilização social estava tão enraizado nas localidades populares que, na minha opinião, nunca precisou de pirotecnias. Hoje, ele tem lideranças capazes de “dialogar” ou atender às demandas jornalísticas da grande mídia. Mas penso que ainda hoje o foco não é a mídia. Os mecanismos de pressão sobre o governo e o latifúndio não dependem dela, pelo menos diretamente. (professora de comunicação)

Por fim, Neuri Rosseto, ao ser questionado por Manuel Carlos Chaparro, se na *Marcha* dividida em 3 colunas e com a presença de tanta autoridade não havia intenção para uma repercussão maior do acontecimento, respondeu que não, pois foi dividida em 3 por ser mais fácil de operacionalizar e atingir um número maior de comunidades. Segundo ele, houve coincidência quanto ao lançamento do livro de Sebastião Salgado que trouxe, assim, outras personalidades. A divulgação

jornalística foi consequência, não objetivo e devido às ações serem sempre massivas, envolvem muita gente.

Quanto à repercussão jornalística da *Marcha dos Sem Terra*, em 1996, para os meios de comunicação brasileiros, a professora de comunicação afirma: “Penso que como foi uma marcha de adesão internacional, houve uma certa perplexidade e pluralidade nas abordagens. Houve tanto quem buscasse a notícia em si mesma, quanto a ampliação do tema.”.

Roseli Caldart afirma a importância da Marcha que gerou uma imagem positiva para o MST, também por ser uma proposta pedagógica, como se pode perceber abaixo:

A marcha se constituiu em uma jornada pedagógica de ir até o povo e ouvi-lo, consultá-lo, pesquisar sobre os verdadeiros problemas que o povo brasileiro está enfrentando. Segundo os depoimentos dos participantes dessa marcha, não há como continuar sendo o mesmo depois dela. Foi tanta miséria e tanta insatisfação encontrada de ponta a ponta do país, e ao mesmo tempo tanta disposição de ajudar para que tudo possa ser diferente, que não tem como não reagir e fazer alguma coisa enquanto ainda é tempo. (Caldart, 2004: 151)

Manuel Carlos Chaparro trouxe um exemplo bastante significativo da Marcha, porém acredito que não representa todos os acontecimentos gerados pelo MST que são divulgados pelos meios de comunicação. Concordo que a *Marcha dos Sem Terra* foi uma iniciativa que gerou reflexos positivos em relação à imagem do MST para a sociedade brasileira, divulgado, inclusive, pelos meios de comunicação hegemônicos, e que o Movimento poderia pensar num evento semelhante, no contexto atual. Houve uma “espetacularização” do referido evento que envolveu pessoas de Norte a Sul do país, celebridades, com divulgação do Movimento, ampliação de seus integrantes, inclusive, com processo de formação das pessoas.

Uma década depois que Chaparro fez essa análise da relação do MST com os meios de comunicação hegemônicos brasileiros, com certeza, muita coisa mudou, pois a imagem do MST nos dias atuais, para a média da população brasileira, não é positiva, bem diferente do início do nascimento do movimento que contagiou as pessoas por meio de sua significativa marcha. Acharia interessante o autor refazer a entrevista hoje.

Ainda com o intuito de conhecer um pouco mais sobre esse complexo movimento social do campo brasileiro, mesmo estando certo de que não possuo a

pretensão de aprofundar tais questões, a seguir, trato da relação da violência, dos meios de comunicação e do MST.

2.3.1.3 - Meios de Comunicação Hegemônicos e Contra-Hegemônicos, Violência, MST

Afirmo que o MST permanece com a mesma relação com a comunicação. Porém, devido ao crescimento de conquista de assentamentos no país, incomodando, principalmente, os donos do poder econômico, gerou-se uma outra imagem do MST em relação à sociedade brasileira (obviamente, com muita contribuição da mídia hegemônica). Muitos consideram um Movimento de vândalos. Os meios de comunicação brasileiros, em sua grande maioria, divulgam o MST de forma bastante negativa, geralmente, relacionando a imagem do Movimento à violência. Segundo Maria da Glória Gohn:

A estratégia básica dos sem-terra é a ocupação de terras improdutivas, públicas ou particulares, criando um fato político que leva a pressionar os órgãos públicos a negociarem com o movimento e a promoverem seu assentamento definitivo na terra, através da concessão de títulos de posse. Alguns grupos tiveram sucesso nesta estratégia, outros permaneceram acampados vários anos sem nada obter, e muitos ainda enfrentam a repressão violenta dos despejos judiciais ou as ações de grupos contratados pelos reais donos das terras, no sentido de expulsá-los. Disso resulta que temos a presença do MST em acampamentos e em assentamentos (nesses últimos a questão da posse da terra está resolvida ou em negociação para tal). Geralmente a mídia divulga muito a presença do MST nos acampamentos porque nesses os conflitos são frequentes. (Gohn, 2003: 144-145)

Os meios de comunicação hegemônicos selecionam como mensagem aspectos negativos do Movimento – em destaque, a violência – muitas vezes produzida de forma parcial.

A questão ideológica dos meios de comunicação gera as notícias que desejam para atingir o(a) leitor(a). Sobre isso, José Manuel Mendes afirma:

Os *media* constituem um poderoso aparelho ideológico, não no sentido de que são manipulados ou que os seus profissionais possuem uma falsa consciência, mas sim de que os seus discursos assentam em pressupostos e assunções com um forte carácter ideológico. Esta função ideológica é complexa e contraditória. Por exemplo, os textos (num sentido amplo) dos *media* tanto contribuem para o controlo e a reprodução social como operam como mercadorias culturais, entretêm as pessoas, mantêm as pessoas política e socialmente informadas, são artefactos culturais e reflectem as mudanças nos valores e nas identidades. (Mendes, 2004: 153)

Devido às questões ideológicas, os meios de comunicação hegemônicos brasileiros excluem questões voltadas à produção nos assentamentos, assim como a relação do Movimento com a Educação Formal, por exemplo, e incluem os aspectos relacionados à ocupação³³ que divulgam como “invasão” de terras. Segundo a professora de comunicação, as ações que trazem grande interesse jornalístico são “apenas quando elas oferecem uma possibilidade de demonstrar “agressão” social ou ao patrimônio público.”

Apesar de Chomsky (2002) considerar o público dos meios de comunicação como *rebanho tolo* e/ou *espectador* e não participante da ação, concordo com José Manuel Mendes (2004) quando, baseando-se em Étienne Balibar, apresenta o conceito *cidadania* como *comunidade de destino* e de *cidadania imperfeita*, ou seja, que não possui forma definida, sendo construída através das práticas e processos, onde prevalecem incertezas e conflitualidades (Mendes, 2004, 2005b). Concordo, portanto, com um público com cidadania imperfeita e não com um público passivo, pois apesar de estarmos cientes da existência dos meios de comunicação alternativos, sabe-se da força da mídia hegemônica que atingem públicos diversos.

Chamo a atenção da lógica que existe na comunicação social, como afirmam José Manuel Mendes e Ana Maria Seixas:

Por outro lado, a lógica inerente de selectividade e de enquadramento dos acontecimentos pela comunicação social obriga a uma análise crítica e desconstrutora dos relatos jornalísticos, acentuando a necessidade de uma diversificação das fontes utilizadas, mas não invalidando o papel da comunicação social como um meio essencial de construção de uma cidadania activa e consciente e de públicos críticos. (Mendes e Seixas, 2005: 124)

Percebo que num período de, aproximadamente, uma década, os meios de comunicação hegemônicos brasileiros mudaram o teor de produção de notícias a respeito do MST. A entrevista de Manuel Carlos Chaparro ao assessor de comunicação do Movimento sofreria mudanças, certamente, caso fosse realizada no contexto atual. As ações de protesto são o tema escolhido, sempre relacionado a ocupações (transmitidas como invasões) e à violência. Além disso, os integrantes do

³³ Quanto à ocupação, Caldart afirma que é a matriz organizativa do MST. “Invadir” significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém, “ocupar” diz respeito, simplesmente, a preencher um vazio – no caso, terras que não cumprem sua função social. (Gomes da Silva apud Caldart, 2004:168)

Movimento são tratados como caso de polícia, denominados de “marginais” ou “bando de desordeiros”, geradores de agressão social e destinados à criminalização.

As semelhanças entre as ideias de Neuri Rosseto e as da atual assessora de comunicação do MST demonstram a concepção e a filosofia sólidas de um movimento social. Compreendo, inclusive, quando o Movimento, por meio de seus representantes da área de comunicação, em contextos diferentes, ressaltam o fato de que o MST não necessita da mídia hegemônica, condizendo com sua postura crítica e os combatendo, quando necessário.

Sublinho que dentro desse contexto, o MST se preocupa em produzir meios de comunicação e produz, como programas de rádio, revista, jornal e a própria página eletrônica. Produz, portanto, meios de comunicação contra-hegemônicos. Muitos desses produtos são criados no próprio acampamento ou assentamento, a partir de necessidades locais, tanto num extremo, quanto noutro do Brasil, assim como nos escritórios regionais.

Esses meios de comunicação gerados pelo Movimento produzem elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade brasileira atual. Roseli Caldart (2004) afirma que possivelmente poder-se ía chamar o MST de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas. Portanto, esses meios de comunicação contra-hegemônicos produzidos pelo Movimento contribuem no seu processo de luta cotidiana a favor de uma reforma agrária com educação formal, produção com cuidados socioambientais, dentre tantos outros aspectos.

A invisibilidade do MST, em decorrência das escolhas de notícias feitas pelos meios de comunicação hegemônicos, nos leva a atentar para a importância das mídias alternativas as quais representam uma grande força contra os hegemônicos. Mesmo que atinjam um público menor, devem continuar mantendo sua função, sobretudo esclarecedora e educadora. Destaco que considero também a internet como um meio possível de criar e recriar redes e, portanto, é importante para a contra-hegemonia³⁴.

A Marcha dos Sem Terra foi, de fato, uma ação de relevância para o Movimento e apesar de o MST afirmar não se interessar em provocar a mídia,

³⁴ No Brasil, na atualidade, inúmeras manifestações populares estão ocorrendo nos grandes centros urbanos, mobilizados pelas redes sociais, como o movimento dos direitos urbanos, configurando-se como ações de protesto contra a gestão pública, corrupção, problemas socioambientais urbanos etc.

reforço que o Movimento poderia pensar em criar um evento semelhante como forma de se contrapor aos meios de comunicação hegemônicos conservadores que só vão em busca de ações de protesto relacionadas a aspectos negativos, como a violência.

As ações de protesto do MST poderiam continuar a ser matéria-prima para os meios de comunicação brasileiros, porém afirmo que caso a sociedade brasileira continue a se basear exclusivamente nos meios de comunicação hegemônicos não irá conhecer outras questões importantes para compreender melhor esse movimento social do campo brasileiro, como as ações para a conquista de terras relacionadas a: trabalho, cultura, lazer, meio ambiente e educação. Destaco que o conflito social é o gerador dessa atitude dos meios de comunicação hegemônicos brasileiros em relação ao MST. Os interesses são distintos, portanto, o diálogo entre a mídia hegemônica e esse movimento social do campo é impossível de ser produzido.

Após essas reflexões a respeito dos meios de comunicação brasileiros e o MST, apresento, a seguir, um debate sobre a representação no MST com o intuito de melhor compreender esse complexo movimento social..

2.3.2- A representação no MST – um diálogo entre Young e Paulo Freire

O MST é um movimento bastante estruturado que, segundo Roseli Caldart (2004), constitui uma referência entre os movimentos sociais do Brasil. Tem coordenador nacional, assim como coordenadores regionais, nos vinte e três dos vinte e sete estados brasileiros³⁵ e representantes locais, sejam nos acampamentos ou nos assentamentos³⁶.

Algumas questões gostaria de levantar: Quem deve representar os Sem Terra? Esse representante caracteriza-se em termos de identidade ou de diferença? Quantos os representam? Os representantes são eleitos e avaliados, por quem e com que frequência? O ato de escuta aos representados é constante, por parte dos representantes?

³⁵ Informação obtida no site www.mst.org.br. Disponível em 31/03/08.

³⁶ Acampamento, geralmente, constituído por casas de lonas, plástico e madeira, é a moradia temporária, ainda sem posse da terra. Assentamento já há aquisição da terra.

Pretendo compreender as representações³⁷ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, travando um diálogo entreÉris Marion Young e Paulo Freire, analisando o “princípio pedagógico da gestão democrática do MST”, encontrado nos Princípios da Educação no MST, e a fala de uma assentada e de dois assentados do assentamento Pedro Inácio³⁸: Ana, 30 anos, estudante do Curso de “Pedagogia da Terra”³⁹; Raimundo, 63 anos, agricultor, morador do Assentamento desde a ocupação; e Elias, que vive há dez anos no Assentamento e é o atual Presidente da “Coordenação do Pedro Inácio”. Destaco que entrei em contato, via internet, com o coordenador geral do MST no estado de Pernambuco, Marco Antônio – com o intuito de obter informações sobre sua auto-avaliação enquanto representante; com uma funcionária do Movimento, em São Paulo, e a coordenadora de Produção do MST no Estado de Goiás, para obter informações gerais sobre o MST – mas não obtive seus respectivos retornos. Sublinho que as entrevistas com os/as assentados/as foram realizadas por Maria José Gonçalves – uma das pesquisadoras que fez parte de nosso grupo de pesquisa – no município de Nazaré da Mata, Pernambuco, na Universidade de Pernambuco, e no assentamento Pedro Inácio, no dia 13 de março de 2008, com o questionário elaborado por mim. O Assentamento Pedro Inácio, localizado no município de Nazaré da Mata, Pernambuco, foi o que selecionei, já que havia sido indicado pelo próprio movimento.

Três integrantes do Movimento não responderam mensagens que enviei, via Internet. Duas seriam mais a nível de informações sobre o MST. Destaco que, antes de enviar mensagem para o coordenador do MST do Estado de Pernambuco, realizei, previamente, ligações telefônicas para o escritório regional do MST, em Caruaru, para esclarecer o Movimento sobre o nosso trabalho de pesquisa.

Conheço o envolvimento, a pressão e a quantidade de trabalho que há no cotidiano do Movimento. Porém, o silêncio às minhas perguntas, por parte do representante da coordenação do MST no Estado de Pernambuco, me fez refletir se

³⁷ O MST possui vários níveis de representação que serão esclarecidos logo a seguir.

³⁸ O Assentamento Pedro Inácio, antigo engenho Camarazal, situa-se no Município de Nazaré da Mata na Zona da Mata pernambucana a, aproximadamente, 60km da capital, Recife, ocupando uma área de 544 hectares. O nome é devido ao fato de dois antigos acampados terem sido mortos no processo de desapropriação da terra. Já existe há mais de uma década e possui cerca de 125 famílias, 79 delas cadastradas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e 46 que foram sendo formadas pela união de filhos e filhas de assentados (as).

³⁹ “Pedagogia da Terra” é como é carinhosamente chamado o curso de Licenciatura em Pedagogia ministrado pela Universidade de Pernambuco aos Sem Terra. Iniciou-se em 2004 e finalizou em 2008.

teria sido apenas por não haver o tempo ou por não haver a prática para a autoavaliação por parte desses representantes, já que nossas questões direcionariam a esse objetivo de se fazer uma avaliação sobre a representação. Caso essa hipótese seja verdadeira, reconheço uma oportunidade perdida por parte de um representante do Movimento – representante este, inclusive, bem avaliado pelos assentados. Posteriormente, em 2010, estive em Pernambuco, no trabalho de campo e, ao entrevistar Maro Antônio, perguntei porque não respondeu às minhas questões, ele foi sincero em dizer que por não me conhecer, surgiu uma desconfiança, na época.

Antes de ir em busca das respostas a respeito do processo de representação nesse movimento social do campo, baseando-me no convívio com alguns representantes e com diversos/as liderados/as do Movimento, durante a pesquisa que realizei naquele assentamento, no período de 2005 a 2007, apresentei como hipótese a existência da escuta no processo de representação do Movimento, mesmo certo de que não ocorre de forma constante, por parte de representantes em nível nacional ou regional, devido à quantidade de assentamentos espalhados em 23 Estados brasileiros e com um reduzido contingente de pessoas que trabalham para o MST – dificultando um acompanhamento permanente. Por outro lado, eu também apresentei a hipótese de que por parte de representantes de assentamentos há uma escuta permanente, lembrando que são escolhidos de forma direta e cobrados a prestarem contas aos/às representados/as. Por fim, ainda expus como hipótese a participação pequena da comunidade do assentamento, nas reuniões e assembleias convocadas pelos representantes do Movimento.

Assim, em outras palavras, pretendo visualizar a teoria sobre representação de Íris Marion Young e a de Paulo Freire na realidade do MST, mas estou ciente de que trazer a discussão sobre representação já não é uma tarefa fácil e ainda mais com a intenção de contextualizá-la num movimento social que abrange de Norte a Sul do Brasil. Assim, primeiramente, apresentarei as ideias de Paulo Freire, logo em seguida, as de Íris Marion Young. Sublinho que do primeiro transpus a relação educador-educando para o contexto da representação, e da segunda, para o contexto do movimento social em questão.

2.3.2.1-Paulo Freire e a relação educador-educando no contexto da representação

Para contribuir na tentativa de compreensão da questão da representação, selecionei um episódio do livro *Viva o Povo Brasileiro*, de autoria de João Ubaldo Ribeiro (Ribeiro, 1984). Zé Popó, um dos personagens de destaque do livro, é um revolucionário da Irmandade de negros e negras, do interior do Brasil, que decidiu ir à guerra do Paraguai e ao voltar, vitorioso e ser homenageado, negou sentar-se no lugar de honra que lhe haviam destinado, por ser diferente do lugar de seus companheiros na guerra que, segundo o próprio, possuíam merecimento tanto quanto ele. Essa atitude de Zé Popó simboliza um representante que anda ao lado do povo, com o povo.

Paulo Freire (1987) destaca a relação entre opressor e oprimido, dominador e dominado, criticando a *educação bancária* onde há, de um lado, um transmissor; de outro, uma *vasilha, um recipiente* que recebe passivamente os conteúdos daquele. Destaca que o opressor se relaciona de cima para baixo, de forma vertical, reduzindo os oprimidos a meros fazedores de suas determinações:

Não é possível à liderança tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados exatamente por quem, por sua própria natureza, não pode fazê-lo. (Freire, 1987: 122)

Nessa relação de opressor e oprimido, afirma Paulo Freire que o oprimido pode sair dessa condição de dominação, apesar do medo e do tempo duradouro que possui a consciência opressora. Deve expulsar o opressor de “dentro” de si, abandonando a alienação, atuando como sujeito, tendo opções próprias, fazendo uso de sua voz. O autor relaciona essa condição à de um parto doloroso.

Baseando-se nessa concepção, o representante ou a representante de um grupo social deveria se situar num espaço para o diálogo. Para haver diálogo deve haver o precioso momento da escuta. A escuta não se resume à possibilidade de ouvir. Segundo Freire:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A

verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutado fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (Freire, 1996:119)

Maite Melendo(1998) comunga das ideias de Paulo Freire quando chama a atenção que ouvir se distingue de escutar. Segundo a autora, caso não se tenha dificuldade auditiva, o ato de ouvir é espontâneo, ocorre contra nossa vontade, ouve-se, por exemplo, o som de um avião quando passa perto de nós, o som do ar-condicionado, ou até mesmo a batida do coração. Para ela, o ato de escutar exige respeito ao(s) outro(s), pois se trata de uma doação do nosso tempo individual para darmos atenção ao(s) outro(s). Paulo Freire prossegue: “mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 1996: 113), negando a relação vertical como certos/as representantes se colocam diante de seus/suas representados/as.

Destaca que o objetivo fundamental do educador, da educadora – que aqui transponho ao representante ou à representante – é lutar com o povo e não conquistar o povo. O verbo conquistar, segundo Paulo Freire, cabe na linguagem, apenas, do dominador. Ao/À representante cabe libertar e libertar-se com o povo, e não conquistá-lo.

2.3.2.2- Íris Marion Young e o MST

Numa sociedade de massas, onde prevalece a vontade do homem branco e rico, inclusive, em muitas representatividades políticas das comunidades, urge conhecer meios mais democráticos de inclusão de uma minoria, ou seja, de que maneira propiciar maior representação de grupos sociais sub-representados e como seria de fato essa representação. Íris Marion Young nos traz uma densa discussão sobre essas questões.

Segundo Michel Foucault (2007), “Onde há poder, ele se exerce.” (p. 74). Sabe-se que numa mesma comunidade pode-se habitar singulares segmentos, como homens, mulheres, negros, negras, afro-americanos, muçulmanos, pessoas cegas, heterossexuais, homossexuais, todos com suas vivências e histórias de vida próprias.

Segundo a lógica identitária, “nenhum representante único poderia falar por qualquer grupo já que os indivíduos que o compõem mantêm relacionamentos por demais entrecruzados” (Young, 2006: 3). Por essa mesma lógica, considera-se que o povo é separado do poder nas instituições representativas. Nesse caso, a representação é necessária mas impossível. Segundo Young, há uma maneira de sair desse paradoxo, negando a lógica identitária:

Compreender seriamente a natureza descentralizada das democracias de massa em larga escala requer descartar imagens de co-presença dos cidadãos e a ideia de que os representantes devem estar presentes pelos cidadãos. Em vez disso, é preciso conceber a discussão e a deliberação democráticas como processos mediados e dispersos ao longo do espaço e do tempo. A representação política não deve ser pensada como uma relação de identidade ou substituição, mas como um processo que envolve uma relação mediada dos eleitores entre si e com um representante. (Young, 2006: 6)

Íris Young afirma que entre os representantes e os representados há diferença, separação, pois um é distinto do outro. Há relacionamento entre representantes e representados, do mesmo modo que entre os representados, numa relação temporal de passado e futuro antecipado – vestígio. Ou seja, o/a representante está afastado dos/das representados/as e ao mesmo tempo deve estar conectado/a a eles/elas, da mesma forma que os/as representados/as devem estar conectados/as entre si. Young prossegue: “devemos avaliar o processo de representação de acordo com o caráter do relacionamento entre o representante e os eleitores.” (Young, 2006: 7)

Baseando-se em Pitkin, Íris Young apresenta a representação como algo que envolve a autorização e a prestação de contas. O modelo delegatário da responsabilidade representativa é uma interpretação da autorização, o representante precisa estar autorizado para falar pelos/as representados/as e, se está autorizado a agir, está destinado/a a ser avaliado.

Por fim, numa democracia comunicativa inclusiva, a representação e a participação requerem uma a outra, não são excludentes.

A pluralização dos modos e espaços de representação pode fortalecer a democracia. Os interesses ou metas institucionais, as opiniões – valores, prioridades, princípios – e as perspectivas são aspectos importantes das pessoas que podem ser representados.

Uma forma importante de promover maior inclusão de membros dos grupos sociais sub-representados se dá por meio de dispositivos políticos destinados especificamente a aumentar a representação de mulheres, pessoas da classe trabalhadora, minorias raciais ou étnicas, castas desfavorecidas etc. Assim,

esquemas como cotas em listas partidárias, representação proporcional, cadeiras parlamentares reservadas e delimitação de distritos eleitorais especiais, entre outros, têm sido propostos e implementados para promover a representação de grupos. Os movimentos sociais cada vez mais demandam formas de representação de grupos não apenas nas legislaturas, mas também em diversos tipos de comissões e conselhos, em instâncias diretivas das empresas privadas e em órgãos estatais. (Young, 2006: 17)

Faz-se necessário lembrar mais uma vez que o MST, enquanto movimento social, vem participando na construção de políticas públicas voltadas a questões do campo, tais como: reforma agrária, agricultura, educação, meio ambiente. É importante compreender, internamente, as representações dos que dirigem o Movimento quanto aos/às assentados/as, e como são efetuadas as formas de representação.

Quem deve, então, representar um grupo? Íris Young destaca que tal pergunta deve ser feita aos representados. É preciso que o/a representante esteja situado/a em relações sociais que promovam experiências e percepções sociais semelhantes às dos/as representados/as. Conclui-se que não é qualquer pessoa que pode representar um grupo social. Continua a autora: “A representação de perspectiva das mulheres numa comissão ou num órgão legislativo, por exemplo, seria mais efetiva por meio de um pequeno comitê de mulheres do que por uma só mulher.” (Young, 2006: 21)

Por fim, concordo com a conclusão a que chega Íris Young:

Aprofundamos a democracia quando encorajamos o florescimento das associações que as pessoas formam de acordo com os interesses, opiniões e perspectivas que consideram importantes. As atividades autônomas e plurais das associações civis propiciam aos indivíduos e aos grupos sociais, em sua própria diversidade, uma inestimável oportunidade de serem representados na vida pública. (Young, 2006, p. 25)

2.3.2.3- Paulo Freire e Íris Marion Young: um diálogo sobre a representação

Paulo Freire e Íris Young abordam o como, o de que maneira o poder dos/das representantes deve ser exercido, assim como quem deve ser o ou a representante dos/das representados/as. Por um lado, Paulo Freire analisa, com um peso maior, do lado do/a representante em relação ao/à representado/a, por exemplo, o ato de escutar, o *com* eles e não *para* eles. Íris Young, por outro lado, em seu argumento, apresenta um peso maior do lado dos/as representados/as em relação ao/à representante, quando se refere à autorização, que deve ser dada pelos/as

representados/as para alguém os/as representar, do mesmo modo que o ato de avaliar a representação. Mas traz um peso maior do lado do representante quando se refere ao comportamento que esse/a deve exercer no domínio de sua função, como afastar-se estando conectado/a; conhecer os interesses, opiniões e perspectivas de seus/suas representados/as.

Destaque-se que o diálogo é necessário tanto na concepção de representação freireana, quanto na youngueana, pois se não houver a verdadeira escuta, o processo de representação falha.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (Freire, 1996: 120)

Observa-se, na reflexão exposta por Paulo Freire, que a condição de representado/a já o/a deixa numa condição diferente do/a representante. Essa relação com o outro – representante com representado – pode ser de respeito ou de desrespeito, cujo nível pode variar e chegar à discriminação. Sublinha-se que a questão da representação está contemplada nos princípios pedagógicos do MST.

Dentre os princípios pedagógicos do MST, destaco o da Gestão Democrática:

Gestão Democrática

Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo nossa proposta de educação, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. Queremos aqui chamar a atenção para duas dimensões fundamentais da gestão democrática na/da educação:

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos.

b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, dede a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado”. (Princípios da Educação no MST, 2005: 20)

Sublinho que nesse documento é expresso que a democracia é o princípio pedagógico e os sujeitos são estimulados à participação, pois no seu processo de formação a vivência democrática já passa a ser provocada para o aprendizado. Nas duas dimensões apresentadas, chama-se atenção para o princípio da gestão escolar gerida de forma coletiva – ou seja, participativa, envolvendo, inclusive, a comunidade do assentamento ou acampamento – e para o princípio da participação efetiva, por parte de todos e todas, com análise e avaliação constante de toda ação coletiva, onde a participação de todos/as é gerada no processo decisório, entre diversos níveis hierárquicos dessa organização social.

2.3.2.4- As representações no MST e a fala dos/as Assentados/as

Para haver uma melhor compreensão das falas dos/as assentados/as, que serão expostas a seguir, esclareço alguns níveis de representação do MST. Há o representante em nível nacional, há representantes estaduais, há representantes regionais – por áreas geográficas como Zona da Mata Norte, da Mata Sul, do Sertão, assim como por áreas de conhecimento escolhidas pelo Movimento, como, por exemplo, Educação, Cultura etc. Por fim, há os representantes dos assentamentos e acampamentos e, nestes, outros representantes, como será visto, logo em seguida, a respeito do assentamento Pedro Inácio. Sublinho que o Movimento preocupa-se com a questão de gênero nas suas representações de setores – um homem e uma mulher para representarem, por exemplo, o setor de Educação.

Os três assentados entrevistados identificam como representantes do Assentamento: o representante anterior da coordenação do Pedro Inácio, Sr. Carneiro; o atual líder da coordenação do Pedro Inácio, Sr. Elias; mais dez pessoas da Coordenação – que inclui o Conselho Fiscal e coordenações por área; o Grupo Jovem do Assentamento e o Grupo de Mulheres do Assentamento. Quanto ao processo de escolha da coordenação do Assentamento, os/as assentados/as afirmam que há grupos que concorrem à eleição, nas quais a comunidade vota pela via do voto secreto. Raimundo, o mais velho dos entrevistados, além de considerar que os líderes representam bem o Assentamento, destacou a frequência quinzenal em que ocorrem as assembleias e a participação da maioria dos/as assentados/as – apesar de

frisar que nem todo mundo (toda a gente) participa. Elias, representante há menos de seis meses do Assentamento, mostra-se aberto à avaliação da comunidade mas não se autoavaliou, justificando-se por fazer parte da coordenação atual. Ana, assentada-universitária, enfatiza que:

Se for considerar a fala, o discurso dele [Elias], ele é flexível, mais aberto às discussões... Não se prende tanto à questão da parcela⁴⁰, mas vê o assentamento como um todo. É uma pessoa com quem a gente pode conversar, ele procura saber a opinião das pessoas; tem uma preocupação com o meio ambiente. Sinto-me representada por ele.

A gente tem pouco contato com o grupo todo da Coordenação; a gente interage mais com o coordenador [Elias]. Os outros não aparecem muito, não mostram a que vieram. O grupo tem funções diferentes definidas; atuam nas suas funções, mas não se projetam para o todo. Os assentados estão organizados em Núcleos de Base, que são grupos de famílias que discutem os problemas do Assentamento, tanto de ordem pessoal como do coletivo.

Quando alguma liderança sai para uma reunião em Caruaru⁴¹, por exemplo, ela socializa o que foi discutido. É um jeito de prestar contas.

Assinalo que, na fala de Ana, ela avalia o representante do Assentamento como flexível, com visão de totalidade, que possui sensibilidade ambiental, e que escuta e dialoga com a comunidade. É bastante significativo ela afirmar que se sente representada por ele, diferentemente dos outros membros da Coordenação cujas atuações, para ela, não estão claras. Por fim, argumenta sobre a socialização feita posteriormente a alguma reunião, como prestação de contas à comunidade.

Passando a análise para o nível de representação estadual e nacional, temos alguns destaques das falas dos assentados/as. O agricultor Raimundo tem a mesma opinião para esses representantes daquela dada aos representantes do Assentamento: considera-os bons e que trabalham para a melhoria da comunidade. O representante do Pedro Inácio, Elias, traz a seguinte afirmativa:

Acho que a direção estadual é bem representativa. A figura de Marco Antônio é super importante. Ele é um grande homem, é um trabalhador por uma causa justa. Nós, da região da Mata Norte, temos um representante na Coordenação Regional. É uma pessoa de outro assentamento, mas nos sentimos bem representados.

Ana avaliou os dirigentes do setor de Educação, em nível regional, acredito que por ser uma das universitárias do curso Pedagogia da Terra e por isso está com uma vivência diretamente relacionada à Educação. Além de afirmar que eles/elas possuem uma preocupação intensa com a Educação, ela reconhece que o Movimento

⁴⁰ Parcela é o lote de terra que cada família recebe no assentamento.

⁴¹ Caruaru, onde fica o escritório regional do MST, é uma cidade do agreste do Estado de Pernambuco, a aproximadamente, 150km de distância da capital, Recife.

é muito grande e, conseqüentemente, gera bastante trabalho à Coordenação Regional de Educação.

Quando perguntados sobre que sugestões dariam para a melhoria da representatividade no MST, os/as assentados/as apresentaram as seguintes afirmações: o agricultor Raimundo, como sempre, acha tudo positivo, como se pode perceber em sua fala:

Não sei o que dizer para melhorar a representatividade no MST. Aqui, no assentamento, a gente escolhe quem vai ser líder. Então, para mim está bom assim.

Nas sugestões, Ana e Elias, respectivamente, interpenetram algumas críticas. Ela, em relação aos dirigentes do topo da hierarquia do Movimento; ele, da representação regional da área onde está situado o assentamento Pedro Inácio:

Que eles (os dirigentes) fossem mais flexíveis, ouvissem mais o que a gente tem a dizer... Há uma cobrança em relação a fazer parte desse Movimento... Talvez se isso fosse feito de um modo mais suave. O modo como eles controlam, faz com que a gente sinta certa repulsa. Que as coisas fossem mais discutidas no coletivo. De certo modo, as decisões são tomadas e aí a gente tem que acatar. (Ana)

Ela particulariza essa questão com o fato de juntamente com os colegas de curso serem cobrados a contribuir com o Movimento Sem Terra, na condição de profissionais da Educação, como se observa na fala seguinte:

O fim do curso está se aproximando. A gente se forma em setembro e eu tenho um certo medo de como vai ser depois... A gente tem um acordo de dedicar um ano da atividade profissional para o Movimento, mas não sei como vai ser isso... Quero fazer concurso para trabalhar como professora, pois esse é o único jeito de estar na Rede de Ensino.

Ana sugere flexibilidade, escuta, discussão maior no coletivo, acusando um excesso de controle. O ato de escuta também é lembrado por Elias, como um passo inicial para que haja uma maior interação com o Assentamento, por parte do representante regional – que no primeiro momento ele havia avaliado positivamente:

A principal sugestão é que a direção regional, como a do assentamento, não fique só no papel de dirigir, mas procure interagir com as pessoas. Tem que ouvir os assentados. Valorizar o que cada um diz. Às vezes, a pessoa sugere alguma coisa e é preciso dar uma oportunidade para testar se o que ela sugere é bom ou não, entende?

Já aconteceu muitas vezes da direção visar só o poder político. Quando chega aqui, no assentamento, não ouve as pessoas, não tenta solucionar os problemas. Principalmente, toma posse por causa da estrutura, porque a direção tem acesso a carro, moto, tem possibilidade de sair, de conhecer pessoas... Então, já houve dirigente que só estava visando isso.

Acho também que a Coordenação Regional, considerando a estrutura que tem, devia fazer esse processo de interação... Precisa visitar as áreas com mais frequência, ouvir as pessoas, conhecer mais de perto os problemas que a gente vive. É difícil que a Coordenação Regional consiga fazer esse processo de interação.

Destaco ainda que ele critica a coordenação regional que se utiliza do poder político, com interesse nas vantagens estruturais – acesso a carro, viagens etc. Observo que quando frequentávamos junto com o grupo de pesquisa o Assentamento, percebíamos uma diferença por parte do representante regional e dos representantes da coordenação do Assentamento. Estes mais acessíveis ao nosso grupo.

Chamou-me a atenção o fato de apenas Ana – e mesmo assim, genericamente – ter avaliado o representante do MST no nível nacional.

Observo que o MST poderia envolver seus assentados e assentadas para as assembleias, já que, segundo o próprio movimento, todos/as têm de participar e aprender a tomar decisões bem como respeitar aquelas decisões tomadas. Para tanto, depende do coletivo organizar instâncias de participação, pois, como bem falou o assentado Raimundo, nem todo mundo participa das assembleias e, se os/as representados/as não participam, a representação fica deficitária.

Destaco que no MST os/as assentamentos/as são coordenados/as por um grupo e não apenas por uma pessoa, há uma representação coletiva e, nesta, diversas coordenações. No caso do assentamento Pedro Inácio, os/as assentados/as se mostram satisfeitos com a gestão atual, no nível local, por seu representante principal ter atenção com as pessoas, escutando-as, constantemente. O mesmo pôde-se observar em relação ao representante estadual. Porém, em relação a representações em nível regional e nacional, questões voltadas ao ato de escuta foram colocadas por eles como sugestões para a melhoria da representação nesses níveis. Percebe-se como o ato de escuta é de extrema importância em um processo de representação e quanto claramente é sentido e identificado pelos/as representados/as.

Outro aspecto foi levantado pelo assentado que representa o assentamento Pedro Inácio: exige a copresença do representante para que esse, através da interação, compreenda melhor o que se passa pelo cotidiano dos/as assentados/as.

Não acredito que a cúpula nacional do Movimento chegue a considerar, em alguns momentos, os/as assentados/as meros executores/as, meros ativistas, como alerta Paulo Freire, porém considero que o Movimento poderia pensar em estratégias para melhorar esse elo com os/as assentados/as – tanto na questão de escutá-los/as –

lembrando que o ato de escuta é um ato de respeito ao outro – como na de ocorrer com frequência esse elo.

Em nível local, poderia afirmar que a representação está diretamente associada à identidade dos/as assentados/as. Quanto ao nível nacional, seria uma questão ainda a ser pesquisada. Esclareço que quanto ao nível local poderíamos, certamente, ter outras respostas se tivéssemos coletado dados em outros assentamentos ou até mesmo no próprio Pedro Inácio, em outra época, mas chamo a atenção de que a aproximação do/a representante com o/a representado/a influencia diretamente no processo de representação.

A prestação de contas ficou bastante visível em nível local e regional-educacional, mas nos outros níveis não houve dados suficientes para análise – já que não se tratava de tema central para esta tese.

É importante destacar a preocupação de Íris Marion Young sobre como fazer meios democráticos de inclusão de uma minoria. Sublinho que no assentamento Pedro Inácio há a preocupação de incluir algumas minorias, como, por exemplo, representação de segmento das mulheres e representação de segmento dos jovens, além de outros. O Movimento cria os segmentos pelas necessidades que vão surgindo em cada contexto, em cada assentamento ou acampamento.

Não esqueço de lembrar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento de massa, em um contexto diversificado e na imensidão de um país como o Brasil (MST, 2004). É um movimento dinâmico e que vem crescendo dia a dia. Certamente o Movimento enfrenta uma série de dificuldades operacionais – como um contingente escasso de funcionários/as – que influenciam a relação dos/das representantes com os/as representados/as. Mas o MST não pode esquecer os ensinamentos de uma de suas referências, Paulo Freire, quando lembra que o/a líder tem que lutar *com* e não *para* os/as liderados/as. Assim, os/as representantes têm que lutar *com* e não *para* os/as representados.

Por fim, falar em MST é falar em uma série de sujeitos distintos. Do coordenador nacional ao/à assentado/a ou acampado/a representado/a. Cada qual com um dia a dia singular e com histórias de vida diferenciadas.

A seguir, apresento a relação desse movimento social do campo brasileiro com a Educação Formal.

2.3.3- O MST e sua relação com a Educação

Comungo da afirmação de Maria da Glória Gohn (2005, 2007) ao apresentar o campo dos movimentos sociais como uma área de aprendizagem, tanto nas ações de luta pela escola (Educação Formal) como nas atividades existentes no cotidiano do movimento social (Educação Informal e Não Formal). Os movimentos sociais, por conseguinte, relacionam-se com Educação Formal, Informal e Não Formal. Boneti complementa: “Os processos educativos estão associados a, além das ações clássicas de ensino, a experiências de pesquisa, experimentação, vivência, sensibilização, problematização, intervenções sociais e outros” (Boneti, 2007:56).

Miguel Arroyo afirma que o movimento social por si é educativo: “Mais ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (Arroyo, 2008:69).

Para o debate a respeito da relação do MST com a Educação⁴² convido alguns sujeitos do meu campo de investigação – Katarina Lourenço, pedagoga, responsável pelo setor de Educação de Pernambuco e do Coletivo Nacional de Educação; Ana e Lídia, pedagogas assentadas do Movimento. Abordarei, inicialmente, sobre a Educação e os movimentos sociais, para, em seguida, apresentar o histórico do MST sobre a Educação Formal e Não Formal, num percurso que se vislumbra na conquista da Educação Infantil até a Superior.

Sublinho que, inicialmente, ao tratar da Educação no contexto dos movimentos sociais, refiro-me à Educação Popular, construída coletivamente, configurando-se como Pedagogia do Movimento, como afirma Batista.

No agir coletivo, ocorre um processo de aprendizagem coletiva. Nessa experiência de luta, aprende-se a ser sujeito; esse aprender e ensinar coletivo se configura como educação popular, uma educação não-formal a partir das práticas sociais que compõem os processos sociais vividos pelos indivíduos políticos, em ação política, nos processos de organização social que promovem a formação humana com ênfase na formação política, na cidadania, na solidariedade. Essa pedagogia do movimento se dá por meio das vivências que possibilitam as relações entre sujeitos políticos que se fazem seres históricos no caminhar da luta, é uma pedagogia da luta social. (Batista, 2007:176)

⁴² Ver Fernandes (2008).

Por ser um movimento social, o MST já produz um processo de formação aos seus sujeitos políticos, seres históricos, seja na ação de ocupação de terras, no cotidiano de um assentamento, nas assembleias, nas marchas etc. Recordo que tornar-se um Sem Terra é viver numa coletividade que segue normas e valores. O hino, a palavra de ordem, os símbolos – boné, bandeira, camisa – contribuem para esse processo ininterrupto de formação humana. As músicas e poesias produzidas pelo coletivo Sem Terra, por exemplo, lembram a eles/as próprios/as a opção que fizeram por pertencerem a um modo de viver diferenciado.

A solidariedade é motivada pela vida restrita em um acampamento ainda com casas feitas de lonas, plástico, palhas de coqueiro, papelão; água escassa; dinheiro curto; muito trabalho por vir; tensão profunda, até chegar à conquista da terra. Há a parcela de cada família, como também a parcela coletiva para se plantar e se colher. O dia a dia, nesse contexto comunitário, é construído, certamente, com bastante aprendizado.

Constituído por setores, comitês, núcleos de base, com vários níveis hierárquicos, o Movimento possui uma intencionalidade pedagógica em cada ação, seja ao fazer um mutirão para limpar uma praça – como ocorreu no interior baiano, como exemplifica Roseli Caldart (1994) –, seja para destruir os eucaliptos da Fazenda Veracel⁴³. Ato pedagógico aparentemente oposto mas com objetivo de cuidar do meio ambiente. Aquele ato solidário que contribui para a limpeza de uma

⁴³Em 06 de abril de 2004, Frei Betto, ainda assessor do Governo Lula, fala da afirmação que fez à imprensa:

“Na coletiva à imprensa, defendi o MST. A ocupação da Fazenda Veracel, na Bahia, seguida da derrubada de eucaliptos (“ninguém come eucalipto”, argumentou um dos sem-terra ao iniciar o plantio de feijão e milho), provocou novo fato político. Recuso-me a condenar ou censurar o movimento. Faz bem em pressionar para que a reforma agrária saia do papel.

A Veracel é uma multinacional com capital da Suécia, da Noruega e do Reino Unido. Instalou uma monocultura de eucalipto, para produzir celulose, financiada pelo BNDES {o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social é uma empresa pública federal que realiza financiamento de longo prazo em todos os segmentos da economia, incluindo as dimensões social, regional e ambiental}. Segundo o MST, ao exportar o produto, a Veracel deixa um lastro de pobreza e degradação no meio ambiente.

As vozes discordantes da atuação do MST não se indagam por que a empresa desalojou mais de 400 pequenos e médios produtores da região. Criticam a ocupação de áreas tidas como produtivas, mas não questionam qual o benefício para a região de uma floresta homogênea de eucalipto em 70 mil hectares de mata atlântica.

Na coletiva, frisei que o MST e o governo têm o mesmo inimigo, o latifúndio improdutivo.” (Betto, 2007: 368)

comunidade, indiscutivelmente, sensibiliza a todos; o outro já sofre críticas, mesmo justificado pelo viés ambiental. Apesar de que o primeiro pode ser associado à construção e coletividade e o segundo a um ato de destruição, ambos são atos que apresentam uma dimensão política e socioambiental. Destruir os eucalíptos é, concomitantemente, destruir a monocultura que prejudica o solo, é destruir uma contribuição do Estado – via BNDES – a um capital estrangeiro, é, também, optar por pequenos produtores agrícolas ao invés de desalojá-los em prol de uma multinacional. Além desses atos, não posso esquecer de destacar o ato de ocupação. Ocupar terras improdutivas, entre as quais se incluem as que possuem dívidas com o Estado. Para este ato precisa-se de uma grande organização, disponibilidade ao enfrentamento que pode, inclusive, gerar acidentes e até mortes – como já ocorreram várias vezes.

Em razão de atos político-pedagógicos como esses aqui expostos – limpeza de uma praça pública, destruição de eucalíptos de uma multinacional e o ato de ocupação de terras –, o Movimento é considerado por Roseli Caldart (2004, 2008a, 2008b) como o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra. Porém, mesmo assumindo-se como um sujeito formador, paralelamente à sua luta em prol da reforma agrária, o Movimento alia esse papel ao da Educação Formal. Sublinho que, desde quando surgiu, no Sul do Brasil, as famílias de agricultores, prontamente, reivindicaram dos líderes do Movimento a escola de seus filhos.

A escola é um espaço onde se reproduzem o(s) conhecimento(s), como também pode ser um espaço de produção de novos conhecimentos. Espaço que pode ser contrário ou favorável ao sistema de produção social vigente⁴⁴. Para clarear esta afirmação, referendo-me em Dermeval Saviani (1995) na explicação das teorias educacionais. Segundo o autor, essas teorias podem ser alocadas em dois grupos: um que compreende a educação como um instrumento de equalização social, ou seja, que supera a marginalidade; outro que compreende a educação como um instrumento

⁴⁴ Dentre alguns exemplos, destaco as escolas-fazenda, na Ilha do Marajó, no estado do Pará, no Brasil, onde professores, apesar de pertencerem às redes municipais, submetem-se ao controle dos fazendeiros (Araújo, 2007) ou a escola “H”⁴⁴ que estimula os/as educandos/as para o consumo, através dos livros produzidos pela editora da própria escola, livros, estes, criticados pelos próprios professores da referida escola, ou até estimulam os/as educandos/as a irem buscar o resultado das avaliações no Mc Donald’s mais próximo, pois, segundo o Diretor: “É bom pra a gente e para eles, pois os alunos vão e podem comer um sanduíche” (Valença, 2000).

de discriminação social, ou seja, um fator de marginalização. No primeiro grupo, a sociedade é avaliada como harmoniosa e a marginalidade, um fenômeno acidental que afeta o indivíduo. Os desvios devem ser corrigidos pela educação, que, também, reforça os laços sociais e tenta superar o fenômeno da marginalidade. Já o segundo grupo compreende que a sociedade é constituída por classes antagônicas que se relacionam à força. A marginalidade é compreendida como inerente à própria estrutura social que produz os marginalizados. Nesse grupo, a educação é interpretada como inteiramente dependente da estrutura social, responsável por gerar a marginalidade. Assim, a escola pode gerar educação como um instrumento de equalização social ou como um instrumento de discriminação social.

Por outro lado, a escola é também um espaço de reivindicação por parte de movimentos sociais e lideranças. O quilombola Antônio Mulato⁴⁵, por exemplo, há algumas décadas, reivindicou uma escola para a sua comunidade, pois, segundo ele revela, eles haviam perdido suas terras, justamente, por não saberem ler e escrever. O quilombola afirma: “Como eu não tenho leitura, fui pedir pro prefeito pra abrir a escola. Tanto que a escola daqui de Mata Cavalão, quem abriu a escola fui eu, né?” (Águas, 2008).

À luz dessa discussão, sublinho a existência da escola-padrão, ocidentalizada, elitista, cujo modelo é dominante. Escola que apenas visualiza os conhecimentos eurocêntricos e hierarquizados, a partir destes, os outros conhecimentos. Escola que exclui e é antidialógica. Para esse debate, convido Inês Barbosa de Oliveira que, baseando-se em Boaventura de Sousa Santos, discute sobre o modelo de escola dominante.

Fundado na ciência moderna, na absolutização do saber formal como única forma de saber e na crença de que cabe à escolarização “elevantar” o educando da “cultura popular” à alta cultura, o modelo de escola dominante promove a inferiorização discriminatória dos diferentes, universalizando particularismos tanto na estruturação do próprio sistema, evidenciando seu comprometimento com o projeto capitalista de progresso através do desenvolvimento ilimitado possível através da melhoria de produtividade pela ampliação da acumulação. Esse modelo de escola, herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa tem sido a única referência de pesquisas que, mesmo voltadas à crítica do modelo de escola, vêm negligenciando tudo o que existe nelas por aderirem metodologicamente aos fundamentos que

⁴⁵ Trata-se de um quilombola do Quilombo Mata Cavalão, localizado no Mato Grosso, Brasil. Na década de 1940, perderam as terras em razão de uma pessoa – que não fazia parte da comunidade – ter assinado os documentos de apropriação das terras em seu nome próprio. Nos dias atuais, muitos quilombolas de Mata Cavalão possuem uma formação acadêmica consolidada, tendo passado por essa escola, no quilombo (Águas, (2008); Águas, Carla et al (2010).

pretendem criticar, professando uma fé infinita na ciência moderna, na sua objetividade, na sua neutralidade e, sobretudo, na sua capacidade de oferecer respostas satisfatórias aos problemas sobre os quais se debruça. Ou seja, evidenciando sua incapacidade de auto-conhecimento.(Oliveira, 2008: 83)

Por outro lado, a partir de uma experiência singular, inserida num movimento social do campo, Ana e Lúcia, assentadas-pedagogas do MST, falam da relação do movimento social com uma escola diferenciada, distante desse modelo de escola herdado da modernidade:

Não enxergamos um movimento social que não tem como base a Educação, pois é a partir dela que o movimento acredita na mudança da sociedade atual. Quando um movimento social pensa nesse modelo de escola já pensa na mudança do que ela é hoje. E o MST atua para transformar a escola que temos.

Após a discussão das pedagogas assentadas, recordo os Princípios da Educação no MST, cujos princípios filosóficos do Movimento estão expressos, como o que apresento, a seguir:

Nesta nossa breve trajetória histórica, já aprendemos que os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores e as trabalhadoras, em todas as idades. Daí a importância da nossa mobilização em torno de bandeiras de luta como estas: “Toda criança na escola... aprendendo!” “Todos os jovens ao estudo!” “Nenhum assentado que não saiba ler, escrever e fazer conta! E assim por diante... (Princípios da Educação no MST, 2005: 6)

O Movimento acredita e afirma que produz a Educação do Movimento (que difere de uma Educação para o Movimento). A Educação, assim como a escola, diversifica-se entre Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Fundamental, Média e Superior. Segundo os Princípios do MST: “Nossa Educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade” (Princípios da educação no MST, 2005: 7).

Comungo da ideia de Inês de Oliveira (2008) de que “Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo.” (Oliveira, 2008: 101). Assim, projeta-se uma Educação para o inconformismo⁴⁶, por meio de conhecimentos conflitantes que projetem imagens que potenciam a indignação e a rebeldia (Santos apud Oliveira, 2008).

⁴⁶ “A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista. A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de

Destaco Josué de Castro ao associar o latifúndio com a privação do saber: “Para que o latifúndio pudesse sobreviver não bastava que a terra permanecesse em sua maior parte inculta, era também necessário que os homens continuassem em sua maioria incultos⁴⁷” (Castro,1975:156).

Ao dar continuidade ao debate sobre a relação do MST com a escola, Katarina Lourenço, do coletivo de Educação do MST, afirma que o Movimento não queria construir qualquer escola, pois as escolas públicas onde estudavam os Sem Terrinha eram contrárias ao que o Movimento acredita: “o que estão dizendo lá pros nossos filhos? Estão dizendo que nós somos ladrões, que a gente rouba a terra, fazendo toda uma luta contrária... Então havia toda uma contra-reforma agrária passada por dentro das escolas, aí as famílias começaram a pensar a escola. Que escola a gente quer?” (Katarina, do setor de Educação do MST).

A fala de Katarina nos remete a uma pesquisa realizada por Nielson Bezerra (2012) com educandos HIV positivos, onde o autor, baseando-se em Hannah Arendt, afirma que uma escola que combate o preconceito deve ensinar os/as educandos/as a pensarem. Além do preconceito, o Movimento convive com a própria temática do conflito de terra e da exclusão social que leva os seus integrantes a pensarem numa escola que comungue de sua luta.

Walter Morigi (2004) relata a força dos integrantes do MST que interveio, por exemplo, nas celebrações da independência do Brasil, por meio de atividades críticas que substituíam a tradicional marcha à pátria por uma escola que abrigava também crianças cujas famílias não faziam parte do Movimento, na região Sul brasileira. O processo de diálogo do MST com a escola onde estudam suas crianças Sem Terrinha não é simples. Enfretam, muitas vezes, embates com outros pais que não fazem parte do Movimento, cuja visão de mundo se diferencia da deles.

transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado.” (Oliveira, 2008: 102-103)

⁴⁷ Quando Josué de Castro escreve sobre homem inculto, refere-se ao sujeito que não possui escolarização.

Recordo de uma pedagoga⁴⁸ de uma escola de um assentamento em Dourados – Mato Grosso – com crianças de alguns movimentos sociais do campo – dentre eles, o MST – a qual revelou que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra era o que mais interferia na escola, a ponto dessa pedagoga ter salientado para integrantes do Movimento que a escola era de todos do referido assentamento. Mais uma vez o Movimento demonstra o quanto demarcam as suas intenções político-pedagógicas na escola onde estudam suas crianças.

Por outro lado, considero importante destacar o quanto o ensino tradicional prevalece nas escolas públicas brasileiras, inclusive, nos dias atuais. Sem a intenção de aprofundar a discussão no que tange às possíveis causas dessa afirmação, elenco a memorização, a cópia, a repetição, como atividades cotidianas na escola, onde todo o conteúdo é desconectado da realidade dos/as educandos/as. No contexto apresentado por Katarina, onde os Sem Terra foram chamados de ladrões, os/as educandos/as não foram considerados sujeitos, foram ignorados/as, quando apontados/as como pessoas não gratas à sociedade. Frei Betto (1986) apresenta uma outra concepção de Educação, com a qual me identifico, na qual o protagonista do processo educativo é justamente o/a educando/a:

O educando ou é o protagonista do processo educativo ou estamos falando de opressão educativa que, portanto, não é educadora. Ele tem que estar no centro do processo. Professor, acessor, educador, é apenas aquele que vai ajudar a explicitar e a sistematizar aquilo que a vida e o contexto dos educandos fornecem como elemento. A gente ajuda a fazer isso que chamo de “técnica do saca-rolha”. Tirar deles e, depois, entrar com a “chave de fenda”, para aplicar os parafusos. (Betto e Freire, 1986: 44)

Ana e Lídia⁴⁹, assentadas do MST, formaram-se no curso Pedagogia da Terra, em Nazaré da Mata, Pernambuco, em dezembro de 2008, pela Universidade de Pernambuco. Elas criticam as escolas públicas nas quais estudaram, considerando-as tradicionais, e que não se importam com a realidade vivenciada dos/as educandos/as (percebe-se que o conhecimento científico era considerado soberano, sem haver

⁴⁸ Por meio de uma conversa informal no II Seminário Internacional “Fronteiras étnico-culturais, fronteiras da exclusão e práticas educativas num contexto intercultural”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2006.

⁴⁹ Realizei entrevista com Ana e Lídia, via internet, no mês de setembro de 2008.

diálogo com outras formas de conhecimento, já que o saber do/a educando/a é desconsiderado). Por outro lado, ao se referirem à formação que receberam, na Universidade, via MST, percebo em suas falas uma outra avaliação, destacando aspectos de autoconhecimento e relações interpessoais, diferenciando-se de uma formação, unicamente, voltada ao mercado de trabalho:

Na formação acadêmica os conhecimentos adquiridos visam mais a formação da empregabilidade, esquecendo que a essência da Educação num todo é sensibilizar o ser humano a conhecer-se e a melhor tratar os outros. Isso nos leva a crer que, se partisse desse pressuposto da formação do sujeito, a sociedade que hoje visa o oportunismo seria mais voltada para as questões mais humanas e menos competitivas. Mesmo sabendo que, diante dessa nova Educação construtivista há pessoas que acreditam que seja apenas ilusão, mas a partir desta formação, que recebemos no MST, acreditamos que é possível construir um mundo mais justo, mais humano e igualitário, partindo da educação. (Ana e Lídia, pedagogas-assentadas)

Roseli Caldart, ao fazer uma analogia com a frase de Casaldáliga, “terra é mais do que terra”, afirma que “escola é mais do que escola”.

O sentido é o de que a escola pode representar, na relação com um movimento social como o MST, muito mais do que ela é como instituição educacional considerada em si mesma. Não porque a escola seja, então, uma força educativa *todo-poderosa* mas porque, através desse vínculo, passa a integrar uma *rede de vivências educativas*, esta sim com o poder de *reacender esperanças e propostas*. Os princípios pedagógicos atuais da proposta de Educação do MST apontam um pouco nessa direção, quando propõem vínculos que significam a possibilidade de a escola sair de si mesma: escola e produção, escola e participação política, escola e cultura... (Caldart, 2004: 282)

Para o Movimento, a escola não pode se resumir a um espaço em que se ensina a ler e a escrever, mas um espaço formativo dos sujeitos do campo, considerados trabalhadores, militantes, cidadãos. Por esta razão, o MST cria vínculos fortes com a escola, esta deve fazer parte da luta cotidiana dos Sem Terra⁵⁰.

A sociedade deve visualizar outras escolas e modelos pedagógicos e culturais distribuídos de forma múltipla e diversificada em vários espaços, seja no Norte ou no Sul. As escolas devem, internamente, passar por um processo de redefinição, substituindo o *imperialismo epistemológico* – que exclui e hierarquiza os saberes, como discutimos no capítulo I – pelo diálogo intercultural. Tanto os/as educandos/as quanto os/as educadores/as devem respeitar-se, reciprocamente, conhecendo o

⁵⁰ Comprovo esta afirmação na análise dos dados que irei apresentar sobre a observação que fiz no assentamento Pedro Inácio do MST, onde pedagogas-assentadas formadas pelo PRONERA fizeram um trabalho de intervenção na escola municipal localizada naquele assentamento.

cotidiano cultural de cada um, na busca da ecologia de saberes⁵¹, enunciada por Boaventura Santos, onde as diferentes formas de saber podem conviver dialogando, sem uma hierarquização, mas com respeito mútuo.

A ecologia de saberes são conjuntos de uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, inclusive o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (Santos, 2008: 57)

Paulo Freire, que discute a pedagogia dialógica, apresenta a seguinte afirmação: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1996: 136).

Com uma outra perspectiva de Educação, e já com a difícil experiência do convívio com uma escola ocidental, tradicional, hierarquizadora, preconceituosa e excludente, o passo seguinte dado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi, então, de pensar sobre qual escola o MST precisava e queria. Daí, foi gerado um grupo para refletir e discutir sobre essa questão. Assim, no ano de 1987, surgiu o setor de Educação do Movimento Sem Terra.

Ao criar o setor de Educação, o Movimento elaborou uma proposta pedagógica para as escolas conquistadas, gerando, também, os Princípios Filosóficos⁵² da Educação do MST. Estes estão divididos nos seguintes itens: 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como um processo permanente de formação transformação humana.

Registro outras datas que marcaram conquistas do Movimento com a questão educacional, como julho de 1997, quando houve o Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Iº ENERA, num trabalho conjunto do setor de Educação do MST, com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para a

⁵¹ Abordei sobre a *ecologia de saberes* com maior profundidade, no capítulo I.

⁵² Os princípios filosóficos estão dentro dos Princípios da Educação no MST, materializados em documento produzido pelo Movimento.

Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No ano seguinte, 1998, deu-se início ao primeiro curso superior promovido pelo MST – que foi um curso de Pedagogia, em parceria com as Universidade Comunitária UNIJUÍ⁵³. Katarina e Raquel, sujeitos deste trabalho de investigação, fizeram parte desse curso, realizado no Rio Grande do Sul.

Atualmente, Katarina Lourenço representa o coletivo de Educação, junto com outra pessoa do sexo masculino – já que, segundo o Movimento, há uma preocupação com a questão de gênero. A Sem Terra afirma que o MST planeja que os sujeitos sociais daquele movimento façam a alfabetização, o nível médio e cheguem ao nível superior. E complementa: “Mais do que demandante desse direito, a gente quer ser protagonista de um novo jeito de fazer educação, por isso que a gente tá ali, dialogando com a Universidade que curso a gente quer⁵⁴”.

O Movimento assume-se enquanto protagonista de uma Educação diferenciada, logo, posiciona-se como um movimento social que, realmente, luta em prol de uma Educação Formal em todos os níveis, capaz de produzir epistemologias alternativas e resistentes.

Katarina Lourenço, uma das lideranças desse protagonismo, representa, também, a Escola Nacional Florestan Fernandes⁵⁵, em Pernambuco. Os Sem Terra consideram a Florestan Fernandes a universidade do Movimento⁵⁶, que não se limita aos sujeitos do MST, mas a vários outros pertencentes a movimentos sociais da América Latina. Segundo Katarina, a Escola possui um projeto político-pedagógico, com um currículo que orienta, também, os cursos na área da Filosofia, Sociologia e Questão Agrária. A Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan

⁵³ Iniciou suas atividades em 1985, considerada como “a primeira universidade da nova república”. Trata-se de uma universidade privada comunitária. Ela foi transformada, em 1993, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. (www.unijui.edu.br, disponível em 17/07/2011)

⁵⁴ Nessa fala ela se refere ao trabalho conjunto entre o MST e as universidades públicas brasileiras, no planejamento, construção curricular e execução dos cursos de graduação e pós-graduação para os Sem Terra.

⁵⁵ A Escola Nacional Florestan Fernandes, pertencente ao MST, foi inaugurada em janeiro de 2005, e está situada em Guararema – São Paulo. Em parceria com universidades públicas brasileiras, oferece cursos em nível de graduação e pós-graduação (site www.mst.br em 26/07/07). Ver Leila Floresta (2006), A escola nacional Florestan Fernandes in Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas.

⁵⁶ Ver Benzaquen, Júlia Figueredo, Universidades dos Movimentos Sociais: apostas em saberes e pedagogias descoloniais (2011), que trata de analisar as universidades criadas pelos movimentos sociais, incluindo a Escola Nacional Florestan Fernandes.

Fernandes⁵⁷ afirma que esta recebe o apoio de professores voluntários da América Latina, nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-Americanos.

Segundo a referida Associação, a Escola foi construída numa área de 120.000 m², com o detalhe de possuir tijolos fabricados pelos próprios trabalhadores e ter tido o projeto arquitetônico elaborado por voluntários. A sua estrutura é composta por três salas de aula para 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca que comporta 40.000 livros adquiridos por doação. Ela ainda comporta 4 blocos de alojamento, refeitórios, lavanderia e casas. Por fim, podem-se encontrar horta, pocilga, pomar, campo de futebol gramado, uma quadra multiuso coberta e uma creche. Destaco que sobressai o cuidado com questões ambientais por parte desta instituição.

Sublinho que além da Escola Nacional Florestan Fernandes, o MST possui outros espaços de Educação Formal, como o Centro de Formação Paulo Freire, em Caruaru, no Estado de Pernambuco, campo (terreno) desta investigação, e o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis, no estado do Rio Grande do Sul, que tem cursos reconhecidos pelo MEC.

Um dos aspectos de destaque, nesse processo de desafios e conquistas que o MST vem realizando em relação à Educação, está associado à Educação do Campo, que irei abordar a seguir.

2.3.3.1- As conquistas do MST com a Educação do Campo

Após o período de abundância, na época colonial, quando os engenhos e grandes fazendas simbolizavam os grandes espaços de poder, produção e riqueza, chega-se ao período durante o qual foi sendo implantado, no Brasil, o processo de industrialização e o mercado voltou-se aos grandes centros. Assim houve um deslocamento de interesses do contexto rural ao urbano. A partir de então, o campo passou a ser colocado como um espaço inferiorizado. O urbano, por outro lado,

⁵⁷Foi criada com o intuito de contribuir para a manutenção da Escola Florestan Fernandes.

considerado “civilizado” e “evoluído”, produzia relações hierarquizadas e de dominação. Mônica Molina traz a seguinte afirmação: “O Brasil tem essa visão das elites de que quem mora no meio rural é atrasado, é o fim do mundo, não tem futuro, é o inferno, na cidade é o bom” (Molina, 2003: 50).

O sujeito do campo passou, conseqüentemente, a ser esquecido e, “naturalizado” como atrasado, ignorante, pobre e excluído. Categorizado como um Outro subalternizado. O saber considerado necessário a esse sujeito é nada mais que um mínimo saber. A escola é regida com a mesma lógica.

Miguel Arroyo apresenta a imagem que foi produzida da escola do meio rural:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler. (Arroyo, 2008:71)

Essa outra realidade considerada inferior, ultrapassada, com saberes bem distantes dos encontrados nos grandes centros é vista como uma espécie que deve ser extinta, como afirma Miguel Arroyo:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. (Arroyo, 2008:79)

Em contrapartida, sujeitos e movimentos sociais aparecem em cena e reivindicam uma série de propostas de Educação do Campo. Estas propostas voltam-se às singularidades das culturas e suas diversificações e envolvem as experiências de vida dos diversos povos, sem perder a totalidade. Distanciam-se da indiferenciação gerada pela Educação Rural (educação oficial) que se baseia na hegemonia urbano-industrial e no agronegócio, ou seja, numa outra identidade. A Educação do Campo exige uma Educação que afirme suas identidades, insere o seu sujeito, problematizando a sua realidade (Batista, 2007).

Quando se enfatiza a cultura do campo, denuncia-se a negatividade que a cultura urbano-industrial quis impor à vida no campo; explicita-se essa tensão e nega-se a afirmação da superioridade de uma cultura sobre outra; afirma-se que as culturas têm suas singularidades, seus significados, que se exprimem com suas linguagens, gestos significados e artefatos próprios,

sem, no entanto, ser superiores umas às outras, a não ser por imposição de uma cultura que se faz hegemônica pelas relações de poder. (Batista, 2007:187)

Esta última citação me provoca a inferir que essa relação entre a cultura urbano-industrial e a cultura do campo é uma reprodução da relação de poder e dominação entre o Norte e o Sul Global, que produz, entre eles, uma hierarquização e subalternização.

Mônica Molina (2003) ressalta o novo movimento de migração para o campo, gerado tanto pelo modelo de desenvolvimento e pelas lutas e conquistas dos movimentos sociais, justificando, como ela declara:

a necessidade de uma estratégia política de direcionar o desenvolvimento do campo a partir do próprio campo e dos seus sujeitos que recriam em cada momento da luta um outro imaginário social do campo brasileiro recriando uma outra cultura do campo. (Molina, 2003: 127)

O MST é um movimento social que vem contribuindo significativamente com essa outra cultura do campo, através da afirmação e consolidação da Educação do Campo⁵⁸. Morigi (2004) lembra que esse Movimento vem colaborando na luta por um currículo voltado para a Educação do Campo, preocupando-se com uma nova Educação que respeite a especificidade do campo, com uma relação entre escola e comunidade, com respeito aos saberes dos educandos e das educandas⁵⁹.

Edineide Jezine (2011) destaca que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é uma força motriz das mudanças de paradigma da Educação Rural para a Educação do Campo, além de propor modelo diferente ao agronegócio. Segundo a autora:

A diferença de concepção de educação é determinante para conceber o locus da ação, pois enquanto a educação rural advém das políticas governamentais para o campo, este é concebido como lugar de “atraso”, em que os sujeitos precisam de orientação, e a escola deve transmitir os conteúdos de caráter universal. Ao contrário, a educação do campo, ao nascer da e na luta de organização dos movimentos sociais, compreende a educação como possibilidades de

⁵⁸Para refletir sobre o tema Educação e Movimentos Sociais, ver Maria da Graça Nóbrega Bollmann (2011) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (2005b).

⁵⁹Endosso a afirmação de Morigi, pois registro que ao fazer a investigação no campo (terreno), em 2010, em Caruaru, Pernambuco, tive a oportunidade de participar da “Jornada Pernambucana de Educação do Campo: pela garantia dos Direitos Humanos – JoPEC”, na qual junto a várias instituições de nível municipal, estadual e federal, encontrava-se o MST discutindo sobre a Educação do Campo.

desenvolvimento, em que a escola deve promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos. (Jezine, 2011:105)

Mônica Molina (2003) destaca o protagonismo do MST em relação à Educação do Campo:

Da história da Educação do Campo podemos identificar a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como um dos protagonistas dessa caminhada, pela sua capacidade de organização e enfrentamento com o Estado, na destinação dos recursos e na criação de escolas no e com características do campo. Esses avanços devem-se ao fato das práticas educativas estarem organizadas no seio da luta pela terra, pelo trabalho e por uma vida digna. Por esses motivos destacamos a sua relevância e seu protagonismo na história construída nos finais da década de 90. (Molina, 2003: 129-130)

Um grande diferencial da Educação produzida pelo MST é gerar uma formação para que os/as seus/suas integrantes contribuam com os assentamentos e acampamentos do Movimento, não se voltando exclusivamente ao mercado de trabalho. Trata-se de uma formação, de fato, visando ao coletivo e à intervenção na sociedade. Assim, o Movimento volta-se a uma Educação para o inconformismo, a partir da própria situação social, econômica e cultural que os/as seus/suas integrantes se situam e, a partir daí, constroem um conhecimento-emancipação, na tentativa de produzir e dialogar com outros espaços de formação, outras instituições, outras gentes, possibilitando gerar o interculturalismo.

Compreendo a Educação Intercultural como a que respeita contextos diversos, onde o Outro deve ser uma das partes de um diálogo crítico e construtivo, cujas diferenças possam ser mantidas, compreendidas e aprendidas, sem necessariamente serem absorvidas e assimiladas, mas, antes de tudo, respeitadas. Apresento como um componente importante para a prática dessa Educação Intercultural a tolerância. Sublinho que o seu conceito apresenta ambiguidade, como se pode constatar na fala de Paulo Freire – no livro que escreveu com Frei Betto – e, em seguida, no pensamento de António Sousa Ribeiro:

Tolerância que nos ensina, superando os preconceitos, a conviver com o diferente para, no fundo, brigar melhor com o antagônico. É isso a tolerância a tolerância que comecei a aprender muito bem, no momento em que descobri que, como as culturas são diferentes, não posso simplesmente dizer que esta é pior do que aquela, se bem que possa e deva reconhecer nas culturas suas negatividades que podem e devem ser superadas. (Betto e Freire, 1986: 56)

Paulo Freire compreende tolerância como uma relação empática, em que um deve saber se colocar no lugar do outro e compreender as diferenças desse outro, ou seja, é saber conviver com respeito ao não-idêntico.

António Sousa Ribeiro (2004) apresenta à discussão a importância de compreender os limites da tolerância. O que é ou não tolerável? A tolerância é o ato de sofrer o tolerável ou é o princípio de humilhação? A tolerância é um valor universal, descontextualizado e vazio?

O autor afirma que:

o conceito de tolerância pode redundar simplesmente no traçar de fronteiras que, em vez de espaço de articulação e de enriquecimento mútuo, mais não sejam do que linhas de demarcação estanques, em última análise, intransponíveis — tolerar o que se situa “do lado de lá” não obriga, no fim de contas, a qualquer esforço para o conhecer, pelo contrário, o universalismo postulado pelo conceito de tolerância, vem a traduzir-se numa cegueira contextual. (Ribeiro, 2004:407)

Segundo o pensador português, Sousa Ribeiro, o signo inesquecível de intolerância, no século XX, é Auschwitz, campos de concentração e de extermínio que aniquilavam o não-idêntico e produziam a negação absoluta da tolerância, “Auschwitz representa a negação absoluta de tudo o que tem a ver com a vida – que decorre tudo o resto” (Ribeiro, 2004: 411).

Sabe-se que os campos de concentração e extermínio anulam a reciprocidade nas relações verticais entre opressores e oprimidos e nas relações horizontais entre os oprimidos. Esta singularidade faz parte da natureza desses espaços. Ingressar nesses campos é aniquilar qualquer marca de individualidade. A não-existência é expressa na transformação do indivíduo em coisa ou em número que substitui seu nome. Não há indivíduo, logo, não há formas de relacionamento social. Constata-se a mutilação da dimensão da humanidade (Ribeiro, 2004).

Durante muitos séculos, na Europa, os judeus foram – e ainda continuam em muitas circunstâncias – objetos de tolerância. Concordo com António Sousa Ribeiro (2004) ao afirmar que o conceito de tolerância tem de ser repensado e nesse repensar deve ser incorporada a memória da violência, sem separá-la da memória da impotência desse conceito, pois nos dias atuais não é possível responder ao problema da relação com o Outro baseando-se num humanismo universalista.

Por fim, o referido autor propõe uma revisão do conceito de tolerância, com base numa ética do reconhecimento e da responsabilidade. Destaca que ao

reconceituá-lo, através de um conceito solidário de cidadania multicultural, deve estar apto a indicar a possibilidade utópica de uma identidade fronteiriça aberta e plural, como pode ser verificado, a seguir.

Se queremos ir além de postular a tolerância como valor universal, mas, em última análise, descontextualizado e vazio, trata-se então, não simplesmente de reconhecer a diferença, mas de reconhecer essa diferença como constituinte da nossa própria identidade, enquanto interpelação permanente que não permite uma fixação essencialista. Tal obriga a uma revisão do quadro de referência implícito no conceito de tolerância; à luz de uma ética do reconhecimento e da responsabilidade, esse conceito, pelas inerradicáveis ambiguidades que transporta, só tem a ganhar se for reconceptualizado no quadro de um conceito solidário de cidadania multicultural capaz de designar, não a simples coexistência, mas a possibilidade utópica de uma identidade fronteiriça, por definição aberta e plural. É nesse sentido que a memória do holocausto, a memória de uma política da identidade levada ao extremo da loucura genocida, pode, efectivamente, constituir uma interpelação a gerações futuras. Talvez que, na sua irredutível precariedade, o testemunho da violência absoluta arrancado ao silêncio dos sobreviventes nos diga afinal a possibilidade de um estado de coisas justo e solidário em que a tolerância já não seja necessária. (Ribeiro, 2004: 17-18)

Após essas reflexões a respeito da tolerância, gostaria de voltar ao debate sobre a educação do campo, tema de luta do MST.

Com uma outra concepção de vida de campo, com objetivos e ações que demonstram uma oposição ao agronegócio e uma permanente luta por uma escola e, conseqüentemente, um currículo diferenciado para os sujeitos do campo, o MST participou ativamente de encontros e conferências que versaram sobre a Educação do Campo, contribuindo para a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, constituindo-se como uma política pública de Educação para os sujeitos do campo – que dentre outras modalidades apresenta a Educação Superior – assim como para as diretrizes operacionais da Educação do Campo, como veremos no capítulo sobre o PRONERA.

Edineide Jezine (2011) afirma que a Educação do Campo, contestando a Educação do colonizador, gera mudanças transformadoras por meio de parceria com o governo, destacando que os sujeitos da Educação do Campo vão em busca de parcerias com as universidades públicas que pesquisam e trabalham com a Educação Popular.

Destaco ainda que, em sua concepção a respeito do campo, o Movimento vem numa constante preocupação com o Meio Ambiente, voltando-se a conceber uma produção que se distancia de produtos tóxicos que danifiquem o campo, necessitando

de um investimento grande na área de Educação Ambiental, devido à quantidade de assentamentos e acampamentos que possui, com agricultores e agricultoras mantendo ainda práticas bastante danificadoras ao meio ambiente⁶⁰.

Afirmo, então, que a luta em prol de um espaço escolar mais democrático coincide com a luta em relação à ciência moderna ocidental – que apresentei no capítulo I. Trata-se, pois, de se querer uma ciência e uma escola descolonizadas que dialoguem com outras formas de conhecimento e os respeitem, para irem em busca de um projeto emancipatório.

Assim como a ciência, a escola possui limites e deve assumi-los. Trata-se de um espaço da relação ensino-aprendizagem, mas não é o único. A produção dos conhecimentos podem ocorrer em vários outros espaços, como, por exemplo, em um acampamento de agricultores e agricultoras. A escola assim como a ciência devem estar atentas a isso.

Há um modelo de escola que reproduz o modelo imperialista e colonial. Nesse modelo, a cultura, os valores das educandas e educandos não são considerados nem respeitados. Porém há outros modelos, pois não se pode negar que há escolas diversas e realidades distintas com povos singulares. Não é possível um modelo padrão de escola – ocidental, eurocêntrico, que hierarquiza conhecimentos – e gentes. O MST, por exemplo, nos ensina isso quando luta em prol de uma escola do campo, com uma singular Educação do Campo.

A Educação Formal também faz parte do propósito de lutado Movimento em prol da reforma agrária. Destaco que o Movimento possui o setor de Educação, criou Princípios da Educação no MST, possui espaços formais de Educação e intervém de forma intensa nas escolas públicas de seus/suas assentados/as e acampados/as, assim como participa ativamente da construção do currículo e do acompanhamento e avaliação dos cursos que são ministrados pelas universidades públicas brasileiras aos/às seus/suas integrantes.

Produzir um conhecimento-emancipação para o seu projeto utópico requer uma abertura para as diversas formas de conhecimento existentes. O movimento social, por si, apresenta uma série de conhecimentos, sejam científicos, de senso comum, artísticos, filosóficos, religiosos, dentre outros.

⁶⁰ Constatei tal afirmação juntamente com o grupo de pesquisa Educação Ambiental e Movimentos Sociais do IFPE, através de pesquisa-ação em assentamentos do MST.

Importante frisar que o Movimento afirma que produz um conhecimento específico de Educação, ou seja, Educação do Movimento e não para o Movimento. Mas também destaco que o Movimento diz estar aberto para dialogar com outros espaços, instituições, movimentos sociais, pessoas. Considero que o MST está aberto, quanto resistente, concomitantemente. Porém, aprendendo, nesse convívio, inclusive, aprendendo que o diálogo é difícil mas possível, como veremos a seguir, na análise dos dados coletados nesta investigação.

Sou ciente de que descolonizar e democratizar a ciência moderna ocidental não é uma tarefa fácil nem pode ser feita da noite para o dia, devido à hegemonia cultural, a qual exerce um domínio epistemológico e social e se coloca como a monocultura do saber, detentora da verdade absoluta, há séculos. Mas afirmo que os movimentos sociais vêm contribuindo bastante para isso. Temos como exemplo o próprio MST, por meio de sua luta em prol da Educação para os seus integrantes. Não podemos também esquecer que há escolas e universidades que têm abertura para ingressar nesse processo, mesmo que sejam apenas alguns de seus sujeitos, como são os casos de universidades públicas brasileiras que participam do PRONERA.

O MST, timidamente, vai tendo reconhecimento pelo trabalho que faz com a Educação Formal, trabalho este invisibilizado pela sociedade brasileira, de forma geral, mas que a todo momento vai conquistando espaços. Um desses vem a ser as universidades públicas brasileiras, assim como a produção bibliográfica de pesquisadores/as. Porém, relembro que não ocupou espaços ainda nos meios de comunicação hegemônicos.

Assim, a partir do momento em que o MST e a academia contribuírem para a reinvenção da ciência, provocando-a e convidando-a ao diálogo, reconhecendo outro(s) conhecimento(s), indo em busca de uma Sociedade-Outra, validando um projeto emancipatório, tendo a Educação como uma grande aliada para produzir sujeitos autônomos, a ecologia dos saberes será materializada.

Portanto, após o relato sobre esse movimento social que se destaca pela pressão que exerce no Estado brasileiro às questões voltadas à reforma agrária, assim como a Educação Formal, apresentarei, a seguir, reflexões a respeito da universidade, espaço com uma outra singularidade, para debater sobre sua função social, transformações pelas quais vem passando, assim como a sua relação com a produção

do conhecimento e com os movimentos sociais, a fim de tentar compreender a universidade pública brasileira.

3. A universidade

O termo *universitas*, usado para qualquer associação legal, passou a adquirir o significado mais especializado que hoje em dia associamos ao conceito de universidade, quando começaram a ser criadas na Europa as associações de docentes e discentes com o objetivo de avançar o conhecimento no continente europeu. Isso ocorreu quando professores e estudantes de Paris e de Bolonha tiveram a iniciativa de se agrupar em uma corporação legal (Buarque, 1994).

Esse local diferenciado – universidade⁶¹ – continua sendo a instituição por excelência de conhecimento científico, mas perdeu a hegemonia que tinha e se transformou em um alvo de crítica social. Provoco uma discussão, trazendo alguns questionamentos produzidos a essa instituição, com o intuito de compreender essa cultura, esse locus singular, no contexto ocidental, que nos encaminha, dentre algumas reflexões, no sentido de compreender sua relação com o conhecimento e outros saberes, e seu interesse social. Apresento, em seguida, a diversidade da universidade, em contextos distintos de alguns países e continentes e exponho a universidade pública brasileira por meio de uma discussão na qual destaco: seu surgimento, sua história, sua dependência em relação à Europa e aos Estados Unidos, o acesso a essa instituição, bem como a sua relação com os movimentos sociais e a possibilidade de ela, universidade, viabilizar a ecologia dos saberes. Faz-se necessário compreender essa cultura para posteriormente confrontá-la com o movimento social do campo brasileiro, MST, no espaço fronteiro no qual se encontram.

3.1 - A Universidade como alvo de crítica e espaço de transformação

Boaventura de Sousa Santos (2006) afirma que a sociologia das ausências dificilmente poderá ser exercida nas universidades por serem essas instituições um

⁶¹ Ver Arminda (2001) que trata da identidade e origem da universidade.

local de produção de um saber científico hegemônico e convencional, pois a ecologia dos saberes só pode ser desenvolvida por meio da sociologia das ausências que torne presentes os saberes excluídos e desacreditados. Início essa reflexão, vislumbrando a possibilidade de a instituição universidade produzir o encontro de saberes distintos, com o intuito de provocar emancipações sociais.

Outra pesquisadora, Júlia Benzaquen (2010), ao tratar de universidades dos movimentos sociais, apresenta como características elas serem fluidas, plurais e experimentais, com caráter subversivo. Valendo-me dessa afirmação eu questiono: por que as universidades convencionais não podem carregar esses significados?

O pensador brasileiro Cristovam Buarque (1994) destaca que a universidade não consegue se aventurar em virtude do excesso de especialização e da função utilitária que possui. Afirma que a universidade passa a viver a Síndrome de Salamanca⁶², isto é, desenvolve o pavor de errar, o medo da aventura, apegando-se aos seus dogmas – e eu complemento, prendendo-se, exclusivamente, a uma concepção limitada do conhecimento. O susto é decorrente de novos temas que surgem – e, dentre esses temas, podemos incluir a reforma agrária, por exemplo – justamente, em razão da contribuição de cidadãos/cidadãs e dos movimentos sociais. Cristovam destaca que, em virtude de a instituição cumprir normas e seguir tantas repetições, ela se transforma da condição de promotora de saber à de impedidora do avanço do conhecimento, chegando a instigar este ato.

Também Darcy Ribeiro afirma que a Universidade, transformando-se em uma mera depositária do “tesouro” universal, perdeu o dinamismo, deixando de criar e recusando-se ao diálogo:

Parece difícil explicar-se de outra maneira que a Universidade tenha perdido o dinamismo e a marca de contemporaneidade com que se revestiu inicialmente para transformar-se, pouco a pouco, em uma mera depositária e transmissora do “tesouro” universal. Em lugar de criar, se dedicou preferentemente a preservar o que já estava criado. E pior ainda, em alguns casos se opôs à criação de novos valores ou descobrimentos de novas verdades; recusou-se a dialogar e a discutir, para não comprometer o “tesouro” de que se automeia defensora e guardiã. (Ribeiro, 1975: 275)

⁶² Em maio de 1486, os reis da Espanha fizeram uma consulta aos professores da Universidade de Salamanca sobre o projeto de Cristóvão Colombo que objetivava chegar às Índias, via Ocidente. Em dezembro de 1490, os professores deram um parecer contrário à viagem, devido ao diâmetro da Terra ser maior que a estimativa de Colombo, o que impossibilitaria a viagem, provocando morte dos navegantes, antes de chegarem ao destino previsto. A universidade acertou na impossibilidade da ida de Colombo à Índia, pelo Ocidente, porém Colombo acertou por descobrir um mundo novo (Buarque, 1994).

O pesquisador Castro-Gomez (2005) repudia a ‘estrutura arbórea e disciplinar do conhecimento’ na universidade. Tal estrutura, segundo o autor, reproduz um modelo epistêmico moderno/colonial (“la hybris del punto cero”), por meio do qual a universidade age como fiscalizadora do saber.

O autor compara esse tipo de modelo epistêmico com a metáfora teológica do Deus Absconditus [Deus oculto]:

Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. (Castro-Gomez, 2005: 83)

Castro-Gómez afirma, ainda, que o pecado da arrogância ocorre quando os mortais querem ser como os deuses, mesmo sem a capacidade de serem. Ele conclui que é mais ou menos isso o que ocorre com a ciência moderna ocidental. “De echo, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de esse punto de vista pueda tener-se un punto de vista.” (Castro-Gomez, 2005: 83).

Maria Paula Meneses (2005), pesquisadora moçambicana, afirma que o conhecimento científico ocidental emerge como testado e empiricamente observado na prática de qualquer realidade, e é proclamado como universal. A autora enfatiza que as experiências africanas e de outros contextos coloniais são consideradas por este conhecimento – o científico ocidental – saber residual, periférico, local, tradicional ou indígena. As universidades modernas reproduzem uma situação de subalternização de outros saberes.

Chamo a atenção para o fato de que estou focando a discussão na universidade ocidental e pública, bem social considerado ameaçado na contemporaneidade. Sublinho que a universidade ocidental, desde sua origem, situou-se distante dos interesses sociais, voltando-se a produzir um conhecimento enciclopédico, fragmentado e descontextualizado da realidade, destinado, exclusivamente, a um privilegiado e pequeno grupo social, demonstrando claramente seu posicionamento político.

Bill Readings (2003) sustenta que o papel social mais lato da universidade *andaaodeus dará*. Ele fala de significados distintos que a universidade moderna teve até hoje, ou seja, guiada pelo conceito de razão, baseando-se em Kant; indo à ideia de cultura, conforme Humboldt, até chegar à ênfase na noção tecno-burocrática de excelência.

A universidade moderna se distingue pelo princípio unificador universal que a ela é *imane*nte. Possuía um braço ideológico do Estado-Nação e lhe cabia a especificidade de lugar da crítica. Em seguida, a cultura passa a ser o seu foco. Com o declínio do Estado-Nação, a Universidade da Cultura é substituída pela Universidade da Excelência na contemporaneidade. Assim, a Universidade assemelha-se a uma empresa burocrática, na qual o ensino superior é visto apenas como mais um bem de consumo durável, e que presta contas à sociedade, na medida em que presta serviços em troca de pagamento. Nesse sentido, Readings (2003) afirma que a universidade da excelência vem a ser um simulacro da ideia de universidade.

Nelson Cardoso Amaral (2005) afirma que as universidades públicas estão atuando como integrantes de um quase-mercado, quase-mercado, este, no qual Marilena Chauí (1999) destaca expressões originadas que passam a ser utilizadas no mundo acadêmico, como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”.

Na década de 1980, o modelo neoliberal se impôs internacionalmente. A universidade se transforma em uma empresa, reduzindo-se a produzir para o mercado. Na década de 1990, o crescimento da mão de obra qualificada fez com que os países centrais reduzissem o investimento na universidade pública e se voltassem às necessidades do mercado. Segundo Boaventura Santos (2008), a universidade deixa de ser criadora de condições para se concorrer com sucesso no mercado e passa, ela própria, a se tornar um mercado. Seguindo os princípios desse mercado, as universidades, para sobreviverem, têm de estar a serviço da sociedade de informação e da economia baseada no conhecimento. Boaventura Santos destaca, assim, o paradigma institucional e político-pedagógico que domina as universidades públicas.

Pode-se destacar, por conseguinte, que a universidade encontra-se em crise. Boaventura Santos (1997) identifica três crises na universidade: crise de hegemonia

(deixou de ser única no ensino superior e na produção da pesquisa), crise de legitimidade (restrições de acesso ao segmento pertencente à elite econômica) e crise institucional (deve ser mais forte a dimensão empresarial ou a responsabilidade social?). Quinze anos depois, o referido autor continua a escrever sobre o tema⁶³ e afirma que a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. A universidade pública entrou em crise institucional justamente quando o Estado passou a reduzir o seu compromisso político em relação à Educação. A universidade deixa de ser prioritária nas políticas públicas, sendo, conseqüentemente, descapitalizada, provocando um aumento no número de universidades privadas.

António Sousa Ribeiro (2011) associa a crise da área de Humanidades à crise da Universidade, aspecto que também gostaria de abordar. Essa área do conhecimento, segundo ele, acabou se traduzindo em um saber instrumental, nesse contexto de uma *universidade em ruínas*, com um sistema burocrático, em que prevalecem critérios de eficiência e racionalidade, dominados pela lógica neoliberal. Segundo o referido autor, às Humanidades cabe pensar transversalmente os domínios autonomizados pela modernidade, opondo-se a uma resignação dessa autonomização. Também há necessidade epistemológica e urgência ética e política.

Para o pesquisador, as Humanidades não são uma área específica e sim um modelo de abordagem do mundo e uma metalinguagem crítica. Segundo ele, se há “uma universidade do futuro e um futuro para a universidade”, as ciências sociais e humanas deverão estar presentes nesse futuro. Ao analisar a universidade enquanto um espaço produtor de conhecimento crítico, o autor apresenta a seguinte proposta:

...um quadro institucional em que as condições de produção de conhecimento crítico não estejam em definitivo sufocadas pela lógica de mercado e pela *audit culture* imperantes na universidade-empresa. Não é seguro que esse quadro institucional esteja minimamente garantido, o que implica também que a função das Humanidades na universidade tenha que começar pelo mais elementar, a tarefa política de assegurar um espaço amplo de respiração para saberes que não se satisfaçam com a irrelevância de uma posição residual. (Ribeiro, 2011: 15)

Nessa discussão a respeito da relação da universidade com os conhecimentos e saberes, George Snyders (1995) afirma que a universidade deve respeitar a *cultura*

⁶³ Refiro-me ao livro *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*.

*primeira*⁶⁴, adquirida pelos/as educandos/as, em seu cotidiano, com o intuito de passarem para a *cultura elaborada*. Neste processo, ele acredita que é provocada uma alegria cultural.

O educador francês ao dizer que o/a educando/a chega na escola com a *cultura primeira* em busca da *cultura elaborada* afirma que eles/as vão em busca de obras-primas (Snyders, 1992 1993, 1995). Eu chamo a atenção para que essas obras primas não devam ser restritas às do Norte Global – falo, no sentido geo-político-epistemológico – , pois o espaço de prazer cultural seria um espaço limitado e fechado, por não aceitar a diversidade epistemológica que há no mundo.

Concordo com o referido autor ao afirmar que a universidade é um espaço que possibilita o prazer cultural (Snyders, 1995). No livro de sua autoria, *Feliz na Universidade*, ele afirma que o/a educando/a possui um ofício espinhoso por ser obrigatório progredir, tendo de chegar aos domínios mais complexos. Segundo o autor, apenas aqueles/as que ousam o difícil, que possuem necessidade de conquistas difíceis, podem possuir alegria (Snyders, 1995). A seguir, o educador francês aborda o quanto o tempo na Universidade é de sacrifício e de renúncia.

Alegria de se convencer (e de convencer os seus próximos) de que se é capaz de concentrar todos os esforços, portanto de renunciar durante certo tempo a tais e tais desejos, tais e tais tentações, de sacrificá-los, mesmo aqueles que, em geral, eram mais caros: um tempo de privações, um período de ascese; as mais rudes provações supercompensadas pelas mais intensas alegrias. (Snyders, 1995: 69)

Apesar de Georges Snyders considerar que a Universidade, assim como a escola, é um lugar especializado na alegria cultural, ele adverte que nesse aspecto a Universidade não é única, além de não ser o término do impulso cultural. Sugere para a Universidade renovação na alegria, chamando a atenção de que nela são raros os felizes.

Inês Barbosa deOliveira, baseando-se em Boaventura de Sousa Santos, aborda sobre a revalorização social dos saberes – que são diversos e não só científicos – formando o conhecimento-emancipação:

É preciso deixar claro que a democratização dos saberes não é apenas a democratização do acesso a determinados saberes sistematizados e estruturados em

⁶⁴ Cultura primeira está relacionada a todo conhecimento adquirido pelo sujeito no seu cotidiano, enquanto que cultura elaborada é o conhecimento adquirido através das obras-primas, no espaço escolar.

uma ordem reconhecida, que podem funcionar como auxiliares tanto na compreensão da realidade social como na melhoria da respeitabilidade social, em função do valor que é socialmente atribuído a esses saberes, mas também, e sobretudo, a democratização das relações entre os diversos saberes em uma perspectiva de revalorização social dos saberes chamados “não-formais”, “cotidianos” ou do “senso-comum” que integram nossas competências de ação social e que podem nos permitir pensar processos de tessitura do conhecimento-emancipação, ligado à ideia de solidariedade e a formas de relacionamento social fundadas não na ordem e na hierarquia, mas em possibilidades de criação de uma “ordem” social auto-organizada, a partir de processos de negociação mediados por relações de autoridade partilhada. (Oliveira, 2008: 128)

As palavras da pesquisadora provocam-me inferir que a universidade deve produzir a democratização dos saberes, através de um diálogo sistematizado com saberes não-acadêmicos, possibilitando a viabilização da ecologia dos saberes.

Após essas reflexões a respeito dessa singular instituição, tentarei responder ao questionamento que apresentei no início deste capítulo. De fato, a universidade se comporta como um Deus distante, com sua opulência e arrogância, prendendo-se à produção de um conhecimento fragmentado, que denomina de cultura universal; essa instituição despreza, exclui e subalterniza conhecimentos legitimados socialmente em contextos singulares; esses mesmos conhecimentos, que são invisibilizados e marginalizados, se apresentam como outros saberes, outras produções de conhecimentos, novas epistemologias. Ao não dialogar com esses outros conhecimentos, a universidade se nega a avançar, a fluir, a ser plural, dinâmica e subversiva. Esta universidade sequer reconhece sua condição de estar imersa em crise(s) e por isso mesmo tornou-se alvo de críticas.

Uma instituição que se comporta como uma mera empresa burocrática, fiscalizadora de saberes, reprodutora de um modelo epistêmico moderno-ocidental, excludente e perverso por ser intencionalmente planejada e destinada a uma elite, a um sujeito de privilégio socio-econômico, produzindo, assim, não apenas uma injustiça cognitiva, mas, sobretudo, social, não pode inovar.

Destaco Readings com a seguinte afirmação na relação do centro-periferia: “Como os acadêmicos muito bem sabem, a posição da enunciação é periférica: o centro é mudo. Quero com isto dizer que, para se falar na academia actual, é-se obrigado a assumir uma posição de marginalidade.” (Readings, 2003:119).

Não posso negar que na universidade também podemos encontrar práticas pedagógicas inovadoras, críticas, progressistas, de caráter subversivo, bem distantes

das tradicionais, mas são poucas e isoladas. Considero que a forma que predomina na relação da universidade com a sociedade e, conseqüentemente, com os conhecimentos e demais saberes, me leva a afirmar que a universidade possui uma lógica hegemônica e colonizadora, com a colonialidade bastante evidente. Para descolonizá-la, faz-se necessária uma transformação na sua maneira de relacionar-se, seja econômica, política, social, cultural e, sobretudo, epistemológica. Transformação em que seja possível a presença da horizontalidade e do diálogo, e na qual a voz do subalterno possa ser escutada e respeitada e, assim, várias outras formas de conhecimento possam congregar no mesmo espaço em uma possível construção coletiva, produzindo a ecologia dos saberes. A Universidade precisa extrapolar os seus limites demarcados e sentir, de fato, a realidade, com uma condução mais humilde e mais aberta.

3.2.A universidade e a diversidade

Após algumas reflexões sobre as críticas que a universidade vem sofrendo, e antes de abordar a universidade brasileira, acredito que convém apresentar algumas realidades de universidades oriundas de países colonizados por portugueses ou por espanhóis, como foi o caso do Brasil, Argentina, Cuba, Moçambique e Cabo Verde, com o principal objetivo de chamar a atenção para o fato de que a universidade não é uma instituição universal, homogênea, com um único modelo padrão. Falar da universidade produz um significado de diversidade. Portanto, não pretendo aprofundar reflexões sobre os distintos contextos de universidades que irei apresentar aqui, mas acredito que fazer uma apresentação dessas instituições, trazendo aspectos singulares como também diversificados, certamente, ajudar-me-á a compreender melhor a universidade pública brasileira, ou melhor, as universidades públicas brasileiras que irei discutir logo a seguir. Por fim, chamo a atenção para o fato de que escolhi para essa discussão universidades do Sul Global.

Remeto esta discussão ao continente africano, com a afirmação de Maria Paula Meneses: “a academia africana se constituía como espaço de subalternidade.” Apresento dois contextos: a Universidade de Cabo Verde e a de Moçambique, países

da África, que também foram colonizados pelos portugueses, dentro de um universo de cinco⁶⁵.

Cabo Verde, pequeno Estado insular⁶⁶ da periferia, foi colônia portuguesa até 1975. No período do Estado Novo (1933-1974), o Governo de Salazar pretendia, através do Ato Colonial, transmitir a imagem de um Estado poderoso, de uma colonização “civilizadora” dos indígenas – com o mito construído da sua incapacidade de organização e autogoverno. Fundamentava-se, assim, a inferiorização dos negros aos brancos, assim como, em alguns casos, a sua extinção, por não conseguirem assimilar a “civilização” nem sobreviver (Tolentine, 2007).

André Corsino Tolentine (2007) lembra que o indígena sobrevivente chegava a se tornar apenas um bom trabalhador ou soldado. Deste modo, seguindo a lógica salazarista, não se priorizava a educação dos povos colonizados por Portugal, a que existia era elementar e inculcia nos colonizados a cultura portuguesa e ocidental, impondo uma visão única da História Universal feita pelo branco, cristão, capitalista.

Os Estudos Gerais de Angola e Moçambique foram criados em 1962, Cabo Verde teve de esperar quase 30 anos, após a sua independência, para ter a sua universidade pública [ibidem].

Para o referido autor, deve haver a construção de um modelo paradigmático de uma universidade pública, em Cabo Verde, com o intuito de contribuir para a transformação social e a afirmação identitária do país. Ele complementa:

Além da sua comprovada importância cultural, científica, económica e social, a universidade pode desempenhar um papel crucial no autoconhecimento colectivo, na coesão nacional e na construção de um desígnio comum. Imagina-se que uma nação incapaz de seleccionar, criar, recriar, absorver, difundir e aplicar o conhecimento de forma sistemática acabe por perder algumas das suas maiores competências e a própria consciência de si para, com frequência, se comportar como sociedade colonizada vagueando ao sabor de vontades alheias. (Tolentine, 2007: 313)

Galdino Cardoso (2010), ao refletir sobre a Universidade de Cabo Verde, tenta compreender até que ponto a referida universidade provoca ruptura com o

⁶⁵ Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe foram os países africanos colonizados por Portugal. Escolhi dois deles, aleatoriamente, Cabo Verde e Moçambique, dentro do universo de países colonizados pelo mesmo povo que colonizou o Brasil.

⁶⁶ Os pequenos Estados possuem uma população de até 2,5 milhões de habitantes, com área territorial, em geral, inferior a 5 000 km, apesar de exceções. Possuem pouca terra e muita água, isolamento e dispersão territorial; recursos naturais limitados e rigidez do mercado interno. No que se refere à organização dos sistemas educativos, gozam de autonomia no plano internacional. (Tolentine, 2007)

passado colonial e com a racionalidade hegemônica ocidental, num contexto no qual a África não é vista como ideal e sim, o Ocidente:

A universidade terá que funcionar como um espaço intelectual, científico, educativo, cultural e político – um espaço de encontro, produção, apropriação e contextualização de saberes e conhecimentos; um espaço de possibilidades de produção da justiça cognitiva, de reinvenção da emancipação social e de construção da democracia e da cidadania global activa. Assim, a universidade terá que ser necessariamente um espaço de debate e de construção da massa crítica – um espaço de comunidades interpretativas e de referência. (Cardoso, 2010: 5)

O mesmo pesquisador, Galdino Cardoso (2010), afirma que a universidade de Cabo Verde sofre forte influência do poder político e de universidades do Ocidente (dentre elas, as universidades do Brasil, Portugal, Canárias, EUA e França). O autor confirma que o fim do colonialismo político não significa o fim de todas as outras formas de relação colonial. Sugere, então, a construção de uma universidade pós-colonial, com uma nova racionalidade e paradigma científico.

Dando continuidade ao contexto africano e voltando a Moçambique, país situado na África Central, Maria Paula Meneses (2005), ao questionar a universidade pública como um espaço importante de construção de produção de conhecimento, defende, numa perspectiva pós-colonial, que a universidade deve refletir a mudança das relações de poder, reconhecendo e refletindo sobre a complexidade cultural que compõe o mosaico da moçambicanidade.

Após a independência de Moçambique, o governo moçambicano, de orientação socialista, subordinou a Universidade à construção do ‘Homem Novo’, produzindo formação dos sujeitos para as questões centrais da economia nacional, com muitos cursos, especialmente na área das ciências sociais, que haviam passado por uma rápida reforma curricular para os ajustar à realidade africana e moçambicana (Meneses, 2005).

Os esforços despendidos para a luta pelo ‘desenvolvimento’, apoiavam-se na aplicação e difusão dos resultados científicos do Norte. Meneses aborda a consequência disso:

Todavia, este projecto utópico de “importação” dos modelos de desenvolvimento social e económico característicos da modernidade ocidental não resultaram nem na redução do sofrimento humano, nem na melhoria da qualidade de vida das populações; pelo contrário, a pobreza, a destruição ambiental, o abandono dos conhecimentos locais e a museificação dos conhecimentos e das técnicas “tradicionais” têm sido uma constante da realidade do país. (Meneses, 2005:4)

Maria Paula Meneses, ao abordar o contexto atual das instituições de ensino superior público em Moçambique, declara que a Universidade teve participação na exclusão social de grupos considerados inferiores e teorizou sua inferioridade pela prioridade epistemológica concedida à ciência. Sugere uma discussão a respeito do papel da Universidade, pois, segundo a autora, o desafio é o de alargar o campo de encontro de saberes, conhecimentos e tecnologias.

Finalizo a discussão a respeito da universidade dos dois países do continente africano, apresentando as palavras de Cristovam Buarque a respeito da universidade do Terceiro Mundo:

O resultado foi que a universidade do Terceiro Mundo passou a ser um instrumento claramente isolado da realidade natural e social. Fez parte da parcela minoritária privilegiada, apartada da maioria. Mais integrada ao saber e desejos do exterior que aos interesses nacionais. Não formulou seus problemas e perguntas, mostrou apenas que era capaz de aprender as respostas dadas lá fora aos problemas de fora. Uma universidade, pois, sem raízes e com futuro comprometido no isolamento. (Buarque, 1994: 26)

Deslocando-me da África e partindo para a América Latina, introduzo as reflexões a respeito de suas universidades, com a fala de Darcy Ribeiro:

Trata-se, portanto, de vigilância orientada no sentido de ganhar a universidade para os povos latino-americanos, transformando-a em agente do desenvolvimento nacional autônomo, capaz de contribuir para acelerá-lo e torná-lo intencional. Só assim se poderia evitar que nossas universidades se transformassem em agências de preparação de manipuladores da nova tecnologia, e de doutrinadores das novas gerações no conformismo com a posição de povos que ficaram para trás na história, como sociedades subalternas e culturas espúrias. (Ribeiro, 1975:146)

O pensador brasileiro enfatizou a relação de colonialidade sofrida pelas universidades latino-americanas. Universidades à serviço do Norte Global, distantes de sua realidade.

Dentro desse contexto, de universidades latino-americanas, inicio com a cubana, situada na América Central. Segundo Silva (2008) e Bermúdez (2011), a partir de 1959, Cuba passou por transformações sociais, baseadas na equidade e justiça social. Naquela época, o país só possuía 3 universidades, totalizando 15000 educandos, oriundos de classes sociais com maior poder aquisitivo.

A criação das faculdades *obrero-campesinas* que promoviam os estudos noturnos aos trabalhadores; extensão de cinemas e teatros nas áreas mais carentes;

bibliotecas; áreas desportivas, casas de cultura em todos os municípios, geraram plena expansão do ensino superior em Cuba⁶⁷.

A nova universidade se concretiza em Sedes Centrais em todas as províncias; Sedes Universitárias Municipais em todos os municípios; Microuniversidades pedagógicas nas escolas primárias e secundárias; Hospitais e policlínicas convertidos em centros de formação de profissionais da saúde; Consultórios médicos de família funcionando como casas-escola nas comunidades para a formação dos médicos em seu último ano de estudo (Silva, 2008: 45).

Darcy Ribeiro (1975) considera como grandes inovações da universidade cubana, no âmbito latino-americano: o país ter superado o caráter elitista da universidade; o sistema de apoio financeiro aos educandos para assegurar dedicação exclusiva aos estudos; o acentuado crescimento com os gastos gerais com a educação; e o planejamento rigoroso da expansão universitária, promovendo a ampliação das matrículas.

Dando prosseguimento às universidades latino-americanas, é significativo para a compreensão da diversidade e transformação das universidades destacar o “Manifesto de Córdoba”, ocorrido no início do século XX, na Argentina. A Universidade de Córdoba foi fundada em 1613 e era dominada pelos clãs locais e pelo catolicismo jesuítico da Contra-Reforma. Houve um marco histórico em todo o continente com a publicação do “Manifesto de Córdoba”, em 1918. O Movimento foi criado e impulsionado pelo movimento estudantil, movimento de reforma universitária, em um contexto de guerra europeia e da Revolução Russa, além da Revolução Mexicana. Inicia-se uma visão americana que gera um sentimento de renascimento cultural e um desejo de romper com o passado europeu. No período, a classe média latino-americana, afastada do poder político, encontrou na universidade uma saída para a conquista da hegemonia. Desde a reforma universitária, a universidade funcionou como reduto político da classe média. As reivindicações básicas da reforma: maior democratização interna e autonomia frente ao Estado (Wanderley, 2003).

Os estudantes se envolveram com a eleição para reitor. Tiveram seu candidato bastante pressionado pelo corpo eclesial e, conseqüentemente, derrotado.

⁶⁷⁶⁷ Para aprofundar discussões sobre universidade cubana, ver Carvajal; Mercedes (2008).

O movimento elaborou o documento da reforma universitária, deixando claro que se encontrava inserido em um contexto latino-americano e anticlerical. De lá a reforma passou para outras cidades argentinas, com máxima ascensão no período de 1919 a 1922, caindo de vez, em 1930, com a ditadura de feição latino-americana.

Esses acontecimentos extrapolaram, com características singulares, para outros países, como o Peru, Chile, Cuba, Colômbia, Guatemala e Uruguai e, em um outro momento, atingiram o Brasil, Paraguai, Bolívia, Equador, Venezuela e México.

Darcy Ribeiro (1975) considera que a principal força renovadora da universidade latino-americana foi justamente a reforma de Córdoba⁶⁸.

Na reforma, a representação estudantil foi instituída com direito a voz e voto nos órgãos deliberativos da Universidade. Assim, nos países latino-americanos – destacando-se Argentina, Uruguai, Bolívia, Peru, México, Venezuela e Colômbia, os educandos alcançaram mais alta representação (Ribeiro, 1975).

Após apresentar esses modelos de universidade, sem uma exaustão no tema, apresento singularidades e diferenças entre eles e posso afirmar que, nesse contexto diferenciado, todas vivenciaram ou ainda vivenciam um modelo de importação da cultura ocidental dominante. No contexto africano, aqui apresentado, destaco universidades ainda no processo de subalternização que, inclusive, contribuem para a exclusão social. No contexto cubano, destaca-se a expansão universitária que gerou acesso a jovens oriundos de todos os municípios desse país. Por fim, o contexto argentino é considerado um grande marco no processo de resistência da universidade

⁶⁸ As postulações básicas da Reforma de Córdoba foram:

1. Cogoverno estudantil;
2. Autonomia política, docente e administrativa da Universidade;
3. Eleição de todos os mandatários da Universidade por assembléias com representação de professores, estudantes e egressos;
4. Seleção do corpo docente através de concursos públicos asseguradores de ampla liberdade de acesso ao magistério;
5. Fixação de mandatos com prazo fixo (cinco anos, em geral) para o exercício da docência, só renováveis mediante a apreciação da eficiência e competência do professor;
6. Gratuidade do ensino superior;
7. Assunção, pela Universidade, de responsabilidades políticas com a nação e com a defesa da democracia;
8. Liberdade docente;
9. Implantação de cátedras livres e oportunidade de ministrar cursos paralelos ao do professor catedrático, dando aos estudantes a possibilidade de opção entre ambos, e
10. Livre frequência às aulas. (Ribeiro, 1975: 123).

latino-americana ao modelo hegemônico europeu, em busca de visibilizar uma epistemologia do Sul.

Após essa breve apresentação de alguns contextos diferenciados de universidades situadas em alguns países, demonstrando a diversidade dessa instituição, passo, a seguir, a focar a universidade brasileira.

3.3 A universidade pública brasileira: o seu nascimento e a sua história

Neste subcapítulo pretendo apresentar a origem do ensino superior brasileiro, no processo de colonização, que desencadeou o nascimento das primeiras universidades. Destas, busco apresentar algumas características significativas e contextualizar essas instituições no processo histórico, apresentando como destaque, o grande peso da cultura europeia e norte-americana no processo de formação universitária, distanciando-se do foco para o desenvolvimento local e nacional. Seleciono dois períodos para uma análise mais acurada: o período de ditadura militar e o período civil do governo Luís Inácio Lula da Silva. O primeiro aliado à censura e à perseguição de professores, pesquisadores e educandos, e o investimento em ciência e tecnologia; o segundo, marcado com a política de expansão do ensino superior.

Ao iniciar a reflexão proposta, sublinho que nas colonizações realizadas na América, a universidade surgiu cedo nas colônias espanholas⁶⁹ e mais tardiamente na de influência inglesa. Na região de colonização portuguesa, as universidades apareceram em décadas muito recentes (Ribeiro, 1975 e Wanderley, 2003). Dirceu Benincá (2011) relata quais foram as primeiras universidades nas Américas, fundadas pelos colonizadores: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima-Peru, 1551); Universidad Nacional Autónoma do México (Cidade do México, 1551); Universidad Nacional de Córdoba (Argentina, 1613); Harvard (Estados Unidos, 1636); Yale (E U, 1701) e Princeton (Nova Jersey, 1741).

⁶⁹No fim do século da conquista, as colônias espanholas já possuíam seis universidades e dezenove na independência.

No período de 1808, quando Portugal estava prestes a ser invadido por tropas francesas, o príncipe regente D. João transferiu a corte portuguesa para o Brasil. Otaíza Romanelli afirma sobre a contribuição desse fato ao ensino superior brasileiro:

Destaco que a ida da família real portuguesa ao Brasil, por doze anos, no início do Século XIX, contribuiu para a criação dos primeiros cursos superiores (não-teológicos) na Colônia. Eram cursos que possuíam um sentido profissional prático e as aulas eram avulsas. A Academia Real e a Academia Real Militar, que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas; os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro; curso de Economia Política; o Gabinete de Química organizado na Corte e o Curso de Agricultura criado na Bahia, em 1812. Sublinho também a Missão Cultural Francesa a qual criou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820, transformada, posteriormente, em Escola Nacional de Belas Artes. (Romanelli, 1996)

D. João VI assinou a Carta Régia no ano de 1808, instituindo o Colégio de Cirurgia do Hospital Militar⁷⁰ como a primeira instituição de ensino superior do Brasil. A instituição estava situada na sede do antigo Colégio dos Jesuítas. No decorrer do século XIX, passou a ser denominada Faculdade de Medicina e Farmácia da Bahia, e passou a incluir, também, o curso de Odontologia.

Alguns anos depois, com a independência política do Brasil, havia a necessidade de preencher alguns cargos administrativos e políticos que foram entregues aos proprietários de terras, aos senhores de engenho e aos letrados – estes ocuparam a maioria dos cargos. Na década de 1820, surgem as faculdades de Direito, em Olinda e São Paulo, que passaram a exercer o papel de fornecedoras de pessoal com qualificação para essas funções. Essas faculdades apresentavam uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império, apesar de já existirem a de Medicina, Engenharia e Artes. Essa preeminência do ensino jurídico em relação aos outros cursos é constatada com a superioridade do número de alunos matriculados. Em 1864, havia 826 alunos nas duas faculdades de Direito, enquanto na de Medicina havia 294, na Escola Central de Engenharia, 154 e na Escola Militar e de Aplicação, 109 (Romanelli, 1996).

⁷⁰ Com a união da Faculdade de Direito, da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina, em 1946, foi instituída a Universidade da Bahia, que passou a ser denominada Universidade Federal da Bahia, com a reforma de 1969.

De acordo com Otaíza Romanelli (1996) e Luiz Eduardo Wanderley (2003), apenas em 1920 houve a primeira organização do ensino em universidade no Brasil, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, determinada pelo Governo Federal. Em 1912, já existia a Universidade do Paraná, porém havia um Decreto-lei (nº11.530), do ano de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades que possuíssem mais de 100.000 habitantes. Naquela época, a população da cidade de Curitiba, capital do Paraná, não chegava a esse número, assim, apenas em 1946, a Universidade do Paraná foi oficialmente reconhecida. Já a Universidade de Minas Gerais surgiu em 1927.

Segundo Otaíza Romanelli (1996), essas eram as únicas universidades brasileiras que existiam antes do decreto que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto 19.851, de abril de 1931 – que adotou o regime universitário para o ensino superior.

Dirceu Benincá (2011), diferenciando-se de uma grande maioria de autores, anuncia, em seu livro, “Universidade e suas fronteiras”⁷¹, a Universidade Federal do Amazonas como a primeira do Brasil.

Sublinho que a Universidade de São Paulo, criada em 1934, foi a primeira a ser organizada segundo as normas dos Estatutos das Universidades. Em 1935, foram criadas as Universidades de Porto Alegre e do Distrito Federal. Esta, em 1939, foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil. Em 1969, o Brasil possuía 46 universidades públicas e privadas, em todo o território nacional (Romanelli, 1996).

A Universidade Federal Rural de Pernambuco, campo desta investigação, era, inicialmente, conhecida como Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Surgiu em 1912 e foi inaugurada em 1914, na cidade de Olinda. Veio tornar-se Universidade em 1940 (www.ufrpe.br, disponível em 15/06/2011).

A Associação de Educadores da América Latina e do Caribe – AELAC⁷² – afirma que a primeira universidade brasileira foi a Universidade Federal do

⁷¹ Friso que o referido livro foi publicado pela Outras Expressões, que se diferencia de editoras hegemônicas e publica, a preços populares, bem abaixo do mercado editorial, livros com temas contra-hegemônicos, inclusive, que versem sobre os movimentos sociais.

⁷² A Asociación de Educadores de La Latinoamerica y el Caribe é uma associação não governamental, sem fins lucrativos, criada em 1990, em Havana, no Congresso de Pedagogia 90, com o objetivo de proporcionar, através da educação, a integração dos países da América Latina e Caribe, solucionar problemas educacionais e culturais e desenvolver pedagogia própria, autóctona e autônoma nesses países. Dentre os países membros: Argentina, Aruba, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica,

Amazonas, confirmado no *site* da universidade. Segundo a própria Universidade Federal do Amazonas, 1909 foi o ano em que surgiu a primeira instituição de ensino superior do Brasil, *Escola Universitária Livre de Manaus*. Os títulos expedidos pela Escola Universitária foram validados pela Lei nº 601, de 8 de outubro de 1909. Ela teve sua origem no Clube da Guarda Nacional do Amazonas, fundado no ano de 1906, cujos estatutos previam a criação de uma escola prática militar. Um curso preparatório e outro superior, destinados à instrução militar de oficiais da Guarda Nacional e de outras milícias, eram mantidos pela Escola. E, em 1909, a Escola de Instrução Militar do Amazonas se transforma na Escola Universitária Livre de Manaus (<http://portal.ufam.edu.br>, disponível em 14/06/2011).

Considero importante sublinhar, nesse processo de investigação, o fato de autores desconsiderarem essa informação a respeito da Universidade Federal do Amazonas, sem nem ao menos citá-la como uma das possíveis pioneiras no país. O perigo é invisibilizar a instituição tanto no processo de investigação como no de publicação em outros espaços e culturas nacionais. Lembro Santos (2006), quando nos alerta a respeito da razão indolente, que é o saber indiferente a tudo que não lhe convém, que invisibiliza tudo o que ameaça a manutenção do *status quo*. Por outro lado, surge, como oposta a ela, *arazão cosmopolita*. Assim, voltando-me ao contexto deste texto, as universidades de regiões diferentes do eixo sul-sudeste brasileiro não aparecem como dados de investigação nas produções literárias, muitas vezes, devido à arrogância da *razão indolente* que as desperdiça, que não as vê.

Darcy Ribeiro, ao fazer um retrato da universidade brasileira⁷³, destaca o seu nascimento tardio, destinada a uma elite econômica e sociocultural, caracterizado-se como uma transmissora da cultura “oficial” dominante.

Com a nova obrigação de formar elites baseadas no mérito e no valor individual, que substituíssem àquela outra elite baseada em direitos hereditários ou

Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. (www.aelac.rimed.cu, disponível em 15/06/2011)

⁷³ Chamo a atenção que Darcy Ribeiro escreveu o texto citado, na década de 1970, porém considero o seu pensamento bastante atualizado.

outorgados como favor real e divino, a Universidade foi clausurando suas portas, encerrando-se em si mesma, tornando-se anacrônica por sua preocupação exclusiva de transmitir a cultura “oficial” dominante, a qual, por definição, teria que desconhecer todo o progresso imediato e recusar toda renovação de base, desde que se destinava a preservar e a transmitir as verdades e os valores “oficiais” dominantes, que a financiam e a sustentam. Ora, ainda sendo uma instituição de existência material recente a Universidade no Brasil nasceu já velha porque essencialmente estava destinada à mera função de preparar decorativamente as elites sociais e culturais do país, como há dois séculos ou mais o faziam as universidades europeias, e como passaram a fazê-lo as faculdades e escolas criadas pelo Império. (Ribeiro, 1975: 275)

A universidade brasileira nasceu tardiamente e herdou e disseminou a cultura europeia, considerada como a cultura oficial dominante, que exclui a cultura do Outro, sujeito considerado sem saber, primitivo, inferior. Concordo, ainda, com o referido autor ao afirmar que a universidade brasileira foi criada para preparar decorativamente as elites sociais, excluindo sujeitos oriundos da classe economicamente inferior. Ao relacionar ao contexto aqui investigado, considero um grande avanço, por parte, tanto dos sujeitos dos movimentos sociais do campo – em destaque, o MST –, quanto de educadores/as de algumas universidades públicas brasileiras, a luta em prol de uma Educação para os sujeitos do campo, desencadeando um programa como o PRONERA – que irei abordar no capítulo 4.

Prosseguindo com o caminho percorrido pela universidade brasileira, registro que, na década de 1950, havia no Brasil 15 universidades e cerca de 600 cursos, com matrícula de 37.548 estudantes. Na década de 1960, havia, na América Latina, 150 universidades e 500 estabelecimentos autônomos de ensino superior, com 600.000 educandos matriculados (Ribeiro, 1975).

Darcy Ribeiro (1975) e Florestan Fernandes (1975) falam, contextualizando entre as décadas de 1960/1970, da dependência das universidades latino-americanas ao Norte Global – em destaque, a universidade brasileira. Criticam a burocracia, a cátedra e a distância da universidade dos interesses da nação, como veremos a seguir.

Naquele contexto, do final da década de 1960 e início da de 1970, o Brasil encontrava-se em pleno regime de ditadura militar. Os ideais de uma Universidade voltada às necessidades da nação, incluídos os sujeitos economicamente desprivilegiados, excluídos e subalternizados, foram-se por água a baixo. Intelectuais brasileiros, liderados por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, planejavam a

Universidade de Brasília, projeto que trazia outra concepção e formato de universidade, contrários ao que se vivenciava na época.

Muito do que esses autores revelam a respeito da universidade brasileira, naquele contexto, podemos transpor para os dias atuais, sem, necessariamente, generalizarmos. As universidades eram estruturas bastante burocratizadas, rígidas, autárquicas, estagnadas, autocráticas, sem o mínimo de eficácia na sua funcionalidade, e onde os recursos financeiros, materiais e as pessoas não eram bem geridos. Florestan Fernandes (1975) as chamou de “casa sem dono e sem Programa próprio”.

Os referidos autores sugerem uma maior eficácia na gestão dos recursos materiais e financeiros, lembrando que esses recursos fazem parte do patrimônio público, não podem nem ser desperdiçados nem utilizados enquanto necessidades individuais.

A cátedra detinha a figura do professor catedrático que abusava de seu poder pessoal, o qual se confundia com o poder institucional. Pensadores latino-americanos – dentre eles, Darcy Ribeiro (1975), Otaíza Romanelli (1996) e Florestan Fernandes (1975) – criticam a existência do professor catedrático, considerando-o como “agente conservador”, estilo “autocrático e patricial”, detentor de um poder ilimitado de decisão, defensor de “valores sagrados”, “obstáculo à modernização”, “fator sociopático” de resistência à mudança educacional, “escravo” dos interesses estreitos das profissões liberais, “agente do descalabro” que impera no ensino superior, colocado no centro da oposição contra qualquer transformação que ameaçasse o desaparecimento da escola superior, pois também ameaçaria a própria cátedra, por fim, “carga” de uma herança europeia negativa.

Florestan Fernandes complementa:

 Ou que ele não é, em termos precisos, um universitário propriamente dito – mas um profissional liberal disfarçado de professor. Além e acima da “universidade”, está o seu escritório de advocacia, o seu consultório ou a sua clínica, o seu escritório de engenharia etc., entidades que determinam os tipos de saber que valoriza e com os quais se identifica.(Fernandes, 1975: 77)

Otaíza Romanelli compara o catedrático a um aristocrático e denuncia a forma como se relacionava com outros sujeitos, como se pode verificar, a seguir:

 Finalmente, a dependência total de todas as demais categorias docentes, em relação ao catedrático, ao mesmo tempo que consagrava um espírito aristocrático na

condução do ensino, criava o mesmo tipo de relacionamento vigente entre os políticos e sua clientela, numa verdadeira transplantação, para o âmbito universitário, das relações sócio-políticas características do coronelismo. (Romanelli, 1996:134)

Destaque-se nas palavras finais da referida investigadora da História da Educação Brasileira uma sensata comparação entre o professor catedrático com o “coronel”, latifundiário, dono de terras que conduz o patrimônio público como privado, nas relações sócio-políticas. Este fato nos remete ao que o MST chama de “cerca do latifúndio” que se equivale à “cerca do saber”. Ou seja, a questão fundiária brasileira percorre um processo bastante semelhante à questão da Educação Formal, cuja elite socioeconômica possui os privilégios e regalias, e cujo comando se apropria das benesses do Estado brasileiro.

Florestan Fernandes (1975) afirma que além de ser um núcleo estrutural de preservação e de fortalecimento de modelos escolares ou de hábitos educacionais arcaicos, a cátedra era, por sua essência, “o bastião do pensamento e do comportamento conservadores” dentro da escola superior isolada ou da “universidade”.

Registram-se, também, muitos acadêmicos tradicionais que sempre consideraram que apenas aos políticos caberia o dever de pensar o destino do país, fechados a uma inócua erudição e indiferentes à realidade, contestando, apenas com o sarcasmo ou com o cinismo. Professores recém-chegados do estrangeiro repletos de desprezo às suas universidades (Ribeiro, 1975).

Além da burocracia da cátedra, do professor catedrático e de professores descompromissados, Darcy Ribeiro (1975) demonstra um grande descontentamento com a universidade brasileira, naquele contexto da década de 1970, por considerá-la conivente com as forças responsáveis pela dependência e pelo atraso da América Latina, assim como pelo seu desempenho cultural e científico, considerando-a irresponsável por se isentar dos problemas do povo que a mantém.

Florestan Fernandes (1975) acredita que não se trata de privilégio ou “dom” intelectual, o ensino superior é uma necessidade social. O Brasil não pode partir de ideais ou modelos superados da modernidade para construir universidades. Ribeiro (1975) complementa ao afirmar que as atividades da universidade sempre deverão ser públicas, com o sério compromisso de retribuir ao povo, em serviços.

Desde o período colonial, a universidade brasileira vem importando o pensamento, as teorias e os métodos do exterior, sofrendo intensa influência, primeiro, da cultura europeia e, a partir da ditadura militar brasileira, influência norte-americana – que inspirou a reforma universitária, depois de 1964. Essa reforma, na verdade, constitui um processo de cópia das universidades do Norte Global, inadequada à nossa realidade.

Darcy Ribeiro (1975), naquela época, sugeriu relacionar o ensino e a pesquisa com a busca de soluções para problemas concretos. Segundo o sociólogo, era necessário, de um lado, que as universidades se envolvessem na vida social, libertando professores e estudantes dos muros da universidade, levando-os a conviver com a população lá onde ela vive e trabalha.

Marília Morosini apresenta a seguinte abordagem:

O modelo determinante de instituições de ensino superior foi o modelo de formação de profissionais inspirado no molde francês-napoleônico. Tal paradigma, voltado para a transmissão do conhecimento, por meio de um ensino teórico e erudito, desenvolvido em cursos isolados e controlados pelo governo central, ainda mantêm-se fortemente arraigado entre nós. A concepção de universidade como produtora de conhecimento, pela pesquisa, refletora do modelo humboldtiano só é desenvolvida, e mesmo assim em instituições pontuais, após a reforma universitária de 1968, que propôs a indissociabilidade ensino-pesquisa. (Morosini, 1998: 30)

Entre as sugestões para um outro modelo de universidade, formuladas por Darcy Ribeiro (1975) e Florestan Fernandes (1975), estão, por exemplo, o departamento no lugar da cátedra, a concepção pedagógica da interdisciplinaridade, o conglomerado de faculdades transformado em universidade integrada, o estímulo à pesquisa – que naquele período era uma atividade bastante incipiente nas universidades brasileiras. Muitos desses aspectos abordados foram considerados bastante inovadores para aquele período de pré Ditadura Militar. Florestan Fernandes traz a seguinte afirmação:

O fato é que a “escola superior tradicional” e a “universidade conglomerada” constituíam versões pobres de uma precária assimilação de “modelos arcaicos” de ensino superior. Elas organizavam a vida intelectual como parte de uma “situação colonial” crônica de dependência cultural. (Fernandes, 1975:156)

Com o período de ditadura militar, a universidade brasileira passa por mudanças fortes, que irei abordar a seguir. Antes, considero necessário trazer informações sobre o país, naquele contexto.

O Brasil possuía um modelo concentrador de renda, que imitava, como afirma Otaíza Romanelli (1996), as sociedades periféricas que passavam ao processo de industrialização, e modificavam padrões de consumo a de uma pequena camada populacional – o que Bárbara Freitag (1986) chama de *aristocratização dos padrões de consumo interno*. Essa estratégia impunha que o Estado redefinisse suas funções. Estas se expressavam, politicamente, por meio do controle excessivo realizado pelo Conselho de Segurança Nacional; da centralização e modernização das instituições públicas; e da extinção do protesto social (Romanelli, 1996).

A modernização, característica desse período, expressa a integração centro-periferia, assim como a dominação no âmbito interno e externo; provoca a expansão de mercados e o aumento do distanciamento entre os centros que criam a ciência e a tecnologia e os países que as consomem. Por fim, a modernização caminha no sentido contrário ao desenvolvimento autônomo (Romanelli, 1996).

Sublinho que essa fase do regime militar apresentou duas grandes particularidades: a contenção e a repressão. Ao lado delas, constatou-se um grande crescimento da demanda por educação, agravando a crise do sistema educacional. Isto foi, por parte do governo militar brasileiro, o pretexto para gerar uma série de convênios entre o Ministério da Educação, seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID), que se resumiam em assistência técnica e cooperação financeira para o sistema de educação do Brasil (idem).

Bárbara Freitag (1986) traz a seguinte afirmação:

As primeiras diretrizes formuladas por este governo, norteadoras da futura política educacional, já foram fixadas no início do Governo Castelo Branco. Estão contidas nas declarações feitas pelo Presidente aos Secretários de Educação de todos os Estados, em meados de 64: o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. Excluindo o grupo dos militares podemos dizer que com a nova legislação, promulgada pelo governo militar, visa-se de fato criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários. (Freitag, 1980: 77-78)

Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006) lembra o estudo encomendado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura ao Rudolph Atcon, consultor americano. Esse estudo, que durou quatro meses, no ano de 1965, versava sobre a implantação de nova estrutura administrativa universitária, cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência. O estudo resultou em um documento, conhecido por Plano Atcon, e foi editado no ano

seguinte pelo próprio MEC. Com o intuito de tornar possível a adequação do ensino superior e das instituições universitárias às necessidades do país, o projeto da Reforma Universitária absorve tais aspectos do Plano:

defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. Entre as propostas e recomendações feitas por Atcon encontra-se a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras. (Fávero, 2006:11)

Através do Decreto nº 70.904, no ano de 1972, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) foi reconhecido como entidade de utilidade pública. Rudolph Atcon, além de organizar e estruturar o CRUB, também trabalhou no Conselho como seu primeiro Secretário-Geral, no período de 1966 a 1968 (idem).

Por ficar preocupado com a "subversão estudantil", o Governo militar brasileiro cria, em 1967, por meio do Decreto nº 62.024, uma comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: "a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado". Sublinho que algumas recomendações foram incorporadas no Projeto de Reforma Universitária, como o robustecimento do princípio de autoridade e disciplina nas universidades e demais instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; produção de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (Fávero, 2006).

Maria Fávero (2006) chama a atenção para essa proposta de fortalecer o princípio de autoridade dentro das universidades. Segundo a autora, Meira Mattos e os membros da Comissão pretendiam intimidar e repreender os/as educandos universitários/as institucionalmente. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), no ano de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, no ano de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por educandos/as, educadores/as e demais funcionários ou empregados de instituições públicas ou privadas e as respectivas medidas punitivas a serem utilizadas nas diversas situações.

Pablo Almada (2009) nos lembra que, na década de 1960, o movimento estudantil brasileiro se desdobrou de forma intensa, opondo-se à Ditadura Militar e ao seu caráter repressivo. Baseando-se em Alvarez, Dagnino & Escobar, Almada divide as ações do movimento estudantil brasileiro, no período da Ditadura Militar, em quatro fases:

Quanto ao movimento estudantil brasileiro e à sua relação com a Ditadura Militar, pode dizer-se que, de 1962 a 1979, há pelo menos quatro fases de acção do movimento estudantil, marcadas sempre pela perspectiva de democratização e participação social (Martins Filho, 1998). A primeira, de 1962 a 1964, refere-se à inserção do movimento nas campanhas reformistas do período populista; a segunda, de 1964 a 1968, identifica-se com as lutas de resistência contra o projecto de reforma educacional e repressão do regime militar, juntamente com os actos públicos de 1968; a terceira, de 1968 a 1977, foi uma fase silenciosa, de pouca mobilização e organização estudantil; e, finalmente, de 1977 a 1979, uma quarta fase, pautada por motivações e protestos pelo fim da ditadura e contra a repressão policial, culminando na participação do movimento, em 1984, nas “Diretas Já”, pela Constituição Federal de 1988 e pelo Impeachment do Presidente da República, Fernando Collor de Mello, em 1992. (Almada, 2009:46).

Para prosseguir com essa discussão sobre o movimento estudantil brasileiro, sem a cautela de obedecer à ordem cronológica dos fatos, baseando-me em Ana Maria César (2009), gostaria de colocar em destaque um período do movimento estudantil ocorrido em duas universidades brasileiras: Universidade Federal de Pernambuco –por meio dos/as educandos/as do curso de Direito – e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – através dos/as educandos/as dos cursos de Veterinária e Agronomia – contextualizado na década de 1960, que antecedeu o regime militar brasileiro. Esse acontecimento, pouco estudado e conhecido no Brasil, envolveu a presidência da república, o Ministério da Educação, o Exército Brasileiro, os movimentos estudantis superior e secundário de Pernambuco e de diversos Estados brasileiros.

Os/as educandos/as haviam convidado a sra Celia Guervara, mãe do presidente do Banco Nacional de Cuba, para proferir uma palestra na faculdade de Direito da UFPE. O diretor da faculdade não permitiu a realização do evento mas, contrariando o gestor, os/as educandos/as realizaram a palestra. Além da revolta pela atitude do diretor da faculdade, os/as educandos/as anunciavam irregularidades por parte da direção da faculdade e exigiam renúncia do gestor, como também reivindicavam modernização da escola, normalização das aulas, melhoria do

refeitório e atualização da biblioteca. Paralela às reivindicações dos/as educandos/as da UFPE, os/as da UFRPE faziam reivindicações de caráter administrativo.

Os universitários tomaram o prédio da faculdade de Direito. Nesse período de tensões, o Exército - com tanques de guerra com 100 soldados – invadiu o prédio da faculdade. O mesmo ocorreu na UFRPE.

Foi tomando uma dimensão que envolveu educandos/as secundaristas, a União Nacional de Estudantes (UNE) e solidariedade dos movimentos estudantis de inúmeros Estados brasileiros, além do Conselho sindical dos Trabalhadores (que envolvia 80 sindicatos). O movimento em Recife foi associado às Ligas Camponesas⁷⁴ e os/as estudantes considerados/as comunistas.

Tratou-se um tenso período de reivindicação estudantil, em busca de uma melhoria na qualidade da educação, que mobilizou vários Estados brasileiros, representados por entidades estudantis e sindicais, num período que antecedia o golpe militar brasileiro.

Já, baseado no período do regime de ditadura militar brasileiro, José Eduardo Ferraz Clemente (2005) fez uma pesquisa a respeito da Faculdade de Física da Universidade Federal da Bahia, caracterizado pelo fato de professores e alunos terem sido perseguidos, presos, torturados, exilados e exonerados.

Como se sabe, o Brasil se alinhava aos Estados Unidos, num contexto em que buscava evitar o chamado “perigo vermelho”. As universidades foram invadidas, muitos cientistas e professores foram presos, enquanto outros deixaram o país por razões políticas ou por falta de condições de trabalho.

Os militares transformaram dezembro de 1968, tanto num período de intensa repressão política, proveniente da decretação do AI-5, quanto de grandes investimentos nas ciências e na tecnologia, beneficiando a Física. Esse mesmo regime que perseguiu e prendeu cientistas e professores universitários criou a Rede Federal de Ensino e o Sistema Nacional de Pós-Graduação, como afirma Clemente (2005).

Os militares destinaram alguns centros de pesquisa e universidades à destruição, como foi o caso da Universidade de Brasília (UnB). Ainda dentro do contexto da UnB, atente-se para as palavras de Darcy Ribeiro, em palestra proferida

⁷⁴ Sobre esse tema, verificar no capítulo 2 deste trabalho.

na Universidade de Sorbonne, a respeito de sua tentativa de repensar essa instituição, quando dela foi reitor (entre 1962 e 1964):

Outro fracasso meu, nosso, que me dói especialmente rememorar neste agosto recinto da Sorbonne – mãe da universidade – foi o de reitor da Universidade de Brasília. Tentamos lá, conjuntamente com o melhor da intelectualidade brasileira, e tentamos em vão, dar à nova capital do Brasil a universidade necessária ao desenvolvimento nacional autônomo. Ousamos ali – e esta foi a maior façanha da minha geração – repensar radicalmente a universidade, como instituição central da civilização, com o objetivo de refazê-la desde as bases. Refazê-la para que, ao invés de ser mais uma universidade-fruto, reflexo do desenvolvimento social e cultural prévio da sociedade que cria e mantém, fosse uma universidade-semente, destinada a cumprir a função inversa, de promover o desenvolvimento. (Ribero, 2010: 66)

O autor continua:

O que pedíamos à Universidade de Brasília é que se organizasse para atuar como um acelerador da história, que nos ajudasse a superar o círculo vicioso do subdesenvolvimento, que quanto mais progride mais gera dependência e subdesenvolvimento. (Ribero, 2010: 67)

Por outro lado, outros centros de pesquisa e universidades, como a Universidade de Campinas (UNICAMP), foram estimulados e considerados como “centros avançados”. Situou tais ações no ano de 1968, caracterizado como um período bastante autoritário, com a implantação do AI-5.

O mesmo regime que investia maciçamente em ciência e tecnologia, que criava novos Institutos de pesquisas e novas universidades federais e estaduais, tais como a Unicamp, investia na pós-graduação, também demitia, aposentava, prendia, torturava e assassinava os seus opositores, onde quer que eles estivessem, seja dentro ou fora das universidades, fossem eles cientistas ou não. Muitas instituições de ensino e pesquisas seguiam assim, entre os “*chumbos*” do regime e o “Milagre Econômico” por ele mesmo produzido. (Clemente, 2005:170)

O período de ditadura militar foi violento, conturbado e contraditório no qual sobreviveu a universidade brasileira. Somado às mortes, torturas, perseguições de educadores e educandos – que muitas vezes estavam contribuindo para o avanço da Educação Superior do Brasil por meio, por exemplo, da viabilização da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão – os gestores militares investiram na ciência e tecnologia, destruíram grandes centros de ensino e pesquisa e moveram a criação de outros.

Após esse período, com o surgimento dos governos civis, a universidade brasileira, com ranços autoritários herdados pelo período de perseguições e censura, passa a se recompor. Gostaria de destacar a universidade pública brasileira na gestão

do presidente Luís Inácio Lula da Silva por se diferenciar, dentre as gestões civis pós-ditadura militar, no investimento da expansão da universidade, através da recriação de cursos diurnos e noturnos, construção de novos espaços acadêmicos, dentre outras ações.

Nesse período de expansão do ensino superior brasileiro, no governo Lula da Silva⁷⁵, universidades foram criadas e/ou reestruturadas, nos grandes centros urbanos e em áreas distantes desses centros, destacando-se uma ênfase na interiorização do ensino superior público de Norte a Sul do país. Dentre os Programas do Governo Federal⁷⁶ que impulsionaram tal ação destacam-se o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o ProUni (Universidade para todos), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a ênfase do ensino superior, também, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nas classificações de tecnológico, bacharelado e licenciatura.

Para se compreender a política de expansão do ensino superior nesse período de destaque, explicarei sobre esses programas e ações do governo que elenquei no parágrafo anterior. O Reuni busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior com uma meta de no ano de 2018 ter o dobro de educandos nos cursos de graduação em relação ao ano de 2008, destacando o ingresso de 680 mil educandos a mais nesse nível de ensino. Além do aumento de vagas, as ações preveem medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de educandos por professor, a redução do custo por educando, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (www.mec.gov.br, disponível em 30/06/2011).

O Prouni, criado pelo Governo Federal em 2004, apresenta como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para educandos de cursos superiores – no nível de graduação – em instituições privadas e oferece, em contrapartida, isenção de tributos a essas instituições que aderem ao Programa. Os educandos, egressos do ensino médio da rede pública ou privada devem obter, no máximo, renda familiar que não ultrapasse três salários mínimos e são selecionados pelo desempenho acadêmico obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A Universidade Aberta do Brasil oferece cursos superiores a camadas da população com difícil acesso à universidade, através da educação a distância. O

⁷⁵ O governo Lula durou dois mandatos, no período de 2003 a 2010.

⁷⁶ Baldijão, Carlos e Teixeira, Zuleide (2011) abordam sobre esses programas do governo Lula.

Ministério da Educação – MEC – confirma a expansão do ensino superior brasileiro, revelando que foram oferecidas mais de 12 mil bolsas para os/as educandos/as; as vagas nas universidades públicas federais foram duplicadas com mais de 200 mil matrículas; a Universidade Aberta do Brasil – UAB⁷⁷ – com mais de 50 mil matrículas e os Institutos Federais com 22.300 matrículas. (www.mec.gov.br, disponível em 04/07/2011)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se originaram quando uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices foi instaurada pelo presidente Nilo Peçanha, no ano de 1909. Estas se transformaram em Liceus industriais, Escolas Industriais e Técnicas, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, No dia 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)– antigos CEFETs.

Na condição de professor e pesquisador no ensino superior de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, instituição com identidade multifacetada, com uma diversidade de ensino: técnico, pro-eja e superior – este na modalidade de bacharelado, tecnológico e licenciatura –, faço algumas considerações sobre essa realidade. Esses institutos, IFs, mesmo com toda essa riqueza de diversidade em modalidades de ensino possuem uma cultura institucional composta

⁷⁷ “Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi instituído pelo [Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006](#), para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e Programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos [IDH](#) e [IDEB](#). Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.” (www.uab.capes.gov.br, disponível em 04/07/2011)

por uma heterogeneidade de pessoas – dentre elas, gestores – que enxergam e compreendem a instituição como uma escola e não aceitam o ensino superior, dificultando, inclusive, o seu desenvolvimento. Muitos que se dedicam à pesquisa são condenados e desprestigiados, pois, segundo tais mentalidades, deveriam possuir um esforço acadêmico que se resumisse ao ensino. São instituições bastante novas no cenário do ensino superior, onde lutam por uma mentalidade voltada à Educação Superior que valorize o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Roberto Leher (2005) afirma que as políticas dos organismos internacionais guiaram o governo Lula. Segundo o autor, a modernização do MEC coincide com agendas do Banco Mundial, do BID e da CEPAL para as instituições de Educação Superior públicas latino-americanas: acesso por cotas, ampliação da oferta por meio de Educação a Distância, avaliação de “qualidade” etc. O autor sublinha que coincide também com a agenda da OMC e do ALCA. O Anteprojeto de lei da Educação Superior autoriza uma participação de até 30% de capital estrangeiro. Segundo o referido autor, os organismos internacionais difundem um posicionamento ideológico submetendo a universidade pública a um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais, constatando uma associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo universitário.

Estão presentes no novo anteprojeto, dentre outros aspectos: a consolidação do eixo privado por meio de parcerias público-privadas; a naturalização de que os poucos jovens oriundos de classe economicamente inferior que terão acesso à universidade receberão ensino de qualidade drasticamente inferior; a hipertrofia do controle do Estado (produtividade, eficiência e ideologia, através da avaliação) e do mercado sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e a liberdade da Academia (idem).

Hélgio Trindade apresenta um ponto de vista que se difere de Roberto Leher, em relação à condução do governo Lula da educação superior brasileira:

A educação superior está vivendo, em 2004, uma das conjunturas mais ricas das últimas décadas, especialmente para os que vêm participando do debate em torno da educação superior brasileira superando a etapa da mera denúncia ou da resistência e sendo convocados e desafiados a construir alternativas transformadoras para a educação superior. O governo atual aceitou o desafio e colocou a reforma universitária como prioridade. Esse está sendo um debate público permanente e o tom crítico e pessimista do debate espalhava-se pelo Brasil e pela América Latina com as metáforas que mostravam a situação de crise permanente da educação

superior na região: universidade em ruínas, universidade na penumbra, universidade na encruzilhada o naufrágio da universidade. (Trindade, 2004: 838-839)

Expandir a universidade a regiões diferenciadas dos grandes centros urbanos e viabilizar o acesso a outros sujeitos, há séculos excluídos desse espaço produtor de conhecimento, é uma ação política de grande relevância para transformar essa instituição do ensino, da pesquisa e da extensão como um espaço mais democrático e gerador de justiça social. Apesar de todo esforço de expansão do ensino superior por parte do governo Lula, a população brasileira ainda não possui número suficiente de instituições superiores públicas, o quantitativo existente não cerceia o contínuo crescimento de instituições privadas que oferecem o ensino superior – que, em sua grande maioria, não fazem a educação superior. A Educação Superior não pode existir apenas reproduzindo o que foi construído historicamente e socialmente, pois fica limitada ao ensino; a existência da Educação Superior está relacionada à indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, além da reprodução gera-se a produção de novos conhecimentos e saberes – com a Pesquisa – e estende-se os saberes reproduzidos e produzidos à comunidade, possibilitando uma aproximação mais fiel à realidade, transformando-a e sendo transformado por ela – através da Extensão.

Faz-se necessário destacar que essa abertura com o campo privado passa a ser uma contradição por partir de um país que afirma expandir o ensino superior para todos. O investimento dos recursos públicos ao ensino público deveriam ser mais elevados para que, de fato, o país produzisse uma Educação Superior gerada pela universidade pública brasileira.

A Educação a Distância, em expansão no Brasil, aparece nesse cenário como uma modalidade de ensino que contribui significativamente com o crescimento de números quantitativos do ensino superior. Não descarto a relevância dessa modalidade de ensino atingir sujeitos localizados em áreas que não possuem corpo docente e administrativo, porém, considero que deve haver uma maior preocupação com a metodologia e o tempo curricular na Educação a Distância para que, realmente, não seja destinado um ensino diferenciado – com a conotação de inferiorizado – aos sujeitos de situação socioeconômica inferior, como alerta Roberto Leher (2005).

A sucessora do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a presidenta Dilma Rousseff, que assumiu o comando do Brasil em janeiro de 2011, está dando continuidade à política de expansão do ensino superior.

Em 17/08/2011, foi divulgada, no site do Ministério da Educação do Brasil, a notícia “Novas universidades e Institutos federais vão abrir 850 mil vagas”. 250 mil vagas destinadas às universidades federais e 600 mil aos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, em 2014, consolidam a terceira fase da expansão universitária e profissional. (www.reuni.mec.gov.br, disponível em 01/09/2011)

Nessa terceira fase, serão criadas quatro universidades federais no estado do Pará, na região amazônica, norte do país, e nos estados do Ceará e da Bahia, região nordestina, com abertura de 47 campi universitários, instalados até 2014. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – que contempla os Institutos Federais – terá 208 novas unidades, nos 26 estados e no Distrito Federal (idem).

Após traçar um histórico do rumo tomado pela Universidade Brasileira, remeto-me a Dirceu Benincá (2011) que, baseando-se em Luciane Stallivieri, presidente do Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), afirma que a história da educação superior brasileira apresenta quatro grandes fases: até 1939, cujo foco dado era ao ensino; de 1930 a 1968, período de expansão universitária com contrato de professores europeus; de 1968 a 1988, quando a pesquisa é integrada às atividades acadêmicas e a educação superior tem um caráter tecnicista. Por fim, o quarto período, iniciado na década de 1980, apresenta uma flexibilização e melhoria no processo de avaliação.

Volto a sublinharque, apesar de algumas mudanças sofridas pelas universidade brasileira, como, por exemplo, a extinção da cátedra e, atualmente, a política de Estado voltada para a expansão e interiorização das universidades – mesmo com índices ainda pequenos para a necessidade do país, essa universidade possui uma grande influência e dependência, sobretudo, epistemológica do Norte Global, principalmente, do continente europeu, desde o período colonial, e, posteriormente, dos Estados Unidos, a partir do regime militar.

Após apresentar um pequeno percurso histórico pelo qual vem passando a universidade pública brasileira, destacando a expansão, importante ação para atingir

um crescimento no ensino superior, faz-se necessário discutir a respeito dos sujeitos que a pertencem. Portanto, a seguir, apresento um debate sobre o acesso à universidade brasileira, com intuito de compreender melhor a relação entre ela e o MST.

3.3.1 Acesso à Universidade Brasileira que passou a ter cores. De universidade branca para racialmente integrada?

Nesse debate a respeito da universidade pública brasileira, faz-se mister abordar sobre o acesso à universidade, tema significativo, neste trabalho de investigação que envolve duas culturas há tanto distantes e intocáveis, a do movimento social do campo brasileiro, MST, – constituído por sujeitos excluídos historicamente e socialmente de uma série de direitos sociais, como a Educação Formal – e a universidade pública. Além do exposto, justifico a importância de debater sobre o referido tema por considerar a universidade pública como um instrumento possível para a democratização da sociedade.

Irei refletir sobre os principais aspectos relacionados ao acesso à universidade, com o intuito de discutir a respeito de quem são os sujeitos, de fato, que possuem o direito de ingressar nessa instituição, que desde sua origem foi destinada a uma elite socioeconômica branca.

Para esse debate, destacam-se alguns autores que criticam a universidade brasileira como um espaço destinado a brancos (Carvalho, 2011; Nilma Gomes, 2004).

Sublinho que ao falar em acesso à universidade, faz-se notório lembrar que o Brasil é um país com grande desigualdade social, constituído por sujeitos de vários segmentos socioeconômicos, sujeitos, esses, com cor distinta, numa diversidade de cores: negro, índio, pardo, cafuso, mulato etc. O professor José Jorge Carvalho (2011) afirma que o Brasil possui 180 milhões de pessoas, das quais 58 milhões vivem na pobreza, e desse número, 63% são negros/as. Conclui que a cor da pobreza brasileira é negra. Ele chama a atenção de que a nação brasileira possui a vice posição enquanto população de ascendência negra do mundo⁷⁸. Baseando-se nos

⁷⁸A Nigéria é a primeira nação com população de ascendência negra do mundo.

dados que demonstram a desigualdade racial no Brasil, o professor da UnB afirma que, no contexto educacional brasileiro, a escola sempre favoreceu ao branco. Este assume cargos de prestígio e remuneração diferenciada. Por fim, o referido professor sublinha que a ciência brasileira também é branca⁷⁹.

No contexto dessa discussão, o tema das ações afirmativas avulta como um dos aspectos determinantes a exigir reflexão. Essas surgem com o objetivo de corrigir injustiças históricas praticadas contra as minorias, sejam em razão de gênero, raça/etnia, origem e outros. O termo “ação afirmativa” foi criado pelo presidente norte-americano, John Kennedy, em 1961, quando instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. No ano de 1972, o presidente Richard Nixon realizou a primeira iniciativa oficial, incorporando essa ideia na forma da Lei da Oportunidade Igual no Emprego, sancionada como emenda à Lei dos Direitos Civis, de 1964. Esta determinou que todos os órgãos públicos federais, empresas que prestavam serviços para o Estado e todas as instituições que recebiam qualquer tipo de ajuda financeira do governo norte-americano deveriam estabelecer metas e prazos específicos para admitir pessoas de minorias raciais, assim como para a admissão de mulheres (Brandão, 2005).

No ano de 2001, um juiz federal determinou o fim da política de ação afirmativa adotada pela Faculdade de Direito da Universidade de Michigan, manifestando, em sua sentença, que, caso levasse em consideração a raça dos estudantes que pretende admitir, o espaço de ensino superior estaria cometendo um ato inconstitucional (Brandão, 2005).

José Jorge de Carvalho (2011) adverte que países como a Índia, Malásia, África do Sul, Canadá e Austrália também implementaram ações afirmativas e modelos de cotas.

Nilma Gomes, que coordenou o programa “Ações afirmativas na UFMG”, ao se basear no jurista Joaquim Barbosa Gomes⁸⁰, esclarece a respeito das ações afirmativas:

⁷⁹Para ilustrar essa afirmação, José Jorge Carvalho alerta que dos 60 pesquisadores de destaque da Sociedade Brasileira do Progresso da Ciência (SBPC) apenas 1 é negro, o investigador Milton Santos, já falecido.

⁸⁰Ele foi o primeiro negro brasileiro que ocupou uma vaga de ministro no Supremo Tribunal Federal, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

... as ações afirmativas constituem um conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que visam ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional. Uma política de ação afirmativa tem como objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego. As políticas de ação afirmativa significam, pois, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do Estado, da universidade, do mercado de trabalho, os quais, em nome do discurso da igualdade para todos, aplicam políticas e estabelecem critérios de seleção, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor. (Gomes, 2004: 47)

Eu gostaria de chamar a atenção de um aspecto mencionado por Nilma Gomes, ao debater sobre as ações afirmativas. Estas objetivam trazer no presente uma reparação de erros do passado, erros associados à discriminação. Essa discussão sobre o acesso dos/as negros/as à universidade brasileira é um reflexo da história brasileira após a abolição e está diretamente relacionada à sua origem e às condições concebidas pelo Estado do Brasil. Lenilda da Paz e Manuella Cavalcanti complementam essa afirmação:

a desigualdade herdada do modelo escravista não foi enfrentada no período pós-abolição por políticas de inserção dos negros na sociedade brasileira. As ausências dessas políticas são as principais fontes da desigualdade e discriminação racial existentes na formação dessa sociedade. (Paz e Cavalcanti, 2005)

Nilma Gomes (2004) alerta que as políticas públicas, além de garantirem o acesso universal à educação, deveriam também respeitar as diferenças.

Sublinho que as cotas são um exemplo de ações afirmativas, apesar de que não são únicos, conforme aborda Brandão:

No caso da questão do estabelecimento de cotas para ingresso nas universidades públicas brasileiras, assim como outros exemplos de medidas de ação afirmativa, tem-se um exemplo da ação explícita do Estado (imposição), direcionando, de certa maneira, a “vontade” da sociedade civil através da implementação de políticas públicas caracterizadas pelos princípios que norteiam a ideia da ação afirmativa. Mesmo que ocorra essa “imposição” do Estado, é preciso ter claro que as ações afirmativas não se resumem à questão das cotas, seja no mercado de trabalho, seja para ingresso no ensino superior. (Brandão, 2005:45)

Nilma Gomes (2004) nos pulsiona à reflexão de que, na década de 1980, o movimento negro brasileiro possuía um discurso mais universalista em relação ao acesso à educação. Porém, o próprio movimento foi observando que a maneira que as políticas públicas de educação estavam sendo implementadas não atingia as necessidades da população negra. A partir daí, o movimento negro passa a mudar o

seu discurso e a sua reivindicação. As cotas passaram, então, a fazer parte da pauta do movimento, enquanto uma demanda política real e radical, como bem frisa a pesquisadora. Destaco, porém, que as cotas não se restringem à reivindicação do movimento negro, pois outros movimentos sociais também a colocam em pauta de sua luta.

Esse tema – cotas – é bastante polêmico. Mais polêmico se torna quando se trata de cotas destinadas a negros e índios. Não há consenso sobre o tema, por parte dos/as educadores/as da universidade pública brasileira. Nilma Gomes (2004) afirma que pensar na democratização do acesso ao ensino superior, no Brasil, é também pensar nas cotas para a população negra⁸¹.

O professor José Jorge de Carvalho, da Universidade Federal de Brasília (UnB), um dos defensores que levaram adiante, no Brasil, o debate a respeito do sistema de cotas, acredita que:

O sistema de cotas é a única forma de resolver o problema de exclusão racial a curto prazo. A adoção de cotas pode explicar o racismo que é latente, mas não gera um preconceito maior que o existente. Os negros estiveram fora do sistema apesar da mestiçagem, que não garantiu a eles o acesso ao ensino superior. Geneticamente não há raças, mas socialmente elas existem: a discriminação é pela cor da pele. A intervenção deve ser racial. Sem as cotas, os negros continuarão fora do sistema. (apud Paz e Cavalcanti, 2005:131)

O mesmo autor, José Jorge de Carvalho, ainda anuncia que “defender cotas não é ser contra uma democracia das raças, mas afirmar que, para alcançar essa democracia no futuro, é preciso imediatamente a inclusão dos excluídos” (Carvalho, 2011: 13).

Por outro lado, o professor Antônio Sérgio Guimarães, da Universidade de São Paulo- USP, alerta:

O que realmente não gosto é do conservadorismo travestido de humanismo. Se existe meio melhor que as cotas para aumentar o acesso de negros à universidade pública que se adotem esses meios, que se façam Programas sérios e eficientes, sem transferir o problema para outra esfera ou outra geração. (apud Paz e Cavalcanti, 2005:132)

⁸¹ Frantz Fanon (1975), no livro “Pele negra máscaras brancas” retrata a relação branco-preto e vice-versa, baseando-se nos fatores psicológicos, ou seja, da “psicologia do colonialismo”. Analisa a (sub)condição no negro, que, segundo o autor, devido a origem colonial, quer almejar tornar-se um branco. O autor afirma que: «A ideia central é que o encontro dos «civilizados» e dos «primitivos» cria uma situação particular – a situação colonial – fazendo aparecer um conjunto de ilusões e de mal-entendidos que só a análise psicológica pode situar e definir. » (Fanon, 1975: 99)

O professor de opinião contrária às cotas sugere, porém não esclarece que programas poderiam substituir as cotas para negros na universidade pública.

Carlos da Fonseca Brandão, contrário às cotas, apresenta a seguinte afirmação:

Entre os “efeitos colaterais nocivos” que a aplicação imediata das determinações desse projeto causaria estavam a “queda do padrão de qualidade das universidades públicas em decorrência do ingresso de estudantes com formação educacional deficiente”, a constituição de “classes heterogêneas, formadas por alunos de nível intelectual e preparo acadêmico muito distintos” – o que pode determinar um “nivelamento por baixo do curso a ser ministrado” –, “a possibilidade de marginalização e segregação dentro da própria instituição, com a formação de grupos de alunos inseridos e excluídos”, “a eventual criação e disseminação de dupla cidadania escolar”, que garantiria, àqueles que podem arcar com seu custo, a oportunidade redobrada de acesso ao ensino superior, pela conjugação da melhor formação supostamente obtida em uma escola privada com a posse do passaporte especial fornecido pela escola pública” (Brandão, 2005: 57 -58)

Após as considerações de Carlos Brandão, faço algumas reflexões a respeito da relação ensino-aprendizagem na sala de aula de uma universidade pública. Quem afirmou que a sala de aula deve ser homogênea? Quem determinou que os/as educandos/as devem ser padronizados/as? Considero que em um contexto de diversidade tanto cognitiva, quanto socioeconômica e cultural, os/as educadores/as devem ser político e pedagogicamente preparados/as para lidar com esse rico desafio. Os saberes dos/as educandos/as devem ser escutados e trabalhados; o currículo deve ser contextualizado na realidade desses/as educandos/as, pois, dessa forma, haverá a possibilidade da efetivação da ecologia dos saberes.

Posiciono-me a favor das cotas para negros e índios acessarem à universidade pública brasileira por uma série de razões. O Estado brasileiro precisa fazer uma reparação por não ter suprido necessidades sociais ao povo negro e índio, desde o período colonial. Esses segmentos sociais foram excluídos do acesso à terra, moradia, educação, saúde, cultura, dentre outros. Destaco, ainda, que não se pode deixar de trazer à pauta de discussão a discriminação que esses sujeitos vêm sofrendo ao longo dos anos. Associados a um nível humano inferior, “desprovidos de saberes”, devido à razão indolente excludente, esses sujeitos passaram a ser invisibilizados.

Quando o excluído socialmente pela cor consegue ingressar na universidade, Moema Teixeira (2003) apresenta a seguinte afirmação:

O negro que está na universidade é alguém que, de fato, ascendeu em relação à maioria dos negros. Ele sabe disso e, dessa forma, choca-se, muitas vezes, quando no dia-a-dia, as pessoas não reconhecem os sinais mais visíveis de sua ascensão. As expectativas da sociedade diante de uma pessoa negra são sempre inferiores em relação às possibilidades. (Teixeira, 2003, p. 134)

O preconceito sofrido por esses sujeitos é um aspecto a ser analisado. Aqueles que conseguiram ingressar na universidade, seja na condição de educador/a ou educando/a, também passaram por situação de racismo. O professor José Jorge Carvalho (2011) denomina de crônico racismo acadêmico. Isto comprova que a universidade, ao longo dos anos, se posicionou como um espaço para o branco.

Apresento como exemplo típico de um caso de racismo, o percurso sofrido por Arivaldo Lima Alves – primeiro educando negro a ingressar no programa de Doutorado em Antropologia da UnB em 20 anos. No primeiro semestre, foi reprovado numa disciplina obrigatória. Eclodiu em agosto de 1998. Implicou em cursar a disciplina em outra universidade brasileira, Unicamp. O educando teve apoio de vários segmentos e instituições: movimento negro local, colegas de pós-graduação, escritório Zumbi dos Palmares, advogados negros para defendê-lo diante do departamento de Antropologia e da Reitoria e apoio da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Após dois anos de luta, na Universidade, o educando conseguiu que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB obrigasse o departamento a mudar sua nota e a aprová-lo. O doutorado finalizou, em 2003 (Carvalho, 2011).

Destaque para o único professor negro do curso de Arquitetura, no período de duas décadas, quando se candidatou à vaga de chefe de departamento. No processo de votação, alguns/as educandos/as expressavam, por escrito, que não votavam em negro.

Ainda, no procedimento desse debate, apresento o relato de uma educanda do curso de Letras:

Aconteceu um caso aqui na universidade que eu fui reprovada por falta (...)
Eu estou recorrendo (...) Ele disse que foi atacado o tempo inteiro, que eu era maleducada e que gente incivilizada como eu não podia estar na universidade (...)
Eles acham que discriminação é só aquilo: - você é negro. Não quero você aqui. E fecham a porta. Mas a coisa não se dá assim. Você fala alguma coisa, as pessoas não dão importância. Mas se chega um branco e diz a mesma coisa, as pessoas já ouvem. (Teixeira, 2003, p.153)

Moema Teixeira (2003) apresenta a seguinte reflexão a respeito da universidade:

Nem a universidade, um lugar tão mais “politizado” que a maioria dos outros espaços públicos, onde pode ser encontrada a “academia”, está incólume a esse tipo de expectativa com relação aos negros. Aqui, suspeita-se muito da sua “inteligência”. Será que ele tem condições reais de acompanhar o curso? Em geral espera-se dele, *a priori*, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. (Teixeira, 2003, p.154)

A autora afirma que o espaço universidade também cria uma expectativa negativa em relação ao negro. Nesse espaço politizado estereótipos também são gerados e o negro fica posicionado como um ser inferior numa escala que parte do “primitivo” ao “civilizado”, do “sem saber” ao “com todo saber”. A universidade brasileira precisa passar por um processo de descolonização. Comungo de que as cotas contribuem para o início desse processo.

Na pesquisa apresentada por Moema Teixeira, chega-se como uma das conclusões que os cursos com índice maior de educandos/as negros/as coincide de serem o de menor prestígio social. Os cursos e os/as respectivos/as educandos/as ficam posicionado numa escala inferior, como afirmei no parágrafo anterior.

Para contribuir para esse debate, apresento uma pesquisa realizada numa – e pela – universidade, tradicionalmente destinada à elite sócio-econômica brasileira que, desde 1994, está desenvolvendo um Programa de bolsas de estudos integrais com o intuito de favorecer o acesso a educandos de camadas populares – em destaque, os afrodescendentes – apresentando uma clientela mais plural. Trata-se da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC–Rio⁸² onde está a ser desenvolvida uma investigação sobre Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores. O seu foco é a análise da natureza das relações entre diversidade cultural e universidade, com os estudos centrados na referida instituição.

Sublinho que, no período de 2000 a 2001, havia na PUC – Rio uma média de 500 educandos/as com bolsas integrais, oriundos de comunidades economicamente

⁸²“A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição de direito privado sem fins lucrativos que prima pela produção e transmissão do saber, baseando-se no respeito aos valores humanos e na ética cristã, visando acima de tudo o benefício da sociedade.

A PUC-RIO busca a excelência na pesquisa, no ensino e na extensão para a formação de profissionais competentes, habilitados ao pleno desempenho de suas funções.

Esses profissionais são inseridos na realidade brasileira e formados para colocar a ciência e a técnica sempre a serviço do homem, colaborando através dos conhecimentos adquiridos na Universidade para a construção de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do amor cristão.” (<http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/>) disponível em 01/09/2011.

carentes. Em 2003, o número de educandos/as cresceu para 600. Esses/as educandos/as, em sua maioria, eram oriundos dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) e da Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), que são movimentos que se dedicam aos pré-vestibulares comunitários, com o objetivo de ampliar o acesso à universidade, desses sujeitos, há tanto excluídos (Koff, 2006).

Assim, como objetos da referida investigação foram selecionados cursos que apresentassem o maior número de educandos/as bolsistas: Licenciatura em História, Letras e Pedagogia. Destaco que a pesquisa entrevistou educandos/as e educadores/as dos respectivos cursos, com algumas questões, como, por exemplo, *quanto à presença da diferença e o seu papel*. Os/as educandos/as e educadores/as da referida universidade afirmam que a PUC-Rio está diferente. Segundo alguns/as educandos/as, porque há alunos/as bolsistas; porque já não é o/a mesmo/a educando/a do passado; porque o vestibular já não é tão seletivo. Alguns/as educadores/as, ao se referirem à presença dos educandos/as oriundos dos vestibulares comunitários, afirmam que a PUC “escureceu”. É importante destacar que é comum afirmações de que a diferença não está generalizada, concentra-se em alguns departamentos. Um aspecto ímpar, dito por alguns/as educadores/as, é que sempre é possível se aprender com a diferença. Uns assumem que se assustaram com essa mudança de perfil dos educandos, outros afirmam que a presença da diferença possibilita o exercício da solidariedade.

A investigadora afirma que são comuns afirmações a respeito da existência de preconceitos e/ou discriminações. Outra questão que destaco da investigação é *quanto à avaliação*. Segundo os/as educandos, os/as educadores/as criam expectativa negativa em relação aos/às educandos/as bolsistas, além de rotulá-los/as como fracos ou de baixo rendimento acadêmico ou, por outro lado, adotam uma atitude protecionista, ao não reprovarem para que os/as tais educandos/as não percam suas bolsas. Os/As educadores/as reconhecem como um momento tenso, possuem dificuldades para definir critérios de avaliação adequados a esse contexto de pluralidade.

A pesquisa de Adélia Maria Nehme Koff apresenta alguns aspectos aqui debatidos, causados pelo “escurecimento” sofrido pela universidade, que gerou

expectativas negativas por parte de educadores/as e educandos/as que, inclusive, geraram preconceito com esses “novos” sujeitos que passaram a ter acesso a uma universidade destinada a elite branca econômico-social. Esse outro que ficou há mais de um século distante desse espaço diferenciado passa a incomodar. O acesso ao Outro incomoda.

Fábio Wanderley Reis (2004), também contrário à adoção de cotas para negros e índios, por concordar com ações de universidades que adotam reserva de vagas para educandos/as oriundos/as da rede pública e a expansão de vagas no curso noturno, chama a atenção de que o Estado deve despende um maior esforço para a erradicação do racismo e opta por um critério social para apoiar as políticas de inclusão.

O referido autor apresenta à discussão do tema a miscigenação racial que introduz um problema no ato de determinar quem é negro ou não, ou seja, quem seria o beneficiário da política de cotas. Segundo o autor, esse problema “técnico” gera um problema humano ao se pretender separar raças como critério, num contexto de populações racialmente diversas que se integram, no processo de miscigenação.

O critério de mérito com justiça de reparação é feito através da adesão voluntária. A autodeclaração é adotada pelas universidades, na seleção dos cotistas, e gera possibilidade de fraudes. Paz e Cavalcanti (2005) questionam: até que ponto a metodologia dessas pesquisas é coerente com a realidade?

Concordo que há possibilidade de fraude no critério adotado para definir os sujeitos que possuem direito às cotas nas universidades. Todavia, não concordo com Fábio Reis. Compreendo as cotas para negros e índios como uma ação de reparação que expressa um cuidado com um grande segmento da população excluído histórica e socialmente pelo próprio Estado. Sobre o aspecto da miscigenação levantado por esse autor, compreendo que os/as miscigenados/as também já podem ser incluídos/as nas cotas, no processo de autodeclaração.

Baseando-me em José Jorge de Carvalho (2011), sintetizo aspectos históricos, culturais e sociais os quais justificam o meu posicionamento a favor das cotas para negros e índios. No ano da abolição da escravidão, em 1888, todas as áreas de decisão e influência da sociedade eram detidas por brancos – e por não brancos integrados ao grupo. Tratavam-se de proprietários de terra e dos meios de produção,

comerciantes, ou pertenciam ao judiciário, exército e à polícia. Além do poder político, dominavam as profissões liberais como a Medicina e a Engenharia. Aos negros eram destinadas atividades de baixo prestígio social e, como consequência, baixa acumulação de riqueza – como, por exemplo, atividades agrícolas. No século XX, o Estado brasileiro criou uma política de branqueamento que provocou uma ascensão social rápida aos europeus – de baixa qualificação – “importados” ao Brasil e uma marginalização aos negros que estavam ocupando os pequenos nichos de trabalho qualificado. Desde o século XIX, com a formação das primeiras instituições de ensino superior, no Brasil, não houve nenhuma projeto que discutisse sobre a elite econômica e social que compunha as Faculdades de Direito, Medicina, Filosofia, Farmácia e Engenharia. Daí a importância do sistema de cotas, no contexto brasileiro.

Paz e Cavalcanti (2005) lembram que o debate sobre o sistema de cotas já vinha acontecendo antes da elaboração do anteprojeto⁸³. Tanto é que algumas universidades brasileiras já vinham adotando esse sistema para afrodescendentes, como as universidades estaduais cariocas que, por meio de uma lei estadual, em 2003, destinavam 40% das vagas aos afrodescendentes⁸⁴.

Baseando-me em José Jorge Carvalho (2011), vou descrever como se iniciou o processo de cotas étnicas e raciais nas universidades brasileiras. No ano de 1999, na Semana da Consciência Negra, da Universidade de Brasília (UnB), foi apresentada uma versão simplificada que gerou um abaixo-assinado encaminhado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da referida universidade. Alguns anos seguintes, em 2003, a proposta foi votada e aprovada. Naquele ano, ou seja, há aproximadamente um século de existência de ensino superior público no Brasil, a UnB passou a ser a primeira universidade federal brasileira a aprovar cotas para negros e índios.

Em 2001, as universidades do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, por meio de vestibular específico, apresentaram as seguintes ações: a Universidade

⁸³As autoras se referem ao anteprojeto da Reforma Universitária do Brasil.

⁸⁴Dentre uma das críticas das políticas de ação tem a daqueles que consideram uma “discriminação ao contrário”, invertendo-se o processo, onde os brancos é que são as potenciais vítimas dessa discriminação, por exemplo (Paz e Cavalcanti, 2005). Indago onde o branco passa a ser vítima se essa é a cor da elite econômica e social brasileira, desde o período colonial?

Estadual do Mato Grosso criou a Universidade Indígena, com 200 indígenas selecionados para os cursos de ciências sociais, ciências matemáticas e da natureza, línguas, arte e literatura, para formar professores para atuar em aldeias. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, também, criou um curso de formação para professores indígenas, no mesmo ano, com 50 educandos (Brandão, 2005).

Moema Teixeira (2003) afirma que a universidade brasileira não é o mesmo lugar para negros e pobres. O processo de segregação social sofrido pelo negro, no Brasil, é também reproduzido na universidade. A autora iniciou, em 1994, uma pesquisa de campo numa universidade pública no Rio de Janeiro, que trata da trajetória do negro na universidade, seja educando/a ou educador/a. A universidade não possuía informação acerca da cor, identidade racial ou etnia de seus/suas educandos/as e educadores/as. Obteve dados devido a fotos 3x4 que constavam nas fichas de matrícula. Apesar de essa autora situar o contexto descrito na década de 1990, isto nos remete às declarações do professor José Jorge Carvalho (2011) de que no período do regime militar brasileiro a cor não existia no censo.

Na pesquisa realizada por Moema Teixeira, os cursos de Ciências Sociais e Serviço Social são aqueles nos quais negros estão em proporção mais elevada (13,4%). Esses encontram-se em menor proporção nos cursos de Medicina (1,5%), Psicologia (1,9%), Informática e Farmácia (2,2%) e Odontologia (2,5%) (classificação por categorias raciais). A autora observa que o curso “menos branco”, com 55,2% de educandos/as brancos/as, seria Serviço Social e o curso de Medicina seria o “mais clarinho”, com 88% de educandos/as brancos/as. Destaque-se que até os dias presentes, com a inclusão de cotas nas universidades públicas brasileiras, este curso ainda é demandado pela elite econômico-social-branca do Brasil.

A pesquisadora Moema Teixeira (2003) chama a atenção de que a discriminação e preconceito raciais na universidade brasileira ocorrem mais intensamente nos cursos mais elitizados. Alguns educandos negros entrevistados fizeram espontaneamente alusão às políticas de ação afirmativa, como a que poderia garantir cotas para educandos/as negros/as nas universidades. As pessoas que se posicionam contra essa ação afirmativa, alegam que ela viria constatar a “incapacidade intelectual” e o enfraquecimento no processo de luta contra a discriminação. Esse grupo afirma que essa ação afirmativa produziria mais

discriminação e mais desigualdade e sugere que o que se deveria ser feito é a melhoria da escola pública para garantir uma educação de qualidade aos negros e negras.

Concordo que as cotas não podem estar desassociadas à luta pela qualidade da educação básica, mas esse processo histórico de exclusão, iniciado desde o período colonial, não possui mais tempo a ser reparado. Paralelo à implantação das cotas, comungo da ideia de se investir na educação básica de qualidade, pois a indissociabilidade entre a educação básica, fundamental, média e superior deve ser prevista e efetivada para a melhoria da qualidade da educação e da justiça cognitiva e social brasileira.

Paulo Jorge Sarkis (2004) apresenta o caso da Universidade Federal de Santa Maria. Ele considera uma medida paliativa toda política de cota por produzir situações indesejáveis e por inibir ações que poderiam corrigir essas falhas. Destaca que as cotas destinadas a educandos de escolas públicas geram uma acomodação na qualidade do ensino nessas escolas, pois, segundo o autor, a deficiência do ensino médio do setor público pode provocar uma evasão futura desses educandos ao ingressarem na universidade pública. Chama a atenção, também, aos critérios existentes que selecionam os beneficiários do sistema de cotas, que são facilmente fraudáveis, na medida em que famílias da classe média podem matricular os filhos numa escola pública para se beneficiar e manteriam os filhos, também, na estrutura privada.

A equidade de acesso só é válida se houver também condições de permanência no ensino superior. Essas condições de permanência têm de existir sem promover a discriminação social, econômica e cultural dos/as educandos/as (Sarkis, 2014).

O referido autor, ao apresentar a experiência vivenciada pela Universidade Federal de Santa Maria, afirma que, a partir de 1998, a universidade promoveu um programa de combate à evasão e promoção de equidade de acesso, através do aperfeiçoamento, ampliação e diversificação do programa de assistência estudantil⁸⁵.

⁸⁵Possui alojamento estudantil e os/as educandos/as que participam da assistência estudantil devem ter bom desempenho acadêmico e participar de projetos de pesquisa, extensão e atividades educacionais. Os/as educandos/as ainda possuem assistência religiosa, psicológica e social.

Destaque-se, também, que a universidade faz um programa de formação continuada e diversas ações pedagógicas para professores de 518 escolas da região.

Atualmente, a universidade pública brasileira possui outras cores. Em dezembro de 2004, o anteprojeto da Reforma Universitária do Brasil incorporou a discussão das ações afirmativas (cotas), indicando que as universidades deveriam reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para os/as educandos/as que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Em 2003, foram aprovadas cotas para negros, nas seguintes universidades: UnB, Universidade Federal do Paraná, na Universidade Federal de Alagoas e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Em 2004, na Universidade Federal da Bahia, na Universidade Federal de São Paulo, na Universidade de Londrina, na Universidade Estadual de Minas Gerais e na Universidade Estadual de Pernambuco. Em 2005, na Universidade Estadual de Mato Grosso (Carvalho, 2011).

Fazer um trabalho cujas portas da universidade brasileira sejam abertas para a inclusão de outros sujeitos não brancos é contribuir para a democracia racial do saber, trata-se da possibilidade de se gerar a justiça cognitiva e, conseqüentemente, a justiça social. A presença de educandos/as negros/as e mestiços/as serve também para uma revisão de teorias e conteúdos eurocêntricos (Carvalho, 2011).

O eurocentrismo presente no Brasil, também sempre esteve imerso na universidade brasileira. A etnia dominante branca excluiu – e continua excluindo – outros sujeitos e outras visões de mundo. O professor José Jorge de Carvalho expõe o comportamento da academia nesse debate:

Evidentemente, carregamos ainda uma carga muito forte de eurocentrismo, dado que todo esse modelo de academia exclusivista foi gerado no mundo europeu, que se via como homogêneo etnicamente. Dito em termos antropológicos mais soltos, havia uma etnia dominante, tanto na Europa Central, como na Inglaterra e na França: os brancos. As minorias de outras línguas que não as línguas coloniais, estavam fora desse jogo político e acadêmico. Tratava-se, na verdade, de um mundo branco, ocidental, que funcionava como se não tivesse fraturas internas de visão de mundo, que se auto-proclamava universal. Todavia, quando trasladamos essa configuração sócio-racial para o nosso mundo, fomos forçados a pagar um preço muito alto em termos de silenciamento, de censura, de repressão de outras visões de mundo, porque nós não estamos nesse espaço austríaco, prussiano, britânico ou parisiense. (Carvalho, 2011, p. 151)

José Jorge questiona: “quais serão as consequências para nós, professores, caso os representantes dos saberes não-europeus impactem positivamente os alunos?” Ele continua no processo de reflexão e afirma que:

Via de regra, nosso saber objetifica o outro; e o sintoma mais claro dessa objetificação é a ausência do outro no nosso meio. Trazer os pajés para que se apresentem como sábios é admiti-los como sujeitos de conhecimento. Operação nada trivial para um universo pulverizado em departamentos autônomos e sempre prontos a se auto-representarem como primeiros sem segundos, fechados em si mesmos. Por enquanto, somente a Extensão parece ter essa flexibilidade e essa liberdade para romper falsas barreiras. (Carvalho, 2011, p. 162)

Essa afirmação de José Jorge de Carvalho nos remete à ecologia dos saberes, materializada por meio de um intenso diálogo entre diferentes formas de saber, como, por exemplo, de um pajé, o Outro, com um acadêmico. A extensão, uma das dimensões do tripé ensino, pesquisa e extensão, deve, realmente, tornar-se o eixo norteador para viabilizar essa ecologia dos saberes.

Edineide Jazide, professora da Universidade Federal da Paraíba, defende os sujeitos dos movimentos sociais enquanto aqueles que podem usufruir da universidade e contribuir com seus saberes, interagindo e confrontando os conhecimentos científicos com os do cotidiano.

Para tanto, é preciso reavivar o papel social da universidade, dando-lhe vida, alegria e prazer. O que isso significa? Fazer movimento em uma dimensão dialética, trazendo os movimentos organizados da sociedade civil para a universidade; sair das salas de aulas e laboratórios a fim de perceber o mundo sob novos olhares, olhares esses críticos, que analisam os conhecimentos produzidos nos movimentos sociais e educação popular, vendo-os como saberes produzidos a partir da experiência e das relações cotidianas, que possuem valor e podem referendar determinadas teorias. Nesse sentido, temos grandes desafios a construir e reconstruir, e a educação popular é ponto de partida e elemento dinamizador nesse processo. (Jezine, 2007:164)

Roberto Leher (2005) destaca temas da agenda dos movimentos sociais, sindicatos e de entidades acadêmicas comprometidas com a educação pública: democratização do acesso por meio de políticas públicas que promovam o acesso aos sujeitos historicamente excluídos, estratégias de fortalecimento do direito à educação superior, assim como políticas de assistência estudantil; formas mais coletivas do trabalho acadêmico, que envolvam educandos, educadores, técnicos, administrativos e movimentos sociais “como sujeitos e relações que levem a uma nova episteme, propiciando a sistematização dos saberes relevantes científica e socialmente.”

Enquanto José Jorge de Carvalho expõe a desautorização dos saberes dos indígenas e dos negros, no Brasil, pela universidade brasileira, Boaventura de Sousa

Santos apresenta uma expressiva afirmação a respeito da exclusão social e teorização da inferioridade etno-racial produzida pela universidade:

A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta. (Santos e Almeida Filho, 2008: 52)

Teorizar sobre a inferioridade é contribuir para a colinialidade do saber. O domínio epistemológico mantém grupos não-idênticos excluídos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, não luta por cotas para negros e índios, mas que, desde o início de seu processo de luta, reivindica por Educação Formal aos integrantes do Movimento, os Sem Terra, como já abordei anteriormente. Trata-se, então, de um Movimento que luta pelo acesso à universidade pública brasileira aos excluídos do campo, sejam homens, mulheres, negros, brancos, índios, pardos. Destaco que pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o MST, como o que chamam de educadores e educadoras da Reforma Agrária, independentemente de fazerem parte do Movimento, também são beneficiados nesse processo de luta.

Nessa discussão, observa-se um movimento duplo, na luta ao acesso à universidade brasileira, efetivado tanto pela universidade – leiam-se, alguns sujeitos – quanto pelos movimentos sociais.

Após essa reflexão, apresento, em seguida, a universidade brasileira e a ecologia dos saberes.

3.3.2 A universidade brasileira e a ecologia dos saberes

Neste subcapítulo pretendo refletir sobre a ecologia dos saberes e a universidade pública brasileira. Registro o distanciamento secular dessa instituição diante de sujeitos excluídos historicamente e socialmente, e, conseqüentemente, de outros saberes. Reconheço que, atualmente, a realidade está diferente, pois as cotas incluíram sujeitos situados numa classe econômica inferior, oriundos da escola pública.

Abrir as portas da universidade para esse Outro é o primeiro passo – apesar de não ser suficiente – para impulsionar essa instituição à viabilização da ecologia dos saberes, que gere justiça cognitiva e, conseqüentemente, social. Para essa ação, seria necessária uma mudança na forma da universidade se relacionar com outras instituições, sujeitos e saberes. A relação deveria passar a ser horizontal, de complementariedade, com escuta e respeito, e a universidade deveria reconhecer que possui suas ignorâncias e que para superá-las precisa do diálogo permanente com esse Outro.

Boaventura de Sousa Santos considera que a universidade pública deve passar por uma profunda reforma. Com o objetivo de democratizar essa instituição de ensino, pesquisa e extensão, esta deve ser anticolonialista, respondendo às necessidades de grupos sociais excluídos. Logo, a universidade deve trabalhar de forma solidária, cooperativa, em parceria com movimentos sociais, ongs, sindicatos e diversos outros grupos de cidadãos e envolver inúmeros sujeitos. Segundo o autor, o conhecimento produzido deve ser pluriversitário:

Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade actual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade, uma interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação. (Santos e Almeida Filho, 2008: 36)

Comungo da ideia de que, em busca de sua globalização contra-hegemônica, a universidade deve vincular-se a um projeto político de desenvolvimento democrático do Estado, protagonizado pela sociedade politicamente organizada – em destaque, os movimentos sociais, que historicamente não tiveram uma relação dialógica com a universidade, por essa ser elitista e se posicionar distante dos grupos socialmente excluídos; pela própria universidade pública interessada numa globalização alternativa; pelo Estado, politicamente a favor da globalização solidária da universidade e, também, no caso dos países periféricos e semiperiféricos, pelo capital nacional (Santos, 2008).

Esta reforma apresentaria entre os princípios norteadores:

- enfrentar o novo com o novo, promovendo alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização voltados à democratização do bem público;
- lutar pela definição de uma universidade verdadeira já que, segundo Santos, neste século, só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Caso falte um desses, deixa de ser universidade e se restringe a ensino superior;
- reconquistar a legitimidade, pois a reforma deve centrar-se na legitimidade.

Segundo Boaventura Santos (2008), as áreas de ação seriam: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes. Ao contextualizar as ideias do pensador português à realidade brasileira, apresento algumas reflexões:

O acesso, discutido no subcapítulo anterior, determina para quem a universidade pública brasileira se destina. O acesso à universidade, ao garantir sujeitos excluídos historicamente e socialmente, desencadeia novos desafios político-pedagógicos. Com a chegada desse outro sujeito – o Outro –, com realidade econômica, social e cultural diferenciada de uma elite econômica branca, novos saberes – carregados por eles – também passam a conviver com e na universidade – um dos espaços legítimos do saber científico. A situação concreta desses/as educandos/as, naturalmente, passa a fazer parte da cena no processo de ensino-aprendizagem. Os/as educadores/as passam a ser forçados/as a dialogar com esses saberes diferentes do usualmente vivenciado.

É possível que essa nova realidade pedagógica já esteja ocorrendo nas universidades públicas brasileiras, mesmo que de forma lenta e pontual, devido à mudança gerada através de uma atitude do Estado ao instituir uma política de cotas para educandos/as oriundos de escola pública, como abordei. Apesar da discussão sobre as mudanças pedagógicas provocadas pelo acesso do Outro na universidade ser bastante importante para a compreensão da realidade intercultural entre culturas distintas e distantes como a da universidade pública brasileira e o MST, não irei me alongar na avaliação dessa nova realidade, pois produziria uma nova investigação.

E para dar continuidade às reflexões das ações elencadas por Boaventura de Sousa Santos, baseadas nos princípios norteadores para a reforma da universidade

sugerida por esse pensador, afirmo que a extensão é uma atividade de fundamental importância para a universidade dialogar e intervir na sociedade com outros sujeitos sociais e suas experiências e saberes práticos – sejam religiosos, artísticos, dentre outros. A extensão está também voltada à prestação de serviços e não deve se limitar a uma relação estreita apenas com as indústrias, mas com a sociedade civil, através dos grupos sociais populares, movimentos sociais, comunidades variadas e também com os governos locais e envolver tanto o setor público quanto o privado.

A extensão estende a relação ensino-aprendizagem a outros espaços diferentes e distantes da sala de aula e leva a possibilidade de produzir a troca de saberes entre a universidade, como uma das legítimas representantes da ciência, e os outros saberes. Paulo Freire (1977) afirma que a extensão é educativa e o que busca aquele(a) que faz extensão, o(a) extensionista, não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas.

Jorge Luís Nicolas Audy e Marília Costa Morosini(2007) afirmam que “a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (Aldy e Morosini, 2007: p.519). Esta afirmação me faz inferir que os autores expressam a importância de diversos olhares numa determinada realidade social e comungam da ideia aqui exposta de que um trabalho de extensão deve ir em busca de integrar, trocar e contribuir com outros sujeitos, excluídos socialmente. Eles chamam a atenção tanto para um aspecto interno quanto externo da universidade ao destacarem o reforço e a integração que devem existir nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, ao trazer demandas da sociedade para o seu interior.

Com a compreensão de que deve haver o permanente vínculo entre a universidade e a sociedade, na atividade de extensão, o pensador Darcy Ribeiro, já, na década de 1960, ao planejar uma outra universidade para o Brasil, chamou a atenção para que:

Assim, as amplas instalações da Universidade e seus vastos recursos de pessoal docente serão abertas ao grande público, a todas as horas e durante todo o ano, promovendo efetiva atividade de extensão propiciadora de uma intercomunicação do maior alcance com a sociedade como um todo. (Ribeiro, 1975: 241)

Já o professor da UnB, José Jorge de Carvalho (2011), ao tratar da temática extensão universitária, revela como opera a estrutura de poder dentro das universidades brasileiras. Segundo o autor, os departamentos detêm o poder

decisório, com seus colegiados autônomos, constituídos por uma média de duas dúzias de docentes, diferenciando-se dos Institutos ou Faculdades, assim como as próprias Pró-Reitorias que são unidades maiores e possuem pouca interferência sobre as decisões dos colegiados departamentais, única instância real de poder e representação. Ou seja, um número extremamente reduzido de professores/as define as linhas acadêmicas.

O pesquisador ainda afirma que os departamentos possuem tendência de barrar propostas tidas como ousadas. José Jorge aborda a respeito da tensão gerada dessa intersecção entre saberes acadêmicos e saberes não legitimados, como se pode observar a seguir:

existe para trazer tensão a um campo domesticado, qual seja, o do saber acadêmico institucionalizado: identificar a tensão gerada pela censura e a exclusão de saberes não legitimados; formular projetos, em parcerias com os grupos e comunidades detentores desses saberes; e assim, ampliar o universo de reflexão acadêmica, dissolvendo de um modo positivo e enriquecedor a tensão excludente inicial (gerando, de fato, uma ex-tensão). (Carvalho, 2011: p. 169)

Baseando-me na análise de José Jorge de Carvalho (2011) sobre o poder que os departamentos das universidades possuem, constituindo-se como espaços fechados, corporativos e eurocêtricos, exemplificarei tal afirmação com o Encontro de Xamãs, ocorrido na Universidade de Brasília.

A chefia do Departamento de Antropologia não autorizou mencionar o nome do departamento nos cartazes e panfletos do Encontro de Xamãs na Universidade de Brasília. José Jorge de Carvalho destaca o medo do departamento de infringir o cânon etnocêntrico possivelmente por acreditar que perderia financiamento de instituições de fomento da pesquisa como o CNPQ e a CAPES, além de avaliar o saber do Outro, não-ocidental, como crença. O educador da UnB complementa:

Ele pode até valer algo (referindo-se ao saber do Outro), porém unicamente em seus próprios termos, isto é, desde que fique confinado ao ambiente da selva, ao mundo tribal: aqui na universidade ele já passa a ser embuste, oba-oba, ingenuidade, irracionalismos de neo-hippies, ou mercadoria falsa. Enfim, acreditamos que eles acreditam que sabem, mas acreditamos também que eles não sabem com o mesmo grau de verdade com que nós sabemos. (Carvalho, 2011: 161)

As reflexões do professor José Jorge Carvalho nos remetem à Maria Paula Meneses, João Arriscado Nunes e Boaventura Santos (2004) ao debaterem sobre o etnocentrismo, cuja ciência é considerada como uma forma de particularismo ocidental e, assim, todos os conhecimentos que com ela rivalizam são classificados

de particulares, locais, contextuais. Nesse contexto, o outro é classificado como inferior, selvagem, primitivo. O saber que possui é exótico e pontual, localizado. Mas não se trata de um saber que pode dialogar com a ciência, saber que a universidade detêm.

Ressalto a existência de modelos de universidades, ou iniciativas pontuais, que promovem um diálogo mais intenso e constante entre a universidade e a sociedade civil, os movimentos sociais, os diversos sujeitos produtores de conhecimentos e saberes.

Algumas universidades públicas e institutos de formação superior brasileiros vêm travando esse diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, utilizando-se como campo os assentamentos e acampamentos do MST. Maria Isabel Batista Serrão (2002) relata experiência de aproximação da Universidade Federal de Santa Catarina, através de seus cursos de Educação Física e Pedagogia, com o Movimento; Marcos Valença, Fernanda Ciandrini e Maria José Gonçalves (2007), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco⁸⁶, estabeleceram sua relação com o MST, por meio de seu curso de Gestão Ambiental.

Reinaldo Fleuri (2005), professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), revela a experiência que educandos da área de saúde, através de educação popular, via extensão universitária, tiveram em sua formação por meio de diálogo com outros saberes situados em realidades bem distintas da que vivenciavam. Uma das educandas afirma que antes de participar do projeto de extensão, pensava, apenas, em abrir uma clínica particular e ganhar dinheiro, mas mudou de ideia, ao interagir com pessoas em condições diferenciadas da sua. Sublinho que tanto economicamente, socialmente, quanto culturalmente, a educanda revelou sentir-se mais amadurecida e passou a compreender sua prática profissional de modo mais complexo e amplo. Outra educanda que, nas aulas de anatomia, aprendeu o lema “aqui se aprende com a morte a cuidar da vida” descobriu, trabalhando com a comunidade que “ali se aprende com a vida a lidar com a morte e com o infortúnio” (Fleuri, 2005).

⁸⁶ O decreto nº 6095, de 24 de Abril de 2007, estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais para fins de constituição dos Institutos no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Assim, os CEFETs, Centro Federais de Educação Tecnológica, passaram a ser IFETs, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A seguir, irei expor uma série de exemplos de trabalho de extensão feito por universidades públicas brasileiras que dialogaram com comunidades detentoras de saberes não legitimados, diferentes do saber acadêmico. Apesar de uma série de exemplos, não posso afirmar que a universidade pública brasileira é dialógica, pós-colonial e produz a ecologia dos saberes, pois tratam-se de exemplos pontuais que, muitas vezes, resumem-e às ações político-pedagógicas de poucos/as educadores/as da universidade que, por muitas vezes, andam na corrente contrária de seus pares e gestores/as.

Na região Sudeste do Brasil, a Universidade Federal de Minas Gerais, através de sua Escola de Música e do Instituto de Letras fez um trabalho de extensão com os Índios Maxakalis. Estes, quinzenalmente, fizeram um estágio na universidade e participam de oficinas de Artes Visuais, Gráficas, Música, Literatura etc. Destaque-se a integração entre os índios com o corpo docente (Carvalho, 2011).

Na região Nordeste, apresento como exemplo a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que introduziu um curso de Capoeira Angolana como disciplina formativa para integrar corpo-mente como filosofia de vida, visão de mundo, saber que interioriza e que promove o equilíbrio. O curso foi regido por um mestre capoeirista de saber afro-brasileiro.

Na região Norte do Brasil, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) iniciou, em 2003, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da própria universidade (Carvalho, 2011).

Após a constatação desses exemplos, destaco que os saberes acadêmicos também passarem a se apropriar e respeitar os saberes dos índios e dos afro-descendentes é um pontapé para um diálogo intercultural.

Neste espaço de discussão, considero relevante trazer à pauta a ideia da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS)⁸⁷, proposta pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, que apresenta como intuito promover um encontro constante de conhecimentos e saberes recíprocos e ações conjuntas entre a academia – ou outros espaços de formação – e os movimentos sociais para o fim de contribuir à transformação social emancipatória. A designação de “universidade popular” se origina com o objetivo de lembrar que após um século de Educação Superior

⁸⁷ A UPMS foi proposta por Santos no terceiro Fórum Social Mundial (FSM).

destinada a uma elite, essa universidade popular apresenta uma ideia de contra-universidade (Santos, 2006).

Segundo Santos, a UPMS apresenta como objetivo principal:

Contribuir para aprofundar o inter-conhecimento no interior da globalização contra-hegemônica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações. Espera-se que dessa reflexão saia facilitada a construção de coligações para ações coletivas mais ambiciosas no âmbito e mais eficazes nos resultados. (Santos, 2006: 369)

Destaco a relevância da UPMS, porém considero bastante difícil articular movimentos sociais de grande dimensão, como, por exemplo, o MST, espalhado em 23 dos 27 Estados federais do Brasil. Algumas indagações como quem representaria cada movimento social e como o conteúdo trabalhado nas oficinas da UPMS seriam repassados nos distintos movimentos sociais me levam a concluir que trata-se de possível espaço de tradução intercultural, porém de difícil aplicação. Mas gostaria de deixar claro que considero positiva toda ideia que apresente a intenção de aglutinar e articular os movimentos sociais com intuito de produzir emancipações sociais. O Fórum Social Mundial é um evento que contribui para a promoção e articulação de diversos movimentos sociais existentes no Norte e no Sul Global.

Os movimentos sociais são exemplos de que, mesmo na busca da Educação Formal, necessitam promover outros espaços de Educação. Isso demonstra que a academia não oferece todos os conteúdos, saberes e reflexões que contribuam para o seu processo de reivindicação a temas diversos. Uma das questões cruciais é justamente a negação que esse consagrado espaço do saber produz a outros saberes oriundos de sujeitos excluídos socialmente.

Nossas universidades, quando foram constituídas, desautorizaram sistematicamente todos os saberes dos indígenas e todos os saberes dos africanos escravizados no Brasil. Esta desautorização está até hoje embutida nos conteúdos das nossas aulas e nos nossos temas de pesquisa. Daí que o papel da Extensão deve ser justamente caminhar na contra-corrente desse processo de discriminação. Para tanto, deve atrever-se a reautorizar os saberes negados e reintroduzi-los no seio da vida universitária, através de duas intervenções: trazendo as expressões culturais e os conhecimentos dos subalternos para o campus e estabelecendo vínculos concretos de parceria com as comunidades que perpetuam esses saberes. Em suma, deve deslocar docentes para perto das comunidades através de projetos de parcerias e trazer representantes dessas comunidades para dentro da universidade. (Carvalho, 2011, p. 163)

Essas palavras do professor nos remetem à reflexão de que há um processo gerado pela academia de hierarquização e exclusão epistemológica e social de outros sujeitos. A própria instituição, através de uma extensão que produza parcerias e vínculos com comunidades subalternas, situadas na periferia, pode cumprir com o papel de combater a discriminação epistemológica e social e possibilitar a ecologia dos saberes.

O professor José Jorge identifica a colonialidade presente na universidade brasileira, quando esta assume o olhar e a atitude de superioridade diante de outros saberes, que são por ela inferiorizados e classificados de saberes ingênuos, irracionais, não-saberes, quando localizados na própria universidade. Demonstra-se a dificuldade da viabilização de uma ecologia dos saberes.

O professor dá continuidade à reflexão acerca da relação da universidade com outros saberes e apresenta a extensão como uma possibilidade para intermediar os saberes acadêmicos-eurocêntricos com os outros saberes não eurocêntricos.

Existem pelo menos 180 línguas indígenas faladas hoje no Brasil, daí que pelo menos a nossa Extensão deveria manter-se conectada com a parte não-eurocêntrica da nossa sociedade. Deve ser o lugar onde se faz o esforço por incorporar saberes não europeus que foram definidos por nós, brancos, como não-acadêmicos. Dou o exemplo das línguas indígenas, entendidas talvez como uma referência muito forte nas nossas universidades, porque reproduzimos uma noção altamente preconceituosa, que é a idéia de “língua de cultura”. (Carvalho, 2011, p. 151)

Anteriormente, elenquei alguns exemplos de um trabalho de extensão onde os sujeitos excluídos socialmente, culturalmente e epistemologicamente foram priorizados. Destaco, a seguir, uma universidade que teve sua origem provocada pela necessidade de sujeitos de movimentos sociais e da sociedade civil. Início o histórico, a partir do ano de 2005, quando se constituiu o Movimento Pró-Universidade Federal do Rio Grande do Sul que desejava uma universidade voltada ao desenvolvimento da região. O movimento recebeu o apoio de movimentos sociais, da Igreja Católica, empresários, políticos, representantes de sindicatos e de instituições de ensino. O movimento em conversa com o ministro da Educação, na época, Fernando Haddad, rejeitou a proposta de implantação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2007, e, em 2009, data da criação oficial da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede e campus em Chapecó (SC) e mais quatro campi em Erechin e Cerro Lago (Rio Grande do Sul),

Laranjeiras do Sul e Realeza (Paraná), configurando-se como uma universidade multicampi e interestadual, iniciando as atividades acadêmicas em 2010. Nesse processo, houve abaixo-assinados, manifestações e pressão política. Cristiane Nadaletti, membro da coordenação nacional do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e do Pró-Universidade destacou que sujeitos dos movimentos sociais participaram do projeto político-pedagógico da universidade (Benincá, 2011).

Além da extensão, a educação superior deveria existir através da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Apresento um exemplo, por parte da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta universidade estreita os laços do mundo acadêmico com a própria sociedade. André Rubião (2010) demonstra um modelo participativo de universidade, através do Programa Polos de Cidadania na Faculdade de Direito da UFMG.

O objetivo era trabalhar os canais de comunicação entre pessoas e associações da região, na esperança de se criar polos de discussão pública, transformando problemas locais em problemas de cidadania, ou seja, demandas individuais em demandas coletivas. Havia, assim, uma preocupação em desobstruir canais, viabilizando não somente a reflexão, mas sobretudo a ação por parte dos envolvidos, para que estes pudessem não somente buscar seus direitos (constitucionais, negligenciados) junto ao poder público, mas também construir alternativas próprias para melhorar suas histórias de vida. (Rubião, 2010:305)

Tratava-se de um trabalho transdisciplinar, no qual se tentava conciliar ensino, pesquisa e extensão ao trabalhar a temática da cidadania e direitos humanos. Dentre as parcerias, contavam com: associações de bairro a instituições públicas, a própria UFMG e outras universidades. Neste trabalho, os participantes tiveram de enfrentar a ala conservadora da Faculdade de Direito.

Através da pesquisa-ação, diagnosticam, fazem observação, escutam e tentam compreender as comunidades. Fazem discussão entre as equipes interdisciplinares da universidade, constituída por educandos, educadores e profissionais e traçam o plano de ação. Gera-se, segundo o autor, um aprendizado acadêmico com a prática social. Trata-se, assim, de um projeto com caráter inclusivo e participativo, já que os educandos também tomam decisão (idem).

As associações comunitárias, ongs, entidades governamentais ou casas da própria comunidade doaram espaços para a existência dos Núcleos de Mediação e Cidadania (NMC), onde o atendimento é feito por por duas pessoas (de Direito e Psicologia) que escutam o relato com forte caráter emocional, refletem e apresentam

à equipe interdisciplinar, para, posteriormente, vir a ser analisado se se trata de informação, encaminhamento ou mediação. Rubião (2010) chama a atenção que há diversas vozes, diversos olhares sobre cada caso de mediação, gerando intersubjetividade e intercompreensão.

O projeto também conta com um grupo de teatro, a Trupe A Torto e a Direito, que tem o objetivo de trabalhar os temas-problema das comunidades, por meio da linguagem teatral. A peça, geralmente em formato de tragicomédia, é criada de acordo com a demanda detectada em uma comunidade. Há um diálogo entre membros da trupe e coordenadores do Programa o qual provoca uma intersecção entre gramáticas locais e gramáticas acadêmicas. Após as apresentações, o público dá as suas impressões. Sublinho: “um dos grandes desafios: fazer com que as peças provoquem uma reflexão, instigando o potencial emancipatório dos indivíduos, e não um desfecho final” (Rubião, 2010:334).

Essas reflexões demonstram a necessidade de reconhecer que a universidade pública deve servir também à população, à sociedade civil organizada, aos movimentos sociais. Um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar contribui, certamente, para aproximar a teoria da realidade social. O ensino, pesquisa e extensão não devem se desintegrar. O ensino é associado à formação constante do corpo docente, seja no domínio de sua área de conhecimento, seja na área político-pedagógica. Ainda chamo a atenção de que a extensão universitária não deve se limitar ao mundo industrial ou empresarial, mas deve inserir-se às comunidades periféricas, aos excluídos, aos subalternizados. Por fim, considero que os temas das investigações contribuam para a realidade social.

A Pesquisa-ação, de longa tradição na América Latina, comunga os interesses sociais com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico, segundo Boaventura de Sousa Santos, “ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades de grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil” (Santos e Almeida Filho, 2008: 53).

Michel Thiollent (2011) chama a atenção das diferenças culturais entre o investigador e os atores sociais de uma pesquisa-ação. O autor destaca que os investigadores precisam ter cuidado para não reproduzirem algum tipo de

etnocentrismo e não devem pressupor que sua categoria de análise seja válida em qualquer contexto.

Destaco a importância de os sujeitos de uma pesquisa-ação⁸⁸ serem co-participantes no projeto coletivo de investigação. Infiro que os saberes acadêmicos e não acadêmicos são articulados e superam a monocultura do saber por uma ecologia dos saberes, como afirmam Maria Paula Menses, João Arriscado Nunes e Boaventura Santos:

Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação.” (Meneses, Nunes e Santos, 2004: 46)

A Ecologia de Saberes, que abordei⁸⁹ quando falei sobre a relação da ciência moderna ocidental com os outros conhecimentos e saberes, seria, segundo Boaventura Santos (2008), uma inovação na construção de uma universidade pós-colonial.

A universidade pós-colonial se distancia dessa universidade que não apenas exclui os saberes não-acadêmicos mas marginaliza os sujeitos que os detêm e produz uma injustiça cognitiva e social, como aborda o pensador português:

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muitos conhecimentos não-científicos e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Ou seja, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. (Santos e Almeida Filho, 2008: 54)

Por fim, esta reforma institucional, proposta por Boaventura de Sousa Santos, visa fortalecer a legitimidade da universidade pública num contexto da globalização neoliberal da educação, visando uma globalização alternativa. As suas áreas principais podem resumir-se às seguintes ideias: rede, democratização interna e externa, avaliação participativa. Nesse contexto, o processo de produção e uso do conhecimento mudaria do conhecimento disciplinar para conhecimento

⁸⁸ Ver Michel Thiollent.

⁸⁹ Refiro-me ao capítulo 1

transdisciplinar, por intermédio do modelo pluriversitário, já abordado, anteriormente:

O modelo pluriversitário ao assumir a contextualização do conhecimento e a participação dos cidadãos ou comunidades enquanto utilizadores e mesmo co-produtores de conhecimento, leva a que essa contextualização e participação sejam sujeitas a regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito. (Santos e Almeida Filho, 2008: 67)

Ao anunciar a transdisciplinaridade, remeto-me à Solange Medina Ketzer (2007) que afirma que o currículo organizado por disciplinas produz um processo natural de fragmentação do conhecimento. A autora lembra da metáfora das gavetas (que representam as disciplinas) dispostas no currículo (que seria o armário de aço).

Heloísa Luck (1994) afirma que o desenvolvimento da ciência está vinculado ao ensino e este depende da ciência, já que se trata de um trabalho de mediação entre o saber produzido e o que foi aprendido. Ensino e ciência, pedagogia e epistemologia estão associadas, pois são dimensões de uma mesma realidade. Dissociá-las significa fragmentar a realidade, integrá-las significa, por outro lado, interação, relação, interdisciplinaridade.

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionadas e o hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionadas e o hábito de pensar e de exprimir-se por pares de opostos, como condição e resultado final do processo de produção do conhecimento. (Luck, 1994:72)

Falar em transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade visa superar a visão restrita do mundo e compreender a realidade complexa, buscando estabelecer o sentido da unidade na diversidade, passando a ser um esforço de síntese que desenvolva recompor a unidade entre as diversas e distintas representações da realidade (Luck, 1995; Bartolini, 2005).

Evilázio Francisco Borges Teixeira (2007) compreende a interdisciplinaridade como uma teoria epistemológica ou proposta metodológica:

A interdisciplinaridade, ainda, pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico-metodológica e, num

segundo momento, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores. Também pode ser apontada como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo. A interdisciplinaridade impõe-se, de um lado, como uma necessidade epistemológica e, de outro lado, como uma necessidade política de organização do conhecimento, de institucionalização da ciência. (Teixeira, 2007:59)

Afirmo que a interdisciplinaridade (e incluo a transdisciplinaridade) não combinam com o excesso de padronização e de institucionalização administrativa, pois a ação interdisciplinar (e a transdisciplinar) são por si uma crítica à organização escolar tal como se encontra. Sabemos que foi a divisão e a classificação das ciências e das disciplinas que geraram a estrutura e o funcionamento da universidade. Portanto, faz-se necessário reformar a estrutura da universidade para se efetivar a interdisciplinaridade (e a transdisciplinaridade). As estruturas devem ser relativizadas para que os projetos interdisciplinares (e transdisciplinares) se efetivem, além de que os processos de ensino e de pesquisa assim como os modelos de departamentalização devem ser desburocratizados (Teixeira, 2007).

Evilázio Teixeira (2007), Heloísa Luck (1995) e Ivani Fazenda (2001, 2002) abordam as relações interpessoais num trabalho interdisciplinar. Antes de se pensar numa troca entre disciplinas, deve-se pensar numa troca entre pessoas. Sabe-se que há pesquisadores envolvidos em seus “feudos” dentro da universidade, fechando-se nas fronteiras artificiais de seus conhecimentos, acomodado na estrutura rígida da universidade. Possuir uma atitude interdisciplinar é estar aberto ao novo, ao inesperado, além de que requer uma consciência de se trabalhar coletivamente, com humildade a fim de, dentre outras ações, demonstrar as próprias dificuldades e fragmentações, para que, coletivamente, haja uma construção com o intuito de superar tal fragmentação.

Solange Ketzer (2007) reitera as minhas palavras quando apresenta a seguinte afirmação:

O que se coloca, na maioria das vezes, como impeditivo para alterar esse estado de coisas é a incapacidade de alguns docentes de estabelecer interfaces, conexões, articulações entre saberes, com vistas à melhor compreensão dos pressupostos que os embasam. (Ketzer, 2007: 92)

Após algumas considerações aqui apresentadas, faço a seguinte indagação: A universidade pode viabilizar a ecologia dos saberes? A universidade pública

brasileira precisa identificar as relações que desenvolve com e entre outros saberes e refletir sobre as hierarquias e poderes que são gerados nessas relações.

Na relação com o Outro, a universidade deve estar esclarecida que num processo com o Outro e seus saberes, parte-se da dignidade e validade epistemológica de todos esses envolvidos e seus respectivos saberes. Uma dada prática do saber não deve ser negada pela universidade, pois a ecologia dos saberes equivale à ecologia de práticas de saberes.

Nesse mundo completo de pluralidades e diversidade epistemológica, a universidade – mesmo consagrada como uma das legítimas instituições detentora do saber científico – precisa perpetuar a vigilância epistemológica para poder realizar e respeitar o diálogo com outras instituições e outros sujeitos e saberes.

Essa instituição secular precisaria assumir que ela própria possui a incompletude de saberes e assumir que respeita a interrelação e a interdependência entre os saberes. Assim, passaria a compreender e efetivar a ecologia dos saberes e poderia se tornar uma universidade pós-colonial.

Portanto, após tentar compreender melhor a singularidade de um complexo espaço a priori voltado ao conhecimento, resta-me fazer uma pergunta central neste processo de investigação: é possível a universidade pública brasileira produzir, conjuntamente, com os movimentos sociais, nomeadamente, o MST, nas fronteiras dessas culturas, uma ecologia de saberes que possa servir de base à construção de uma justiça cognitiva?

4. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, gerador do espaço fronteiriço entre a Universidade Pública Brasileira e o MST

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de educação do campo nas áreas de reforma agrária. Está inserido no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁹⁰ do Brasil e se originou em 1998,

⁹⁰ Destaco que no ano de 1988, tratava-se do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que atualmente é o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA).

¹³ Mônica Molina começou a trabalhar na Universidade de Brasília, em 1996, na coordenação do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e

devido à luta do MST, movimentos sindicais e de algumas universidades públicas brasileiras pelo direito à educação “com qualidade social” e possui como objetivo fortalecer o mundo social nas dimensões econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. Os seus sujeitos são: Governo Federal, instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais (Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004).

Segundo Edineide Jezine (2011), autores como Miguel Arroyo (2008) e Roseli Caldart (2004) consideram a instituição do PRONERA, junto à Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorridos no ano de 1988, como o marco de sistematização dos princípios de uma Educação voltada aos povos do campo.

Sua origem se deve ao 1º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizado em julho de 1997, com a participação do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília e do setor de educação do MST, dentre outras instituições. No 1º ENERA, estiveram presentes professores de mais de vinte universidades brasileiras que vinham exercendo atividades educacionais nos projetos de assentamento da Reforma Agrária.

Mônica Molina⁹¹ destaca que os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos e assentamentos foram o eixo que provocou a reflexão do Enera. Chegou-se à conclusão que inúmeras experiências brotavam da militância Sem-terra em prol da Reforma Agrária, com suas singulares concepções pedagógicas, apesar de o governo federal posicionar-se ausente da situação. Molina ainda faz uma ressalva a respeito do ENERA:

O Enera ajudou a propagandear, no sentido positivo, que o MST não se preocupa só com terra, se preocupa também com escola, com educação. Existe a compreensão de que o MST deve lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância. Esta última não no sentido apenas de alfabetizar pessoas, o que é simples, mas no sentido de democratizar o conhecimento para um número maior de pessoas. (Molina, 2003: 50)

É importante destacar que havia uma ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação (PNE). Hage (2007) lembra que, em

extensão voltados à questão agrária do Brasil. Posteriormente, passou a ser Membro da Comissão Pedagógica Nacional e da Comissão Executiva do PRONERA.

outubro do mesmo ano, reuniram-se, na Universidade de Brasília, representantes da Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFSE) e a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e discutiram sobre a participação das instituições de ensino superior na Educação dos assentamentos. Ao término do Encontro, apresentaram uma proposta no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). O Ministério Extraordinário de Política Fundiária assumiu a proposta.

Portanto, em abril de 1998, o PRONERA foi criado, no referido Ministério. Em 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Hage (2007) afirma que tal fato gerou polêmicas, por parte do INCRA e do MST. O INCRA considerava as mudanças cabíveis, pois adequariam o PRONERA às diretrizes políticas do Governo. Por outro lado, o MST considerava uma tentativa do Programa da Comunidade Solidária absorver o PRONERA, podendo acarretar uma inviabilização de uma gestão democrática com a parceria prevista no Programa.

Mônica Molina (2003) afirma que a primeira fase do Programa se dá quando se iniciam as articulações, a partir de julho de 1997, com a ocorrência da primeira reunião durante o ENERA, denominada como o embrião do Programa, até janeiro de 2001, com a destituição do Professor João Cláudio Todorov⁹² da Coordenação do Pronera. Segundo a autora, nessa fase, o MST determinava a linha do PRONERA.

Segundo a representante do coletivo nacional de Educação do MST, Katarina Lourenço, o ENERA foi um espaço de diversas articulações. A líder afirma que o MST atraiu muitas universidades para participar do ENERA e o movimento passou a criar um vínculo com as instituições de ensino. Ela relata que algumas lideranças estavam há mais de uma década no Movimento com o nível médio, querendo estudar e com a singularidade de terem de conciliar a militância com o estudo. Fizeram a proposta de um curso de formação de professores, em nível superior. Todos se

⁹² Todorov era o reitor da UNIJUI quando foi realizado o primeiro curso superior ao MST.

encantaram com a proposta e foi construída a ideia do PRONERA. O reitor da UNIJUI, segundo Rubneuz, havia se apaixonado pela ideia, era amigo do ministro Raul Jungman, que era, na época, ministro do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Rubneuz, voltando-se àquele período, destaca que recentemente havia ocorrido o Massacre de Eldorado de Carajás, com dezenove Sem-terra mortos, além dos trabalhadores de Corumbiara, em Rondônia, fatos que, segundo ela, levaram o ministro a considerar o PRONERA como uma “tábua de salvação” para responder à sociedade, tanto nacional quanto internacional. A líder Sem-terra afirma que “Foi no sangue dos companheiros de Eldorado que a gente conquistou o PRONERA”.

Mônica Molina (2003) apresenta o mesmo ponto de vista, como se pode observar em sua fala:

No contexto nacional, a política de Reforma Agrária estava caminhando de forma precária e com graves problemas no que diz respeito aos direitos humanos. Um dos episódios mais trágicos deste processo foi o massacre de Eldorado dos Carajás, que ocorreu em abril de 1996. Mais preocupado com o impacto político que teve na sociedade as cenas de extrema barbárie praticadas contra os trabalhadores rurais naquele episódio do que em viabilizar políticas que de fato fossem capazes de conter a violência no campo, como uma verdadeira Reforma Agrária, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Julgman, desencadeia a criação de uma série de fatos políticos para minimizar na sociedade as repercussões do massacre. (Molina, 2003: 53-54)

Complementa a autora:

Os conflitos no campo provocados pela ausência de uma verdadeira intervenção federal no sentido de desconcentrar a estrutura fundiária, continuavam ocorrendo, desgastando mais a cada dia a imagem do governo. O Pronera como estava surgindo da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, significava para o governo uma possibilidade de melhorar a sua credibilidade. Desse modo, o ministro Raul Juggman resolve apoiar as ações do Programa como uma alternativa. Porém, cabe ressaltar que esse apoio não foi algo tranquilo, havia interesses políticos e econômicos muito diferentes em jogo. (Molina, 2003: 55)

Em 2004, foi elaborado o Manual de Operações do PRONERA. Com o intuito de facilitar a compreensão do Programa, farei alguns destaques acerca do referido Manual.

Sublinho que um dos objetivos do PRONERA é “garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento.” (Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2004: 17) e um dos princípios político-pedagógicos é a interação, como se pode observar:

as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e instituições comunitárias de ensino

sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo (Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2004:18)

O princípio operacional e metodológico do PRONERA , segundo o Documento, é Parceria, por meio de uma gestão participativa, responsabilidade de todos(as) e construção coletiva, tanto na elaboração dos projetos, no acompanhamento, assim como na avaliação. Mônica Molina ao falar do Programa ressalta: “Política pública institucionalizada por demanda coletiva, o Pronera carrega em si grande aprendizado, por meio de parceria. É, sem dúvida, uma política pública construída de baixo para cima.” (Molina, 2003: 48).

As Instituições de ensino e/ou órgãos governamentais devem ser públicas ou comunitárias sem fins lucrativos; habilitadas para certificação e/ou responsabilizarem-se e com corpo docente com qualificação específica. Os movimentos sociais e sindicais devem: partilhar da elaboração, do acompanhamento, durante execução dos projetos educacionais; acompanhar com parceiros o processo pedagógico (adequação curricular, metodologias, formas de participação...); discutir, acompanhar e avaliar com parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto. Destaco que há uma comissão nacional que responde pela questão pedagógica do referido Programa (Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004).

As Instituições de ensino devem: elaborar e executar os projetos educacionais com a participação dos parceiros; selecionar, capacitar e habilitar educadores(as); participar da elaboração e acompanhamento durante execução; adequação curricular; os projetos devem ser coordenados por um professor da Instituição de Ensino que possua, no mínimo, mestrado (*strictu sensu*) (*idem*).

Nos princípios e pressupostos teórico-metodológicos encontram-se os “Princípios do Diálogo” como um dos princípios orientadores dessas práticas: “é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.” (Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2004: 27).

Destaco que os projetos de formação profissional de nível superior devem contemplar situações-problema através do princípio da Metodologia da Alternância.

O tempo curricularé dividido em Tempo-Universidade eTempo-Comunidade (Tempo-Assentamento ou Tempo-Acampamento), para que os/as educandos/as busquem soluções das situações-problema de sua respectiva comunidade (assentamento ou acampamento), com o objetivo de tentar resolvê-las, orientados/as por professores, especialistas e alunos universitários.

Mônica Molina (2003) afirma:

Essa metodologia de trabalho, composta por tempo-escola e tempo-comunidade, é enfatizada como forma de articular os saberes aprendidos na escola e os saberes desenvolvidos no assentamento em que os alunos moram. Relacionada ao tempo-comunidade, cada aluno tem a tarefa de socializar com os jovens de seu assentamento os conhecimentos adquiridos. Com a mesma equipe em todo o período, deve-se fazer acompanhamento e desenvolvimento de atividades conjuntas, a fim de lograr tempo para bem formar multiplicadores. A proposta metodológica concebe a construção do conhecimento pela prática dos assentados e suas decisões de mudança. Os alunos devem desenvolver o diagnóstico da realidade de cada assentamento via metodologias participativas. Um dos aspectos que enfatizados nos cursos é a importância de alunos (assentados, que serão futuros técnicos) construir novos olhares sobre o assentamento, sobre a realidade e sua inserção nas realidades local, regional, nacional. (Molina, 2003:102)

O referido Programa estimula e exige a parceria, a construção coletiva, o diálogo. As duas culturas, Universidade e Movimento Social, se encontram nesse processo, numa fronteira, onde os conhecimentos e saberes de ambas deveriam ser, a priori, respeitados, pois quando se propõem a colocar situações-problema, traduzo como conhecimentos e saberes dos(as) próprios(as) educandos(as), que são os Sem-Terra assentados(as) ou acampados(as), para serem dialogados com os conhecimentos e saberes dos(as) educadores(as) da Universidade. Todavia, destaco, ainda, que o processo de construção coletiva que exige diálogo também pode ser produzido com outros sujeitos de ambas as culturas, como, por exemplo, coordenadores do PRONERA, por parte da Universidade e coordenadores do PRONERA, por parte do MST, assim como outras lideranças de ambos os lados.

O Programa, ao seguir o Princípio da Metodologia da Alternância, valoriza os conhecimentos e saberes dos sem-terra, quando esses(as) são estimulados a voltarem a seus espaços (sejam assentamentos ou acampamentos) e intervirem com os conhecimentos e saberes que estão construindo com a Universidade. Além disso, o ato de escuta e aprendizagem deve ser valorizado por parte, também, da Universidade.

O documento assume que o Programa pretende gerar justiça social, como afirma o presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no ano de 2004, Rolf Hackbart, pois enquanto política pública, o Programa se fundamenta na gestão participativa e descentralização das instituições públicas envolvidas com a educação “em prol do desenvolvimento sustentável, da construção da solidariedade e da justiça social.”(Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004).

Edineide Jezine (2011) chama a atenção para a “Articulação Nacional por uma Educação do campo”, criada em 1988, entidade que passou a produzir ações em prol da escolarização dos povos do campo, que levou a outras conquistas, como, nos anos de 1988 e 2004, da realização das Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo e, no ano de 2003, da instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como também, no ano de 2003, a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo (CGPT). Não posso deixar de sublinhar que nesses fatos tanto algumas universidades públicas brasileiras, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, estiveram presentes como sujeitos atuantes, ou melhor, protagonistas.

Quando, em maio de 2010, fiz a entrevista com Katarina Lourenço, do setor de educação do MST, ela falava do PRONERA como uma política pública por ser uma política do Estado, mas que não era consolidada e sim provisória por poder ser extinta a qualquer momento. Porém, em novembro de 2010, com o Decreto n. 7.352, no final da gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o PRONERA tornou-se política pública permanente.

Considero um grande ganho à Educação do Campo e seus sujeitos o PRONERA ter se tornado uma política pública permanente. No período de campo em que realizei entrevistas com as lideranças do MST e com a responsável pelo PRONERA no INCRA, no Estado de Pernambuco, foram reveladas perseguições que o MST vinha sofrendo, antes de 2010, com as CPIs do MST e a descontinuidade do Programa, quando apenas universidades públicas do âmbito federal podiam participar, prejudicando uma série de universidades estaduais que foram obrigadas a interromper o(s) curso(s) que ministravam.

Sublinho ainda ao discutir sobre o andamento do Programa, o alerta de Marlene Ribeiro (apud Edineide Jezine, 2011) a respeito dos obstáculos que ocorrem na efetivação do PRONERA. Dentre eles, a recusa na liberação dos recursos; a recusa em aceitar a prestação de contas financeiras às atividades pedagógicas e, por fim, a burocracia das universidades, que não possuem rubrica que justifique determinadas despesas.

Ao entrevistar a responsável pelo PRONERA, no INCRA do Estado de Pernambuco, em 19 de julho de 2010, constato que ela confere as palavras da autora anterior. Ainda enfatiza o processo de criminalização pelo qual o MST estava passando, com as CPIs da Terra e do MST, naquele ano de 2010, cujos órgãos de controle federal tentavam diminuir a participação dos movimentos sociais nas políticas públicas. A representante do PRONERA complementa:

... os órgãos de controle eles têm batido muito sério, então tem saído uma série de acórdãos, determinações, orientações, que quando a gente acha que a gente tá se organizando, aparece mais outro, aí isso tem enfraquecido, tem afastado muito as Universidades, então a gente tá proibido de pagar bolsa pros professores que tão participando desse Programa, a gente tá proibido de realizar convênios, a gente tá proibido de que os movimentos sejam citados no processo, então, tem uma série de proibições que foram surgindo, principalmente, de 2008 pra cá que fez com que o Programa quase que parasse, a maioria dos estados quase que parasse...
(Responsável do PRONERA no INCRA)

O repasse de recursos para as organizações, através de convênios, estava proibido porque alegava-se que o Movimento podia desviar dinheiro com ajuda dessas instituições. A recomendação foi dada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e acatada pelo presidente do INCRA.

A responsável do PRONERA do INCRA ainda nos apresenta outros problemas que são enfrentados nos cursos realizados pelas universidades aos movimentos sociais do campo. Posso destacar o controle em excesso, por parte das instituições do Governo Federal Brasileiro, o qual prejudica a parte pedagógica do Programa, que deveria ser a mais importante; o nível diferenciado de participação das universidades no Programa – umas de forma contínua até grupos mais envolvidos com a Educação do Campo inseridos em universidades descompromissadas com o Programa. A responsável pelo PRONERA lembra que há professores que não sintonizam com a parte administrativa, tendo dificuldades com as questões contábilísticas; destaca que no INCRA e no Ministérios do Desenvolvimento Agrário há setores que defendem que o PRONERA deveria migrar

para o Ministério da Educação. Ela sublinha outro problema: há muitos movimentos sociais do campo que possuem uma maturidade maior em relação à Educação, possuem clareza com o projeto que querem, núcleos, grupos responsáveis pela área, mas, por outro lado, há movimentos que se intimidam diante da universidade e se submetem ao projeto que a academia constrói, não havendo uma construção coletiva.

Por fim, a representante do PRONERA enfatiza o período em que o Tribunal de Contas da União sugeriu ao INCRA suspender o pagamento de bolsas aos professores das universidades envolvidos no Programa:

A Universidade do Ceará moveu ação, inclusive, ganhou, né, agora, que autoriza o pagamento, autoriza e obriga o pagamento da bolsa, porque é entendido como quebra de contrato, então é preciso que essa bolsa seja garantida, porque isso atrapalha demais a construção de novos projetos. A gente vinha construindo excelentes parcerias, boas Universidades com equipes muito boas, mas às vezes existem alguns professores que têm uma sintonia, têm uma história de militância, têm uma sintonia mais fina com os movimentos, então, pela história de vida eles se dispõem, inclusive, de trabalhar de forma voluntária, não recebendo, mas, infelizmente, não em número suficiente pra garantir o curso.

Salomão Hage (2007) apresenta o clima de tensão que acompanha o PRONERA tanto no aspecto político quanto gerencial:

Esse clima de tensão acompanha o PRONERA ao longo de sua trajetória, tanto nos planos político e gerencial, conforme explicitado anteriormente, quanto no plano orçamentário, em face dos contingenciamentos que o Programa enfrenta, justificados pelo não aumento da arrecadação pública; o que implica, muitas vezes, em que determinados projetos aprovados não sejam encaminhados para a execução. Entretanto, essas situações não têm sido impeditivas da ampliação do Programa quanto à oferta da educação nos assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável; e tem sido através de suas experiências educativas que o Programa tem contribuído para fortalecer a Educação do Campo como área própria de conhecimento e pesquisa, introduzindo a temática na agenda das instituições públicas, como a academia, o governo em suas distintas esferas e as agências de fomento. (Hage, 2007:243-244)

A pessoa responsável pelo PRONERA, no INCRA, relata uma parte do procedimento que deve tramitar um projeto de curso superior pelo PRONERA. Os projetos precisam passar pela Comissão Pedagógica Nacional, uma comissão formada pelos representantes dos movimentos sociais e de especialistas em Educação do Campo de várias Universidades do país. A Comissão Pedagógica também faz algumas recomendações ao Projeto Político-Pedagógico, para em seguida, após terem sido acatadas as modificações passarem pelo trâmite burocrático, seguindo pela análise técnica no INCRA para ver se os recursos poderiam ou não ser gastos com o que estava previsto. Em seguida, segue para a Contabilidade, e depois, para a

Jurídica Regional. Depois ainda segue-se para Brasília. Lá ocorre o mesmo trâmite. Passa pela Contabilidade, depois segue para a Coordenação de Educação do Campo, para ser assinado pelo presidente do INCRA. E aí é que o Projeto pode ser publicado e o recurso centralizado para a Universidade. Na universidade ele passa por um trâmite burocrático e depende, inclusive, da assinatura do reitor.

Edineide Jezine (2011) apresenta a realização do PRONERA, no estado da Paraíba, durante os anos de 2003 a 2009, beneficiando mais de 350 mil pessoas, da alfabetização à pós-graduação, tendo como instituições parceiras as universidades: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (Eafs). Chamo a atenção que a UFPB se destaca por vir trabalhando, constantemente, com os movimentos sociais.

Mônica Molina (2003) afirma que o PRONERA, até 2003, apoiou mais de 150 projetos nos assentamentos rurais, efetivando parcerias com mais de 55 universidades públicas federais e estaduais.

Em 2005, o ensino superior via PRONERA atingiu assentados/as de todas as regiões do Brasil, envolvendo 16 dos 27 estados brasileiros. O Nordeste era a região que apresentava o maior número de projetos em execução (Hage, 2007).

É importante destacar, no início do PRONERA, a pressão realizada pelo MST ao Governo Federal, por meio de mobilizações nacionais e acampamentos no INCRA, para que os recursos financeiros fossem liberados ao Programa. Tanto a Comissão Pedagógica quanto os movimentos sociais negociavam e se articulavam com políticos federais (deputados e senadores) para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa. Em 2000, os recursos foram liberados por emenda parlamentar (Molina, 2003).

Mônica Molina (2003) afirma que apesar das dificuldades enfrentadas por parte dos movimentos sociais do campo e das universidades públicas brasileiras, em relação à liberação dos recursos financeiros ao Programa, no ano de 1999, o PRONERA apresentou um grande crescimento. Houve 40 convênios assinados com 31 universidades brasileiras. Argumenta que só foi possível tal fato devido à determinação dos movimentos sociais do campo e das universidades que, na maioria

das vezes, iniciaram os cursos, mesmo sem os recursos liberados, para que os convênios assinados fossem realmente cumpridos.

A autora revela que no ano 2000 o PRONERA começa a incomodar alguns setores do Governo Federal, como, por exemplo, o INCRA, devido à participação de várias universidades públicas no Programa e distintos movimentos sociais do campo, com cursos sendo realizados em centenas de projetos de assentamento. O primeiro semestre desse ano não houve recursos para os projetos e mesmo assim funcionaram.

Mônica Molina (2003) apresenta uma série de dificuldades enfrentadas para a realização do PRONERA. Na sua origem, por exemplo, houve divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (quando ainda Ministério Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação: na gestão do presidente FHC, as universidades, que antes eram representadas por cada região, passaram a ter apenas um representante na Comissão Pedagógica do Programa; o presidente do INCRA, no ano 2001, exonerou o professor Todorov da Comissão Pedagógica por considerar que o MST mandava no PRONERA e o Incra não possuía o controle das ações do Programa.

Considero que um Programa onde várias instituições estão envolvidas com o objetivo de construção coletiva não é nada fácil de ser efetivado. O Governo Federal brasileiro, uma universidade pública e um movimento social do campo são instituições fundamentais à sua realização. Mas não podemos desconsiderar que esse Programa o qual, recentemente, tornou-se uma política pública permanente, pode contribuir para um grande contingente de jovens, homens e mulheres do campo brasileiro. Finalizo essas reflexões a respeito do PRONERA com a afirmação que Mônica Molina faz sobre a educação na Reforma Agrária, devido ao PRONERA, e a fala da professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Edneide Jezine:

A criação do Pronera foi o elemento de relevância para inserir a educação na agenda da Reforma Agrária. Depois do Pronera, ficou difícil pensar a questão agrária sem a educação porque o seu conteúdo trouxe inquietações e proposições sobre novas formas dos sujeitos observarem a si mesmo e compreender os problemas e as alternativas para a Reforma Agrária. (Molina, 2003:130)

Considerando os processos históricos de exclusão desses sujeitos, o Pronera se constitui importante instrumento de democratização do conhecimento, pois para a maioria dos alunos é uma das poucas oportunidades que possuem de ingresso ao curso superior. (Jezine, 2011:109)

5- Metodologia

5.1- Discussão teórica sobre metodologia

Início este capítulo afirmando que as escolhas metodológicas que orientaram o meu trabalho de investigação assentam em perspectivas que discuti já em vários aspectos no capítulo 1, mas às quais será pertinente regressar neste momento, mesmo que de forma sucinta. Em particular, a minha pesquisa tentou não perder nunca de vista uma concepção da ciência no âmbito da qual a dimensão ética constitui uma dimensão indissociável de todo o processo de produção de conhecimento e em que o conceito basilar de objetividade, base de toda a atitude científica, não se confunde com uma noção de neutralidade. Parto, assim, de uma concepção dialógica de ciência que exige o respeito perante outros sujeitos e escuta atentamente a sua voz, ou seja, uma ciência que visibiliza, reconhece e compartilha com o subalterno. Algo, portanto, em que a dimensão da subjetividade não constitui um resíduo a eliminar, mas um aspecto que é incorporado auto-reflexivamente.

Um discurso sobre as ciências, editado, pela primeira vez, no ano de 1987, de autoria do pensador Boaventura de Sousa Santos (2007), é uma referência de onde partem as reflexões sobre o tempo de transição no qual estamos inseridos. Sublinho que desde o Século XVIII já era levantada a importância do senso comum em relação ao conhecimento científico, quando Rousseau questionava se havia alguma razão para que o conhecimento vulgar, do qual partilhamos com os seres humanos de nossa sociedade, fosse substituído pelo conhecimento científico, produzido por poucos e de difícil acesso à maioria.

Concordo com Boaventura Santos (2007) quando afirma que estamos perplexos e perdemos a confiança epistemológica. Repito a indagação do pensador português: qual o contributo da ciência para a felicidade humana?

Boaventura Santos adjetiva o conhecimento produzido pela ciência moderna como arrogante, desconfiado, desencantado e triste. Irei explicar cada um desses adjetivos.

Arrogante por se posicionar como único conhecimento detentor de racionalidade, pois nega caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se alicerçam em seus princípios epistemológicos e em suas regras metodológicas.

É também adjetivado de conhecimento desconfiado por não considerar nem valorizar as evidências de nossas experiências imediatas. Trata-se de um conhecimento que rompe com o conhecimento do senso comum.

Esse conhecimento da ciência moderna herda da matemática, a análise e a lógica de investigação, portanto, para ele, conhecer significa quantificar – gera um rigor das medições, pois o que não é quantificável é considerado irrelevante e as qualidades intrínsecas do objeto são desprezadas. Conhecer apresenta o significado de dividir/classificar para depois relacionar. E se pretende o conhecimento utilitário e funcional, devido ao determinismo mecanicista.

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. Este aviltamento da natureza acaba por aviltar o próprio cientista na medida em que reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza. O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenómenos, os caricaturiza. É, em suma e finalmente, uma forma de rigor que, ao afirmar a personalidade do cientista, destrói a personalidade da natureza. Nestes termos, o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza e a retumbância dos êxitos da intervenção tecnológica esconde os limites da nossa compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano do afã científico assim concebido. Esta pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objecto, tornando-os estanques e incomunicáveis. (Santos, 2007: 32-33)

Desencantado e triste por fechar as portas a outros saberes. E a porta da “verdade” drummondiana também se fecha. O rigor matemático do conhecimento da ciência moderna se comporta com prepotência na forma de se relacionar com a natureza.

Boaventura Santos anuncia o fim da hegemonia de uma certa ordem científica, a partir do surgimento de um novo paradigma – o emergente – que luta com todas as formas de dogmatismo e de autoridade.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e autoreferenciável da ciência é plenamente assumido. O paradigma emergente surge não apenas como um paradigma científico, como também social. Neste paradigma, não há distinção entre ciências naturais e sociais. O conhecimento se funda na superação das distinções

entre natureza/cultura, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual etc. Neste, toda natureza é humana, como afirma Boaventura.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana. (Santos, 2007: 44)

Ao comparar a ciência social com as naturais, o pensador apresenta características singulares das primeiras:

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem sempre de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético. (Santos, 2007: 22)

Nas ciências sociais não há um consenso paradigmático. Passou a ser relevante na reflexão epistemológica a análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica. Chegamos ao Séc XX com o desejo de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas. De um conhecimento prudente para uma vida decente. Boaventura Santos afirma que prudência é a insegurança assumida e controlada (Santos, 2007).

Todo conhecimento sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais. Apresenta pluralidade metodológica, através da transgressão metodológica (Santos, 2007).

Todo conhecimento é autoconhecimento, como afirma o pensador português:

Parafraseando Clausewitz, podemos afirmar hoje que o objecto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controle dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a autojustificação da ciência enquanto fenómeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (Santos, 2007: 52)

Importante destacar que a justificativa de a ciência ser avaliada como o conhecimento prioritário e verdadeiro vem do juízo de valor, ou seja é auto-justificada pela própria ciência.

Nesse debate entre a ciência e o senso comum, sublinho que a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos e se posiciona contra o senso comum, mas comungo da ideia de que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Boaventura de Sousa Santos explana sobre essa questão:

Ao contrário, a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum. (Santos, 2007: 55-56)

O referido autor continua esclarecendo a respeito do senso comum:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico não ensina, persuade. (Santos, 2007: 56)

O conhecimento científico só se realiza quando se converte nesse senso comum e, assim, transforma-se numa ciência transparente. A ciência moderna, ao se tornar senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (Santos, 2007).

Cecília Minayo (1994) sublinha que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Ao trabalhar com o fenômeno sociológico e educacional, repleto de um mundo de significados, escolho por fazer, nesta investigação, uma abordagem qualitativa.

Este trabalho de investigação, baseando-me nas reflexões sobre projeto de pesquisa, em Marco Antonio F. Da Costa e Maria de Fátima Barrozo da Costa (2011), e na classificação de Elisa Pereira Gonsalves (2001) sobre os tipos de pesquisa, apresenta uma abordagem qualitativa, segundo a *natureza dos dados*, já que se trata de uma pesquisa de caráter etnográfico; caracteriza-se como uma pesquisa de campo, segundo as *fontes de informação*, baseando-se na natureza das fontes utilizadas.

Destaco e concordo com Shiv Visvanathan ao relacionar o pesquisador como sujeito de testemunho, nesse processo de investigação:

Ao contrário do observador e do espectador, a testemunha vive o seu testemunho por inteiro. A testemunha não é um observador neutro, sendo marcada pelo mundo da vida que viu e do qual tem de dar testemunho. Ao interagir com os papéis referidos, o próprio cientista pode perceber que tem de ser testemunha, podendo efectivamente tornar-se naquilo a que podemos chamar um local, alguém que age e sobre o qual se age. Experimenta com os outros e consigo mesmo. Esse enraizamento duplo da ciência cria um quadro filosófico diferente, pois o cientista já não vê a ciência como algo desincorporado e desenraizado. (Visvanathan, 2003b: 771)

Ruth Cardoso (2004), ao escrever “Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método”, afirma que nas Ciências Sociais são enfatizados o papel do/a investigador/a, seu envolvimento e as consequências disso para a pesquisa, diminuindo, todavia, o debate sobre aspectos objetivos da metodologia. Segundo a autora, é dada, por parte dos antropólogos, uma ênfase na observação participante, nas análises qualitativas vistas como substitutas dos métodos quantitativos e na pesquisa engajada. Busquei refletir sobre as suas considerações, nesse processo de investigação.

A autora sublinha que movimentos sociais é um dos temas que têm despertado interesse nos últimos anos, e que os cientistas sociais passam a ter um grande envolvimento em projetos com utilização de entrevistas longas e amplo convívio com os informantes. Entretanto, Ruth Cardoso alerta que “esta voga de novas técnicas de investigação e o interesse pelos atores sociais de carne e osso não se fizeram acompanhar de uma crítica teórico-metodológica consistente.” (Cardoso,

2004: 98). Na verdade, a autora faz uma relação entre a politização da ciência, o engajamento dos cientistas e a exploração das técnicas qualitativas de investigação.

Considero muito saudável a volta ao trabalho de campo e ao respeito pelo dado empírico, mas quero ressaltar o descompasso entre estas iniciativas e a assimilação da discussão sobre a natureza do conhecimento científico, o papel da subjetividade como instrumento de conhecimento, etc. (Cardoso, 2004: 99)

A autora destaca que o quadro teórico muitas vezes é mais uma declaração de princípios que uma construção de referências analíticas, reduzindo a pesquisa à denúncia e transformando o/a investigador/a em porta-voz do grupo. Isso gera, como consequência, a eliminação de um dos passos de destaque da pesquisa participante, segundo a investigadora, que vem a ser o estranhamento como forma de compreender o outro.

A prática de pesquisa que procura este tipo de contato precisa valorizar a observação tanto quanto a participação. Se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam, a primeira fornece a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Este modo de observar supõe, como vimos, um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. Para conseguir esta façanha, sem se perder entrando pela psicanálise amadorística, é preciso ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos do entrevistador e do entrevistado. (Cardoso, 2004:103)

A autora considera que é inegável a contribuição da volta ao trabalho de campo, destacando a presença de atores sociais e de suportes dos discursos. Porém, ela ressalta que depois de fazê-los entrar em cena, faz-se necessário definir com que autonomia podem atuar dentro do *script*. Concordo com o destaque feito pela autora, porém não sei até que ponto ela valoriza a voz do subalterno, concordando que ele pode entrar em um diálogo com a ciência, efetivando a ecologia dos saberes.

O conceito de descrição densa, tal como proposto por Clifford Geertz, constituiu um dos princípios fundamentais que nortearam a minha investigação. O autor considera a etnografia como uma descrição densa, que irei detalhar, no decorrer deste capítulo.

No meu processo de investigação, decifrar um ritual, uma atitude ou uma fala, por muitas vezes, me exigia um esforço maior. Alguns significados ficavam difíceis de captar, pois, como afirma Clifford Geertz, algumas construções feitas por outras pessoas são obscuras:

[...] de que o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender

um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma idéia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente. (Geertz, 2008: 7)

O referido autor destaca, ainda, que a vocação essencial da antropologia interpretativa não é dar resposta às nossas indagações mais profundas e, sim, colocar ao nosso dispor respostas advindas de outras pessoas. Para isso, o etnógrafo tem que pesquisar a importância não-aparente das coisas. Compara, portanto, essa ação como a leitura de um manuscrito estranho:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (Geertz, 2008: 7)

Nesse caminho de investigação, observei, descrevi, registrei e interpretei, no processo de observação direta e nas entrevistas, rituais, símbolos, tempos, saberes, relações da cultura do MST e da cultura da universidade, e entre essas duas culturas, lembrando que ambas se encontravam em um processo, digamos, de cruzamento, interseção. Confesso que havia bem mais facilidade em compreender a cultura acadêmica, de onde me origino e me situo, tanto pela minha familiaridade, quanto por considerá-la mais previsível do que a de um movimento social do campo, como o MST – apesar de que já o vinha investigando há alguns anos. Passei a registrar tudo que vi, ouvi e senti no meu diário, assim como solicitei o registro fotográfico, principalmente, nos fortes momentos de zona de contato, na sala de aula, durante os cursos de Especialização. Diariamente, a formação política e a mística eram produzidas pelos/as educandos/as, antes do início da aula, como veremos mais adiante, e afirmo que, inicialmente, tive dificuldade em distinguir uma atividade da outra, pois são rituais bem próprios do Movimento – apesar de saber que não se originaram nele. Portanto, concordo com Clifford Geertz, quando afirma que um trabalho etnográfico é tentar ler um manuscrito estranho, desbotado e cheio de elipses. Senti isso nesse exemplo vivenciado.

Uma das características da descrição etnográfica é ser interpretativa: o etnógrafo vivencia um processo contínuo de avaliação, na análise dos dados observados. No percurso de uma descrição densa, considerada como uma ciência estranha, surgem enigmas. Uma pessoa pode ser um enigma completo para outro ser. Não querendo me contradizer com o que acabei de afirmar no parágrafo anterior, nesse percurso, para a minha surpresa, um sujeito oriundo da universidade foi enigmático, nesse processo de observação: a professora que ministrou dois componentes curriculares, no primeiro módulo do curso. Além de percebê-la como um ser singular, irreverente, inteligente, que, naquela experiência, vinha passando por um processo de aprendizado e transformação, acompanhar e interpretar o caminho por ela percorrido, do extremo da estranheza à admiração à outra cultura, foi um desvendar minucioso e intenso para mim, como será demonstrado logo adiante.

Clifford Geertz destaca a incompletude da análise cultural, afirmando que quanto mais profunda é, menos completa e, apesar de a descrição cultural nem sempre ser baseada na coerência, a cultura é um contexto em que os seres humanos e suas relações podem ser descritos de forma inteligível. Essa descrição é feita com densidade. Clifford Geertz complementa:

Nada mais necessário para compreender o que é a interpretação antropológica, e em que grau ela é uma interpretação, do que a compreensão exata do que ela se propõe dizer – ou não se propõe – de que nossas formulações dos sistemas simbólicos de outros povos devem ser orientadas pelos atos. (Clifford Geertz, 2008: 11)

O referido autor considera os textos antropológicos interpretações de segunda e terceira mão. Segundo o autor, apenas um “nativo” pode interpretar em primeira mão, por tratar-se de *sua* cultura. Eu diria que a descrição densa deve vir acompanhada da interpretação densa, meticulosa e cuidadosa.

Segundo Clifford Geertz (2008), o antropólogo realiza interpretações intensas e mais amplas, com análises mais abstratas, a partir de assuntos bastante pequenos com conhecimento extenso. Exemplo disso vem a ser a investigação científica realizada por ele sobre a briga de galos em Bali, que comentarei, adiante. Investigar a cultura do outro, com singularidades distantes do que ocorre no cotidiano do/a investigador/a, não é simples.

O ponto global da abordagem semiótica da cultura é, como já disse, auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos,

de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles. A tensão entre o obstáculo dessa necessidade de penetrar num universo não-familiar de ação simbólica e as exigências do avanço técnico na teoria da cultura, entre a necessidade de apreender e a necessidade de analisar, é, em consequência, tanto necessariamente grande como basicamente irremovível. (Geertz, 2008: 17)

Boaventura Santos (2006) afirma a não existência de uma ciência universal que seja aplicada em todo e qualquer contexto; Clifford Geertz alerta que, por não haver uma “Teoria Geral de Interpretação Cultural”, é bastante difícil interpretar no processo de descrição densa. O autor complementa:

O fato é que comprometer-se com um conceito semiótico de cultura e uma abordagem interpretativa do seu estudo é comprometer-se com uma visão da afirmativa etnográfica como “essencialmente contestável”, tomando emprestada a hoje famosa expressão de W. B. Gallie. A antropologia, ou pelo menos a antropologia interpretativa, é uma ciência cujo progresso é marcado menos por uma perfeição de consenso do que por um refinamento de debate. (Geertz, 2008: 217)

Finalizando as reflexões a respeito da descrição densa, apresento outro autor de destaque, neste capítulo, Paulo Freire (1987 e 2008), como uma das referências que segui nos procedimentos metodológicos, destacando o aspecto ético do investigador. Gostaria de recordar que o referido autor, ao escrever *Pedagogia da Esperança*, duas décadas após ter escrito *Pedagogia do Oprimido*, refletiu bastante e reconstruiu alguns aspectos desta obra, escutando e dialogando com vários sujeitos, respeitando o senso comum, assim como os conhecimentos científicos. Não importava para o educador a classe social, o sexo, o nível de instrução, a nacionalidade à qual pertencessem os sujeitos. O autor respeitou o Outro utilizando a ética da escuta, relacionando a sua teoria com a prática dos sujeitos. Para ilustrar o que estou afirmando, sublinho quando o educador escutou as feministas norte-americanas e se conscientizou de que a sua escrita não poderia se limitar às regras gramaticais, forçando-se, a partir de então, a escrever preocupando-se com o gênero, o homem e a mulher, o masculino e o feminino, o educando e a educanda, o educador e a educadora. Portanto, construir um trabalho de investigação é um ato de escuta e respeito a vários sujeitos sociais, assim como a outras vozes – ou vozes do Outro, que devem ser consideradas – e não apenas as vindas da academia. Procurei nesse processo uma profunda análise crítico-reflexiva, com vigilância constante, tentando compreender as vozes dos sujeitos entrevistados e observados – com os seus saberes – vislumbrando uma construção baseada na concepção da ecologia dos saberes. Afirmando também que, durante o processo de construção desta tese, alguns

capítulos ou subcapítulos foram encaminhados para vozes oriundas tanto da academia quanto dos movimentos sociais e que contribuíram na efetivação deste trabalho, com seus distintos e preciosos olhares.

Destaco uma passagem do livro *Pedagogia da Esperança* onde o respeito ao camponês por parte do educador Paulo Freire fica bem demarcado:

As horas que passávamos juntos [referindo-se a duas pessoas que trabalhavam também no ICIRA⁹³ e que, posteriormente, se tornaram professores universitários, um no Brasil, outra no Chile], discutindo achados e não apenas meus textos, debatendo dúvidas, interrogando-nos, desafiando-nos, sugerindo-nos leituras, surpreendendo-nos, espantando-nos, exerciam em nós um tal encanto que, quase sempre, nossa fala, a partir de certa hora, era a única a ser ouvida no prédio. Já todos haviam deixado o escritório e lá estávamos nós procurando compreender melhor o que havia por trás da resposta de um camponês a um desafio que lhe fora feito num círculo de cultura. (Paulo Freire, 2008: 52)

Outro fato que me chamou a atenção nas atitudes do educador Paulo Freire foi quando ele, ainda trabalhando no SESI, viajava pela zona da mata, agreste e sertão pernambucano e escutava as famílias. Nesse percurso, o educador descobre os castigos que as crianças sofriam e dá início a um trabalho de Educação. Escuta um dos pais, que tinha, aproximadamente, 40 anos de idade. Segundo Freire, esse homem lhe deu a mais clara e contundente lição que já recebera na vida de educador:

Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher. (Freire, 2008:27)

Paulo Freire reflete sobre este homem:

Pedi a palavra e fez um discurso que jamais pude esquecer, que me acompanha vivo na memória do meu corpo por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência. Quase sempre, nas cerimônias acadêmicas em que me torno doutor *honoris causa* de alguma universidade, reconheço quanto devo também a homens como o de quem falo agora, e não apenas a cientistas, pensadores e pensadoras que igualmente me ensinaram e continuam me ensinando e sem os quais e as quais não me teria sido possível aprender, inclusive, com o operário daquela noite. É que, sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso. Quase sempre, nas cerimônias acadêmicas, eu o vejo de pé,

⁹³Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agraria.

numa das laterais do salão grande, cabeça erguida, olhos vivos, voz forte, clara, seguro de si, falando sua fala lúcida. (Freire, 2008:26)

Este fato vivenciado pelo educador gerou em mim uma profunda reflexão no processo de investigação. Procurei não apenas captar os dados, mas analisá-los intensamente e repetir questionamentos quando necessário. Acredito que na relação com os sujeitos o diálogo faz-se imprescindível. Não esqueço que, na condição de investigadores, somos sujeitos diferenciados do contexto que estamos vivenciando. Porém, pretendi, no convívio com esses sujeitos, promover uma relação horizontal, em que a escuta fosse bem mais exercida que a fala. Apresento a afirmação de Paulo Freire quanto à possibilidade de geração de crescimento mútuo por meio do diálogo:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (Freire, 2008: 118)

Baseio-me, também, em Leonardo Boff (2012), com sua ética do cuidado. Esta alerta que devemos percorrer um longo caminho de conversão de nossos hábitos cotidianos e políticos, privados e públicos, pois precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e inaugure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e de preservação de tudo o que existe e vive. Descuidos e descasos com o outro – excluídos, oprimidos, pobres e marginalizados – , assim como, com a solidariedade. Busquei o cuidado com os sujeitos desta investigação, desde o primeiro contato, ao momento de observação, entrevista e convívio. Também refleti que este é um trabalho de investigação que reflete sobre o Outro desprovido de terra, habitação, trabalho, educação formal. Destaco que, baseando-me na ética do cuidado, comprometo-me que, ao defender a tese, darei um retorno tanto ao movimento social do campo, MST, quanto à universidade pública brasileira, com intuito de defender novos espaços fronteiriços – entre culturas distintas que se comportaram tão distantes por séculos – com o intuito de se complementarem e produzirem transformações.

Destaco que, no decorrer do processo de investigação, ofereci-me tanto à universidade quanto ao movimento social, campos deste trabalho, para retornar a tais espaços para apresentá-lo aos sujeitos envolvidos. Para a minha surpresa, a universidade respondeu por meio de um silêncio; diferentemente, o movimento

social, através de uma de suas lideranças, aprovou a ideia e, inclusive, afirmou que além dos/as educandos/as dos cursos de Especialização, convidaria as pessoas responsáveis pelo setor de Educação do Movimento para o encontro proposto.

Após essas observações, apresento, a seguir, o campo de pesquisa, os sujeitos e os instrumentos de coleta, para, em seguida, apresentar os dados analisados.

5.2-Campo, sujeitos e instrumentos

Estive no Brasil, para coleta de dados, em dois momentos: o primeiro, no período de julho e agosto de 2009, que classifico como um tempo de pesquisa piloto e o segundo momento, de janeiro a setembro de 2010, em busca do campo (terreno de investigação) e sujeitos essenciais para compreender o espaço fronteiro entre universidade pública brasileira e movimento social do campo do Brasil. No primeiro momento, fui a um assentamento do MST, o Pedro Inácio, localizado no município de Nazaré da Mata, Pernambuco, por ter sido informado a respeito de um trabalho voluntário na escola municipal inserida naquele assentamento, que estava sendo realizado por três assentadas pedagogas, que haviam se formado pela Universidade de Pernambuco (UPE)⁹⁴, via PRONERA. Nesse período, entrevistei as três pedagogas, as duas educadoras da escola inserida no assentamento Pedro Inácio, cinco crianças-educandas, o líder do Assentamento e uma assentada, membro da coordenação e da cooperativa do Assentamento. Destaco que aquele período, no qual fiz observação de campo e entrevistas, contribuiu bastante para eu exercitar a compreensão da tradução, metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos, discutida no primeiro capítulo desta tese.

No ano seguinte, segundo momento, fui novamente ao Brasil e assim que cheguei, entrei em contato com o MST para confirmar o início de cursos de pós-graduação para os Sem Terra, previstos para aquele mês. Porém, apenas no final do mês de abril os cursos foram iniciados, devido a questões burocráticas que envolviam

⁹⁴O curso de Pedagogia foi realizado no Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, situado em Nazaré da Mata, a 53km de Recife. Este campus teve o seu primeiro vestibular no ano de 1967 e teve o seu reconhecimento em 1974. (<http://ww2.upe.br/matanorte/campus/historico/>, disponível em 10/09/2013)

a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nesse percurso, fui ao Centro de Formação do MST, no assentamento Normandia, em Caruaru, onde os cursos foram realizados; à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), em Caruaru; à unidade de Garanhuns da UFRPE; visitei mais três assentamentos (Chico Mendes III, no município de São Lourenço da Mata; Veneza, no município de Chã de Alegria e o Pedro Inácio, no município de Nazaré da Mata) e um acampamento (Maria Paraíba, no município de São Lourenço da Mata), além de ter ido na sede do INCRA, em Recife, e na Escola Nacional Florestan Fernandes, do MST, em Guararema, no Estado de São Paulo. Nesse período de campo no Brasil, tive o convite da Fundação Joaquim Nabuco⁹⁵ para participar da organização e do comitê científico do Seminário Educação e Movimentos Sociais, que também contribuiu com dados para este trabalho de investigação.

Escolhi sistematizar a coleta de dados, priorizando os espaços visitados e as atividades realizadas. Pode-se observar que a ordem cronológica na qual coletei os dados, em alguns momentos não é obedecida, por ter escolhido alguns temas de análise, como, por exemplo, formação política e mística. Chamo a atenção para o fato de que tanto descrevo quanto analiso os dados neste capítulo.

Já que pretendi analisar o possível espaço fronteiro das culturas de um movimento social e da Universidade Pública Brasileira, seus conhecimentos e saberes, com o intuito de verificar se há a *ecologia de saberes* e a *justiça cognitiva*, selecionei, no Estado de Pernambuco⁹⁶, a Universidade Federal Rural de

⁹⁵ A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) apresenta como missão: “Produzir, acumular e difundir conhecimentos; resgatar e preservar a memória; e promover atividades científicas e culturais, visando à compreensão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira, prioritariamente a do Norte e do Nordeste do país.” Disponível em 02/01/2013 www.fundaj.gov.br

⁹⁶ Pernambuco é uma região marcada por um grande número de conflitos e conquistas de terra; é considerado pelo Movimento como o Estado que apesar de intensas tensões, vem conquistando o maior número de assentamentos no Brasil. Marco Antônio, líder do MST, afirma que Pernambuco é um dos estados que tem índice de concentração de terra bastante violento, em razão, principalmente, do modelo agroexportador da cana, na Zona da Mata. Ele lembra que o estado escravizou e concentrou terra e poder. Pernambuco possuía 38 usinas e, atualmente, possui em torno de 20, com o destaque de que muitas delas ainda pertencem a uma mesma família. Ele sublinha fatos históricos situados em Pernambuco. Segundo o líder do MST, o estado possui uma tradição de luta contra os colonizadores e pela independência, destacando-se a luta de resistência dos negros, que levou à formação dos principais quilombos; o cangaço e as Ligas Camponesas. Ele afirma, ainda, que hoje Pernambuco é um dos Estados com maior número de ocupações, por conseguinte, um maior número de conflitos.

Pernambuco, com os cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo e o curso de pós-graduação em Questão Agrária ⁹⁷, e o MST, como o movimento social do campo brasileiro.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco possui campi descentralizados. O campus que está ministrando os cursos de pós-graduação aos sem-terra é o de Garanhuns, situado no agreste, a, aproximadamente, 230 km da capital pernambucana.

Dentre os sujeitos desta pesquisa, escolhi sujeitos da Universidade brasileira, do MST e do INCRA. Estes considero os sujeitos principais. Apesar de designar alguns sujeitos como secundários para esta investigação, saliento que eles contribuíram bastante para a melhoria da compreensão da cultura do movimento social que investiguei, da metáfora da tradução utilizada por Boaventura de Sousa Santos, assim como da ecologia dos saberes e da justiça cognitiva, categorias fundamentais no meu trabalho.

Gostaria de sublinhar que, antes de ir ao campo, quando ainda me encontrava participando, na Universidade de Coimbra, dos seminários do doutoramento, nos dois primeiros semestres do curso – no período de outubro de 2007 a outubro de 2008 – decidi por fazer todos os trabalhos obrigatórios desses seminários com foco no MST. Estou certo de que esta opção contribuiu tanto para a escolha e clareza de meu objeto de pesquisa quanto para a melhor compreensão do movimento social do campo brasileiro, o MST. No processo de construção dos trabalhos acadêmicos, fui em busca de entrevistar alguns sujeitos pertencentes ou que já haviam feito parte do MST ou sujeitos de universidades públicas que tivessem tido contato com o Movimento – destaco três assentados, uma pessoa que na década de 1980 foi responsável pela Comunicação no MST – atualmente, professora da Universidade Federal de Goiás; uma das pessoas responsáveis pelo setor de Comunicação do MST em São Paulo; e uma professora da Universidade de Pernambuco (UPE), coordenadora do PRONERA, na sua universidade.

Como instrumentos de coleta, selecionei: análise de documentos, observação direta, questionários e entrevistas semiestruturadas. Realizei o cruzamento dos

⁹⁷ Destaco que os cursos de Especialização observados foram os primeiros cursos de pós-graduação promovidos pelo MST no referido Estado.

dados coletados por intermédio desses instrumentos para efetivar a descrição densa e análise dos dados, por meio de uma constante reflexão. A observação direta ocorreu em vários espaços: na sala de aula, nos assentamentos e no acampamento, e em outras instituições visitadas, como a própria Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA).

Para deixar claro quem são os sujeitos desta pesquisa, exponho uma tabela, onde os distribuo como sujeitos principais e sujeitos secundários, apresentando algumas características:

Os sujeitos desta pesquisa foram distribuídos em dois grupos, o grupo dos Sujeitos Principais e o grupo dos Sujeitos Secundários. Para maior clareza quanto ao papel institucional que esses exerciam na ocasião da coleta dos dados, ver o quadro abaixo.

	SUJEITOS PRINCIPAIS	SUJEITOS SECUNDÁRIOS
SUJEITOS DO MST	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora do setor de Educação do MST no Estado de Pernambuco e líder nacional; • Coordenador do MST no Estado de Pernambuco e líder nacional; • Militantes do MST que atuam no setor de Educação (2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogas do assentamento Pedro Inácio do município de Nazaré da Mata-PE (3); • Crianças-educandas da escola inserida no assentamento Pedro Inácio (5); • Educadoras da escola inserida no assentamento Pedro Inácio (2); • Líder do assentamento Pedro Inácio (em 2009); • Assentada do Pedro Inácio, membro da coordenação e da cooperativa do assentamento; • Assentado do Pedro Inácio, pai de uma das pedagogas; • Militante do setor de Comunicação do MST do Estado de São Paulo.
SUJEITOS DO MST E DA UNIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Educandos/as dos cursos de especialização em Educação do Campo e em Questão Agrária (54). 	<ul style="list-style-type: none"> • Educadora e coordenadora do PRONERA da Universidade de Pernambuco (UPE); • Educadora da área de comunicação da Universidade Federal de Goiás.
SUJEITOS DA UNIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Diretor da unidade de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); • Coordenador do curso de Especialização em Educação do Campo; • Educadores da UFRPE (2); 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Educandos/as de cursos diversos do campus Garanhuns (22). 	
--	---	--

No grupo dos Sujeitos Principais, sujeitos do MST e da Universidade, entre os/as 54 educandos/as dos cursos de Especialização em Educação do Campo e em Questão Agrária, estão incluídos o engenheiro agrônomo que acompanhei durante seu trabalho acadêmico de intervenção em assentamentos; a pedagoga responsável pelo setor de Educação da Mata Norte de Pernambuco, que também acompanhei durante seu trabalho acadêmico de intervenção num assentamento; um líder do setor de Habitação do MST; uma militante que pesquisou sobre a mística; e um educando militante que falou sobre a semana preparatória dos cursos. Estes três últimos foram entrevistados por mim.

Gostaria de registrar que, com o intuito de preservar a imagem dos sujeitos deste trabalho de investigação, eu os assumi que não iria revelar os seus verdadeiros nomes. Portanto, fiz um glossário onde substitui os nomes verdadeiros desses sujeitos por nomes de amigos e parentes pessoais.

Acredito que todos os questionamentos não foram esgotados. Considerando os limites que toda pesquisa científica possui, concordo com Edgar Morin ao afirmar que “Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências” (Morin, 2003: 23). E para dar continuidade a este capítulo, darei início, a seguir, à análise de dados deste trabalho de investigação.

5.3- Dados coletados e analisados: a relação com os sujeitos, saberes, símbolos e tempos pedagógicos

5.3.1- Coleta de dados no Brasil, em 2009:

Assentamento Pedro Inácio – Nazaré da Mata-PE

No assentamento Pedro Inácio pude realizar observação-participante e entrevistas semiestruturadas tanto com as pedagogas, as professoras e os/as educandos/as da escola, quanto com outros membros da comunidade. O meu objetivo central consistia em identificar e analisar práticas e saberes inseridos no trabalho

voluntário daquelas pedagogas e compreender a fronteira entre essas pedagogas Sem Terra e as professoras da escola municipal, e as pedagogas Sem Terra e outros assentados. De assinalar que as três assentadas que estiveram no centro da minha observação foram graduadas, em dezembro/2008, no curso de Pedagogia, através do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Juntamente com outra moradora do mesmo assentamento, passam a ser as únicas assentadas que têm nível superior naquele assentamento.

Em texto intitulado “Sem Terra-Pedagogas intervindo na escola pública: uma reflexão sobre a tradução”, apresentado, em 2010, no primeiro encontro dos doutorandos do Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra (Valença, 2010), sistematizei o fundamental de uma primeira reflexão, que irei aqui retomar e aprofundar.

Ingressei no Assentamento, no período de Junho a Agosto de 2009, em busca de compreender esse trabalho para analisar essa tradução nessa zona fronteira entre Sem Terra pedagogas com assentados/as Sem Terra e Sem Terra com professoras da escola pública do Assentamento.

Realizei entrevistas individuais e coletivas, fiz observação na Escola e na assembleia dos/as assentados/as. Os sujeitos entrevistados: as Sem Terra pedagogoas, que moram no Assentamento, desde que nasceram: Ana, 31 Anos, Lídia, 25 anos, Carla, 23 anos; Karine, 44 anos, graduada em Pedagogia e estudante de pós-graduação em nível *lato sensu* (Especialização em Gestão Escolar), professora da 3^a/4^a séries da escola do Assentamento e faz parte da rede municipal de Nazaré da Mata, há 19 anos; Thaís, 45 anos, não possui graduação e, sim, o curso de Magistério, professora da 1^a/2^a série da escola do Assentamento (na qual foi aluna) e faz parte da rede municipal de Nazaré da Mata, há 25 anos; crianças com 7 e 8 anos, estudando na 1^a/2^a séries: Juliana, Ricardo, Júlia e Bete; Kátia, assentada do Pedro Inácio, 43 anos, curso técnico em Finanças, faz parte da Coordenação do Assentamento e da Cooperativa; Elias, 25 anos de idade, dos quais 12 morando no Assentamento, há dois liderando, além de trabalhar na Mauricéia, indústria alimentícia.

As Sem Terra pedagogas, ao iniciarem o trabalho como voluntárias queriam “mudar a cara da escola”, como elas mesmas afirmaram, e passaram a intervir na

escola do Assentamento, nas terças e sextas-feiras, contribuindo com as educadoras, nas aulas. Elas, Sem Terra pedagogas, tinham o trabalho voluntário reconhecido tanto pela comunidade escolar, quanto pelo Assentamento.

As Sem Terra pedagogas fizeram uma avaliação do Iº Semestre do Trabalho como Voluntárias e elencaram os seguintes aspectos: 1- “A situação na Escola antes e depois da nossa chegada”, onde destacaram uma mudança na agressividade dos/as educandos/as, com o trabalho delas; 2- “A relação Aluno-Aluno”, onde chamaram a atenção à falta de respeito entre os/as colegas; 3- “A relação Professor-Professor”, onde observaram o individualismo que não produz trabalho coletivo; 4- “Escola-Família-Comunidade”, onde sublinharam o pouco contato dos pais com a escola e a existência da proximidade da liderança do Assentamento com a escola; 5- “Avaliação pessoal dentro da escola”.

Quanto à “Avaliação pessoal dentro da escola”, as pedagogas disseram que falharam com um período de ausência da escola, por necessidades pessoais, e não sabiam como chegar junto às professoras, sem magoá-las, para apontar-lhes erros em alguns aspectos pedagógicos. Destacaram que há dois projetos que elas planejam: o projeto de leitura e escrita e o segundo é um que fizeram o planejamento na Universidade e não puseram em prática, projeto de arborização do Assentamento.

Com o intuito de expor o aprendizado inicial, na condição de investigador, reproduzirei a minha análise sobre a relação Intercultural e Intracultural, a partir de minha vivência com aqueles/as assentados/as.

Ao se falar em tradução, devem ser elencados os tradutores. Na relação intercultural destaco tanto as pedagogas Sem Terra como tradutoras, assim como as professoras não-assentadas, umas pertencem ao Movimento, outras não. Percebo que a questão da escola no Assentamento é de suma importância para aquela comunidade onde um grande contingente ainda não sabe ler e escrever e apenas quatro pessoas possuem o curso superior. A escola possui pequeno acervo de livros e um ensino no qual parece-me predominar o tradicional, além de um grave problema educacional: turmas multisseriadas. Não se pode negar que as pedagogas voluntárias vêm contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, apoiando as professoras, as crianças, a escola, seja nas terças e sextas-feiras, assim como, levando às assembléias assuntos relacionados à educação. O vínculo escola comunidade é bastante valorizado por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Essas pedagogas, no processo de tradução, conseguem enxergar alguns aspectos que podem ser melhorados na escola, como, por exemplo, o relacionamento entre as professoras e o comportamento das crianças. Chamou-me a atenção quando uma das professoras faltou um dia e elas, pedagogas, não assumiram a sala de aula, em respeito à professora, pois como sempre dizem, estavam ali para somar. Enfatizo que todas as professoras reconhecem a contribuição que as pedagogas vêm trazendo à escola. Uma delas que estava achando o trabalho com a turma multisseriada difícil, ficando desesperada e revoltada, afirmou que a

contribuição das pedagogas gerou um resultado bastante positivo. Não posso negar que há algumas tensões nesse espaço fronteiriço. As pedagogas estão incomodadas com o trabalho isolado por parte das professoras e não sabem como chegar a elas sem magoá-las. [...]

Na relação intracultural, destaco os encontros pedagógicos promovidos pelas pedagogas para se autoavaliarem. Na primeira avaliação do trabalho que estavam fazendo como pedagogas, reconheceram as próprias falhas e os avanços – em destaque, a evolução do comportamento das crianças. Sabe-se que a tradução é também um processo auto-reflexivo. As assembleias são momentos onde os Sem Terra passam por tensões e possuem oportunidade de se autorefletirem. Na que participei havia cobrança por parte de assentados/as a assentados/as: por que não estavam indo às aulas de educação de jovens e adultos? Mas houve, também, reconhecimento do esforço das pedagogas, desde seu processo de formação no curso de Pedagogia até o trabalho que estavam fazendo na escola do Assentamento e respeito quanto aos saberes e experiências de cada pessoa do Assentamento. (Valença, 2010: 10-12)

Destaco a contribuição das Sem Terra pedagogas com seus saberes teórico-práticos com as crianças e educadoras da escola municipal inserida no Assentamento; nas avaliações pedagógicas sistematizadas que fazem entre si; e na participação nas assembleias, do Assentamento, em defesa da educação formal.

Finalizo com a seguinte conclusão:

Na assembleia vi tensões, assim como na escola, mas creio que o respeito, o olhar intercultural, a consciência da incompletude das culturas, predominaram. Sei que, certamente, alguns ou muitos aspectos não foram possíveis de serem traduzidos e muito deles serão sempre intraduzíveis, mas, não se pode esquecer que a partir disso tudo vislumbram-se outros projetos. Nesse encontro de práticas e saberes, acredito que vai sendo construída a transformação social. (Valença, 2010: 12)

Gostaria de confessar que esta atividade, em 2009, foi de suma importância para mim, como um exercício para obter um olhar intercultural e compreender essa complexidade em um trabalho de interculturalidade. Afirmo, também, que por ter me aprofundado na questão intracultural, fui compreendendo e sentindo o quanto é difícil e enriquecedor, quando duas culturas se confrontam e possibilitam estabelecer emancipações sociais, como afirma Boaventura Santos. Ao analisar sujeitos pertencentes a uma mesma cultura, percebi a riqueza do confronto, por ter havido cumplicidade e respeito, produzindo um diálogo intracultural.

No trabalho, chamei a atenção para o fato de que compreendo a incompletude existente em todas as culturas, as quais podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto e destaquei, ainda, que, na tradução, há aspectos intraduzíveis e silêncios.

Enquanto, no ano de 2009, a minha imersão no campo, que eu poderia assumir como um projeto piloto, resumiu-se a um assentamento, o Pedro Inácio, no ano seguinte, 2010, visitei uma diversidade de instituições. Algumas pertencentes ao

MST, outras à universidade e outras ao governo brasileiro. Vamos observar os dados coletados, por meio dessas instituições e dos sujeitos de que fazem parte:

5.3.2- Coleta de dados no Brasil, em 2010:

A seguir, apresentarei as instituições que visitei e em que realizei entrevistas semiestruturadas e/ou observação de campo, para a coleta dos dados deste trabalho de investigação.

Centro de Formação Paulo Freire do MST – Normandia–Caruaru-PE

No Centro de Formação Paulo Freire, do MST, no assentamento de Normandia, localizado na cidade de Caruaru, a 130 km de Recife, no período de 30 de abril a 07 de maio de 2010, de 07h30 às 18h, fiz observação direta e entrevistas semiestruturadas. Assisti a todo o processo de formação dos Sem Terra, observei o término da preparação do Movimento para os/as educandos/as participarem dos cursos,⁹⁸ observei aulas de três componentes curriculares, ministradas por uma educadora e um educador da Universidade, acompanhados pelo próprio Movimento; observei a preparação que os Sem Terra fizeram para a abertura do curso e observei o processo de avaliação final dos cursos, realizado pelo próprio movimento, envolvendo direção, setor de Educação e educandos/as; e realizei a maioria das entrevistas.

Naquele espaço, tive a oportunidade de encontrar e conhecer inúmeros sujeitos, tanto do Movimento quanto da Universidade. Em relação ao Movimento, sujeitos de diversas regiões do Estado, de diversos setores da direção do Movimento, educadores/as e diversos/as profissionais do MST. Em relação à Universidade, o diretor da unidade de Garanhuns, coordenadores e professores dos cursos.

Entrevistei Katarina Lourenço, que responde pelo setor de Educação no MST em Pernambuco e faz parte da Coordenação Nacional de Educação do MST, Marco Antônio, o coordenador geral do MST em Pernambuco e também da Coordenação

⁹⁸ Tratava-se de um período de uma semana, anterior às aulas, mas que não achei conveniente estar presente numa atividade tão própria do MST.

Nacional do MST e Raquel, assim como Vilma, do setor de Educação do MST de Pernambuco.

Dos sujeitos da Universidade, entrevistei, em Normandia, o diretor geral da unidade de Garanhuns, Carlos, e um dos professores que ministraram o primeiro módulo do curso, Rodrigo. Quanto ao professor coordenador do curso de Especialização em Educação do Campo, Rafael, tive, apenas, algumas conversas informais com ele, pois havíamos combinado de realizar a entrevista no segundo módulo, que não ocorreu na época prevista. Quanto à entrevista com a educadora da Universidade, eu realizei na própria universidade, no município de Garanhuns, assim como outros/as educandos e educandas do referido campus.

Encontram-se ainda 54 sujeitos situados em um possível espaço fronteiriço, os quais classifico como sujeitos híbridos, na medida em que fazem parte do MST, como líderes ou militantes do Movimento, mas também fazem parte da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como educandos e educandas dos cursos de pós-graduação.

No decorrer das minhas observações, senti a necessidade de entrevistar algumas pessoas, educandos e educandas dos cursos de Especialização, para conhecer melhor o processo de organização do MST. Entrevistei Guilherme, para falar sobre a preparação dos educandos para o curso; Verônica, para falar sobre a mística (autora de uma monografia sobre tal tema); Henrique, do setor de Habitação, para falar do grupo de estudo da direção do MST.

Destaco que, além das entrevistas e observação direta, acompanhei dois educandos no trabalho de intervenção que fizeram em seus respectivos assentamentos, cumprindo tarefa solicitada por uma professora dos cursos de Especialização. O trabalho de um dos educandos que acompanhei foi desenvolvido no próprio assentamento Normandia.

Clifford Geertz(2008), estando em Bali para fazer uma investigação científica, só conseguiu atenção do povo daquela região após ter corrido da polícia, junto com a esposa e todas as pessoas presentes, por estarem assistindo a uma briga de galos. Comigo ocorreu diferentemente. Nesse período de convívio, tanto com os Sem Terra, quanto com os/as educadores/as da Universidade, senti-me bastante acolhido no assentamento Normandia. A Universidade me respeitou e permitiu que

eu fizesse observação em sala de aula e, inclusive, um dos educadores chegou a desabafar comigo sobre o que estava percebendo no processo de formação dos/as educandos/as. Estes/as, sempre se mostraram preocupados/as com o meu bem-estar, ofereciam as instalações para eu descansar, porém, mesmo nos intervalos das aulas, inclusive pós almoço, quando todos iam para os aposentos, após realizar suas atividades obrigatórias, eu preferia ficar em sala de aula ou circulando pelo Assentamento, em busca de algum dado, alguma informação. Dessa forma, esse também passou a ser um tempo apropriado para eu realizar algumas entrevistas. Destaco que, apesar de ter contato com o Movimento apenas a partir de 2005, conhecia mais pessoas que viviam em assentamentos do que a própria direção do MST. Este trabalho me proporcionou a oportunidade de novos contatos.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA – “JoPEC: Jornada Pernambucana de Educação do Campo: pela garantia dos Direitos Humanos.”

Participei, no dia 06 de maio de 2010, da “Jornada Pernambucana de Educação do Campo: pela garantia dos Direitos Humanos – JoPEC”, na qual os/as educandos/as Sem Terra dos cursos de Especialização fizeram a abertura do evento. Participaram representantes de prefeituras, sindicatos, movimentos sociais, universidades. A mesa-redonda foi constituída por Edna Soares, professora aposentada da UFPE; Andrea, professora da UFRPE que falou sobre agricultura familiar e pela deputada estadual Teresa Leitão⁹⁹.

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – Unidade de Garanhuns –PE

Dirigi-me à URFPE, unidade de Garanhuns, localizada no município de mesmo nome, a 228 km de Recife, no dia 26 de maio de 2010, para entrevistar a professora Dila, que ministrou duas disciplinas para os Sem Terra nos cursos de Especialização, e educandos/as da Universidade.

Entrevistei educandos/as de diversas idades, cursos e períodos da UFRPE, os quais tinham entre 19 e 41 anos, e faziam parte de cursos de Engenharia de

⁹⁹ Mantive os nomes reais dessas pessoas que compuseram a mesa do referido evento por considerar que não provoço nenhum comprometimento com essas figuras públicas.

Alimentos, Agronomia, Medicina Veterinária (1º ao 8º período); dentre eles/as, havia um representante do Diretório Central dos Estudantes, DCE.

Escolhi a única cantina da Universidade como espaço para encontrar os/as educandos/as¹⁰⁰ e realizar as entrevistas, já que era um espaço que congrega estudantes de distintos cursos. O dado que consegui em todas as entrevistas foi que nenhum/a educando/a possuía conhecimento sobre cursos que a Universidade estava oferecendo ao MST, nem mesmo o representante do DCE.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA

Inicialmente, não havia pensado em ir ao INCRA, mas foram surgindo questionamentos que me levaram a incluí-lo no roteiro de meu campo. Fui à instituição por duas vezes. O segundo encontro ocorreu no dia 19 de julho de 2010, na sala do PRONERA – INCRA, em Recife, onde entrevistei Berenice, a pessoa que responde pelo Programa, no Estado de Pernambuco.

Escola Florestan Fernandes, em Guararema, São Paulo.

Visitei em Guararema, São Paulo, no dia 24 de julho de 2010, a escola Florestan Fernandes, uma visita guiada, organizada pela Associação dos Amigos da Escola Florestan Fernandes, professores/as universitários/as, dentre outros/as profissionais, que preocupados/as com a manutenção da escola criaram tal visita para apresentá-la à sociedade e solicitar contribuições.

Paga-se uma taxa que inclui transporte com saída da cidade de São Paulo a Guararema, uma distância de, aproximadamente, 70 km, café da manhã e almoço. Ao chegar, tomamos o café da manhã, em seguida fomos assistir a um filme, nos apresentamos e ouvimos palestras sobre a Escola e a Associação.

¹⁰⁰Exponho a relação de educandos/as, com suas iniciais, idade, curso e período: JC, 19 anos, Engenharia de Alimentos (3º período); CC, 19 anos, Agronomia (5º p.); WS, 25 anos, Agronomia (2º p.); CR, 19 anos, Agronomia (2º p.); JF, 19 anos, Agronomia (2º p.); L, 27 anos, Medicina Veterinária (6º p.); M, 20 anos, Medicina Veterinária (7º p.); M, 41, Medicina Veterinária (7º p.); S, 22, Medicina Veterinária (8º p.); R, 27, Medicina Veterinária (8º p.); R, 22, Medicina Veterinária (8º p.); E, 23, Medicina Veterinária (8º p.); F, 21, Medicina Veterinária (8º p.); F, 23, Medicina Veterinária (8º p.); JM, 21, Medicina Veterinária (8º p.); R, 23, Medicina Veterinária (8º p.); TL, 20, Agronomia (2º p., DCE, formação de política estudantil); V, 19 anos, Eng. de Alimentos (1º p.); MF, 21 anos, Agronomia (2º p.); HM, 24, Agronomia (2º p.); NA, 21, Agronomia (2º p.).

A infraestrutura é boa, possui auditório, um grande refeitório, alojamentos, biblioteca, salas de aula. Oferece cursos para militantes de diversos movimentos sociais, inclusive, do exterior.

A visita foi guiada por uma militante que nos apresentou toda a infraestrutura daquela “Universidade dos Sem Terra”, como dizem esses sujeitos. A questão ambiental é uma preocupação naquele espaço. Pude observar que homenageiam nomes associados a lutas sociais, em suas salas e auditórios, como Josué de Castro, Paulo Freire, Zumbi dos Palmares etc.

Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) – Seminário Educação e Movimentos Sociais

Nos dias 03 e 04 de setembro de 2010, foi realizado, na FUNDAJ, o seminário Educação e Movimentos Sociais, após alguns meses de reuniões de que participei juntamente com pessoas da FUNDAJ e de algumas universidades. Uma preocupação que tínhamos é que ele não se findasse em si mesmo, portanto, resolvemos criar uma agenda por meio da qual academia e movimentos sociais pudessem dialogar e falar de suas necessidades.

No primeiro dia do seminário, houve mesa-redonda e apresentação de trabalhos. Destaco que três educandos¹⁰¹ do curso de doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, da Universidade de Coimbra participaram do evento. As universidades falaram dos entraves burocráticos que enfrentavam no seu cotidiano, como, por exemplo, a devolução de dinheiro destinado a projetos com os movimentos sociais, exigida pelo Judiciário. O MST, presente, afirmou que o professor que parte para essa causa é um militante, sofre perseguições, assim como o próprio Movimento.

Uma imersão no campo de pesquisa: os saberes, os símbolos, o espaço e o tempo

A construção dos primeiros cursos de Especialização para o MST em Pernambuco

¹⁰¹Marcos Valença, Júlia Benzaquen e Nilton Rocha.

Katarina Lourençolembra que quem demanda os cursos são os movimentos sociais, pois o PRONERA exige uma carta de aceite dos movimentos. Estes procuram as universidades. Os beneficiários dos cursos são os beneficiários da reforma agrária. A Sem Terra do setor de Educação afirma que a universidade que participassem experiência do programa, o MST subsidia com a elaboração do projeto.

A gente senta com a Universidade, então a gente passa a dialogar o perfil do curso, né? Bom, a Questão Agrária e a Educação do Campo a Universidade não tinha, ainda, lá no seu, a Especialização em Educação do Campo. Como já tinha a experiência da UNB [Universidade de Brasília], que eu fiz, e a de Santa Catarina, então esses já vai subsidiando as universidades que vão também formando esses cursos. (Rubneuza, do setor de Educação do MST)

Tanto Berenice, do INCRA, quanto Katarina, do MST, afirmaram que a tramitação de ambos os cursos de Especialização foi diferente. O de Educação do Campo tramitou primeiro, dentro do INCRA, só depois passou a tramitar pela universidade, esperando a assinatura do reitor. O de Questão Agrária fez um processo diferente: tramitou tudo dentro da Universidade, mas não tramitou dentro do INCRA.

Segundo a representante do INCRA, atualmente apenas a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) vem participando do PRONERA, no Estado. No Brasil, há uma média de 50 universidades. Cada curso de Especialização recebe do INCRA em torno de 480 mil reais, por ser um curso diferenciado. Ela destaca que o valor prevê o deslocamento dos/as educandos/as, oriundos de diversas regiões de Pernambuco e até de outros Estados, para a instituição onde é realizado; prevê a estadia, uma média de três meses por ano num local, com hospedagem e alimentação, além do material didático.

A referida funcionária do Estado Brasileiro destacou entraves para a efetivação dos cursos superiores, entre as universidades públicas brasileiras e os movimentos sociais do campo:

Os órgãos de controle, eles têm batido muito sério, então tem saído uma série de acórdãos, determinações, orientações, que quando a gente acha que a gente tá se organizando, aparece mais outro, aí isso tem enfraquecido, tem afastado muito as Universidades. Então, a gente tá proibido de pagar bolsa pros professores que tão participando desse programa, a gente tá proibido de realizar convênios, a gente tá proibido de que os movimentos sejam citados no processo, então, tem uma série de proibições que foram surgindo, principalmente, de 2008 pra cá, que fez com que o Programa quase que parasse, a maioria dos Estados quase que parasse. [...] Então, existe demanda, existe quem esteja disposto a construir, existe uma parceria fina com os demandantes, mas a gente não tem possibilidade legal de realização. (Berenice do INCRA)

Berenice elenca outras dificuldades no processo da efetivação dos cursos entre as Universidades, o INCRA e o MST: a falta de profissionais preparados para trabalhar com Educação, no INCRA; resistência por parte de setores significativos dentro do INCRA e do Ministério do Desenvolvimento Agrário ao Programa, por acreditarem que o PRONERA deveria migrar para o MEC; a inexistência de contadores, o que provoca demora na análise da prestação de contas – entre seis a oito meses; a pouca afinidade entre a parte pedagógica, a parte técnica e a parte contábil-administrativa. Assim, percebe-se uma série de obstáculos que são enfrentados para os cursos serem efetivados, via PRONERA.

Após a apresentação da construção e das dificuldades dos cursos de Especialização da UFRPE para os Sem Terra, darei início aos dados coletados no assentamento Normandia, em Caruaru, analisados, em seguida.

Preparação dos/as educandos/as para os cursos

Iniciei, no ano de 2010, a observação de campo, em Normandia, no último dia da preparação dos/as educandos/as para os cursos. Eu estava sempre em contato com o MST, mas considerei que seria bastante invasivo, da minha parte, participar de um trabalho interno do Movimento. Apesar de já estar investigando o Movimento desde 2005, eu ainda não conhecia todas as pessoas que faziam parte da sua Coordenação Geral. Naquele momento, eu ainda era desconhecido, pela grande maioria de sua liderança. Confesso que eu não quis ser inconveniente, portanto, optei por conviver mais com aquelas pessoas para que a confiança nascesse naturalmente.

O Movimento faz uma semana de preparação dos/as educandos/as aos cursos que oferecem. Dentre os aspectos prioritários, há a convivência coletiva, as obrigações domésticas, os horários a serem seguidos, razão pela qual o MST considera importante eles passem por um período de uma semana para ver se se adaptam ao regime interno.

Segundo um dos educandos, Guilherme, nessa semana foram dadas as boas vindas aos/às educandos/as, foram expostas as informações de como seriam os cursos, para que os/as novatos/as conhecessem: os princípios do MST, a mística, a formação e os núcleos de base, as equipes de disciplina, infraestrutura, saúde etc.

Destaco que há sujeitos que, mesmo fazendo parte do movimento social, estão pela primeira vez numa experiência como esta de passar três semanas imersos num espaço de formação, seguindo as normas do Movimento e da Universidade. Sublinho ainda que alguns/as educandos/as são apenas simpatizantes do Movimento (professores/as, por exemplo, de escolas de assentamentos) e outros fazem parte de outros movimentos sociais (como educandos/as da Comissão Pastoral da Terra).

Assim, os/as educandos/as vivenciaram em Normandia, durante duas semanas, uma semana de preparação e mais uma semana de aulas.

Solenidade de Abertura dos Cursos de Especialização

Ao final da tarde do dia 30 de abril de 2010, um músico tocou violão e cantou, junto com os presentes, músicas do Movimento que falavam sobre Educação. Levantaram, cantaram e bateram palmas. Em seguida, a mística foi realizada. Após a mística, cantaram o Hino do MST, mais uma palavra de ordem: “Pátria livre!”, responderam: “Venceremos!”.

Havia uma dupla do cerimonial que fez leitura de dois textos: um a respeito do Projeto Popular da classe organizada (identidade, solidariedade, alegria e realidade) e outro sobre o ato de educar. Constituiu-se uma mesa composta por: diretor geral da Unidade Acadêmica de Garanhuns da UFRPE; coordenador geral do curso de Especialização em Educação do Campo; coordenador geral do curso de Especialização em Questão Agrária; coordenadora do setor de Educação do MST de PE e da Direção Nacional do MST; membro da Comissão Pastoral da Terra – CPT, e educando de Educação do Campo; coordenador geral do MST em Pernambuco e da Coordenação Nacional; representante do INCRA e representante da Secretaria de Educação Estadual.

A fala de Katarina Lourenço se destaca por sublinhar que ali se tratava de pós-graduação para camponeses, cuja mesa estava composta por representantes do Estado, do INCRA, da Universidade. Ela enfatizava que “reforma agrária não é apenas fixação na terra, mas formar o sujeito”, pois, como ela afirma, o projeto de Educação deve estar vinculado a um projeto de desenvolvimento. Sublinhou que se tratava de uma luta permanente em defesa do PRONERA, mais do que uma certificação, pois junto com o PRONERA havia um projeto de Educação. “Ele é

referência hoje para a sociedade brasileira”. Lembrou que em Pernambuco o MST começou com a Universidade de Pernambuco – UPE [universidade de âmbito estadual] e estava, agora, pela primeira vez, com a UFRPE [universidade de âmbito federal]. Chamou a atenção de que “O INCRA não aceita engenheiros agrônomos, advogados como camponeses. Camponês é para andar com enxada? Não tem direito ao conhecimento? Luta para que os companheiros estejam no processo do conhecimento.” E continua: “Aqui, mais do que o diploma, é do conhecimento que a gente precisa para transformar essa sociedade. A gente espera com o diálogo com as universidades, o diálogo com o INCRA que a gente possa fortalecer as políticas públicas”.

Na fala do coordenador do curso em Educação do Campo, destaco quando ele disse que a Universidade tem de descer e humildemente anunciou que “nós todos estamos num processo de aprendizagem”, referindo-se à Universidade, ao MST e ao INCRA.

A representante do PRONERA no INCRA destacou que aqueles cursos eram frutos de luta de muitas pessoas. O coordenador do MST de Pernambuco, em sua fala, lembrou de conflitos entre o MST e a Academia, exemplificando o acampamento na universidade, realizado pelo Movimento. Segundo ele, “Não podemos formar qualquer intelectual” e informou que havia uma vaga em Pernambuco para o Mestrado em Cuba.

Eu fui convidado a me apresentar, falei, enquanto educando da Universidade de Coimbra, solicitando a permissão da Universidade para realizar o meu trabalho de investigação, já que, pela manhã, já havia pedido ao MST. Houve também outras falas, como a do diretor Carlos, representante do reitor, e pessoas presentes no público.

Na fala da coordenadora do setor de Educação do MST, faço uma relação com Roseli Caldart (2004), quando apresenta a citação do bispo Casadálga “Terra é mais do que terra!”, referindo-se à complexidade que vem a ser um processo de reforma agrária, tema que não se resume à divisão e entrega de terras, mas a uma série de atividades que se voltem para as áreas de: Produção, Cultura, Educação, Meio Ambiente etc.

A Educação Formal é colocada como de suma importância nesse processo. Isso nos remete a todo processo de conquistas que o Movimento produziu, preocupando-se, desde o seu nascimento, com a escola para as crianças acampadas e assentadas, os seminários, encontros e congressos organizados em prol da Educação, a criação do setor de Educação do Movimento e a produção de material teórico, dentre outras ações.

Ao referir-se à formação de engenheiros agrônomos, via PRONERA, ela se reportava a um fato verídico de que a primeira turma de engenheiros agrônomos do MST, sofreu uma série de perseguições jurídicas. Destaco que alguns daqueles educandos do curso de Especialização em Questão Agrária fizeram parte dessa turma.

Quando enfatiza o conhecimento como mais importante que o diploma, ela demonstra a busca de um movimento social por uma Educação Formal que se some à Educação Informal e Não Formal presentes no processo de luta produzido pelos movimentos sociais de campo. Um movimento social como o MST gera, em seu cotidiano, uma série de conhecimentos e saberes. Sabe-se que, devido à sua origem, com forte apoio da Igreja Católica, o conhecimento religioso, por exemplo, apresenta um grande peso no processo de produção de conhecimentos, saberes e valores do Movimento. A formação política é um processo contínuo na formação permanente dos sujeitos Sem Terra, que constatamos no processo de observação no assentamento Normandia, como veremos adiante, cujos/as educandos/as, diariamente, eram obrigados/as a participar desse processo. Esses sujeitos, com diversos conhecimentos e saberes, em busca de conhecimento científico, apresentam a diversidade epistemológica no seu processo de formação permanente.

Conhecimentos e saberes empíricos, religiosos, políticos, científicos, dentre outros. Observo a possibilidade da contribuição, por parte do Movimento, pela materialização da ecologia dos saberes. Sabe-se que, por si só, um movimento social é um processo de formação contínua para os seus sujeitos. Ao se referir ao MST, Roseli Caldart (2004) destaca esse processo de formação na conquista da terra, nas assembleias, nos seus acampamentos e assentamentos, na Marcha dos Sem Terra, por exemplo, e Miguel Arroyo complementa:

[...] o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e

imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos. (Arroyo apud Caldart, 2004 : 11)

O Movimento, porém, não se limita à Educação que ele mesmo produz, uma vez que valoriza a Educação Formal, nesse processo de formação. Reporto-me, também, a Enrique Leff (2006), que reconhece o conhecimento tradicional das comunidades camponesas e sublinha a importância de essas comunidades possuírem o conhecimento científico para o seu fortalecimento e sua competência técnica, a fim de que possam se autogerirem como organizações sustentáveis.

Por fim, percebe-se o quão é importante para a materialização da ecologia dos saberes que todas as partes envolvidas estejam disponíveis à efetivação do diálogo intercultural. A coordenadora do setor de Educação do MST fala da expectativa do MST por um diálogo, tanto com o INCRA quanto com a Universidade, para o avanço nas políticas públicas – referindo-se à Educação do Campo; o coordenador do curso de Especialização em Educação do Campo, da UFRPE, ao anunciar que a universidade deve descer do pedestal nos lembra Castro-Gomes (2005) ao falar da arrogância com que se comporta a ciência moderna e essa instituição que a acolhe. O Movimento e a Universidade devem se posicionar em um nível que efetive a horizontalidade no processo de diálogo. Aqui, no início do meu processo de observação do campo, as falas, tanto do MST, quanto da Universidade, convergem para um diálogo. Continuemos no processo de observação!

Imprevisto no campo de pesquisa

No campo, aconteceu algo imprevisto. Eu tinha tomado a decisão de observar o curso de Especialização em Educação do Campo, porém, como, oficialmente, apenas esse curso tinha condições burocráticas para ser iniciado, a Coordenação Geral do MST perguntou aos/às educandos/as do curso de Questão Agrária, que também haviam sido convidados/as para a semana preparatória do curso, se gostariam de fazer parte daquele módulo inicial, na medida em que as disciplinas eram semelhantes para ambos os cursos. Decidi que não iria descartar os/as educandos/as do outro curso, tanto é que apliquei questionário a todos/as os/as educandos/as presentes e creio que a formação diferenciada contribuiu significativamente para a minha análise. Enquanto no curso de Educação do Campo

os/as educandos/as eram educadores/as, com formação, em sua maioria, em Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, os/as de Questão Agrária possuíam formação em Engenharia Agrônoma, Veterinária e Zootecnia, na sua maioria, baseando-me nos que aceitaram participar do primeiro módulo com os outros colegas.

Um dos aspectos que destaco no meu processo de observação são os símbolos, rituais e processos de conhecimentos e saberes produzidos pela cultura de um movimento social. Portanto, elenco como um desses elementos, a mística e a formação política.

Mística e Formação Política

A mística está sempre presente nas ações do MST, seja nos atos públicos, como em um difícil e tenso momento de ocupação de terra, seja nos cursos de formação ou até mesmo em eventos externos ao Movimento. Quando me encontrava no processo de observação, por muitas vezes não conseguia distinguir a mística da formação política, que faz parte, também, da organização do Movimento. Vejo a mística como um processo de conhecimentos próprios dos Sem Terra, apesar de não ser utilizada nem criada apenas por eles. Nesse processo há vivências, criatividade e inúmeros saberes.

A seguir, irei descrever as atividades realizadas da mística e da formação política, durante as duas semanas de vivência, no assentamento Normandia, na efetivação do primeiro módulo dos cursos de Especialização em Educação do Campo e em Questão Agrária. Com o intuito de não ficar repetitivo, não descreverei todas as místicas observadas. Num segundo momento, farei a análise de tais dados.

Ensaio da Mística para solenidade de abertura dos cursos

No dia 30 de abril de 2010, a partir das 14h, deu-se início ao ensaio da mística. Ali havia uma construção coletiva. Uma educanda desempenhava o papel de diretora: “Tem de mostrar a raiva que a gente tem da cerca!”. Sala lavada, cadeiras arrumadas, cenário com cerca e faixas que depois iriam ser levantadas: “tecnologia, cultura, dignidade, educação, terra, comunicação”. No chão, cestas com verduras, livros e revistas. Atrás da cerca, imensa bandeira do Brasil, bandeira do MST, ao

lado. Um dos educandos, que também atuava na mística, durante o processo de criação, sugeria muito e era respeitado. Fariam falas das conferências e encontros de Educação do Campo e da reforma agrária. Levariam bandeiras da Via Campesina e da CPT, *banner* de Paulo Freire. Crianças com faixas “A questão agrária” e “Educação do Campo”. Ao fundo, a música do próprio movimento, “Pra soletrar a liberdade”, na voz da famosa cantora brasileira Leci Brandão.

No dia 01 de maio de 2010, os educandos teriam a primeira disciplina, Metodologia da Pesquisa I.

Formação Política

Tratava-se do Dia do Trabalhador. Cantaram o Hino do MST. Foram dados informes dos Núcleos de Base (NBS).

Mística

Com livros e revistas espalhados pelo chão, fizeram o caminho até a sala de aula. Trabalhadores(as) repartiram o pão. Um dos educandos entra lendo uma mensagem sobre operários. Sublinho que a professora, desconhecendo esse ritual do MST, já ía dar início à aula, quando um dos educandos a puxou ao lado, avisando-a de que aquele era o momento da mística.

Apresentarei a formação política e a mística realizadas no dia 04 de maio de 2010 (terça-feira).

Formação Política

Os/as educandos/as Sem Terra iniciam cantando músicas nordestinas “Petrolina/Juazeiro”, “Vida do Viajante” e canções do MST que abordam sobre a reforma agrária.

A Professora participou. Um educando falava que a Educação do Campo precisa do educador. “Somos o sujeito nessa história!”. O educando que lidera essa atividade deseja bom dia para os educadores e educadoras do campo. Os coordenadores do dia conferem os NBS, através da palavra de ordem que cada grupo apresenta: “Temos Educação como libertação, construindo um novo tempo em prol da revolução!”; “Paulo Freire, grande educador, com sua persistência o saber modificou!”; “Makarenko, um grande educador, na coletividade muitas vidas transformou!”; “Tiradentes nasce da inconfidência. Lutou, morreu pela nossa independência!”

O educando que coordenava a atividade perguntou se havia algum informe. Em seguida o hino e o hasteamento foram liderados pela professora e por Henrique, educando e membro da Coordenação do Movimento. A professora disse que iria sair dali de boné vermelho! A Universidade e o MST juntos, simbolicamente! Acredito que escolheram propositalmente os dois, pois haviam dialogado em sala sobre o MST e a Universidade.

Finalizam a atividade de formação com palavra de ordem e música: “Pedagogia da Libertação! Venceremos!” Todos cantando “Ordem e Progresso”, música do Movimento, na voz da famosa cantora brasileira, Bete Carvalho. Dirigiram-se para uma grande sala, que equivale a um auditório, onde houve a solenidade de abertura dos cursos, para realizarem a mística.

Mística

Ao chegar na grande sala, havia cadeiras amarradas num cordão. Dois educandos falaram da escola do campo, outros iam surgindo: um negro dançava ao som de uma música que falava em “Negro nagô...”; tiraram a corda da cadeira e ele sentou; ao som de música sobre boiadeiro, surge outro educando com gestos de boiadeiro; dão uma cadeira pra ele sentar; o mesmo com o pescador e a índia. Por fim, dois agricultores. Ao término, todos dançaram ciranda (incluindo a educanda cadeirante), cantando músicas regionais que versavam sobre o tema. Ao término, todos aplaudiram. Dirigem-se à sala de aula, num caminho feito com flores no chão, cantando “Pra não dizer que não falei das flores”, música ícone do combate à ditadura militar no Brasil.

Mística de Agradecimento à Professora

Quando a professora Dila finalizou dois componentes curriculares, os/as educandos/as saíram da sala e formaram um corredor humano. A educadora, quando saiu da sala, teve de caminhar dentro desse corredor, de olhos fechados. Ao final, recebeu uma bacia d’água perfumada, flores, livros, camisa e boné do MST. A coordenadora do setor de Educação do MST declamou um poema. Houve abraço coletivo e texto direcionado à professora, lido por um dos educandos. Abaixo, algumas palavras da professora¹⁰²:

¹⁰² Ainda neste capítulo, apresentarei o processo de aprendizado e transformação pelo qual passou a educadora, nessa zona de contato entre a universidade e o Movimento.

Receios de quem não conhecia o MST, apenas o estereótipo. Uma amiga disse, você braba ministrar um curso para o MST brabo... Comecei a achar quieto e comecei a cutucar. Usar mesmo banheiro, mesma água... Experiência muito boa. Acredito na luta. Devemos militar, partilhar direitos. Já falei que a Educação é pela reforma agrária. Eu me junto com professores e o coordenador para pensarmos no Mestrado em Educação do Campo. Isso é importante, precisava dizer. Arenguei.[expressão nordestina que significa briguei] Estou esgotada, vivência intensa. Aprendi com vocês. Obrigada! Um dia, no curso, volto! Gostei da mística. Até criei palavra de ordem! Tive dias felizes aqui!

Depois das palavras da professora, todos cantam a música “Pra não dizer que não falei das flores”, o coordenador do Educação do Campo pede desculpa pelo lance, devido à falta de verba....

Chamo a atenção que a mística de agradecimento é feita com todos os/as professores/as, sejam bons ou não, segundo a educanda Verônica, que entrevistei e escreveu uma monografia sobre o tema.

No dia 06 de maio de 2010, a aula foi substituída pela “JoPEC: Jornada Pernambucana de Educação do Campo: pela garantia dos Direitos Humanos.”, realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, onde os/as educandos/as Sem Terra realizaram uma mística.

A Jornada se inicia com a apresentação da Banda de Pífano Dois Irmãos, de Caruaru. Em seguida, o MST, através dos/as educandos/as, apresenta sua mística. Eles apresentaram uma mística semelhante à que haviam apresentado em Normandia.

Ao fundo com a música “Cio da terra”, cada um, representando a terra, dizia uma fala sobre Educação. Em seguida, com a música “Canção da terra”, os Sem Terra, representando a terra, movimentam-se.

Surgem músicas relacionadas ao índio, ao negro, ao boiadeiro, ao pescador, aos agricultores, assim como “Ordem e Progresso”. Levantam imensa bandeira do Brasil.

Alguns Sem Terra aparecem do fundo do auditório com bandeiras do MST, CPT, dentre outras. No final, crianças e adultos distribuem lembranças, que são sementes. O primeiro da cadeira recebe e compartilha com os outros da fileira. Finalizam com palavras de ordem: “Educação do Campo”.

Mística do último dia

O dia 07 de maio de 2010, sexta-feira, era o último dia do curso, em que iriam fazer avaliação geral do curso, do convívio etc. No dia anterior haviam tido, à noite, confraternização, com música, comida e bebida. O dia começou com exercícios

corporais, corrida..., comandados por uma educanda professora de educação física. A mística deu-se início: quando se direcionaram à sala de aula, receberam um papel e colocaram nas próprias costas. Ao som de músicas infanto-juvenis, escreviam qualidades dos/as colegas nos papéis colocados nas costas deles/as. Alguns leram e comentaram.

Raquel, do setor de Educação do MST falou: “Nessa coletividade a gente não vê só defeitos. É nessa coletividade que a gente vai aprendendo. Do coração da organização... A gente vai ser chato, mas vai superar nessa coletividade.”.

Ao término da avaliação, também houve uma outra mística, da qual solicitaram que eu participasse, segurando um cartaz.

Nosso olhar sobre a mística e a formação política

Confesso que fiz questão de transcrever, neste capítulo, a maioria das atividades de mística e formação política que presenciei naqueles dias de curso, no assentamento Normandia, em Caruaru. No processo de observação, demorei para identificar o que se tratava por mística e por formação política. Ambas as atividades sempre ocorriam, diariamente, antes das aulas, numa continuidade entre uma e outra e tinham algumas características em comum, permeadas que eram por: símbolos, música, ludicidade, palavras de ordem. Naquelas vivências, recordei do aporte teórico que apresentava a mística como encenações, vivências repletas por gestos, símbolos, emoções, canto, poesia, dança, mas, sobretudo, com o significado de mistério, como afirma Roseli Caldart (2004). Um mistério impossível de se expressar unicamente por meio de palavras. Recordo Clifford Geertz (2008) ao referir-se a respeito da descrição densa, e concluo que aí está um desafio do investigador: desvendar mistérios! E como destaca a pesquisadora anteriormente citada, Caldart, a mística é caracterizada enquanto cultivo de memória de lutas. A minha dúvida acentuava para fazer tal distinção, já que a formação política era sempre caracterizada por trazer nomes e histórias de revolucionários e educadores progressistas com os quais o MST se identificava.

Com o decorrer das observações, fui fracionando o tempo e delineando as ações repetitivas. Concluí que depois de atividades lúdicas, informes, histórias de educadores e revolucionários, palavras de ordem, finalizava-se a primeira atividade

do dia com o hasteamento da bandeira do MST e o seu hino. A partir de então, dava-se a continuidade com a mística. Consegui enxergar as atividades distintas que se complementavam.

No processo de formação política, homens¹⁰³ revolucionários ou educadores são lembrados e suas histórias são contadas, assim como reverenciadas suas datas de vida ou de morte. Informes simples ou relacionados ao cotidiano de luta do MST são dados nesta atividade. A atividade é finalizada, como destaquei, com o hasteamento da bandeira do MST junto ao seu hino. Afirmando que há a reafirmação da identidade do Movimento, nos seus símbolos e nas suas referências teórico-práticas¹⁰⁴ que são trazidas ao seu cotidiano.

A mística exacerba nos símbolos. Sua mensagem é passada através dos cantos, das poesias e dos personagens representados pelos Sem Terra. Destacam-se a condição do subalterno, a reforma agrária e o processo de luta dos/as camponeses/as, a revolução, a Educação do Campo, dentre outras temáticas.

Percebi uma herança por parte do Movimento da forte influência religiosa na mística, repleta de cantos e mensagens¹⁰⁵. Percebi, também, a existência de um processo de idolatria com educadores e revolucionários. Os cantos ajudam nesse processo profundo de doutrinação. Concordo quando Roseli Caldart (2004), ao se basear em Peloso e Ranulfo, afirma que a mística é o tempero da luta ou a paixão que anima os Sem Terra. A condição de ser um/a Sem Terra sabemos que não é nada simples, mas considero que a mística contribui, também, para amenizar essa condição de ser um/a permanente lutador/a que não pode fechar os olhos e descansar tranquilo/a porque a qualquer momento, como afirma Caldart, pode sofrer atos de violência, vindos da polícia ou de pessoas aliadas aos donos de terra. O/A Sem Terra pode passar por despejado das terras ocupadas, pode ser considerado/a baderneiro/a.

¹⁰³ Enfatizo a questão de gênero, pois não vi em momento algum uma alusão a alguma mulher revolucionária ou educadora, em todas as atividades de formação política e de mística, naqueles dias de observação.

¹⁰⁴ Refiro-me aos referenciais teóricos do MST, com base marxista, assim como as referências de revoluções e lutas – como a Revolução Soviética e as Ligas Camponesas – que são seguidas e que o Movimento assume como influências ao seu nascimento, enquanto movimento social do campo, trazidas ao seu cotidiano de luta.

¹⁰⁵ Remeti-me aos encontros de jovens que fizeram parte de minha adolescência, tanto na Igreja Católica quanto na Evangélica, quando estava em busca de religião.

A referida autora destaca: “Quando a vida está por um fio, o ser humano é mexido desde a raiz” (Caldart, 2004: 333).

Mas enxergo essas atividades como saberes construídos pelo Movimento. Saberes que expressam suas crenças, valores, identidade, ideologia, concepção de mundo. Há uma necessidade de demarcar o espaço com seus símbolos e cantos, transmitindo suas mensagens. Roseli Caldart apresenta a seguinte afirmação: “Existe uma intencionalidade pedagógica específica no MST em relação ao processo através do qual uma ação pode ser transformada em saber, em comportamento, em postura, em valor, em símbolo, em objeto” (Caldart, 2004: 365). Classifico a mística como um saber experimental. Segundo Frei Betto: “As pessoas conhecem o que experimentam, e não o que escutam. Como todo processo de conhecimento é epidérmico, é sensitivo, até o conhecimento mais intelectual tem que passar por aí.” (Betto e Freire, 1986: 70).

Como já afirmei, as grandes revoluções sociais com as quais o Movimento se identifica são relacionadas ao seu cotidiano de luta, um cotidiano onde saberes são construídos e reconstruídos, com uma diversidade epistemológica por se constituir de saberes distintos convivendo em harmonia. Um saber religioso, por exemplo, não exclui um saber científico. Jesus Cristo e Marx podem andar de mãos dadas, sem conflito. Boaventura de Sousa Santos afirma que: “muitos movimentos sociais que lutam hoje contra a desigualdade, a exclusão e a opressão assentam a sua militância e a sua acção em saber religioso combinado com vários saberes laicos, incluindo o saber científico.” (Santos, 2006: 163). E esses saberes socialmente construídos se somam aos saberes produzidos pelo próprio Movimento e são transmitidos, diariamente, em suas místicas, criadas em seus distintos contextos geo-político-sociais – do Norte ao Sul do país, do centro à periferia, do litoral ao sertão – resultando-se em uma admirável originalidade. Admirável porque, de uma forma alternativa, sintetiza a luta do Movimento, sensibiliza as pessoas e, inclusive, cativa-as para se tornarem simpatizantes, aliadas ou militantes do MST. Reconheço os saberes que são produzidos com a mística e a sua importância para o Movimento se reafirmar em sua luta em prol da reforma agrária, todavia, a mística, ao meu ver, também é um instrumento forte de doutrinação, assim como de sedução.

A sedução foi reconhecida pela educadora Dila, ao denominá-la de “arte prática de acolhida” e ao afirmar que as pessoas se sentem do Movimento, mesmo sem ainda conhecê-lo profundamente. Sedução também exemplificada quando fizeram a mística de agradecimento ao outro educador, com o qual nem haviam tido tanta empatia.

A seguir, darei início aos dados coletados nas aulas.

Aulas para os/as educandos/as universitários Sem Terra

O primeiro módulo dos cursos de Especialização em Educação do Campo e em Questão Agrária foi constituído por três componentes curriculares: Metodologia da Pesquisa I, Metodologia da Pesquisa II e Metodologia da Pesquisa III. As duas primeiras ministradas pela professora Dila e a última pelo professor Rodrigo .

Na sexta-feira, foi a abertura, no sábado iniciou o curso e não houve nenhum dia de intervalo. Chamou-me a atenção alguns aspectos diferenciados naquele processo de ensino-aprendizagem realizado entre duas culturas distintas; de um lado, a universidade e do outro, o MST. Este, em sua organicidade, possuía educandos/as – um do sexo masculino, outro do feminino – que eram denominados de educandos/as-coordenadores, com função de coordenarem os próprios colegas, através de informes e palavras de ordem, no decorrer das aulas. A cada dia, havia um novo educando e uma nova educanda que assumiam o papel de coordenadores. Também destaco, nesse processo de encontro entre culturas distintas, além do ritual da mística, o início e reinício das aulas através de músicas do próprio Movimento, que faziam parte do cotidiano dos/as educandos/as. Por fim, chamou-me também a atenção a presença de crianças na sala de aula. Por existirem educandos/as com filhos/as ainda pequenos/as, o Movimento convoca pessoas para cuidarem dessas crianças, denominando a atividade de creche. Mas como não funcionou devidamente, naquela sala de aula, pude ver a presença de uma criança, diariamente. Outro aspecto que eu gostaria de registrar foi a participação, diariamente, de uma das coordenadoras pedagógicas do MST, em sala de aula.

Aulas da professora de Metodologia da Pesquisa I e Metodologia da Pesquisa II

Considero valioso ter observado a professora Dila, neste processo de investigação. Trata-se de uma boa profissional: detinha domínio de conteúdo dos componentes curriculares os quais lecionou, contextualizava sempre as aulas à realidade dos/as educandos/as, trazia exemplos combatendo a discriminação (seja contra o/a negro/a, mulher, nordestino/a, homossexual, camponês/a...), escutava-os/as e mostrava a importância de seus componentes curriculares para o grupo de militantes, motivando-os/as ao crescimento pessoal e profissional, além de, diariamente, procurar compreender melhor a respeito do cotidiano, da organização, da vida do Movimento.

Foi a primeira vez que ela teve uma experiência com o MST. Percebi-a, inicialmente, desconfiada, e em alguns momentos teve pequenos aborrecimentos com os/as educandos/as. Depois fui observando o quanto ela passou a admirá-los/as, classificando-os/as como educandos/as diferenciados/as, que possuíam uma formação político-pedagógica de um movimento social do campo.

A seguir, destacarei alguns momentos observados no processo de intersecção entre a cultura da Universidade e do MST, em sala de aula.

01.05.2010

O curso iniciava-se com 54 educandos/as, pois uma média de 12 educandos/as do curso de Especialização em Questão Agrária somaram-se aos/as de Educação do Campo, como disse anteriormente. Destaco que 5 educandos/as pertencem à Comissão Pastoral da Terra – CPT, movimento ligado à Pastoral da CNBB. Descobri que o MST, em seus cursos de formação, sempre disponibiliza vagas a esse outro movimento social, por possuírem forte ligação. Participam, também, os/as simpatizantes do MST, que o Movimento denomina de “educadores/as da Reforma Agrária”, professores/as envolvidos/as em escolas de assentamento, que, necessariamente, não são Sem Terra.

Os/As educandos/as são engenheiros agrônomos, biólogos/as, pedagogos/as, geógrafos/as, licenciados/as em Letras, matemáticos/as, zootecnistas, enfermeiros/as. A educadora dos dois primeiros componentes curriculares foi Dila. Ela tem 33 anos,

é graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL e doutorada em Linguística pela Universidade de Campinas – UNICAMP.

Estiveram presentes a coordenadora político-pedagógica do Curso, pelo MST, Raquel e, na primeira parte da manhã, Katarina Lourenço. O município do sertão pernambucano *Santa Maria da Boa Vista* possui o maior número de educandos/as. Esses/as relataram que levaram um/a representante de cada escola.

Como descrevi anteriormente, no subcapítulo sobre formação política e mística, a professora Dila, desconhecendo os rituais e atividades do MST, ia dar início à sua primeira aula, quando um dos educandos a puxou ao lado, por ser o tempo destinado ao início da mística. Aquela ação demonstrou o desconhecimento que a educadora possuía, naquele momento, daquelas atividades do Movimento. Aqui posso afirmar a ignorância, no sentido dado por Boaventura de Sousa Santos, no processo recíproco de intersecção entre duas culturas, a cultura do MST com a da Universidade. Ignorância assumida, por parte da representante da universidade, quando afirmava, logo ao iniciar a sua primeira aula, que pouco conhecia sobre o Movimento. Assumir a ignorância, segundo o autor, é importante num processo emancipatório: “No conhecimento-regulação, a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem: no conhecimento-emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade.” (Santos, 2006: 355). Sublinho que se tratando deste fato, o colonialismo está na universidade, pois, como abordei anteriormente, a universidade brasileira, desde sua origem, possui uma grande influência da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos, distanciando-se de sua própria história, desconhecendo e invisibilizando sujeitos advindos dos movimentos sociais, como os Sem Terra. (Romanelli (1996), Ribeiro (1975) e Fernandes (1975), dentre outros).

Quando os/as educandos/as fizeram a mística do primeiro dia de aula, deixaram dentro da sala de aula uma série de objetos, como enxada, pau, foice, um cesto com livros etc. Houve um momento em que a professora demonstrou que estava incomodada com tudo aquilo no “seu” espaço: “Essas **oferendas** [grifo nosso] vão ficar aqui todos os dias?”, ela indagou.

O seu espaço estava restrito para circular. O seu espaço reduzido, conseqüentemente, resultava em um poder também reduzido. Neste fato estava nítido

um conflito naquele espaço de intersecção entre a cultura da universidade com a cultura do MST. A universidade se incomodava por seu espaço ficar mais reduzido devido à relação com uma cultura diferente da sua, cultura de uma prática subalterna, ou seja, do MST.

A professora revelou, no decorrer do curso, que era católica, frequentava missa e, inclusive, ministra um curso para os padres, na cidade em que morava. Levanto um questionamento: por que ela não chamou aqueles elementos da mística de ofertório¹⁰⁶ ao invés de oferendas? Percebi que ela se referia àqueles, de forma pejorativa, relacionando-os às religiões afro-brasileiras, historicamente carregadas de preconceito social.

Sabe-se o quanto as religiões afro-brasileiras sempre foram consideradas práticas diabólicas, tanto por autoridades eclesiásticas, quanto pela população em geral. São advindas de gentes consideradas “ignorantes, primitivas, atrasadas”. Trata-se, pois, de religiões cuja crença permite poder entrar em contato com os deuses e as deusas, através de incorporações, conhecer o futuro, curar doenças, melhorar a sorte e transformar o destino dos seres humanos. O candomblé e a umbanda são exemplos dessas religiões. A primeira nasce devido à necessidade de negros e negras reconstruírem sua identidade religiosa e social inserida, desde o período colonial, na escravidão e, posteriormente, no desamparo social. A segunda, umbanda,¹⁰⁷ originou-se nas décadas de 1920 e 1930, por grupos pessoas que pertenciam ao kardecismo¹⁰⁸ e decidiram por mesclar suas práticas religiosas às pertencentes às práticas afro-brasileiras (Silva, 2005).

Ainda nos dias de hoje, no Brasil, há muito preconceito em relação às religiões afro-brasileiras, iniciado desde o período colonial. Sublinho que, naquele

¹⁰⁶ Termo utilizado na religião católica que significa justamente a apresentação das oferendas.

¹⁰⁷ Ao mesmo tempo que “embranquecia” os valores religiosos da macumba, considerados atrasados ou primitivos (e alvos de perseguição policial), “empretecia” os valores do kardecismo, considerados europeus por demais, distantes de nossa realidade (cf. Ortiz, 1978). Ao identificar-se com os cultos afro, os umbandistas (a maioria de classe média), propunham uma religião brasileira, nascida aqui. (Silva, 2005: 114)

¹⁰⁸ O kardecismo é uma religião com origem europeia. Wagner Silva traz a seguinte afirmação:

[...] o kardecismo, sendo praticado por um estrato social mais elevado da população, autodenominando-se uma religião cristã, legitimando a possessão dos espíritos e apresentando um discurso racional frente os fenômenos mágicos, serviu como mediador para a constituição da umbanda, que, sob sua influência, se desenvolveu como religião organizada. (Wagner Gonçalves Silva, 2005: 110)

período, a Coroa de Portugal, assim como a Igreja, determinavam que o escravo e a escrava deveriam ter o batismo no prazo que não ultrapassassem cinco anos depois de terem chegado ao Brasil. Os negros e as negras cultuavam seus deuses e deusas, com seus “batuques” e camuflavam tal ato, afirmando aos padres que homenageavam os santos católicos, com sua língua natal e suas danças de origem [ibidem].

Alerto que a colonialidade (Quijano, 2006) faz permanecer o domínio do cristianismo europeu até os dias presentes, justificando a atitude de uma professora fervorosamente católica, cuja religião de origem, situada no Norte Global, não poderia admitir uma outra religião de origem do Sul Global, de gentes consideradas “inferiores”, com seus saberes voltados à crença em magia.

Portanto, ao denominar os elementos da mística como oferendas¹⁰⁹, a professora inferioriza aqueles símbolos como se fossem presentes aos orixás (deuses e deusas) das religiões afro-brasileiras, denominadas de “primitivas” e subalternas em relação à religião cristã considerada hegemônica, superior e “civilizada”. Chamo a atenção de que sou ciente que na religião católica também se usa oferendas em seus rituais, mas percebi, na observação atenta que a professora observada se referiu às oferendas com certa ironia.

Recordo Aníbal Quijano (2005) quando destaca que o continente europeu controlou, hegemonicamente, tanto a subjetividade, a cultura (e aqui podemos inserir a religião) e o conhecimento. Esse controle, como ele afirma, foi dado através da colonialidade do poder, do capitalismo e do eurocentrismo.

Tratava-se do início de um processo de inter-relação, interação e aprendizado por ambas as partes, tanto pelo MST, quanto pela Universidade. Aqueles/as educandos/as eram ainda desconhecidos/as para a educadora que, sem ainda compreender a cultura do Outro, especificamente a mística, apresentava uma certa estranheza àquelas manifestações e, paralelamente, àqueles sujeitos, inferiorizando-os.

Dando continuidade às aulas, ainda se referindo àqueles elementos da mística, os/as educandos/as iam arrumar a sala para melhor acomodar a todos/as, daí a professora pediu o seguinte: “Também não tirem meu espaço, porque eu fico presa!”.

¹⁰⁹ No candomblé, as oferendas incluem animais sacrificados; a Umbanda não permite isso em suas oferendas.

Nessa zona de contato, incomodava o espaço físico-geográfico que estava sendo destinado para ambas as culturas.

A professora ministrava a disciplina de Metodologia da Pesquisa I. Ela e os/as educandos/as se apresentaram. O conteúdo programático foi discutido. Ao trabalhar linguagem, a professora conduzia os/as educandos/as a refletirem sobre o processo de hierarquização que a sociedade produz, gerando preconceitos. Por exemplo, ao citar modos particulares de falas – variações linguísticas – os falares do Sul/Sudeste [brasileiros] são considerados “bonitos”, diferentemente da região do Nordeste. Outros exemplos são frases tais como “Este é um preto de alma branca!”, “Gosto do MST, mas é um povo sem lei!”, “Estavam todos os alunos na festa, inclusive os de Pedagogia.”, “MST: eles invadiram.”

Um dos educandos exemplificou o que ocorrera numa escola de uma comunidade, com quase 100% de crianças negras, as quais faziam desenhos de crianças loiras de olhos verdes.

Nesses exemplos dados nos dois últimos parágrafos, percebo a sociedade brasileira, que foi colonizada pelo Norte Global, gerando o Norte e o Sul Global dentro de seu território geo-político-social e epistemológico. De um lado, uns seres mais “cultos” que outros, devendo ser imitados. A colonialidade presente numa sociedade colonizada e colonizadora.

Houve um momento em que a professora e Katarina dialogaram sobre os tempos pedagógicos¹¹⁰ do MST e da Universidade, nos quais os/as educandos/as teriam de cumprir atividades produzidas pelo Movimento e pela universidade. Aqui, percebi que as duas culturas, Movimento Social e Universidade, possuíam claramente os seus objetivos e sabiam do tempo pedagógico para isso – mesmo que, em alguns momentos, isso gerasse choques nessa interação cultural.

À tarde, ao retornarem, já que os/as educandos/as sempre tinham o hábito de cantar antes do início das aulas, a professora os/as indagou: “Alguém pode cantar uma música bem bonita, tipo “Viver e não ter a vergonha de ser feliz...”¹¹¹? Os/as educandos/as cantaram. Percebi a professora assimilando o estilo MST, quando, nos inícios das aulas, os/as seus/suas educandos/as cantam músicas do Movimento ou da

¹¹⁰ Ainda neste capítulo, abordarei sobre o tempo curricular nas duas culturas, MST e Universidade.

¹¹¹ Música “O que é, o que é?”, de autoria de Gonzaguinha.

Música Popular Brasileira (MPB). Enxergo a assimilação por parte da universidade, nesse espaço de intersecção.

Os/as educandos/as continuam cantando outras músicas do repertório nordestino: “A vida do viajante”; “Petrolina, Juazeiro”; “Riacho do navio”. Alguns cantam de pé, batem palmas. São músicas conhecidas por todos/as presentes, relacionadas ao contexto no qual eles/as vivem, pois a maioria vem do sertão pernambucano.

Dila afirma que a gramática possui fundo preconceituoso desde sua nascença. Expõe exemplo dos nordestinos considerados tupiniquins¹¹². “Quase todos os palhaços da televisão brasileira são do Nordeste,¹¹³ tirando onda daqui.¹¹⁴ Sotaque com caricatura para demarcar um tipo culturalmente inferior.

Nesse conteúdo trabalhado pela educadora, faço uma leitura do preconceito gerado por uma lógica de dominação e hierarquização, advindo de gentes posicionadas como “superiores”, seguindo o princípio do eurocentrismo.

Em um momento da aula, a professora falou a respeito de um episódio ocorrido na cidade brasileira de Maceió, capital do Estado de Alagoas, onde um movimento social danificou o patrimônio público. Ela disse: “Todos têm direito de reivindicar, mas está certo danificar o Patrimônio Público?”. Percebi que ela fazia uma certa provocação à turma de educandos/as daquele movimento social do campo com o intuito de compreender melhor o que o MST pensava sobre tais ações. A representante da universidade ainda se encontrava num processo de aprendizado em relação à cultura do Outro, distante da sua. Enfatizo que ela estava, de fato, aberta para aprender aquele universo distante do seu.

Ao término da aula, no primeiro dia, a turma aplaudiu a educadora. Observei que já havia uma diferença do início ao término da aula. Uma educadora desconfiada, nos primeiros momentos, por estar pela primeira vez trabalhando com educandos/as pertencentes a um movimento social do campo, mas que,

¹¹² Trata-se de um grupo indígena brasileiro que pertence à nação tupi. A expressão é utilizada como aquilo que pertence ao Brasil.

¹¹³ No artigo “O conhecimento ‘local’ do assentamento Pedro Inácio do MST (ou o conhecimento de Pedro, Inácio, Matilde, Marluce, Luci, Rodrigo, Renata, Maria Rívia, Rita, Tiana, Severino, Solange, Biuzinha...)”, de minha autoria, fiz uma comparação entre o Nordeste brasileiro e a África, áreas geopolítico-culturais que sofrem preconceitos sociais, muitas vezes inferiorizadas no sistema hegemônico global.

¹¹⁴ Expressão informal que significa “fazendo brincadeira, graça, zombando...”

gradativamente, foi se encantando com a forma, algumas vezes lúdica, de se comportarem, cantando músicas ao ingressarem na sala e, principalmente, com o nível de interesse e de aprendizado.

Domingo, 02.05.2010.

Tratava-se do segundo dia de aula, em pleno domingo, pois o curso era corrido, sem nenhum dia de folga. A professora descontraída pede para cantarem alguma coisa, uma música da Educação do Campo que ela achou bonita. Dizia a música que “A nossa escola, ela vem do coração.”

No decorrer da aula, a educadora disse que quando as pessoas têm dúvidas não é porque não sabem de nada, é porque defrontam. Afirmou que gosta quando os/as educandos/as apresentam dúvida. Faço a inferência de que a professora afirma, por conseguinte, que os/as educandos/as têm algum saber para o encontro com outros saberes, ou seja, na relação entre sujeitos existem formas de saberes distintas. Nessa compreensão, o diálogo faz-se possível e a ecologia dos saberes pode ser materializada. Boaventura de Sousa Santos afirma: “A ecologia de saberes parte do pressuposto de que todas as práticas de relação entre seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber e, portanto, da ignorância” (Santos, 2006: 357).

Já naquele segundo dia de aula, Dila demonstrava que se identificava com seus/suas educandos/as e sugeria que a universidade da qual ela trabalhava poderia pensar em criar um Mestrado em Educação do Campo. Aquele grupo que, inicialmente, era de sujeitos estranhos ao cotidiano acadêmico da educadora, no segundo dia de aula, já a havia conquistado.

Dila demonstrava-se bastante feliz com as perguntas dos/as educandos/as: “Hoje, vocês chegam com outra postura, falando... remexeram, ajustaram e estão aqui. Hoje, são novos estudantes de pós-graduação, estão sendo transformados não por mim, sou modesta, mas pelo mundo. A Educação transforma, como diz Paulo Freire!”.

Ela revelou que havia comentado com o marido a respeito tanto da disciplina quanto da seriedade daqueles/as educandos/as Sem Terra. Comentou que o mínimo que o professor merece é atenção e respeito. Com isso, ela estava transmitindo um

certo encantamento que estava experimentando com aquela experiência acadêmica diferenciada.

Apesar de demonstrar esse encantamento, a professora, em alguns momentos, ficava desconfiada de seus/suas educandos/as Sem Terra: “Às vezes, vocês me olham com um jeito!”

Referindo-se aos textos do cotidiano, receitas, cartas, bulas etc., a professora alertou para que eles/as não tivessem a visão preconceituosa de que só a lei da ciência é texto! Ela tinha uma compreensão de que textos oriundos de saberes distintos são válidos. Remete-nos a toda a discussão sobre a crítica feita à ciência moderna ocidental, que se comporta como monocultura do saber, hierarquizadora, excludente, antidialógica, temas que discuti com base em Boaventura de Sousa Santos (2005;2006), Maria Paula Meneses (2007), João Arriscado Nunes (2003), Ramón Grosfoguel (2008), Nelson Maldonado Torres (2008), dentre outros.

Após o intervalo, ao se referir a elementos da mística, a professora falou: “Gente, pode empurrar esta haste? É só tirar o pau. É o quê? É estaca?” Os/as educandos/as responderam que simbolizava um lápis! A educadora ainda permanecia incomodada com a redução de seu espaço, assim como pelos objetos ali colocados.

Houve um momento de desconforto entre a professora e alguns/as educandos/as. A educadora apresenta a seguinte afirmação: “Eu ia trazer *datashow* e outras coisas, mas vocês não estão acostumados”. Alguns/as educandos/as reagiram: “Aqui tem *datashow*!”. Com a reação de alguns/as educandos/as, ela afirmou: “Olha os implícitos, e estou dizendo que vocês não fariam questão.” A educadora acrescentou: “Não deixam escapar nada!” Nesse episódio, eu escutei uma educanda dizer que ali todo mundo tinha a língua afiada! Outra retrucou: “Quando é para seu interesse próprio!” Faço inferência de que, nessa passagem, a educadora deduziu que por serem de um contexto rural, com condições materiais e estruturais desfavoráveis, aqueles/as educandos/as não estavam acostumados/as com um equipamento mais “refinado”. Relaciono ao que falam Maria Paula Meneses (2003) e Miguel Arroyo (2008). A primeira, a respeito dos estereótipos criados em relação ao Outro, sujeito inferiorizado; o segundo, ao afirmar que a cultura hegemônica pensa e trata a escola do campo de maneira romântica e depreciativa, com valores ultrapassados e como se os sujeitos do campo fossem uma espécie em extinção.

A educanda que coordenava a disciplina do dia solicitou à professora um minuto. Com o consentimento da educadora, a educanda gritou a palavra de ordem para despertar os/as educandos/as, que se encontravam meio parados/as e desanimados/as. Grita a Sem Terra: “Paulo Freire, um grande educador!”. Respondem os/as colegas: “Com sua persistência o saber modificou!”. Este é um elemento da cultura do MST. Como abordei anteriormente, os/as educandos/as fazem parte de grupos distintos, dentre eles, o grupo da disciplina, onde um educando e uma educanda ficam responsáveis no dia para disciplinarem a turma, caso esteja desconcentrada, fazendo barulho ou desanimada. Neste exemplo, pode-se perceber, nesse processo de tradução, o confronto de elementos distintos, advindos da cultura do subalterno (MST) com a cultura hegemônica (universidade).

Em certo momento da aula, a educadora disse que achava muito bonito o jeito dos/as educandos/as cantarem. Trata-se de um outro ritual, já descrito neste texto. Esse elemento da cultura do MST foi, desde o início, aceito pela educadora. Assim, observo que, num processo de tradução, uma cultura, no processo de confronto com a outra, pode aceitar elementos, rituais, crenças, valores daquela outra cultura com mais facilidade que outros elementos; o processo não é contínuo, homogêneo, nem linear.

A educadora trabalhou, em sala de aula, com o texto “Urubus e sabiás”,¹¹⁵ de autoria de Rubem Alves:

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremeçada. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas para os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito.

¹¹⁵O texto encontra-se no livro *Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares*, editora Ars Poética — São Paulo, 1995, p. 81.

— Onde estão os documentos dos seus concursos? E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvessem. Não haviam passado por escolas de canto, porque o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente...

— Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.

E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

MORAL: Em terra de urubus diplomados não se houve canto de sabiá.

A educadora, em sua fala, fez uma relação com o referido texto e foi, inclusive, aplaudida, em sala de aula.

Muita gente, camponeses etc, [possuem] saberes, [são] verdadeiros sabiás e pintassilgos, a gente não dá valor. Não doutores, como Paulo Freire, dando lições ao Brasil e ao mundo. Chegou um ponto que Paulo Freire foi proibido de dar aula na UNICAMP porque não era doutor...[...]

Paulo Freire, ele foi um sabiá, um pintassilgo. Eu fui direto, fiz doutorado em dois anos. Ainda me queriam na UNICAMP, vim para o Nordeste. Muitas Dilastinham direito de cadeira da UNICAMP, Paulo Freire não tinha. [...] Vocês, no fortalecimento da luta, busquem formação. O que vale é ser urubu diplomado [referindo-se a alguns espaços sociais]. [...]

Eu sou membro da Academia de Letras de Garanhuns, mas não sou literata. Eu vou para academia pra dizer que o povo fala. [...]

Paulo Freire carrega nas costas o peso dos urubus diplomados!

Trazendo, nesta análise, o desvendar das entrelinhas, que a educadora tanto abordou nas aulas, percebo que está implícito no conteúdo que ela trabalhou, baseando-se no texto de Rubem Alves, a valorização de outros conhecimentos e saberes, ou de conhecimentos e saberes de Outros. Outros, enquanto subalternos, excluídos de seus direitos básicos. Outros “pintassilgos, sabiás e canários”. A concepção da ecologia dos saberes (Santos, 2006) está implícita, na sua fala, assim como a importância da Educação Formal para aqueles sujeitos Outros, simbolizada pelo diploma. Tanto me faz recordar de Paulo Freire (1987) quando afirma que os sujeitos devem sair da concepção ingênua, apropriando-se do conhecimento científico, como às de Enrique Leff (2006) que concorda que o conhecimento científico pode contribuir para a autoorganização dos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais.

A professora declara um desconforto que estava tendo: “Acho tão desagradável quando alguém da turma tem de pedir silêncio. É como se a professora não tivesse autoridade, né? A partir de agora, eu vou pedir!”. Naquele curso, não fora

a primeira vez que os/as educandos/as-coordenadores/as do dia haviam feito aquela ação própria do MST. A educadora se incomodou com esse controle por parte dos/as próprios/as educandos/as, sentindo perda de seu controle na sala de aula. Mais uma vez, nessa zona de contato, percebe-se um desconforto por parte de uma das culturas confrontadas, a cultura hegemônica em relação à subalterna.

Registro a presença de uma criança, filha de uma das educandas, durante as aulas, na sala. O Movimento convida militantes para ficarem responsáveis pela creche, nesses cursos de formação onde muitas mães participam e não têm com quem deixar os/as filhos/as, mas, nesses cursos, não foi muito eficiente o trabalho das pessoas responsáveis, como abordei anteriormente.

Durante o intervalo, a professora pergunta sobre assentamento, acampamento, questões do Movimento, na sala de aula. Há, de fato, por parte da educadora, uma constante curiosidade em aprender a respeito da cultura do Outro.

No intervalo da tarde, Hélcio, educando pertencente ao movimento social Comissão Pastoral da Terra (CPT), estava conversando com a professora, informando-a sobre alguns aspectos relacionados ao cotidiano daqueles sujeitos sociais, pois a mesma apresentava curiosidade em conhecer o cotidiano deles.

Houve um momento de tensão e diálogo entre a educadora e os/as seus/suas educandos/as, nesse espaço fronteiro entre aquelas culturas distintas:

Este espaço me mostra o tempo todo onde estou. Isso é só pra mim? Não, é doutrina pra vocês, nós. [...] Não é à toa o ritual. Tão autônomos, passam por cima de mim.... Vocês dão palavra de ordem. Se tivesse na minha Universidade seria igual. Isso é bom, mas para dialogar deve haver a interação de mão dupla, às vezes é para espaço de diálogo e de silêncio. [...]

Aqui a gente sabe o que quer, a gente precisa, mas ideologia temos própria! [em tom de crítica ao Movimento]. Essa leitura de entrelinhas vocês sabem fazer. Não é crítica [sempre destacava que não era crítica]. (educadora da universidade)

A professora destacou que os/as educandos/as tinham como positivo: disciplina, respeito, receptividade, a maneira qualificada como interação. Ela chamou a atenção: “Abrir olhos a Emanuel Glacê. É preciso abrir espaços de silêncio para acolher o outro, se não o diálogo não se dá...”

Hoje, Universidade; amanhã, Governo; outras instâncias. A retórica deve ser cuidada! [...] Querem quebrar cercas, mas fazem cercas pra gente que quer dialogar com vocês. A maneira de agir muito incisiva choca a maneira de diálogo. (educadora da universidade)

Após todas as considerações feitas, a educadora solicitou que os/as educandos/as a avaliassem. O educando Henrique, da Coordenação do setor de Habitação do MST, avaliou o trabalho que ela estava realizando como positivo por considerá-la uma educadora compromissada com a construção de uma sociedade diferente. Questionou se ela estaria disponível a ingressar na organização [referindo-se ao MST]. Tentando responder às provocações da educadora, ele afirmou que o Movimento estava em processo de construção. Enxerguei como um forte momento entre a universidade e o Movimento, onde este solicitava ajuda para o diálogo.

Por fim, a educadora fez a seguinte afirmação:

Meus compromissos sociais são reais. Sei o que é lutar contra o sistema. Intelecto sempre disseram que eu tinha. A Pedagogia era o cocô do cavalo do bandido [expressão que significa algo totalmente desvalorizado, referindo-se ao que vivenciava na UFRPE]. Fui coordenadora, não aceitava tratá-los [os educandos de Pedagogia] como inferiores. Colegas diziam que não entendia uma mulher intelectual querer os fracassados. Não tinha chance gente do povo feito eu. Educação para mim é muito sério. Possuía 12 irmãos, todos com curso superior, alguns com pós-graduação. Quando fiz doutorado me queriam em Campinas. Aqui é meu palco. Que vocês tivessem a mesma força, coragem! Fui para o doutorado igual a pessoas daqui. Esse curso me esforcei muito [referindo-se ao de Especialização]. O convite tá aceito, não entendo MST, não entendo de Educação do Campo, mas se é pra dialogar podem me chamar. (educadora da universidade)

Referindo-se ao conteúdo, a educadora fez o seguinte comentário à turma: “Conteúdo, acho que houve um retorno bom. Agora as palmas são minhas pra vocês!” [Ela os/as aplaudiu!]. Em seguida, a professora, já bem mais familiarizada com o MST, indaga se os/as educandos/as não iam cantar. Neste final de dia, a dupla de educandos-coordenadores falou da alegria de estudar. Finalizaram com aplausos.

A educadora demonstrou, nitidamente, que havia grandes diferenças entre aquelas duas culturas – universidade e MST. Destacou aspectos singulares daquela cultura distante da sua, composta por ideologia e rituais próprios, símbolos, palavras de ordem, mensagens que contribuía para o processo de doutrinação aos seus próprios sujeitos sociais. Com os seus questionamentos quisera saber até que ponto a autonomia daqueles sujeitos [Sem Terra] não ultrapassava o limite da autonomia do outro, chegando a invadir a outra cultura. Afirmou que caso o espaço físico para a realização daquelas aulas fosse o da universidade, os mesmos rituais e ações seriam produzidos como estavam ocorrendo ali, em Caruaru, no espaço de formação do MST. Ela não considerou que aqueles sujeitos apresentavam, apenas, características negativas, naquele processo de intersecção cultural, destacando, por exemplo, a

disciplina que possuíam. Criticou os Sem Terra no processo de diálogo, chamando a atenção de que para a sua efetivação deve partir de ambas as culturas, com a presença de um elemento bastante significativo: o silêncio. Enfatizou bem a necessidade da abertura de espaços de silêncio para o diálogo poder ser gerado. Criticou-os/as por sempre afirmarem que queriam quebrar as cercas [sejam, literalmente, as das propriedades de terra, sejam da Educação, dentre outras] mas sublinhou que produzem, concomitantemente, cercas que prejudicam o processo de diálogo, avaliando o comportamento deles/as como bastante incisivo, enfatizando que aquela maneira deles/as, Sem Terra, se comportarem, não se restringia apenas ao universo da universidade, mas a outras instituições e instâncias.

Por outro lado, quando foi avaliada por um dos educandos que também faz parte da direção do MST, este destacou o compromisso da educadora com um outro mundo possível e, humildemente, com equilíbrio emocional, afirmou que o Movimento ainda se encontrava num processo de construção. Ao término de suas palavras, o educando a convidou a contribuir com o Movimento. A educadora, em seguida, relatou seu histórico de vida, demonstrando semelhanças com aqueles sujeitos educandos/as, pela origem e por levantar a bandeira das causas sociais, estimulando-os/as, inclusive, para a continuidade no processo de formação, e afirmando que aceitava o convite, já que era para o diálogo. Considero importante sublinhar que ela afirmou que aceitava apesar de não compreender nada sobre o Movimento e nem sobre a Educação do Campo, estando aberta a compreender e se aprofundar na cultura do outro.

Gostaria de destacar que dois dias depois, os/as educandos/as a convidaram para hastear a bandeira do Movimento junto com o educando com quem ela dialogou em sala de aula durante o momento de avaliação, na atividade de formação política, simbolizando um momento de união e diálogo entre a universidade e o MST.

Analiso esse momento, em sala de aula, onde a educadora falou suas impressões a respeito do que estava observando, sentindo e concluindo sobre o MST, como um momento em que uma das culturas em confronto [universidade] estava avaliando a outra cultura [MST]. Com isso enfatizo que esse processo de avaliação estava sendo gerado, em decorrência de um caminho de mútuo aprendizado, assim como de desconfiança e divergência, que uma cultura – a hegemônica – estava tendo

com a outra e agindo em relação à outra. Todavia, foi um momento bastante significativo nesse processo de intersecção cultural, pois o diálogo foi estabelecido entre as distintas culturas.

Remeto à figura metafórica da tradução, explorada por Boaventura Santos, que, segundo António Sousa Ribeiro, permite ampliar o campo de experiências: “Uma perspectiva pós-colonial da tradução permite abrir espaços de saber e terrenos de acção demasiado tempo fechados em dicotomias excludentes (Ribeiro, 2005: 85).

Por todo o percurso histórico que atravessou a universidade brasileira,¹¹⁶ nascida tardiamente e destinada, desde sua origem, a uma elite distante dos problemas sociais, econômicos, ambientais, culturais, dentre tantos, da realidade brasileira, constatar esse processo de diálogo entre sujeitos diferenciados, de um lado, uma cultura com práticas de saberes dominantes, de outro, uma cultura com práticas de saberes subalternos, aproxima-se de uma tradução emancipatória, tomando o lugar de um *locus* produtor de epistemicídio colonial ou imperial.

Segunda, 03.05.2010

Dá-se início ao segundo componente curricular dos cursos de Especialização, Metodologia da Pesquisa II – Produção Textual II, também ministrada pela professora Dila.

Nas falas da educadora, que veremos a seguir, pode-se perceber a sua satisfação com aqueles/as educandos/as diferenciados/as, com os/as quais ela está trabalhando. Logo no início da aula, a educadora fez a seguinte indagação: “Posso usar esse chapéu? [o chapéu era um dos elementos da mística daquele dia] Fiquei emocionada com a cerimônia. Como chama?” Os/as educandos/as responderam: “Mística!”. A educadora passou a aula usando aquele chapéu. Simbolizava a sua maior aceitação àquele movimento social, àquela cultura do Outro.

“Não me deixaram de fora, me deram bandeirinha e carreguei com muita vontade a bandeira da reforma agrária. Como já disse, a maior reforma educacional é

¹¹⁶ Encontra-se um aprofundamento maior sobre o tema no capítulo III deste trabalho de investigação.

a reforma agrária.” A professora falou de sua participação na mística daquele dia com bastante empolgação.

“Vou repassar material aos coordenadores do dia.” Ela se referia ao casal de educandos, coordenadores de disciplina, frutos da organicidade do MST. Neste exemplo, percebo uma interação entre as duas culturas. A universidade se aproveita da organicidade do MST para dar continuidade ao trabalho.

O conteúdo trabalhado na aula era sobre Margens do texto científico. Com descontração, a educadora falou: “Palavra de ordem agora é minha: silêncio, atenção!”, apropriando-se do estilo do MST. Ela abordou questões a respeito do texto científico: “Todo texto é hipertexto. Mas o científico é o mais complexo e hipertextual”; “Verdades científicas. Não se deixa de cutucar nunca!”, demonstrando que a ciência não possui a capacidade de trazer toda e absoluta verdade. No decorrer da aula, fez o seguinte comentário: “Brinco, tiro sarro¹¹⁷ da Academia, mas a Academia é uma coisa muito bonita também!”; “Tradutor é traidor. De uma língua para outra. Interferência muito grande.” Com esse último comentário da educadora, lembrei que António Sousa Ribeiro (2005) afirmou que não apenas línguas diferentes, mas culturas e práticas distintas, podem ser confrontadas num processo de tradução. Fiz uma reflexão sobre esse complexo processo entre culturas distintas, analisando o quanto pode ocorrer equívocos. O ato de traduzir deve ser feito com muito cuidado.

Houve um momento em que a professora colocou alguma dificuldade que percebia entre o MST e a Universidade, num processo dialógico: “Linguagem com interação. Você tem de ter conhecimento teórico e de escrita. O fundamentalismo não leva ninguém a nada! Nossas cercas podem ser [fez um desenho com duas cercas pontilhadas] e não [fez um desenho com duas cercas fechadas]. Voltou a falar sobre o espaço de silêncio para dialogar com o outro. Finalizou, afirmando: “Cutuquei e recebi alfinetadas”. Ainda, dando continuidade a uma avaliação que fazia sobre o Movimento, a educadora expressava como considerava que os Sem Terra se comportavam: “Não se portem como: eu já tenho minha ideologia, preciso do

¹¹⁷ Expressão tipicamente brasileira, que significa brincar, fazer graça.

diploma”; “Tem muita gente séria na Universidade, com abertura pra troca, aprendizado”; “Quando vierem as disciplinas ideológicas vai ter quebra pau¹¹⁸!”.

Raquel, coordenadora pedagógica do MST, que estava também assistindo a aula, fez as seguintes reflexões: “Por que estamos aqui? Para a troca, né?” Falou da experiência do MST com outra Universidade: “Uma professora de História muito fechada, na primeira aula contrariada e contrariando. Fomos conversar. Ela ensinou pra a gente e a gente pra ela”.

À tarde, do mesmo dia, fiz entrevista com a coordenadora pedagógica do Movimento e ela apresentou o seguinte argumento sobre esse comentário que fez em sala de aula:

[...] a professora de História [que possuía 30 anos de magistério], a outra professora lá, foi assim, saiu chorando da sala, né? Chorando, porque, assim, os meninos começaram a questionar, alguns meninos, outros já adultos, Normal Médio. E aí, quando a gente corre, tá bom, aconteceu uma catástrofe, né? Mas depois a gente sentou com ela e ela no final, ela voltou. Acho que o desafio pessoal dela era voltar pra sala de aula. Num dia eu saio chorando, no outro eu volto pra entender o que é que é isso que esses estudantes... Ela também foi uma heróina, porque na cabeça dela, 30 anos, ela não precisava mudar o jeito dela pensar.

Ela levou o exemplo do que ocorreu no confronto entre a cultura do MST e a da universidade, entre uma educadora com bastante experiência no magistério e os/as educandos/as do Movimento, gerando um choque. Não avalio que está ocorrendo o mesmo entre a professora Dila e seus/suas educandos/as, nesta sala de aula, em Normandia, Caruaru. Percebo que há um incômodo, por parte da educadora, com o “jeito Sem Terra de ser”, com seus símbolos e hipertextos, atitudes e organicidade do Movimento.

A coordenadora apresenta o seguinte comentário sobre a preocupação da educadora com o confronto entre os futuros colegas professores com aqueles/as educandos/as:

[...] aquilo que a professora disse hoje de manhã: bom, eu tô achando que vai ter quebra pau com outros educadores. Que é positivo quebra pau, que ela chama ali são contradições, os educadores que vierem não têm que dizer: ‘ah, que maravilha ter isso aqui!’ Não é isso que a gente quer. Nós queremos que esse educador coloque em cheque a gente mesmo. Por quê? A gente tá construindo com outros saberes. Esses saberes precisam tá convivente (sic) com as nossas raízes, com as nossas... Então, a gente não quer que diga sim senhor, a gente quer que abra possibilidades, abra horizontes pra a gente identificar nossa prática, tá em cheque aqui a nossa prática, então essa prática a gente precisa, por isso a gente tá aqui, a

¹¹⁸ Expressão utilizada no Brasil, que significa conflito, confusão, briga.

gente precisa qualificar pra avançar e avançar no campo do conhecimento. (Raquel, coordenadora pedagógica do MST)

Identifico interpretações distintas, por parte de um sujeito do Movimento e de um sujeito da universidade, a respeito da relação entre a universidade e o MST. Enquanto que para a educadora da universidade havia uma preocupação com choques, para a coordenadora do MST havia um aspecto bastante positivo para um crescimento naquela cultura, afirmando que o Movimento está aberto para avançar.

No decorrer da aula, houve, também, elogios da professora sobre o sistema de organização do Movimento: “Há mecanismos de vigilância aqui. Como aqui se lembra do compromisso! Isso é muito bonito. Dei aula no colégio militar e amava. Não tô sentindo truculência”...

A educadora tanto afirmava que havia pontos de vista diferentes entre aquelas culturas, briga teórica e ideológica, que se diferenciava de “briga de foice”, avaliando que estavam interagindo bem, quanto revelava que se sentia preocupada.

A professora falou que seria bom mais um dia para aquele componente curricular; caso eles quisessem, trabalhariam à noite. Ouvi uma educanda dizer que a professora havia aprendido com o Movimento. Destaco que cada cultura com suas singularidades, por muitas vezes não percebem que o outro pode possuir semelhanças. Dila, por ser uma educadora bastante dedicada aos/às educandos/as, e em um processo de envolvimento profundo com aquele grupo diferenciado, não se importaria de extrapolar o seu tempo para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. A questão seria o confronto entre os tempos pedagógicos, que veremos adiante, ainda neste capítulo.

O interesse daquele grupo de educandos/as realmente era surpreendente. Destaco quando a educadora falou que quem já tivesse se cansado poderia se retirar, mas ninguém quis deixar a sala de aula. Sublinho que aqueles/as educandos/as também eram controlados pelo movimento social do qual faziam parte.

Na aula, a educadora, de forma descontraída, voltando-se ao momento inicial do dia, da formação política, revelou que se empolgou com o braço, na hora do hino do MST, mas havia feito com o braço direito. Posteriormente, ela soube que deveria ter sido com o esquerdo por representar a esquerda. Esse movimento com o braço esquerdo faz parte desse ritual do Movimento, ao cantar o hino. Aqui, percebe-se uma simpatia por parte de uma cultura com outra. Não houve, necessariamente, uma

assimilação, mas um envolvimento de um sujeito pertencente à cultura da universidade, ao participar, sem constrangimento, do ritual da cultura do outro.

Raquel, coordenadora pedagógica do curso, por parte do MST, falou que naquele dia começava o processo de autoavaliação. Avaliação das equipes. Todos os membros iriam avaliar o seu papel e o das outras equipes. Se as equipes conseguiram atingir o planejado. Recordo que, além das tarefas da professora, os/as educandos/as tinham tarefas do próprio Movimento. Trata-se, mais uma vez, de um dos procedimentos do MST.

04.05.2010 (terça-feira)

A educadora Dila inicia a aula com a seguinte afirmação: “Criei palavra de ordem: ler, escrever, precisa dominar esse saber, pois linguagem é poder!”. “Tão pensando o quê? Três dias num lugar desse e não se altera o ser humano?” Todos os alunos de pé leram a palavra de ordem criada pela professora e, ao término, a aplaudiram! Sublinho essa interação. Na área pedagógica poderíamos chamar de transposição didática de elementos culturais da cultura do outro.

A professora falou que era um prazer grande estar com aqueles/as educandos/as. Confessou que apreciava em absoluto o fenômeno da disciplina que eles/as possuíam. Afirmou que não estranhou aquela organização, até porque era regressa de colégio católico. Disse que acreditava em cada um e na legitimidade das reivindicações deles/as. “Somos e devemos ser militantes, partilhar direito e dever para todos.” Disse que todos os dias chamava de oferenda [referindo-se aos objetos da mística] mas que reconhecia as crenças e doutrina deles. Registro um momento de avaliação, já que o seu trabalho estava chegando ao momento final.

A educadora também destacou o MST e seus mecanismos de controle, o Movimento em constante vigilância em relação à Universidade. Referia-se a pessoas tanto da direção geral do Movimento, quanto da coordenação pedagógica do curso.

Uma das educandas que estava grávida pediu à educadora para se retirar. Diladisse: “Tu podes tudo. Pode deixar que em tu eu mando, não é o MST não!” Ficou evidenciado, nessa fronteira, a voz de uma das culturas sobrepondo-se à outra.

Além de outras atividades em sala, a professora passou um trabalho aos educandos:

Trabalho de Campo: Proposta de intervenção no contexto local¹¹⁹.

Identifique, em seu contexto de atuação profissional, uma situação em que você julgue necessária uma intervenção pedagógica (teórico-prática). Proponha e realize esta intervenção, no tempo em que julgar necessário, e relate-a em um relatório. Orientações: Número de páginas – 5, no máximo. Fonte: Times New Roman. Tamanho: 12, Espaço 1,5. Margens: 3,0

Outro aspecto que a incomodava era a organicidade dos Sem Terra, dentro da sala de aula: “Quebrei NBs de propósito para vocês interagirem com outros. Para que outros dialoguem com outros.” Um dos educandos comentou: “NB é organização interna nossa, mas na sala de aula pode ser quebrado.”. E uma educanda complementou: “A gente traz organização nas bases. NBs não vão permanecer até o final do curso!”

A professora Dilafaz o seguinte comentário à turma: “Não me entenderam até agora. A organização é muito boa. Não tô fazendo crítica. A Universidade e o MST estão se dando as mãos, mas com desconfiança. Vamos abrir para diálogo!”. A educanda Verônica fala para a professora: “A senhora tem plena autonomia de organizar a sala de aula como quiser!”

Em relação ao que descrevi, percebi que a universidade se incomodava com algumas singularidades da cultura do movimento social e este não via problema daquela outra cultura (universidade) romper com o sistema organizado pelo MST, naquele espaço, sala de aula. Por se tratarem de educandos/as que estavam dando continuidade aos estudos do ensino superior, não estranhavam tanto aquela outra cultura (universidade).

A educadora tanto alertava a turma sobre a postura que adotavam, como também demonstrava interesse em ter outra experiência junto a eles/as: “Vós, militantes, acalmai, adotai postura menos defensiva entre foice dentre dentes...”, “Não somos inimigos, nem estamos aqui brigando.”, “Se todo professor disser 3 letras do MST, tem de ter cuidado, não se anda aqui dentro...”, “Não tô brigando com você [referindo-se a um educando]. Paz e amor, você ainda é um menininho marchando...” [fez referência à Marcha dos Sem Terra], “Quando eu chegar na Universidade vou querer montar o Mestrado.”.

¹¹⁹ Chamo a atenção que este trabalho segue os princípios do PRONERA, como podemos observar no capítulo IV deste trabalho de investigação.

De forma descontraída, a educadora se comparou ao Movimento: “Professora que é mais braba que o MST.”

Ao mesmo tempo que se incomoda, a educadora admira aquele outro sistema cultural: “Provoco os meninos, mas é bonito ver o sistema que se organiza.”

Houve um momento em que a educadora assumiu que não conhecia um dos autores, referência teórica do MST, Makarenko: “Nunca ouvi falar nesse santo e não tenho a menor vergonha...” Destaco que quando realizaram a mística de agradecimento para Dila, dentre alguns presentes (prendas) deram um livro do referido autor. A própria universidade passa a conhecer outras referências, no encontro com aquela cultura diferenciada de um movimento social do campo brasileiro.

No decorrer da aula, Dila, produzindo uma interação entre a cultura da universidade e a do MST, pediu ajuda aos coordenadores do dia e ao pessoal do Movimento para lembrarem as datas de entrega do trabalho que ela havia solicitado aos/às educandos/as.

Os/as educandos/as cantam ao entrar em sala de aula, nos dois períodos, além de gritarem palavras de ordem, ou quando a turma faz um pouco de barulho ou quando aparenta estar sonolenta. Nitidamente existe uma intersecção entre um sistema, Universidade, e outro, MST.

As coordenadoras do setor de Educação do MST, que acompanhavam as aulas, ficaram encantadas com a professora que era uma desconhecida, até o início do curso, para eles, os líderes do MST. Este fato me fez refletir que, por mais que o MST interfira e se posicione na construção dos cursos que serão ministrados pelas universidades públicas brasileiras para os/as educandos/as Sem Terra, este movimento social do campo não possui total domínio do conteúdo a ser trabalhado, do referencial teórico, assim como dos professores e professoras participantes no processo de formação.

Lembro que o primeiro módulo do curso ocorreu no mês de abril de 2010. Em agosto de 2010, houve o “Encontro Estadual dos Educadores do MST”, lá mesmo em Normandia. A referida professora fazia parte da programação, ministrando a oficina “Linguagem – Produção da linguagem e escrita na escola”.

Percebe-se que o elo entre a professora e o MST estava mantido. A educadora conquistou o MST e este a ela, reciprocamente.

Tentei entrevistá-la, quando faltava pouco para ela finalizar os componentes curriculares, lá em Normandia, em Caruaru, mas a professora me revelou que estava exausta, perguntou-me se eu poderia enviar as questões, via internet, mas preferi fazer pessoalmente. Assim, fui à UFRPE, campus Garanhuns, algumas semanas depois, fazer tal atividade.

Já se tinham passado algumas semanas desde que a professora havia dado aula. Achei positivo porque foi um tempo de maturação por parte dela sobre a experiência pela qual passou com os Sem Terra, que, inclusive, resultou na produção de um artigo de opinião para o *site* da Universidade, que foi também encaminhado para outras instituições.

Quando lhe pedi para avaliar o curso com os Sem Terra, ela comparou o desejo de eles se qualificarem com uma segunda Marcha¹²⁰:

Então eu acho muito boa essa perspectiva de formar, de fundamentar o pessoal do MST, que eu sinto com o desejo de aprender muito grande, um desejo de se qualificar, de qualificar os quadros internos, que considero como uma segunda marcha, uma segunda luta na história do Movimento, essa marcha pelo saber. Eles dizem, eles próprios dizem a conquista do latifúndio do conhecimento. [...] Eu considero que seja um curso muito bom.

Ao pedir para elencar diferenças e semelhanças entre os/as educandos/as do MST e os/as outros/as da Universidade, ela falou das características e peculiaridades daquele movimento social, daquela cultura diferenciada e afirma que sentiu a luta pelo direito de estarem no mundo, inclusive, na própria sala de aula:

[...]eu vi um compromisso muito sério com a própria formação, né? Do mesmo jeito que eles têm um aspecto e eu digo de um sentido muito positivo de doutrinação, ali é muito claro que não é uma ideologia solta, que não é uma causa circunstancial, ali é realmente uma revolução, uma revolução que tem, como diz Leonardo Boff, poesia, que tem música, que tem mística, mas é um movimento revolucionário, certamente, e eles trazem essa formação de base pra sala de aula, pra postura de aluno. Então, uma coisa que me chamou atenção é o compromisso pessoal e particular de cada um com a própria formação. [...] Há um compromisso muito grande, porque há neles, muito claramente, foi o que me pareceu, a certeza de que este conhecimento é essencial pras novas conquistas deles e que eles têm consciência, inclusive, dos investimentos que estão sendo feito nisso. [...] O pessoal do MST, por característica, luta por um lugar no mundo, por um direito de estar no mundo. E eu senti essa postura dentro da sala de aula. [...] Já dei aula em outro curso de especialização, por exemplo, que eu tenho que tá pedindo silêncio, pedindo pra tá desligando celular, que mostra um certo descompromisso...

¹²⁰ Ela faz uma analogia com a Marcha dos Sem Terra, realizada em 1997.

A educadora reconhece os saberes dos/as educandos/as e assume a existência de um diálogo entre as duas culturas:

A minha era uma disciplina de preparação, de formação geral, mesmo assim, eu tentei contextualizar ao máximo e tentei construir os elementos da disciplina, a partir do que eles traziam um pouco e eu senti que o saber que eles trazem é importante o suficiente pra ser acolhido por um diálogo em sala de aula.

Segundo a professora Dila, os elementos culturais daquele movimento social dificultavam o diálogo com a universidade. Ela revela, por conseguinte, que “quebrou” alguns deles. Foi bastante clara quando afirmou que houve choques entre as duas culturas:

uma coisa que me chamou atenção e algumas vezes eu cobre, quebrei, de propósito, é essa força da conjuntura própria deles, que eles trazem a própria organização de base para a sala de aula. E, por exemplo, eles têm uma mística inicial, coordenada por um grupo de coordenadores lá do dia, e essa mística se mantém, essa organização se mantém na sala de aula, a ponto deles, às vezes, por exemplo, eu sentia em momentos que precisava de mais silêncio, em momentos que precisava de mais ânimos, eles se colocando como movimento dentro da sala de aula, e pedindo: “gente, vamos fazer silêncio!” ou “gente, vamos, palavra de ordem pra animar!”, que eu sei que não era nenhum desrespeito à autonomia do professor, mas que certamente colocava dois sistemas em choque ali, porque o professor é o senhor da sala de aula, mas eles são tão organizados, que é como se, sob certo ponto de vista, eles não precisassem do professor na sala de aula. Então, você diz assim: um trabalho em grupo, aí eles diziam, vamos pro NB, os núcleos de base, que era uma formação que eles já tinham pra uma organização do dia a dia. E às vezes eu quebrava isso, de propósito, porque embora eu soubesse que não tinha nenhuma intenção ruim, neste sentido, era um indício de que eles precisam abrir mais a guarda pra se ter o diálogo com a Universidade ...

Continua:

o que eu estou querendo dizer é que eles são tão compactos, tão articulados, como sistema, e isso é tão claro dentro deles, entre eles, que eles levam isso pra outros sistemas e nem sempre abrem as fronteiras de diálogo necessárias para que esses sistemas dialoguem e pra quem está começando a constituir uma relação entre a Universidade e o MST, como eu disse a eles lá, se não há ainda as condições reais de diálogo, porque pra eles é muito perigoso, abrir a guarda significa ser tomado pelo discurso da Universidade também e a postura, às vezes, é um pouco: eu já tenho as minhas ideologias.

A educadora avalia que não houve choque, de fato, na intersecção entre a cultura do MST com a da universidade, mas ela prevê que em outros contextos dessa relação eles surgirão:

E não podem se comportar dessa maneira, no meu entendimento, então, eu disse pra eles, às vezes, nesses momentos em que eu sentia a coisa muito fechada, eu dizia: vocês têm que, pelo menos, abrir espaços de silêncio pra o diálogo, abrindo o coração e dando as mãos pra Universidade. Não podem chegar na universidade

como se já tivessem prontos, a universidade também tem modelos de organização que muitas vezes significa desorganização de organizações anteriores e é preciso ter cuidado com isso. Então, não houve choques reais, mas eu acredito que nas discussões de base mais específicas, ideológicas, teóricas, vai haver embate, sim, porque os pontos de vista podem ser diferentes e eles têm uma formação básica muito característica, muito acentuada, que pode chocar.

A seguir, Dila reconhece que a dificuldade não é produzida, apenas, pelo Movimento, mas por ambas as culturas. Segundo a educadora, tanto o MST quanto a universidade devem mudar de postura para que a interação entre as distintas culturas flua:

Agora, apesar disso, a despeito disso, eu vi uma valorização muito grande de todas as minhas críticas, toda vez que eu apontava isso, eles diziam: não é bom você dizer isso, a gente quer aprender com você, quer ser colaboradora do movimento? Quer dizer, o que eu estou falando não é de um defeito, eles são muito organizados, agora, às vezes, eles vêm tão organizados, que é como se a gente tivesse dificuldade de entrar, entendeu? E eu acho que pra estreitar o diálogo é preciso abrir, um pouco mais, as cercas de cá e as cercas de lá pra poder que se dêem as mãos. A intelectualidade acadêmica tem que entender que não são pessoas vazias de conhecimento ou seres humanos baderneiros que precisam ser formados, que é o que passa pela cabeça de alguns. E eles precisam entender que não estão com suas bases prontas e têm que aprender com a Universidade também. Eu acho que é um pouco por aí.

A educadora se assume enquanto defensora das minorias e militante das causas sociais, da igualdade de direitos entre as pessoas e afirma que os Sem Terra são um grupo de pessoas a quem foram negados direitos básicos sociais. Baseando-se nesses direitos, ela faz uma crítica à postura da universidade:

E a Academia não pode, simplesmente, cair no engodo e na ideologia da mídia, mídia patrocinada muitas vezes pelo patrão, pelo latifundiário, que diz que são, simplesmente, invasores, entrar nessa e entrar na ideia de que são baderneiros. São cidadãos cobrando direitos e a Academia precisa colaborar com isso, permitindo o direito ao conhecimento, com toda certeza.

Destaco que a própria educadora, antes de possuir essa experiência com os Sem Terra, também tomava conhecimento desse movimento social, por meio da mídia. Pós-experiência com eles/as, Dila afirma, categoricamente, que os Sem Terra a conquistaram:

Eu me lembro, uma das místicas que eles realizaram lá foi demarcar, dentro do mapa do Brasil, os estados e os cursos de especialização, de graduação que já tinham conquistado. (...) Por tudo que eu vi, por tudo que eu senti, por tudo que eu fui respeitada, valorizada, aplaudida, me fizeram caminhos de flores pra entrar na sala de aula, fizeram rituais muito bonitos de lavar as mãos de uma água perfumada, pra sair de lá trazendo o cheiro deles. Não precisava mais daquilo, a minha alma já estava, de alguma maneira, conquistada por aqueles dias que eu vivi lá.

Dando continuidade a essa afirmação, a educadora expressa a transformação pela qual passou, convivendo com sujeitos de uma cultura bastante diferenciada da sua:

Eu passei quatro dias, quatro noites na fazenda Normandia e a experiência foi muito rica, muito boa, muito instrutiva pra mim própria. Porque eu também tinha minhas mágoas do Movimento, por questões até muito umbibescas. Quando eu viajava, por exemplo, que tava uma barricada na estrada e não me deixavam passar horas e horas, e eu ficava lá no sol quente e uma experiência dessa foi grávida com nove meses e a gente teve que pegar atalhos nos canaviais e tudo mais. Então, eu sempre dizia: tem o direito de lutar pelos direitos, mas sem tirar os direitos de outros. [...] Mas aí depois você refletindo... E as barreiras que existem pra eles, né, em todos os sentidos, né? Barreiras da própria lei, as barreiras do próprio conhecimento, de casa, moradia e tudo mais...

Expressa os símbolos, rituais e singularidades dessa outra cultura com a qual ela conviveu e passou a conhecer. Conhecer e admirar.

Não vi nenhum desrespeito aos símbolos nacionais, não vi nenhum desrespeito ao Brasil, eu vi o canto à terra, eu vi a poesia, eu vi a mística, eu vi a música, eu vi palavras de ordem e ouvi palavras de ordem, mas que, de todas as maneiras, respeitavam o Brasil, né? E eu fiquei pensando nisso, eu vi uma luta tão grande pra ocupar espaços de saber no mundo que se assemelha à marcha inicial pra ocupar espaços de terra, espaços de convivência.

A educadora, após a experiência com os Sem Terra, sentiu a necessidade de fazer um artigo de opinião, que foi divulgado em alguns meios de comunicação, como testemunho a respeito do que passou a conhecer e admirar. Afirmou que com a publicação do artigo, ouviu brincadeiras na Universidade: “Virou militante!”, “Você tá doida, defendendo o MST?”. A seguir, apresento um comentário de Dila sobre o artigo e o apresento também:

Então, eu me senti no dever ético-intelectual de dizer isso, né? E foi publicado, inicialmente, no CBC Notícias, saiu no Correio 7 Colinas, aqui de Garanhuns, jornal impresso, tá no site TRANSE, tá circulando na Associação Brasileira de Geografia também. Depois eu digo, puxa vida, tinha de ter feito uma coisa mais elaborada, não foi um artigo, foi um depoimento. E tá no mundo, se servir pra que alguém mais se toque que o Movimento é algo mais do que o que a mídia diz e que se não for tudo que eu disse, então invistamos como intelectuais pra que as coisas cresçam, eu fico feliz com isso. [...] Era o meu papel da testemunha de um outro lado dessa questão, acho que significa isso. Mas não foi um testemunho pra publicar nem pra vender ideia não, foi forçado por uma experiência que me obrigou a entender a coisa por um outro modo e isso em mim tem de sair em termo de escrita, de qualquer maneira.

Apesar de a relação entre o sujeito da universidade com os sujeitos do MST ter sido constituída por contradições, houve por parte do sujeito da universidade o

reconhecimento de um grupo de educandos/as diferenciados/as. Confirmando a interculturalidade entre essas duas culturas distintas, em um processo no qual identifiquei tensões, diálogo e bastante aprendizado por ambas as culturas.

A educadora, além de reconhecer dificuldades e elementos negativos em sua própria cultura, identifica elementos que dificultam o diálogo, a interação, a constelação entre saberes na outra cultura e tenta contribuir para que os sujeitos daquela cultura se aprimorem no processo de interação. Por outro lado, os sujeitos da outra cultura possuem uma outra forma de pensar e agir e enxergam diferente da educadora. Aspectos que ela analisa como negativos, aqueles sujeitos da outra cultura consideram positivos.

Sublinho que acompanhei um processo de transformação pelo qual passou o sujeito da universidade (a educadora Dila). Deixou de adotar uma ideia midiática quando passou a conviver intensamente com aqueles sujeitos, o que a levou à admiração e à vontade de falar ao mundo que os Sem Terra são diferentes. Além disso, enfatizo que ela demonstrou a intenção de contribuir mais para o Movimento. Da ideia que tinha a respeito daquela outra cultura, sem aprofundamento, absorvida pela mídia hegemônica, passou a uma necessidade de usar a mídia para falar de seu trabalho, daqueles sujeitos-educandos, de uma outra cultura. O MST também se identificou com a educadora. Destaco que ela não possui um viés marxista. O MST, por mais que se coloque como fechado para os seus referenciais teóricos, nesse encontro com a Universidade, amplia seus referenciais.

O cotidiano do MST era importante no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Seguindo os princípios do PRONERA, a educadora solicitou um trabalho em que os/as educandos/as interviessem em seus assentamentos, como veremos adiante com a educanda pedagoga e o educando engenheiro agrônomo, os quais acompanhei durante suas atividades acadêmicas. A ecologia dos saberes foi materializada nesse cruzamento entre culturas diferenciadas e houve a produção da justiça cognitiva.

Acompanhamento de dois educandos

Optei para que o meu processo de observação não se limitasse à sala de aula. Decidi, então, por acompanhar dois dos educandos dos cursos de Especialização

quando inserissem uma atividade pedagógica ¹²¹ no contexto em que vivem e trabalham. Assim, escolhi, com a ajuda do próprio Movimento, uma educanda e um educando de cursos distintos. Acompanhei Ana Clara, educanda do Educação do Campo, responsável pelo setor de Educação do MST, na área da Zona da Mata Norte,¹²² formada em Pedagogia. Observei a atividade acadêmica que ela fez para a disciplina de Metodologia da Pesquisa I, em uma escola de um dos assentamentos visitados, além de acompanhá-la em dois assentamentos e em um acampamento pelos quais ela é responsável, enquanto membro do setor de Educação do Movimento.

Fiz o mesmo com Adriano, educando do curso de Especialização em Questão Agrária, responsável pelo setor de Produção do MST, formado em Engenharia Agrônoma. Realizei entrevista com ele e fui até um dos assentamentos onde ele colocou seu projeto em prática, como poderá ser observado logo adiante.

Entrei em contato com outros educandos para acompanhar a tal atividade pedagógica em seus respectivos contextos, porém não tive retorno de alguns, e outros enfrentavam, na época, problemas – como, por exemplo, uma enchente na cidade em que moravam, com grandes consequências – que impossibilitavam tal atividade.

Acompanhamento da educanda Ana Clara

Acompanhei Ana Clara, educanda do Educação do Campo, que responde pelo setor de Educação em um acampamento e dois assentamentos do MST.

A seguir, apresentarei a atividade de intervenção que Ana Clara realizou em um dos assentamentos, como atividade acadêmica e, posteriormente, apresentarei o outro assentamento e o acampamento que visitamos juntos.

Assentamento Veneza, em Chã de Alegria

¹²¹ Como vimos, essa atividade acadêmica foi solicitada pela professora Dila, como instrumento de avaliação do componente curricular Metodologia da Pesquisa I e Metodologia da Pesquisa II: “Identifique, em seu contexto de atuação profissional uma situação em que você julgue necessária uma intervenção pedagógica (teórico-prática). Proponha e realize esta intervenção, no tempo em que julgar necessário, e relate-a em um relatório”.

¹²² Área determinada pelo Movimento para atuação da Sem Terra, que envolve os municípios de São Lourenço da Mata e Chã de Alegria, dentre outros.

O antigo engenho Veneza está localizado em Chã de Alegria a, aproximadamente, 52km da capital. Há 62 famílias de assentados/as, uma igreja católica, e o padre mora no próprio assentamento. Ana Clara coordena escolas do campo, além de trabalhar em outros assentamentos, recebe um salário mínimo da Prefeitura para ajuda de custo. Visitei o referido assentamento, junto com ela, no dia 15 de julho de 2010.

Eu fui em busca de ver o trabalho que Ana Clara realizou para o componente curricular de Dila, uma intervenção pedagógica na Escola Municipal Doze de Outubro, situada dentro daquele assentamento. Há algumas semanas, ela, a professora e as crianças-educandas haviam feito uma visita à barragem de Tapacurá, próxima daquela localidade, e depois da visita ela solicitou que os/as educandos/as criassem um texto falando da atividade. Tratavam-se de educandos/as da Educação fundamental, 2ª a 4ª série.

Ana Clara apresentou os/as educandos/as e pediu para eles/as falarem do texto, indicando os pontos positivos e as dificuldades. Os/as educandos/as apresentaram o texto que fizeram sobre o passeio da reserva. A Sem Terra, Ana Clara, quis fazer esse trabalho por ter percebido que os/as educandos/as tinham dificuldade na escrita. Ao término de cada apresentação, cada educando/a era aplaudido/a. Ana Clara perguntou aos/as educandos/as, após as atividades feitas, o que eles/as poderiam trabalhar junto com o assentamento e o que haviam contado aos amigos que não estudavam ali. Ela destacava o conhecimento que haviam trazido para o papel e para a comunidade. Um dos educandos não quis apresentar. Ana Clara falou das imagens dos desenhos: barragem e homem pescando, bandeira do Brasil e pau-brasil. Ela disse que cada desenho tinha uma história que foi passada para o papel. Um dos educandos desenhou uma igreja. Ana Clara queria saber por que a igreja estava junto da barragem. Disse que a barragem se chamava São Bento, porque antes ali havia uma vila com esse mesmo nome. A educadora Ana chamou a atenção: “Só vimos pau-brasil [planta símbolo do Brasil, que se encontra em extinção]. Temos de preservar não só o pau-brasil, mas outras árvores. Vi capivara. Meio Ambiente inclui tudo: árvore, rios, animais.”

Ao término da atividade realizada pela Sem Terra Ana Clara, os/as educandos/as continuaram com a professora Dalva, que pediu pra os/as educandos/as

seguirem a lição, baseando-se no livro escolar. Percebi uma diferença entre a atividade de Ana Clara e a da professora; na prática desta predominava uma Educação Tradicional.

Os/as educandos/as ficaram bastante tímidos para apresentarem os trabalhos, acredito que eu os tenha inibido, apesar de tentar conquistá-los/as. Naquele pouco tempo, percebi que Ana Clara realizou uma atividade pedagógica diferenciada. Certamente, aqueles/as educandos/as não estavam acostumados, no dia a dia, com aquele tipo de aula.

Nesse dia que visitei a escola, faltou a merendeira. Ana Clara, responsável pela direção da escola, fez a merenda dos/as alunos/as.

Assentamento Chico Mendes III

Combinei com Ana Clara de visitar o assentamento onde ela mora e faz um trabalho de apoio ao grupo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para participar da assembleia dos/as assentados/as. Fui, então, no dia 22 de julho de 2010, ao assentamento Chico Mendes III, que está localizado na cidade de São Lourenço da Mata, a aproximadamente 30km de Recife.

O assentamento é recente, existe há dois anos, com casas de taipa ou ainda com lonas. Neste dia, houve uma mudança na programação e a assembleia se focou em discutir se a comunidade aceitava ou não a permanência de um assentado que, por problemas pessoais, havia desistido de morar lá e resolvera voltar. Foi um momento bastante polêmico, durante a tarde (14 às 16h), com a participação do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que havia recebido da presidente da associação a ata de uma assembleia, com assinatura dos/as moradores/as daquele assentamento, na qual discordavam em aceitar de volta o referido assentado. Constatou-se que na assembleia em que decidiram que não aceitariam o assentado, a ata não havia sido feita na hora, apenas no dia seguinte, quando a assinaram. Alguns/as se revelaram semianalfabetos/as, confessando que assinaram sem poder ler a ata. O INCRA explicou-lhes que a ata deveria ser confeccionada no dia da assembleia e assinada por todos que participassem, independentemente de concordarem ou não com o que havia sido decidido.

Destaco que pude observar os ricos saberes dos/as assentados/as – semianalfabetos/as, em sua maioria – e o processo de aprendizado para organizar e coordenar uma assembleia. Segundo a assentada Ana Clara, uma das educandas do curso de Especialização em Educação do Campo, ela é a única com curso superior naquele assentamento e afirma que, no início, 70% daqueles/as moradores/as eram analfabetos, tendo sido reduzido o índice para 40%, desde que estavam assentados/as.

A Ecologia de Saberes estava bastante visível: um movimento social, com sua estrutura, estimulando assentados/as a se organizarem, construindo saberes, na interação com uma entidade governamental, INCRA.

Acampamento Maria Paraíba

O acampamento traz um forte significado no processo de luta do Movimento, como bem retrata Roseli Caldart:

O acampamento é uma forma de luta largamente utilizada pelo MST com o triplo objetivo de educar e de manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra, e de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da Reforma Agrária. Enquanto estão acampados, os sem-terra geralmente continuam realizando outras ações combinadas de luta: audiências, atos públicos, caminhadas, greves de fome, acampamentos breves em lugares públicos nas cidades, reocupações de terra, em um *movimento permanente*. (Caldart, 2004: 177)

No dia 19 de agosto de 2010, às 13h30, eu, Júlia Benzaquen, colega do Doutorado, e Ana Clara chegamos no acampamento Maria Paraíba. O acampamento tem o nome de uma assentada do sertão que fez parte da luta do Movimento e sofreu atentados. Situa-se no Distrito Matriz da Luz, em São Lourenço da Mata. Quando o visitei, o acampamento existia há apenas 4 meses, pois foi no *Abril Vermelho*¹²³ que foi constituído. É composto por 430 famílias, mas poucas estão permanentemente lá. As casas são precárias, de barro, moradias onde poucos habitam. Tomam banho no rio e para beber vão em busca de água da cacimba.

Entramos no barraco de uma senhora, que fez um banheiro (casa de banho), fossa e até um pequeno jardim. Fomos à estrutura onde será a escola, uma casa feita

¹²³O MST intensifica as ocupações, cria novos acampamentos, bloqueia rodovias, faz manifestações e reivindicações no INCRA e em outras instituições, todo mês de abril, fazendo alusão à morte dos/das trabalhadores/as Sem Terra, em Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, ocorrida em 17 de abril de 1996.

de madeira e coberta com folhas de coqueiro. Fomos apresentados a alguns/as acampados/as, depois chegou Bebê e Cabrito, Sem Terras da Frente de Brigada. Crianças brincavam descontraidamente. Percebemos um clima bem mais leve do que nos assentamentos. Por volta das 15h30, deu-se início à assembleia. Houve entrega de presentes aos pais, através de sorteios, pois a data do dia dos pais havia passado há poucos dias.

Ana Clara, que é responsável pelo setor de Educação naquela área, foi para a assembleia divulgar uns programas educacionais do governo do Estado e falar dos possíveis cursos superiores promovidos pelo Movimento. Ela prometeu comparecer numa das assembleias pra fazer matrícula dos/as interessados/as.

Percebi um clima leve, de início de jornada. Assentados/as do Pedro Inácio já haviam me dito da diferença das relações de solidariedade no acampamento em relação ao assentamento. O que me chamou mais atenção foi que o MST, como uma organização, oferece oportunidades que muitos não poderiam ter, como a possibilidade de estudar, vislumbrando um futuro diferenciado, já no início da jornada, como bem vi naquele acampamento que existia há alguns meses, pessoas sendo convidadas a fazer parte de cursos.

Aquele movimento social, além de ser um permanente processo de formação aos Sem Terra, demonstra, em seu cotidiano, seja nos cursos de pós-graduação observados, seja na experiência revelada pelas pedagogas na escola do assentamento Pedro Inácio, seja no acampamento recém-criado, a importância da educação formal e a relação da reforma agrária com a área de Educação.

Entrevista e acompanhamento do educando e engenheiro agrônomo Adriano, um “agricultor culto” no assentamento Normandia

Entrevistei e acompanhei, no dia 05 de agosto de 2010, o engenheiro agrônomo do MST, do setor de Produção, Adriano, educando do curso de Especialização em Questão Agrária. Na época da entrevista, tinha, aproximadamente, 16 anos de Movimento Sem Terra. Fiz, também, observação direta no assentamento e conheci o seu projeto de cisterna para beneficiar os/as assentados/as do MST. O entrevistado tem uma leitura profunda das questões tratadas e demonstrou o quão é sensível e se identifica com as causas sociais e a vida coletiva proporcionada por um

movimento social. Afirmando que esse contato com o engenheiro Sem Terra me fez acreditar na possibilidade da existência da ecologia de saberes e da justiça cognitiva em espaços fronteiriços onde culturas hegemônicas e contra-hegemônicas se cruzam.

O assentamento Normandia tem 41 famílias e uma média de 150 moradores/as. É bastante organizado. Segundo Raquel, coordenadora pedagógica dos cursos de Especialização do MST, assentada em Normandia, o assentamento tem 17 anos.¹²⁴ Tratava-se de uma terra com herdeiros, e um processo de desapropriação que durou quatro anos e gerou mortes. Nele está inserido o Centro de Formação Paulo Freire, onde foram realizados os cursos de Especialização. Segundo a coordenadora, “a gente sempre diz que é a nossa grande escola, assim como a escola Florestan Fernandes é a nossa Universidade nacional, a gente costuma dizer que essa é a nossa escola aqui, em Pernambuco, o Centro de Formação Paulo Freire”. Neste Centro, além de salas de aula, há um espaço (que poderíamos classificar como auditório) que chega a comportar 1000 pessoas. Há um refeitório para 160 pessoas e um alojamento onde cabem 223 pessoas, para homens e para mulheres, com banheiros (casas de banho) coletivos. Há uma biblioteca e um telecentro que já comportou 30 computadores¹²⁵. O assentamento é também constituído por uma associação e uma cooperativa. A área comunitária da Cooperativa possui uma média de 14 hectares.

Confesso que só neste momento de encontro com o engenheiro agrônomo foi que fui conhecer a área onde se localizavam as habitações do assentamento. No momento estavam sendo realizadas reformas nas casas. Adrianome apresentou aos moradores e moradoras que encontrávamos naquele espaço, cumprimentando a todos/as e respondendo os questionamentos que lhe faziam. Mostrou-me uma cisterna para eu conhecer o seu projeto, que foi implantado em vários assentamentos. Segundo o engenheiro, ali em Normandia, foi realizado um projeto piloto com a sua ideia da cisterna, há aproximadamente seis meses. Ele criou uma cisterna com uma média de 21000 litros, ao invés de 16000, como são as habituais, ou seja, com 5000 litros a mais e pelo mesmo custo, beneficiando os/as assentados/as para armazenarem a água para o consumo humano. Ele escolheu esse tema para fazer o trabalho solicitado pela professora.

¹²⁴A entrevista foi realizada no ano de 2010.

¹²⁵Raquel, em entrevista, afirmou que houve um acidente que destruiu vários computadores, naquele centro de formação.

Ao se justificar sobre a importância de seu projeto de cisterna, o entrevistado demonstrou conhecimentos que vão além do técnico, como o social e ambiental, como se pode observar:

[...] as cisternas são primordiais porque você não tá livrando só a família de quê? Bactérias da água, a água dos barreiros, elas são contaminadas com coliforme fecal, e uma série de... urina dos animais. Nem todos têm condição de cercar as áreas. Então, os animais tão bebendo e a água às vezes tão (sic) sendo contaminada. Ela já causa um impacto na saúde maravilhoso, porque ela tá livrando a família dessas contaminações.¹²⁶ (Engenheiro agrônomo do MST)

Preocupado com a higiene das pessoas e na redução de esforço, ele pensou numa bomba mecânica. Lembrando que há períodos nos quais só há água na cisterna, as pessoas tinham o costume de colocar o balde dentro dela, depois no chão, depois novamente na cisterna, contaminando a água. Ele afirmou que não pensou na bomba elétrica por seu custo ser maior, além de que muita gente não tem energia elétrica em casa. Ele enfatiza toda a sua preocupação “com um sentido, de trazer benefícios que venha (sic) minimizar o sofrimento do camponês, do homem do campo.”

Critica a Academia que forma o engenheiro agrônomo para ser um sujeito elitizado que trabalhe com o agronegócio e fala como compreende o profissional oriundo do campo, o qual deve aplicar os conhecimentos adquiridos pela Universidade, produzindo cidadania.

Agora, que nós, profissionais, nós, engenheiros agrônomos, nós que fomos formados nessa área do campo, que viemos da terra, nós temos um compromisso social com o nosso país de fazer um resgate, um resgate dessa realidade em que o homem do campo vem vivendo, há muito tempo atrás, e tentar mudá-la. Quem é que vai mudar isso? Nós, porque eu que nasci no campo, fui pra Universidade, obtive conhecimento e venho difundir dentro de onde eu moro. Com certeza eu vou ter vários discípulos ali que vai (sic) fazer isso. E é isso que tem que ser mudado, é um enfoque muito grande do MST em formar pessoas que dê a sua parcela de contribuição, não só como profissional, mas como cidadão brasileiro. E só muda dessa forma. (Engenheiro agrônomo do MST)

Ele falou que “dividia” com outras pessoas o conhecimento que adquiriu na universidade, logo, eu lhe perguntei como isso era feito. Ele apresentou a seguinte resposta:

Eu, por exemplo, uma das primeiras coisas que eu faço na divisão do meu conhecimento é mantendo sempre a humildade, a humildade ela é fundamental, por

¹²⁶ Segundo o engenheiro, muitas pessoas reclamavam de coceiras e vermes, devido à água contaminada.

quê? Muitas vezes quando a gente chega nas áreas pra fazer um trabalho: doutor! Não, não me chame de doutor, não sou doutor, mesmo que fosse, não me chame de doutor. Me chame de companheiro, me chame de Adriano. Por quê? Porque a única coisa que, além de mim, entre mim, que diferencia que é eu (sic) e vocês, é que eu li mais livros do que vocês.

Adriano considera o agricultor como um agrônomo empírico. Os saberes desses são reconhecidos pelo Sem Terra engenheiro. Ele destaca o ato de escutar no processo do diálogo entre saberes.

Eu, quando fui,[referindo-se à universidade] já me considerava um agrônomo empírico, o agricultor, pra mim, é um agrônomo empírico, então o conceito meu, hoje, formado, fazendo pós-graduação, eu chego numa área e tenho um respeito muito grande pelos agricultores, por quê? Além de eu ser agricultor eu sei que há o lado empírico. Então, o que é que eu faço? Eu faço a união do que é que a Universidade me deu em termo do conhecimento científico e faço essa fundição dos conhecimentos, entre o científico meu que adquiri e o empírico deles. Então, a gente tem tudo pra avançar. Então, eu tenho que escutá-los. Sempre que eu vou fazer um projeto, numa área de assentamento que eu não conheço, em qualquer comunidade rural que eu vou fazer o projeto, o que é que eu vou fazer? Vou procurar os agricultores mais velhos, que tenham conhecimento daquela região onde ele convive, de qual foi a maior seca, de qual foi o maior período de chuvas. Então, a gente tem essa divisão, essa união de conhecimentos, porque o empírico, o científico sem o empírico, ele é pobre, tem que caminhar junto. Então eu acho importante essa divisão de conhecimento, de eu pegar, absorver o que eu trouxe da Universidade, o que eu adquiri na Academia de conhecimento científico e chegar pro agricultor e dizer a ele: “olha, eu aprendi a fazer isso dessa forma, não vamos usar agrotóxico aqui, a gente pode fazer um biofertilizante, aqui com nim [trata-se de uma planta], por exemplo, com determinado tipo de, sem que a gente agrida a natureza. A gente tá mostrando pra ele que há formas de unir o conhecimento da Academia. Porque eu fui pra lá adquirir isso, ou de eu fazer qualquer coisa que eu vá tratar que eu não trate do químico, que eu não vá prejudicar nem ele, aí eu tô dividindo o que eu aprendi lá.[...] O agrotóxico é permanente, tem agrotóxico aí que permanece na natureza aí 30 anos. Você tá contaminando o solo, contaminando as plantas, contaminando os lençóis freáticos, e se matando. Então, há casos aí que os agricultores, por não usar (sic) o EPI, né, o equipamento de proteção interna, em aplicação, morre com câncer e não sabe o que foi, por causa dos agrotóxicos. Então, quando eu fui que me formei, o meu intuito verdadeiro era de trazer esse conhecimento, mostrar pra eles que não era pra trabalhar daquela forma. (Engenheiro agrônomo do MST)

Adriano reconhece todo o investimento do movimento social na formação dos/as Sem Terra e, sendo ciente de que é um dos poucos que possuem curso superior, dando continuidade à carreira acadêmica, tem intenção de contribuir e incentivar outros sujeitos do MST nesse processo de formação:

[...] eu costumo dizer que eu era um diamante bruto que o MST me lapidou, me tornou, tá me tornando o que eu sou hoje. Então, qual é o meu intuito? É de me formar, atingir o nível máximo de graduação pra que a gente possa plantar novas sementes, essas sementezinhas que tem aí, tudo, essa criançada toda dos assentamentos, que a gente possa multiplicar e tornar a formar mais engenheiros agrônomos, formar mais médicos, formar mais zootecnistas, psicólogos,

enfermeiros, técnicos, que é dessa forma que a gente vai mudar a realidade dos assentamentos.

Tanto o PRONERA quanto a Universidade foram mencionados pelo engenheiro Sem Terra, como os grandes responsáveis para que o povo camponês possa ter acesso ao curso superior:

Então eu não vejo, eu acho de uma importância, assim, estúpida esse convênio entre o PRONERA e a Universidade. A Universidade abrir as portas realmente como tá fazendo pra os movimentos sociais e deixar que o povo se aproprie do conhecimento, o povo camponês. Isso é de uma relevância, assim, estúpida, eu só tenho que parabenizar o trabalho que a Universidade está exercendo. [...] às vezes, assim, quando a gente começa a falar, se aprofundar, a gente se emociona [lágrimas nos olhos] porque a gente só pode mudar a realidade do nosso país com Educação, não tem outra forma, educando as pessoas.

A entrevista com o engenheiro agrônomo Sem Terra, educando do curso de Especialização em Questão Agrária, trouxe-me uma intensa reflexão a respeito da ciência moderna ocidental e sua relação com outros saberes, que tanto debati no capítulo I deste trabalho. Adriano é um homem de origem do campo, inserido há quase duas décadas em um movimento social, o que possibilitou o seu acesso à educação formal até o nível superior, e apresenta uma forte identidade com a realidade à qual pertence. Sente-se comprometido em sempre dar retorno à sua comunidade, seja com o seu trabalho, como pudemos constatar com a criação do reservatório de água para os/as agricultores/as, seja através de todo o processo de formação ao qual se submete, “dividindo” com os outros o conhecimento adquirido, como ele afirma.

Numa sociedade cujo juízo de valor privilegia o conhecimento científico, que atua segundo suas próprias regras e lógicas, produzindo privilégios epistemológicos que geram desigualdades entre os conhecimentos e saberes, constata-se uma contra-hegemonia neste relato do engenheiro agrônomo, em que se encontram relações epistemológicas de complementaridade entre a ciência moderna e os conhecimentos e saberes não científicos.

O Sem Terra reconhece a importância dos conhecimentos adquiridos na sua formação de engenharia agrônoma, na universidade, mas em nenhum momento se posiciona como superior a outros conhecimentos e saberes. Ele apresenta humildade e opta por ser chamado pelo nome ou por “companheiro” ao invés de doutor. Também identifica que a única diferença entre ele e os/as outros/as agricultores/as

Sem Terra constitui-se na quantidade de livros que leu a mais que eles/as, tem respeito muito grande pelos/as agricultores/as, que considera agrônomos/as empíricos/as.

A atitude dialógica do engenheiro Sem Terra nos faz relacioná-la às reflexões apresentadas por Paulo Freire, no contexto chileno, quando discutia a relação entre os engenheiros agrônomos e os/as agricultores/as, criticando a ação extensionista dada pelos primeiros, onde a manipulação e a invasão cultural se colocam no lugar do diálogo.

Adriano enfatiza a importância do ato de escutar. Ele procura os/as agricultores/as mais velhos/as nas áreas rurais onde vai realizar um trabalho, reconhecendo os seus conhecimentos e saberes socioambientais. O engenheiro os/as reconhece e para eles/as demonstra novos conhecimentos e saberes – esses, adquiridos na universidade – como as formas saudáveis de cuidar do meio ambiente, diferente dos agrotóxicos, como vêm a ser os biofertilizantes. O engenheiro precisou escutar os/as velhos/as agricultores/as que, mais do que ninguém, convivendo no cotidiano no assentamento em que vivem, têm conhecimentos e saberes singulares sobre aquele espaço, solo, clima etc. Exemplo claro da importância dos conhecimentos e saberes científicos e não científicos, pois como afirma o engenheiro, o conhecimento científico sem o empírico é pobre, eles têm que caminhar juntos. Ele afirma que une os conhecimentos e saberes científicos adquiridos na universidade com os conhecimentos e saberes dos/as velhos/as agricultores/as. Essa escuta atenta, por parte do engenheiro, faz-nos lembrar do que havíamos debatido no subcapítulo sobre representações do MST, baseando-nos em Paulo Freire (2003), que afirma que a permanente disponibilidade do sujeito que escuta significa que ele está aberto à fala, ao gesto e à diferença do outro.

Maria Paula Meneses (2003) critica, em suas reflexões a respeito do trabalho que realizou como consultora na África, um tipo de atitude diferente da que Adriano demonstra, seguindo um modelo semelhante ao do Norte, com uma lógica hegemônica do conhecimento, verticalizada, de cima para baixo, apesar de ter sido denominando de modelo participativo, impondo regras e metodologias que excluem os outros saberes (saberes locais, tradicionais, alternativos e periféricos). Saberes que, baseando-me em Paulo Freire (1987), denominaríamos como saberes “para” e

“sobre” o outro, diferentemente de saberes “com” o outro. Neste contexto, o ato de escuta era mínimo, e havia interesse pelo conhecimento local apenas no que pudesse ter “utilidade”.

Na atitude do engenheiro Sem Terra, há o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos e saberes, numa perspectiva epistemológica em que aparece a ecologia dos saberes. Esta, segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), é reconhecida como ecologia por se basear no reconhecimento da pluralidade dos conhecimentos e saberes heterogêneos, de sua autonomia, com uma sistêmica articulação e cuja relação entre eles caracteriza-se de forma horizontal, como se pode constatar no relato do engenheiro.

Todo conhecimento é parcial e situado. Reconhecer a incompletude dos conhecimentos e saberes é reconhecer a necessidade de articulá-los. Nessa ação, o respeito e a humildade fazem-se necessários, e foram demonstrados pelo engenheiro, não apenas em sua fala, mas na forma como se relacionava com os/as camponeses/as, habitantes daquele assentamento.

O engenheiro Sem Terra, pessoa diferenciada naquele cenário de agricultores e agricultoras pobres, excluídos de necessidades básicas como moradia, educação e saúde, dentre várias outras, durante tantos anos de vida, executa um modo dialógico de engajamento permanente e articula a ciência moderna ocidental com outros saberes, no seu cotidiano, de sujeito inserido em um Movimento, através de sua atitude humilde, escutando os outros – Sem Terra mais velhos/as – que não tiveram a oportunidade, por exemplo, de adquirir conhecimentos científicos, oriundos da universidade, causados pela injustiça social.

Sabe-se que a injustiça social se alicerça na injustiça cognitiva. Boaventura Santos afirma que a ecologia dos saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva. Por fim, para recordarmos a ideia do autor sobre a ecologia dos saberes, apresento a seguinte afirmação, que reflete claramente o contexto diferenciado daqueles/as camponeses/as Sem Terra:

A ecologia de saberes tem de ser produzida ecologicamente: com a participação de diferentes saberes e seus sujeitos. Há práticas de saber dominantes, assentes na ciência moderna ocidental, e práticas de saber subalternas, assentes em saberes não científicos, ocidentais e não ocidentais, e que esta hierarquia produz e reproduz a desigualdade social no mundo. As práticas de saber dominante são as que assentam na ciência moderna. Como esta não está distribuída equitativamente no mundo, nem como sistema de produção nem como sistema de consumo, as

desigualdades no acesso, controle e uso da ciência são o resultado de desigualdades sociais e reforçaram-nas. (Santos, 2006: 358)

No espaço de interação, aqui demonstrado, temos uma cultura em que predominam práticas e saberes dominantes, assentes na ciência moderna ocidental (UFRPE) com outra cultura com práticas e saberes subalternos (MST). A seguir, apresento as falas de sujeitos das instituições envolvidas, no processo de formação dos Sem Terra.

O MST, a Universidade Federal Rural de Pernambuco e o INCRA: a fala do Movimento, da Academia e do PRONERA

Apresento o MST, nas pessoas de Marco Antônio e Katarina Lourenço, lideranças do Coletivo Nacional do Movimento, e Raquel, que pertence ao setor de Educação e está exercendo a função de coordenadora pedagógica dos cursos de Especialização, pelo Movimento; o INCRA, na pessoa de Berenice, responsável pelo PRONERA, e a Universidade, nas pessoas de Carlos, diretor do campus Garanhuns da UFRPE e da professora Dila. Com o cruzamento das falas das lideranças e demais participantes dessas instituições, pretendo me aprofundar na compreensão desse espaço fronteiro entre a universidade pública brasileira, UFRPE, e o movimento social do campo, MST. Destaco que todos os sujeitos aqui selecionados foram entrevistados individualmente.

Marco Antônio, entrevistado no dia 7 de maio de 2010, participa do Coletivo da Coordenação Estadual do Movimento, e é considerado o grande líder do MST no Estado de Pernambuco. Ele faz parte da Coordenação Nacional do Movimento e do Grupo de Estudo Nacional do MST, tem 50 anos e faz questão de frisar que é agricultor e sempre exerceu essa atividade. Pedagogo, é graduado em Santa Catarina e com pós-graduação, via PRONERA, em Estudos Latino-Americanos, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

A entrevista com Katarina Lourenço, responsável pelo setor de Educação do MST em Pernambuco e do Coletivo Nacional da Educação, realizada no dia 4 de maio de 2010, foi a mais demorada de todas, ultrapassou duas horas. Katarina Lourenço, 42 anos, pedagoga, foi graduanda da primeira turma de Pedagogia da Terra, entre 1998-2001, e tem curso de especialização em Educação do Campo, pela Universidade de Brasília (UnB). Todos esses cursos foram realizados via

PRONERA. É uma das pioneiras do Movimento no Nordeste brasileiro. Participou da Pastoral da Juventude da Igreja Católica, onde atuava nas comunidades, e ingressou no Movimento em 1987, no sul da Bahia. Com a expansão do Movimento para vários estados brasileiros, ela seguiu para atuar na secretaria regional em Alagoas, onde trabalhou na frente de massa¹²⁷ e, em seguida, na formação. Em 1992, ela seguiu para Pernambuco, para cuja secretaria regional havia sido transferida. Representa o coletivo de Educação, junto com outro militante do sexo masculino na Direção Estadual do Movimento e faz parte desse Coletivo Nacional de Educação. É representante da Escola Nacional Florestan Fernandes no Estado de Pernambuco.

Raquel, entrevistada no dia 3 de maio de 2010, tem 34 anos, é pedagoga, graduada na primeira turma de graduação do Movimento, na UNIVJUÍ, no Rio Grande do Sul. Pertence ao Setor de Educação do Movimento Sem Terra, desde sua entrada no Movimento, há 14 anos. Ela se diz “educadora do povo” e é assentada em Normandia.

Berenice, responsável pelo PRONERA no INCRA, tem 35 anos, é licenciada em História e pós-graduada em Sociologia. Funcionária há 3,5 anos do INCRA, responde há dois anos pelo PRONERA. A representante destacou os trâmites burocráticos da instituição para viabilizar os cursos superiores para os sujeitos dos movimentos sociais do campo, falou do processo de criminalização que o MST vinha sofrendo por parte das instituições públicas, assim como da relação entre a universidade e os movimentos sociais, dentre tantos outros aspectos.

Por fim, Carlos, diretor do campus Garanhuns, sublinhou a importância de a Universidade oferecer um curso para a formação de sujeitos do campo.

Antes de iniciar o debate, através dos/as representantes da Universidade, do MST e do INCRA, apresentarei uma síntese sobre a importância da educação formal para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, já trabalhada no capítulo 3. Este movimento social do campo brasileiro determina que todos/as Sem Terra têm de estudar, como fala Katarina:

Nesses dias, o Pedro [refere-se ao Pedro Stédile, liderança nacional do MST] falou com o ministro da Educação [na época, Fernando Hadad], no Encontro Nacional nosso. Aí o ministro da Educação estava, aí ele disse: olhe, o Movimento tirou como linha que todos e todas Sem Terra têm que estar estudando, independente do nível que está, seja na alfabetização, seja... Então, senhor ministro, se o senhor deixar de ser ministro e quiser vir

¹²⁷ Setor do MST que fica responsável na busca de novos/as Sem Terra.

pro MST, o senhor vai ter que achar um curso pra fazer [risos]. (Katarina, do setor de Educação do MST)

A pedagoga Sem Terralembra que o Movimento já nasce com forte influência da Teologia da Libertação e da Educação Popular, com ênfase na formação do sujeito, com base na educação não formal. A necessidade da educação formal surge nos primeiros momentos de ocupação, quando as famílias já questionavam a respeito da escola dos/as filhos/as. Os Sem Terra lutaram em prol das escolas itinerantes e afirmam que não queriam qualquer escola, mas, sim, uma escola que estivesse em consonância com a luta à questão agrária. O Movimento nasce em 1984 e o seu setor de Educação, em 1987. Por conseguinte, a proposta pedagógica do MST é criada e o Movimento se afirma como um movimento social que possui uma pedagogia própria: Pedagogia do Movimento Sem Terra. O Movimento defende a escola pública e realiza o Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária. Com toda essa luta, as lideranças do MST sentiam necessidade de estudar e de se aprofundar na área de Educação. Nasce o PRONERA, que já abordei no capítulo 4, e nasce a luta pela Educação do Campo, com a Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo. No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Movimento reivindica uma Secretaria de Educação do Campo dentro do Ministério da Educação (MEC) e consegue uma Coordenadoria dentro da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. O MST sofreu criminalização, por parte do Judiciário, e o Governo passou a fazer uma campanha contra o PRONERA, reduzindo financiamento para aquele fim.

A líder do setor de Educação do MST afirmou que se encontra na tentativa de fazer o curso de Mestrado em Educação¹²⁸ e que o seu maior entrave é a língua inglesa. Destaca a importância da qualificação e da titulação para a relação com outros espaços, como a própria academia e o Estado, por exemplo.

Mas o título é um espaço que exige. Você é descredibilizado. Tu fala porque não tem um título. Então, isso, também, pro Movimento é ferramenta de luta. Tem que se qualificar por quê? Disputa política isso também tem feito a diferença, porque o que a gente acumula ao longo de nossa luta, de nossos estudos não é validado se você não tem um título pra apresentar. Nós sofremos muito isso no início do PRONERA, porque a grande maioria só tinha 8ª série, as meninas de 8ª série discutindo lá com as professoras [referindo-se às professoras das Universidades]. Então isso era uma ofensa pra Academia: onde já se viu? Então, quando você começa a elevar o nível de escolaridade, a Academia vai ter uma outra

¹²⁸ O Mestrado a que ela se refere é pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sem ser via PRONERA.

relação contigo. [...] A gente vê que tudo isso é ferramenta de luta. Não tem espaço que vai exigir? Se a gente pra ser respeitado tem que ter o título lá de coisa, tá aqui o título. E o que mais precisa? Por quê? Porque a gente não está mais só no nosso espaço. Você vai pra uma Academia, você vai pra uma relação com o Estado, você vai... Então, assim, o espaço da gente tá influenciando, o poder tá fazendo o nosso campo de batalha, você também tem que tá qualificado pra esses espaços... (Katarina, do setor de Educação do MST)

Katarina Lourenço faz a seguinte afirmação: “Mais do que demandante desse direito, a gente quer ser protagonista de um novo jeito de fazer Educação, por isso que a gente tá ali, dialogando com a Universidade que curso a gente quer”. Observo que na fala dela aparece a palavra diálogo ao mesmo tempo em que ela afirma ser o Movimento um protagonista do saber educacional. Nesse protagonismo, o MST reconhece que a universidade pode contribuir para o movimento social do campo, mas que se faz necessário um cuidado com um saber específico para os Sem Terra, pois esses sujeitos sociais não querem qualquer saber da universidade, como afirma a sua coordenadora pedagógica dos cursos de Especialização, Raquel:

Quando a gente fala do Movimento, a gente reconhece a importância desse conhecimento mais sistematizado, mais elaborado, que se desenvolve mais na Academia, agora não é o único conhecimento que foi dado pra todo mundo. O MST tem uma especificidade, a CPT tem outra especificidade, os quilombolas, os índios, é isso que a gente tem brigado. A Educação Brasileira, infelizmente, não tem isso claro, não tem separadinho. Então, o que serve pra “A” serve pra “Z”. (Raquel, coordenadora pedagógica dos cursos de Especialização do MST)

Percebe-se um movimento social que, no processo de construção dos cursos de formação para os seus sujeitos Sem Terra, tem clareza do que quer e interfere com determinação no planejamento, execução e avaliação. O diálogo é possível ao se ter o MST como uma voz presente e firme. A representante do PRONERA no INCRA afirmou que há diferenças entre os movimentos sociais do campo na relação com as universidades públicas brasileiras. Alguns movimentos se inibem diante da outra instituição, que não dá espaço para o diálogo. Porém, ela destaca que há outros, mais estruturados, como o MST, em que isso não acontece, como se pode observar em sua fala:

E por parte dos movimentos, porque muitas vezes tem alguns movimentos que têm uma tradição maior em relação à Educação, têm núcleos, têm grupos responsáveis por Educação, têm maturidade. Eles compreendem, têm clareza do que eles querem, qual é o projeto de Educação que eles querem, mas outros não, então, assim, muitas vezes eles se intimidam frente à Universidade, então eles acabam sucumbindo ao projeto que a Universidade tá construindo no campo, eles não pensam, não elaboram junto, então isso aí também causa muitos problemas. (Berenice, do INCRA)

Após essa afirmação, oriunda do INCRA, faz-se necessário escutar a fala da universidade. O diretor do campus de Garanhuns, da UFRPE, ao ser questionado sobre qual a importância da relação entre a Universidade e os movimentos sociais, especificamente o MST, apresentou a seguinte resposta:

A importância é que a gente tá fazendo as pessoas estudarem, as pessoas estarem dentro da Universidade, eu acho que isso é que é mais importante de tudo. O povo que estava sempre marginalizado, entrar agora pra que estivesse discutindo as questões que de outro ponto de vista, você ver aqui, por exemplo, na apresentação [refere-se à abertura dos cursos de Especialização, em Normandia], não é? É bem marcado o ponto de vista da história deles, mas a gente também tem uma história, como Universidade, como Academia, a gente tem de dosar as coisas pra sair bem feito pra todo mundo. A importância, pra mim, é de colocar todo mundo dentro da escola, independentemente do lugar onde esteja, lugar de origem. O negócio é o conhecimento, informação, a escola. (Diretor do campus Garanhuns da UFRPE)

Para Dila, educadora da universidade pública dos cursos de Especialização para os Sem Terra, a universidade tem o seguinte papel:

Então, o papel da Universidade é voltar e melhorar as condições humanas, voltar e melhorar as condições sociais, desenvolvendo a pesquisa de porta em laboratório, sim, para que ela retorne pro mundo, desenvolvendo a extensão pra que isso chegue já mais traduzido, desenvolvendo o ensino pra que viabilize as pessoas agirem num mundo transformado. [...] Se o conhecimento servir pra separação, pra hierarquização e pra competição ele perde sua razão de ser.

Em sua fala está implícito que ela acredita no diálogo e no respeito entre os diversos saberes. Ao criticar a hierarquização que uns conhecimentos produzem em relação a outros, ela nos remete à justiça cognitiva que está associada à justiça social. A educadora também destaca a importância da extensão no processo de interação da universidade com a sociedade.

Ao ser questionado a respeito de como avalia a relação do MST com a Universidade Pública Brasileira e se ele identificava nessa relação diálogos e/ou tensões, Marco Antônio afirma ser uma relação muito conflituosa, apesar de reconhecer que há esse espaço [que eu complementaria como espaço fronteiro] porque tem muita gente dentro das universidades que pensa diferente da formalidade da Academia. Alerta, porém, que há muito preconceito, muita resistência e muita burocracia. Fala da resistência e do preconceito da grande maioria dos reitores das universidades públicas brasileiras. Muitos resistem devido à criminalização feita ao MST pela imprensa, quando diz que os Sem Terra ocupam os espaços formais para

formar guerrilheiro, para fomentar a desobediência civil, já que no Brasil a Academia sempre foi espaço da burguesia, segundo o Sem Terra.

O líder do MST afirma que o período em que a universidade estava com maior dificuldade econômica, o Movimento, a partir do PRONERA, disponibilizava recurso para aquela instituição.

Por fim, Marco Antônio complementa:

A relação é muito contraditória: a Academia muito conservadora, resistente, mas ao mesmo tempo a Academia tem uma necessidade de se aproximar da sociedade, dos movimentos sociais, pra manter essa relação e nós fomos entrando por aí, construindo nosso espaço.

O líder acredita que eles, os Sem Terra, possuem muitos espaços dentro das universidades, porque muitos sujeitos da Universidade – professores/as, reitores/as, diretores/as de Centro – apostam nessa aproximação com o Movimento Sem Terra para, a partir daí, também desmistificar esse preconceito e elevar o próprio nível de padrão de conhecimento dentro da universidade, porque eles, segundo o líder, empurram a universidade para cima. Para o Movimento, buscar o conhecimento é muito mais importante do que a titulação. Não se ilude, sabe que tem muita coisa pra ser feita, ainda muito espaço para abrir, mas finaliza reconhecendo o PRONERA como um importante espaço que têm no momento.

Raquel chama a atenção para o fato de que a universidade é “engessada” e compara as experiências do MST com duas universidades públicas: a UFRPE, que está ministrando os cursos de Especialização, e a UPE, primeira universidade pública a trabalhar com o MST em Pernambuco.

A Academia em si, se for tratar de uma forma generalizada, ela é engessada, né? Ela é engessada. Agora, existe diferenciações, existe! A Rural, em especial, é ultra engessada. Os próprios professores quando vêm coloca que as possibilidades são quase impossíveis, porque tá muito fechado. O conhecimento, ele é aprisionado, né. Então, pra chegar a ele, requer romper com outras cercas, que não é essa. Coisas que a gente conseguiu com mais facilidade com a UPE. E foi fácil? Não, no início foi triste, horrível. Preconceito, toda carga de preconceito. Quando os estudantes, por exemplo, foram estudar em Nazaré da Mata, era horrível. A Escola de Aplicação, que faz parte de lá, foram feito abaixo assinado pros filhos não conviver. No final da história, depois de quase cinco anos a gente convivendo lá, a gente conseguiu ampliar, não só com a própria Academia, com outros estudantes, quanto também com a sociedade, os amigos que foram feitos lá, esses próprios estudantes, os campeonatos de bola. Então, aos poucos vai se rompendo com isso. (Raquel)

As universidades, mesmo públicas, não são homogêneas. O mesmo pode-se observar na participação dessas instituições no PRONERA, como relata Berenice, a representante deste Programa no INCRA:

umas que têm uma trajetória maior de participação, desde a fundação apresentam projeto de uma forma contínua; outras, que em algum momento apresentou projeto e que depois não apresentou mais; outras que recentemente tão apresentando projeto; outras que apresentaram projeto e que nunca mais apresentaram, às vezes porque tinha um grupo que era mais envolvido com a atuação da Educação do Campo, que às vezes se afasta da Universidade e a Universidade não tem compromisso institucional de fazer esse acompanhamento desse programa.

A própria forma de se relacionar com os movimentos sociais e a compreensão da realidade do campo é diferenciada entre as universidades públicas brasileiras, como afirma a representante do PRONERA:

Com raras exceções, a Universidade muito afastada do campo, mesmo a Universidade Rural que deveria tá em sintonia mais fina com a agricultura familiar, a gente não percebe isso. Tem alguns grupos que têm essa sintonia, mas a maioria das vezes é uma Universidade que tá muito afastada mesmo dos movimentos e que não entende e às vezes não procura entender esses movimentos, então acaba que a Universidade pelo peso, pela autoridade, entendida como portadora do conhecimento, acaba sufocando as demandas que chegam pelos movimentos. (Berenice do INCRA)

Katarina destacou que as melhores universidades brasileiras são as públicas. Antes de avaliar a relação do MST com as universidades públicas brasileiras, a Sem Terra destaca o caráter elitista dessas instituições, que pode ser mudado a partir das cotas para egressos de escolas públicas. A entrevistada criticou o ensino brasileiro com foco para o vestibular e o investimento nas universidades privadas. Afirmou que a universidade sempre esteve fechada para os Sem Terra, comparando-a como pior que um latifúndio de terra. Chamou a atenção de que apenas 12% de quem termina o ensino fundamental chega à universidade, segundo os dados do CONAE, da Conferência Nacional da Educação. Na relação entre as duas culturas – a acadêmica e a do movimento social do campo – ela apresenta a seguinte afirmação:

A outra coisa é, e aí eu gosto muito da frase do Tchê, enquanto essas universidades não estiverem abertas para o povo, o povo tem o direito de arrebentar a porta e entrar e pintar da cor que quiser, então, eu gosto um pouco disso porque é um pouco essa relação que nós estamos tendo agora com as universidades e têm eles mesmos produzindo em relação às experiências têm feito com que também a extensão universitária [...] Incorporar as camadas populares de forma organizada, dentro das universidades, fez com que também as universidades, não a universidade instituição, mas os departamentos, as pessoas que vêm assumindo esses cursos, via o PRONERA, tem dado uma mudança radical, na sua forma de ver o mundo, na sua forma de cursos, na sua forma de produzir o conhecimento. Então, quando a gente vai propor um curso, a gente sabe do limite que as instituições têm e a gente busca dizer pra eles o que é que a gente quer, do rigor que a gente quer na produção desse conhecimento. Então, nossa relação com a universidade, que no primeiro momento foi muito conflituosa, nós temos aprendido e eles também têm aprendido, então nessa relação aí não foi tranquila também não, foi de muita... por quê? Porque eles achavam que a gente era apenas demandante, pobre coitado do campo que tá

procurando a universidade pra ter acesso ao conhecimento e quando a gente ia dialogar o que estávamos pretendendo, achavam que era muita pretensão nossa de querer dizer para a Academia o que eles tinham de trabalhar. Então, foi muito conflito mas que ambos aprendeu ao longo desses doze anos ai de parceria.

Em sua fala há o reconhecimento de aprendizado mútuo entre a universidade e o movimento social do campo, MST, após o período inicial de superação de conflitos. Segundo a Sem Terra, a universidade também passou a compreender que o Movimento era parceiro, não se resumia a um simples demandante.

Nesse espaço fronteiro entre o MST e a UFRPE, há críticas e elogios aos sujeitos das distintas culturas. Destacam-se as falas de Dila, da Universidade, e de Katarina, do MST.

A educadora da universidade considera Katarina extremamente competente, inteligente, intelectualizada e uma figura emblemática do Movimento. Segundo Dila, Katarina simboliza esse momento que o Movimento está vivendo. E Katarina, ao se referir a Dila, afirma que: “A gente só veio se conhecer, mesmo, no dia que ela chegou, aí ela veio pra abertura [dos cursos de Especialização], a gente não tinha conversado, não deu tempo, ela chegou já pra começar. Mas de uma afinidade, assim, até parece que foi tudo colocado pra ela assim”.

A cultura do movimento social do campo brasileiro, MST, não compartilha da culturada universidade, algumas vezes. Um bom exemplo disto são as regras estabelecidas, diferentemente por cada uma delas, para a frequência dos/as educandos/as, expressas na fala de Raquel:

Katarina até conversando com o professor Fernando[o coordenador do curso de Especialização em Questão Agrária], explicando pros estudantes: vocês têm 25% de falta, né, durante todo o curso, tal e tal, você pode, né... Aí, chamamos pra uma conversa: não é bem assim! Ele tem, mas por ser indicação e ele ser preparado, ele tem que saber que ele veio pra estudar. Então, a gente não imagina que a gente vai trazer estudante que vai tá aqui faltando as aulas. Qual é o papel do estudante também? Então, todo mundo tem papéis bem definidos, então, pra a gente, não com isso. Essas faltas vão ser utilizadas, na medida que for necessário: faleceu alguém, doença daquele parente, faleceu alguém até que não seja teu parente, mas, em nome do curso, em nome da organização, a gente libera representantes pra ir, tem uma negociação importante que só você domina, naquele momento, porque tava acompanhando. Então, essas, outras a gente tem que utilizar pra isso. (Raquel)

Percebe-se que o Movimento possui uma rigidez maior que a Universidade no que se refere à frequência dos/as educandos/as.

Recordo que, no processo de observação deste trabalho de investigação, Katarina havia feito uma crítica à pós-modernidade. Perguntei-lhe se caso os cursos tivessem um professor com viés pós-moderno, o que ela acharia:

Eu adoro, eu só espero que o nosso pessoal consiga buscar as contradições da pós-modernidade. Nós não temos que ter professores só marxista ou que não seja marxista, porque acho que marxista hoje você encontra muito pouco [risos]. Se bem que tá voltando a se articular, viu? Tô gostando, o pessoal, agora mesmo uma palestra no seminário marxista lá na Federal [referindo-se à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)], agora, esse mês. Então, assim, não, nós não temos problemas de ter um professor pós-moderno aqui e é importante que tenha pra ver se o pessoal se dá conta das contradições que a pós-modernidade... (Katarina, do setor de Educação do MST)

Mesmo que o Movimento tenha o seu referencial teórico no qual seus Princípios Filosóficos da Educação se baseiam, no confronto com a outra cultura – cultura da universidade – pode se defrontar com referências diferentes das habituais. Considero este aspecto bastante positivo numa relação intercultural, pois proporciona a possibilidade de outra visão, de outras referências, de um novo aprendizado.

Em Caruaru, cidade na qual estão sendo realizados os cursos de Especialização, há o campus de outra universidade pública, a Universidade Federal de Pernambuco. Katarina afirmou que o Movimento havia tentado dialogar a respeito de um curso de Engenharia, mas não obteve sucesso:

Pois é, a Universidade tá cinco anos aí. Nós começamos a articular o curso de Engenharia, mas muito conservadora a menina que, a menina nova, conservadora... porque é isso, quando você parte pra cursos elitizados é difícil [...]. Terrível, terrível, terrível... É impossível tocar uma política com tanto preconceito, com tanta discriminação, com tanta coisa. (Katarina, do setor de Educação do MST)

Quando perguntei a Katarina o que o MST vem aprendendo com essas experiências com as Universidades, ela afirmou que, com o embate, o Movimento tem aprendido a se colocar no lugar do outro e a se tornar mais humilde, sem perder as próprias convicções. Destaca, ainda, que os Sem Terra são intolerantes, algumas vezes:

Acho que nesse processo a gente foi sendo menos intolerante, sem abrir mão de nossas convicções de estabelecer, parceria, né, porque quando você vai pra um trabalho que nem esse, ambos com suas convicções, defesa de território, cada um, então, era muito intransigente, cada um dos lados. E nesses embates a gente foi aprendendo a ser tolerante e fomos entendendo, também, o outro lado e que ambos no processo cresceram. Então, acho que foi processo mais de humildade, também, de nossa parte, nessas relações, e buscar com a nossa mística, com a nossa, as convicções de outra forma e também conquistando esses espaços. E aí, na convivência, que não deixam de ter os embates fortes, mas acima de tudo com

humanidade, mostrar o lado que o Movimento construiu ao longo da sua história, da mística, do ser humano, a construção desse sujeito, então eu acho que isso nos ajudou a nos humanizar mais, porque, e a gente entender que o outro lado não era um inimigo, né? Que eram parceiros com outro jeito de ver o mundo, de conduzir, tal, e que nesse processo precisava se humanizar, porque as universidades ficaram muito alheia ao que vêm acontecendo na sociedade, e isso foi importante. Nessa relação, então, ambos aprendeu e os professores que se envolvem, os departamentos que se envolvem nesses cursos têm aprendido muito. E não é declaração nossa, é declaração deles, né? [...] Ambas instituições aprenderam também nesse processo. Então acho que ambos aprenderam, nós fomos aprendendo a lidar com.

A intolerância inicial desse movimento social do campo que, desde o seu nascimento, vem enfrentando “cercas” da reforma agrária, dentre elas, as da universidade conservadora e ainda inexperiente em receber um outro tipo de sujeito, é compreendida. Trata-se de um campo de luta onde a linha tênue entre a vida e morte por conquistas de terra, casa, produção, educação, lazer está sempre presente.

Após essas relações no espaço de interseção entre a universidade e o movimento social do campo brasileiro, apresento um fato que gerou uma paralisação dos cursos do PRONERA. Berenice, a representante do PRONERA, afirmou que, de 2008 a 2010, houve suspensão do pagamento de bolsas do PRONERA e isso interrompeu várias parcerias com universidades e institutos federais, além da paralisação de projetos de novos cursos – Pedagogia, Enfermagem e Engenharia Civil. Segundo a representante, houve, também, a interrupção de cursos que se encontravam em execução. Ela destaca que a Universidade do Estado do Ceará moveu ação e ganhou a autorização da bolsa, entendido como quebra de contrato. Complementa a representante do PRONERA – INCRA:

A gente vinha construindo excelentes parcerias, boas Universidades com equipes muito boas, mas às vezes existem alguns professores que têm uma sintonia, têm uma história de militância, têm uma sintonia mais fina com os movimentos. Então, pela história de vida, eles se dispõem, inclusive, de trabalhar de forma voluntária, não recebendo, mas, infelizmente, não em número suficiente pra garantir o curso. [...] Mas a maioria dos cursos, eles tão parados. E o pronunciamento, a gente tentou negociar, tentar encontrar saídas, mas a maioria colocou que enquanto não houver aprovação da bolsa não é possível. (Berenice, representante do PRONERA – INCRA)

Algumas pessoas, como os/as educadores/as das universidades públicas brasileiras, que possuem uma história de militância e estão mais próximos dos movimentos sociais, tentaram dar continuidade aos cursos já iniciados antes da suspensão das bolsas, mas a maioria dos cursos foram paralisados. Este fato demonstra que as universidades se diferenciam umas das outras e que esses cursos,

via PRONERA, muitas vezes são efetivados devido à vontade de poucas pessoas do universo da universidade.

Nas falas aqui apresentadas, o MST subjetiva a universidade pública brasileira como latifúndio e a adjetiva como: conservadora, engessada, resistente, burocrática e preconceituosa. Porém, reconhece que nela existem pessoas diferentes: reitores/as, educadores/as, chefes de departamento etc. Assume que as culturas distintas tiveram relações conflituosas, mas que esse contato proporcionou – e ainda proporciona – à universidade desmistificar o preconceito que tem com o MST; uma mudança radical nos cursos, na forma de ver o mundo e de produzir conhecimento.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra afirma que, anteriormente, as relações entre tais instituições era mais conflituosa que nos dias atuais, pois houve aprendizado de ambas as partes. O Movimento deixou de considerar a universidade como inimiga e passou a compreendê-la como parceira. A educadora Dilatambém chamava atenção dos/as educandos/as Sem Terra justamente sobre isso.

O Movimento reconhece que os embates com a universidade geraram Sem Terras mais empáticos, humildes e tolerantes.

A universidade se assume como um espaço do conhecimento, espaço que representa o conhecimento científico. Mas alerta que o acesso ao subalterno deve ser garantido, distanciando-se de produzir conhecimento excludente e com a função de melhorar as condições humanas.

Chamo a atenção em relação ao reconhecimento das competências dos sujeitos e dos procedimentos da outra cultura por ambas as partes. E afirmo que os encontros e embates produziram – para ambas as culturas – quebra de preconceitos, estereótipos, regras e, inclusive, referenciais teóricos. Os conflitos foram contornados e se transformaram em novos aprendizados.

Os tempos pedagógicos. De um lado, o MST; do outro, a Universidade

Gostaria de finalizar a análise dos dados coletados abordando sobre o tempo, pois desde o início de minhas observações em campo, chamou-me a atenção um dos informes, na porta do refeitório do assentamento Normandia, com o horário dos/as educandos/as, que deveria ser cumprido, diariamente, naquele processo de formação.

HORÁRIO

6h – Despertar

6h30 – 7h – Café

7h40 – Atividades domésticas

7h50 – Formação

8h – Aula

10 – 10h15 – Intervalo (lanche)

12 – 12h40 – Almoço / Atividades domésticas

13h50 – Conferência /Aula

16 – 16h15 – Intervalo

18 – 18h40 – Jantar / Atividades domésticas

19h30 – 21h30 – Atividade da Noite

23h – Silêncio

Quando vi o quadro de atividades, prontamente fiquei incomodado por considerar que os/as educandos/as, naquele contexto, possuíam muitas atividades que poderiam prejudicar o aprendizado do curso, já que eles tinham que cumprir tarefas tanto por parte da Universidade, quanto por parte do Movimento. Mesmo ciente dos contextos bastante diferentes, tive uma imediata lembrança de Michael Foucault, em *Vigiar e Punir*, ao expor o regulamento para a “Casa dos jovens detentos em Paris”¹²⁹.

¹²⁹Art. 17 – O dia dos detentos começará às seis horas da manhã no inverno, às cinco horas no verão. O trabalho há de durar nove horas por dia em qualquer estação. Duas horas por dia serão consagrados ao ensino. O trabalho e o dia terminarão às nove horas no inverno, às oito horas no verão.

Art. 18 – *Levantar*. Ao primeiro rufar de tambor, os detentos devem levantar-se e vestir-se em silêncio, enquanto o vigia abre as portas das celas. Ao segundo rufar, devem estar de pé e fazer a cama. Ao terceiro, põem-se em fila por ordem para irem à capela fazer a oração da manhã. Há cinco minutos de intervalo entre cada rufar.

Art. 19 – A oração é feita pelo capelão e seguida de uma leitura moral ou religiosa. Esse exercício não deve durar mais de meia hora.

Art. 20 – *Trabalho*. Às cinco e quarenta e cinco no verão, às seis e quarenta e cinco no inverno, os detentos descem para o pátio onde devem lavar as mãos e o rosto, e receber uma primeira distribuição de pão. Logo em seguida, formam-se por oficinas e vão ao trabalho, que deve começar às seis horas no verão e às sete horas no inverno. [...]

Art. 27 – Às sete horas no verão, às oito horas no inverno, termina o trabalho; faz-se uma última distribuição de pão nas oficinas. Uma leitura de um quarto de hora, tendo por objeto algumas noções

Eu não estou querendo chamar os/as educandos/as Sem Terra de prisioneiros/as, mas o que percebo em comum tanto por parte do MST quanto do sistema carcerário para os jovens franceses é o excesso de controle nas vidas dos/as educandos/as e dos prisioneiros. Não me proponho a analisar o sistema francês, mas quanto ao movimento social de campo brasileiro, um olhar focado em um processo de formação que os/as educandos/as vinham recebendo, por parte da universidade pública, por muitas vezes, senti que o tempo era escasso para uma maior apropriação do aprendizado que vinha sendo construído naquele espaço/tempo.

Eliete Santiago faz a seguinte afirmação sobre o tempo curricular:

O tempo curricular é, então, compreendido como o instrumento básico da organização e do funcionamento da escola, e é através dele que se faz o movimento de transmissão, ampliação e apropriação do saber. É, portanto, o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou um desserviço às camadas populares. Perpassa todo o trabalho escolar, assim como produz/concretiza/instala o projeto pedagógico. (Santiago, 1990: 50)

Eliete Santiago, em uma pesquisa que realizou a respeito das escolas públicas brasileiras, demonstra o desperdício do tempo curricular nessas escolas, que passa a ser, justamente, um ponto oposto ao que vem produzindo o MST. Por parte deste movimento social, considero que há um excesso de controle sobre os seus sujeitos, inclusive, também, porque o próprio movimento social é um espaço de formação, como bem afirma Roseli Caldart (2004). Nesse processo de interseção, nesse espaço fronteiro onde se encontram a universidade e o MST, em alguns momentos, senti o movimento social se comportando como se o seu tempo pudesse se sobrepor ao da universidade.

Para exemplificar as minhas impressões, no processo de observação de campo, confesso que me surpreendi quando um dos educandos do curso de Especialização em Questão Agrária me solicitou um diálogo para orientá-lo no seu projeto de pesquisa. Ao término da aula, fiquei disponível para esse diálogo. O

instrutivas ou algum fato comovente, é feita por algum detento ou algum vigia, seguida pela oração da noite.

Art. 28 – Às sete e meia no verão, às oito e meia no inverno, devem os detentos estar nas celas depois de lavarem as mãos e feita a inspeção das vestes nos pátios; ao primeiro rufar de tambor, despir-se, e, ao segundo, deitar-se na cama. Fecham-se as portas das celas e os vigias fazem a ronda nos corredores para verificarem a ordem e o silêncio. (Foucault, 2009: 11-12)

educando demonstrava grande interesse pelo diálogo acadêmico e ao mesmo tempo expressava que estava apreensivo porque possuía aquele tempo planejado para fazer as tarefas determinadas pelo Movimento, como arrumação do dormitório, lavagem dos banheiros (casas de banho), lavagem de louça etc. Aqui, neste episódio, senti um choque entre os tempos do Movimento e da Universidade.

Ao término do primeiro módulo dos cursos de Especialização, em que os/as educandos/as, juntamente, com lideranças do Movimento, fizeram avaliação daquele período de aprendizado, os/as educandos/as reclamaram do curto tempo para realizar tarefas do Movimento, lazer e cumprimento das tarefas acadêmicas. Houve sugestão de terem um dia livre para uma atividade cultural, como ida a teatro ou cinema. A liderança do Movimento acatou que no próximo módulo haveria mudanças na programação.

Maria José Gonçalves (2005) analisa o tempo na proposta de educação escolar do MST. Sabe-se que há o tempo-universidade e o tempo-comunidade, como abordei no capítulo sobre o PRONERA. Mas irei me deter ao tempo do MST.

A autora refere-se ao tempo do MST como “um tempo planejado com rigidez de horários, com disciplina e com propósitos bem definidos e assumidos pelo coletivo da escola (ou da universidade)” (Gonçalves, 2005: 17). Ela analisou um processo de formação dos Sem Terra, no curso Pedagogia da Terra, no qual se formaram as três pedagogas que apresentei, anteriormente. Nesta análise, classificou o tempo como três tempos distintos: o tempo do MST, o tempo da UPE, universidade estadual que ministrou o curso, e o tempo do PRONERA, na medida em que este exige que os cursos de formação dividam-se em tempo universidade e tempo comunidade, como apresentei no capítulo 4.

Dentro da estrutura orgânica do Movimento, a distribuição das responsabilidades visa preparar o Sem Terra para fazer do seu tempo um tempo de interferir nos rumos da sua história. Identificamos os seguintes tempos dentro da concepção de educação formal do MST em PE: tempo aula, tempo comunidade, tempo trabalho, tempo da auto-organização dos educandos, tempo da formação política, tempo do estudo, tempo das refeições, tempo da mística, tempo da vivência cultural, tempo do Movimento e tempo da UPE/PRONERA. Ressaltamos ainda o tempo oficina, o tempo esporte/lazer e o tempo mutirão como tempos importantes, que são citados numa das obras analisadas. (Gonçalves, 2005: 20)

No convívio com os/as educandos/as, ouvi, por parte de alguns/as, principalmente aqueles/as que eram simpatizantes do Movimento, a dificuldade em cumprir tanta tarefa, na medida em que devem responder tanto à Universidade

quanto ao próprio MST. Outros/as reclamavam do horário em que tinham de estar de volta ao assentamento, com as saídas noturnas, que não podiam ultrapassar das 23h. Mas adianto que na avaliação final muitas questões colocadas foram consideradas pela Coordenação do Movimento.

Roseli Caldart caracteriza o tempo do MST como um tempo que não se quebra, não se subdivide, apresentando uma outra lógica. O tempo é único para lutar, estudar, amar, como a autora afirma:

A realidade de uma luta que não tem data para terminar exige que se quebre a lógica de que existe um tempo (ou um espaço) para lutar, outro para trabalhar, outro para estudar, para amar, para ter filhos, para ser feliz. O tempo de participar do Movimento deverá ser o da combinação de todos os tempos ou do contrário eles não acontecerão. (Caldart, 2004: 207)

Finalizo, chamando a atenção para o fato de que os tempos podem ser fracionados em dois: um tempo para a universidade e outro para o MST. Mas para os/as educandos/as Sem Terra – que tanto são universidade quanto movimento social – o tempo para o cumprimento de tarefas é único.

6. Considerações finais

Enfatizo a riqueza de aprendizado no processo de construção deste trabalho. Compreender cada cultura com sua singularidade; compreender ambas – em um processo de interação – com suas diferenças; observar a análise que cada uma fez da outra e portar-me como um tradutor, agindo sem trair a verdade drummondiana, foi o percurso que procurei seguir.

Imaginei que eu poderia ter me deparado com situações distintas, no campo de investigação (terreno): uma universidade que produzisse exclusão social e teorizasse a inferioridade de pessoas e dos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos por privilegiar unicamente o conhecimento da ciência eurocentrada; uma universidade com práticas pedagógicas inovadoras, críticas, progressistas, de caráter subversivo, bem distantes das tradicionais, ou com uma universidade com práticas conservadoras juntas com práticas inovadoras.

Ao confrontar a universidade e o movimento social, não se pode garantir um processo de tradução que produza ecologia dos saberes, justiça cognitiva e emancipações sociais. As universidades são distintas e os movimentos sociais

também, não há homogeneidade nem por parte de uma cultura, nem de outra. No processo de interação, no espaço fronteiriço entre culturas distintas, de um movimento social do campo brasileiro – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – e de uma universidade pública brasileira – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) –, foram observadas relações de poder político, social, espacial, epistemológico.

Constatei um processo de tradução com relações de diálogo, troca, parceria, tolerância, respeito, admiração e aprendizado. Não nego que também identifiquei, nesse processo de interculturalidade, mesmo que de forma pontual, tensão, divergência, contradição, ambiguidade, desconfiança e hierarquização entre as culturas. Dentre diálogos e tensões, foram produzidas transformações. O processo de interação não ocorreu de forma linear, homogênea e constante. Há um percurso longo de ambiguidades e aprendizados entre essas culturas distintas, iniciado desde o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹³⁰.

Afirmo que, entre essas culturas divergentes houve o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para o enriquecimento mútuo – como destaca Boaventura Santos e Maria Paula Meneses (2009) ao esclarecerem a respeito da interculturalidade.

Confirmo, portanto, a minha hipótese de que é possível encontrar uma relação intercultural, norteada pelo diálogo, respeito e pela horizontalidade, que produz constelação de saberes, no espaço fronteiriço da Universidade e do MST, fazendo emergir a ecologia dos saberes e a justiça cognitiva, acreditando que essa relação se daria com contradições e tensões.

Houve a substituição da razão indolente pela razão cosmopolita que permitiu a efetivação da ecologia dos saberes e da justiça cognitiva, por meio de um trabalho de tradução intercultural. Os saberes científicos e os saberes da mística, do cotidiano do Movimento, das assembleias do acampamento e dos assentamentos, na relação ensino-aprendizagem da sala de aula – ou nos intervalos –, dentre tantos outros, cruzaram-se na horizontalidade.

Cada cultura singular, aqui apresentada, constitui-se de saberes e conhecimentos específicos. A universidade caracterizada por ser uma das legítimas

¹³⁰ Faz-se necessário lembrar que mesmo antes da criação do PRONERA, algumas universidades públicas brasileiras já estavam mantendo relações com o MST, nas quais as duas culturas estabeleciam trocas.

representantes da ciência – saber que predomina nessa instituição, apesar de não ser o único. O movimento social do campo, MST, caracterizado por saberes produzidos em seu cotidiano de luta em prol da reforma agrária – saberes que também são constituídos do saber científico. O subalterno, geralmente, é associado a um sujeito que detém apenas o saber do cotidiano, o senso comum. Os Sem Terra não comprovam essa afirmação.

Ao formular tal hipótese não imaginava que caso eu tivesse escolhido uma outra universidade com um outro movimento social do campo brasileiro, o resultado poderia ser diferente. Não há homogeneidade nas duas culturas. O MST é um movimento bastante estruturado em relação às questões educacionais, com voz ativa, e que participa, inclusive, na inclusão de políticas públicas – como, por exemplo, para a Educação do subalterno do campo, possível de ser viabilizada pelo PRONERA. Mas lembro da existência de movimentos sociais que se calam diante da intimidadora universidade, onde o diálogo é quase impossível de ser realizado e cuja dependência epistemológica, adquirida desde o período colonial, permanece nos dias atuais. Universidades que agem como fiscalizadoras do saber, arrogantes, que desprezam, hierarquizam, excluem e subalternizam conhecimentos e saberes legitimados socialmente em contextos diversos.

Durante os dezesseis anos de existência do PRONERA, programa que se tornou uma política pública de Educação do Campo, construído em conjunto com universidades públicas, MST e o Estado brasileiro, tanto a universidade quanto esse movimento social do campo passaram por mudanças de atitudes. Apesar de os Sem Terra compararem a universidade pública brasileira a um latifúndio e a caracterizarem como conservadora, engessada, resistente, burocrática e preconceituosa, avaliam que a humildade tomou lugar da arrogância. Ambos – universidade e MST – admitem que deixaram de ver o outro como inimigo, reconhecendo-se enquanto parceiros e afirmam que os diversos encontros e embates produziram bastante diálogos e aprendizados.

O PRONERA, criado desde 1998, é um espaço que possibilita a produção da fronteira entre o Movimento e a universidade pública. Do universo de 98

universidades públicas ¹³¹ e 187 faculdades, Institutos Federais e Centros Universitários, uma média de 50 participam do Programa, com distintos movimentos sociais do campo.

Os movimentos sociais do campo continuam, nesse programa. Destaca-se, dentre eles, o MST. Muitas universidades permanecem nesse processo, desde o início, outras ou se encontram na primeira experiência e outras desistiram de dar continuidade.

Mesmo ciente de que a universidade pública brasileira passou por um longo processo de transformações – no nível estrutural, nas relações de poder, dentre outros aspectos – o seu conjunto de instituições é diferenciado: umas permanecem tradicionais; outras não. Logo, ao nos referirmos à universidade pública brasileira, devemos nos referir às universidades públicas brasileiras, universidades diversificadas.

As universidades públicas brasileiras não são homogêneas. Ao se tratar das universidades públicas, fala-se de uma universidade, de seus departamentos, de suas pessoas – reitores/as, diretores/as de centros, chefes de departamento, educadores/as, técnico-administrativos e os/as seus/suas educandos/as. Muitas vezes, uma iniciativa de participar de um programa como o PRONERA parte de apenas um/a educador/a, militante das causas sociais, que busca parceiros/as, dentro de sua instituição, para contribuírem com ações dessa natureza. Recordo da fala do INCRA, ao se referir ao período de corte de bolsas para os/as professores/as que participavam do PRONERA, onde houve exemplo de um educador que passou a assumir vários componentes curriculares, nos cursos para os sem-terra, o corpo docente não deu prosseguimento ao curso, por não ser mais remunerado pelo trabalho. A própria experiência da Universidade Federal Rural de Pernambuco com o MST demonstra que se tratava de uma iniciativa de poucos educadores da instituição e não da universidade como um todo.

Dentro deste contexto de universidades públicas, afirmo que o processo de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) teve a

¹³¹ Segundo o Ministério da Educação do Brasil, o Brasil possui 98 universidades públicas no âmbito federal, estadual e municipal. 187 faculdades, Institutos Federais e Centros Universitários, também públicos. Quanto a universidades, centros e faculdades privadas, o país possui 2353 (disponível em emec.mec.gov.br em 20/09/2012)

participação e contribuição de um grupo diferenciado de reitores/as e educadores/as de poucas universidades públicas brasileiras, mas que representam uma minoria, assim como as pessoas envolvidas de cada universidade formam um grupo bastante pequeno no universo de sua universidade, como abordei. Ou seja, o universo da universidade pública brasileira que está sensibilizado e se envolve com as questões do subalterno é mínimo.

Apesar da racista universidade brasileira, eurocêntrica, que, desde o início do século XX, se dirigiu a uma elite branca econômica e social e se colocou distante do subalterno brasileiro, constatam-se, por outro lado, experiências de universidades públicas cujas vozes subalternas são reconhecidas à produção de novas epistemologias, como em nosso trabalho investigado.

Katarina Lourenço, líder do setor de Educação do MST, no seminário Educação e Movimentos Sociais, em 2010, em Recife, composto por um significativo número de educadores/as de distintas universidades públicas brasileiras, afirmou que o professor universitário que se envolve com os movimentos sociais é um militante, comparando-o a um sem-terra na luta. Os/as professores/as que participam de um programa dessa natureza enfrentam desafios por pertencerem a uma academia tradicional que se comporta de forma isolada, são, de fato, um militantes das causas sociais.

Dentre as universidades públicas brasileiras, destaco a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), fundada em 1912, e que vem ministrando os cursos de Especialização para os Sem Terra, no campus do município de Garanhuns, que funciona desde 2005.

Sublinho que a UFRPE, apesar de participar de um programa diferenciado, como o PRONERA, que aproxima a universidade aos homens, mulheres, jovens e crianças dos movimentos sociais do campo, tanto na fala dos sujeitos da própria universidade, quanto de algumas lideranças do MST, é considerada uma instituição tradicional. Constata-se que essa universidade e esse movimento social do campo brasileiro não efetivavam uma relação constante. Para alguns sujeitos da universidade, era a primeira experiência que possuíam com o Movimento Sem Terra – como foi o caso da educadora e do educador dos três primeiros componentes curriculares dos cursos de Especialização – além de que a educadora, visivelmente,

passou por um profundo processo de transformação com o contato com uma cultura repleta de singularidades, como a do MST.

A universidade, ao constituir o corpo docente para a efetivação dos cursos do PRONERA, geralmente, inclui professores/as que nunca tiveram contato com o MST. Para esses/as educadores/as, passa a ser uma relação com uma cultura singular, com símbolos, práticas, saberes e tempos bastante diferenciados. Certamente, esse contato pode produzir tanto aprendizados como choques. Chamo a atenção que mesmo com os anos de experiências nesses encontros produzidos pelo PRONERA, o surgimento de um novo curso possibilita uma experiência inicial para alguns sujeitos de culturas bastante diferentes.

Quando entrevistei, no campus da Universidade, educandos/as de vários cursos superiores, chamou-me a atenção o fato de nenhum/a deles/as tomar conhecimento dos cursos de Especialização ministrados por aquela universidade aos Sem Terra, inclusive um representante do movimento estudantil.

A cultura subalterna aqui selecionada, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é um movimento que aprendeu e se baseou na resistência de outros movimentos sociais do campo brasileiro, como o movimento de Canudos e o das Ligas Camponesas. Por si só é educativo devido à intencionalidade pedagógica presente em cada ação, constituindo-se como um permanente processo de Educação Informal, Não-Formal, em busca da Educação Formal. Apresenta uma infraestruturadiferenciada dos outros movimentos. Possui um setor de Educação, construiu uma Pedagogia própria, expressa em seus Princípios da Educação no MST, participa de uma luta permanente em prol da Educação do Campo no nível das políticas públicas e construiu a Escola Florestan Fernandes, que consideram como a universidade dos Sem Terra, espaço, inclusive, que recebe professores de universidades da América Latina e de outros continentes. Além dessas conquistas, tem a meta de formar todos os seus sujeitos, da Educação Básica à Superior, sem permitir um líder de acampamento ou assentamento que não participe de um processo de formação educacional. Um movimento que, desde a inserção inicial de um militante em sua luta, ainda na vida de acampado/a, pode se vislumbrar com a possibilidade de fazer um curso superior. Apresenta exemplo concreto de envolvimento com a Educação, como foi o caso de jovens assentadas-pedagogas que,

voluntariamente, contribuíram na escola pública localizada no assentamento que moram. Trata-se de um movimento que não se inibe diante da universidade, posiciona-se, dialoga e, algumas vezes, chega a impor suas decisões, e, como afirma Katarina, ele, o Movimento, é mais que um demandante do direito, é um protagonista de um novo jeito de fazer Educação, afirmando que produz a Educação do Movimento e não uma Educação para o Movimento.

Os Sem Terra, subalternos pela condição desfavorável de vida, expressam sua voz e se firmam num processo de luta e de negociação. Estes subalternos não se vergam a instituições que, pela natureza, amedrontam o Outro, como é o caso da universidade, uma legítima instituição produtora de saberes.

Esses sujeitos deste diferenciado movimento social do campo brasileiro reconhecem que aprenderam a humildade, a relação empática, e se tornaram menos intolerantes, justamente, nos embates com essa outra cultura. Para um sujeito que escolhe viver no coletivo, onde a luta pela reforma agrária é constante, pois não cabe apenas conquistar a sua terra, mas, permanentemente, a terra de outros/as companheiros/as excluídos dos direitos de cidadania, cujo ato de viver anda ao lado da tensão de morrer, a intolerância seria admissível.

Esses sujeitos perceberam a necessidade de passarem por um processo de formação de nível superior e possuem certificação, com o intuito de se fortalecerem para negociações com instituições de natureza distintas. Mas ainda incomodam a outra cultura, como pude observar, no decorrer das aulas dos cursos de Especialização, realizadas no assentamento de Normandia. Mesmo que avaliem o embate como aspecto positivo para a melhoria e o crescimento do movimento social, a outra cultura, universidade, sentia estranheza e incômodo. Um exemplo é o da educadora que temia por haver um choque entre a turma de educandos/as Sem Terra e o próximo educador da Universidade que desse continuidade aos cursos.

O processo de transformação pelo qual passou esse sujeito da universidade – a educadora dos dois primeiros componentes curriculares dos cursos de Especialização – proporcionado por esse encontro de interação cultural, demonstra a riqueza do confronto entre duas culturas distintas, uma hegemônica; outra, subalterna. A desconfiança inicial da educadora da Universidade com os/as diferenciados/as educandos/as Sem Terra, transformou-se em admiração e gerou uma

necessidade, por parte dela, de divulgar ao mundo a sua experiência singular, avaliando como um dever ético-intelectual.

Os Sem Terra se incomodaram quando a educadora, inicialmente, analisava o Movimento criando estereótipos. Sem Terras subalternos estigmatizados como pobres camponeses/as, excluídos/as de condições materiais favoráveis à aprendizagem. Recordo o quanto a professora se incomodou e se referiu aos elementos da mística do MST como “oferendas” referentes às religiões inferiorizadas no processo hierárquico “civilizatório”. Aquele grupo de sujeitos do campo, localizados nos escalões mais baixos da hierarquia social, foram associados à imagem e representações negativas. A colonialidade, o eurocentrismo e a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos estiveram presentes no encontro entre as distintas culturas, apesar de ter sido pontualmente.

A educadora, durante o convívio com o MST, absorveu elementos e gestos da outra cultura: ao usar o chapéu de palha do/a agricultor/a¹³², elemento da mística, durante as aulas – mesmo tendo ironizado e se incomodado com as “oferendas”, como ela os denominou –, ao cantar o hino, hastear a bandeira do MST e fazer os movimentos com o braço – “errado” – e ao criar palavras de ordem – constantemente praticada pelo Movimento – no contexto de seu componente curricular. Isto demonstra uma simpatia que a educadora estava tendo dos rituais, símbolos e saberes daquela outra cultura. Quando queria, aproveitava-se deles, como, por exemplo, ao pedir ao casal de educandos responsáveis pela disciplina do dia¹³³ para informar aos colegas a data de entrega de trabalhos ou ao pedir para que os/as educandos/as cantassem uma música do Movimento que ela se agradasse. Por outro lado, o Movimento não se incomodou em nenhum momento com a ruptura que a educadora fez com as normas internas daquela cultura subalterna, como, por exemplo, a destituição dos núcleos de base em sala de aula. O incômodo inicial com os símbolos e rituais e singularidades da cultura do MST passaram a ser compreendidos e aceitos pela educadora, no final do processo de intersecção cultural, na sala de aula.

Naquele espaço e processo de interação cultural, foi produzido um elo entre o Movimento e a educadora. Ela voltou ao assentamento Normandia, após o término

¹³² Esse momento simbólico está representado na capa desta tese, confeccionada pelo artista plástico Walter Damatta.

¹³³ O casal também está representado na capa desta tese.

da primeira fase dos cursos de Especialização, para contribuir com o “Encontro Estadual dos Educadores do MST”. A educadora contribuiu espontaneamente para o Movimento, independente do Programa PRONERA, ao ministrar uma oficina de “Linguagem – Produção da linguagem e escrita na escola”.

A admiração foi mútua. O Movimento, por meio de suas lideranças do setor de Educação e dos/as educandos/as, revelou a identificação que passaram a ter com a professora da universidade, que conheceram apenas no dia que as aulas foram iniciadas, e a educadora expressava a admiração pelo Movimento – sobretudo: organicidade, disciplina e nível de aprendizado.

A professora não possuía uma bagagem marxista, porém foi muito bem vista e aceita pelo Movimento – que se afirma de base marxista. O confronto entre culturas proporciona a descoberta e o aprendizado com outros saberes e outras concepções de mundo. Considero este um aspecto de suma importância num processo de interação cultural.

Concordo com a avaliação da educadora da Universidade: os/as educandos/as Sem Terra apresentaram bagagem diferenciada por pertencerem a um movimento social que, por si, é um permanente processo de formação político-pedagógica que contribui para que esses sujeitos possuam uma facilidade na aprendizagem, ao somar com o interesse e consciência do processo de formação. A universidade reconhece-os/as como educandos/as diferentes de outros contextos e os/as avalia como bons.

Ao término do primeiro módulo dos cursos de Especialização, as lideranças do MST, junto com os/as educandos/as Sem Terra, fizeram uma avaliação daquele primeiro momento e os/as educandos/as avaliaram de forma bastante positiva a professora. O professor seguinte já não teve uma boa aprovação por parte de todos/as. A líder do setor de Educação do MST afirmou que o Movimento iria convidar uma professora amiga do MST, da Universidade Federal da Bahia, para ministrar o componente curricular daquele professor. No encontro pedagógico do MST, posterior àquele módulo, a professora indicada pelo Movimento esteve presente.

Destaco que numa intersecção cultural, o mesmo fato pode ser avaliado diferenciadamente por cada cultura participante do espaço fronteiriço. A educadora,

sujeito da universidade, preocupou-se com possíveis embates. O MST considerava salutar a sua existência para o crescimento do Movimento.

Reafirmo que neste cruzamento foi gerado um crescimento de ambas as partes, apesar das tensões. Um período no qual as duas culturas, universidade e MST, vêm aprendendo, compreendendo a cultura do outro, adquirindo elementos da cultura do outro, tornando-se mais tolerantes e humildes.

No encontro houve uma “parada”, onde a cultura (universidade) avaliou o comportamento da outra cultura (MST) e a considerou com dificuldades para o diálogo. Em contrapartida, a cultura avaliada (MST) se assumiu enquanto uma cultura que se encontra em processo de aprendizagem e, humildemente, solicitou ajuda à cultura que fez tal avaliação. Este foi um forte momento de diálogo entre os sujeitos das distintas culturas. Houve a fala de um lado e o silêncio do outro para que ele fosse realizado, como chamava a atenção, a educadora.

Destaco que nesse espaço fronteiro o/a educando/a dos cursos de especialização é MST e Universidade, concomitantemente, por ser um Sem Terra universitário.

A ecologia dos saberes, composta por uma relação de diálogo entre conhecimentos e saberes científicos e não-científicos foi materializada, no decorrer do planejamento à execução dos cursos de Especialização. A própria origem do PRONERA, com vozes oriundas da academia, do Estado e do MST, demonstra que a ecologia dos saberes já estava presente. As Situações-problema e o Princípio da Metodologia da Alternância que constam no Programa e provocam uma relação entre saberes distintos também confirmam o respeito à diversidade epistemológica.

A atitude tomada pela universidade (UFRPE), que ainda não possuía experiência com os cursos que passaria a oferecer, em acatar sugestão do Movimento para se basear nos cursos que já haviam sido realizados em duas outras universidades públicas brasileiras com a participação do MST, se configura como o respeito aos saberes – sempre presentes no encontro intercultural – de um movimento social do campo. Saberes, aqui, de sua experiência. Saberes, dentre outros, que classifico como híbridos, por serem constituídos pela história de luta do próprio movimento, somados aos saberes religiosos e saberes científicos – oriundos do processo

permanente de formação que passa o Movimento – em vínculo com as escolas públicas ou as universidades públicas brasileiras.

Ecologia dos saberes efetivada, no cotidiano da sala de aula, com diálogos repletos de relatos dos sujeitos de um movimento social, que associavam o seu dia a dia com o assunto que estava sendo discutido. Relatos que foram escutados e respeitados pela universidade. Universidade, que, baseada nos princípios do PRONERA, solicitou como trabalho acadêmico uma atividade que estivesse inserida no cotidiano do acampamento ou assentamento dos/as educandos/as Sem Terra.

Ecologia dos saberes, provocada pela universidade, no trabalho de Ana Clara, numa escola tradicional, que vivenciou uma atividade pedagógica diferente, ao ir à uma barragem. Desenhos expressaram reflexões sobre o meio ambiente. A proposta estimulou as crianças-educandas à leitura e à escrita

Ecologia dos saberes, vivenciada pelo Movimento, na assembleia do assentamento onde mora a própria Ana Clara, com sujeitos, que, em sua grande maioria, não sabiam ler nem escrever, e possuíram momento de diálogo com vozes do INCRA (Estado) e do MST (movimento social), nos passos iniciais de aprendizagem de procedimentos e regras na realização de uma assembleia.

Ecologia dos saberes, no início de jornada de luta, num acampamento recém-nascido, em assembleia com lideranças do Movimento, acampados/as e investigadores/as oriundos/as da Academia. Início de jornada que se vislumbra uma expectativa de dias melhores, com a possibilidade de Educação Formal para todos/as, incluindo o Ensino Superior.

Ecologia dos saberes vivenciada pelo Movimento, na atitude de um engenheiro agrônomo Sem Terra, oriundo do campo, que dispensa ser chamado de doutor e escuta, com humildade, os agricultores mais velhos, dialoga com eles, cria algo imprescindível para a vida do campo, com preocupações voltadas à sobrevivência, saúde e ao meio ambiente, e efetiva, assim, a tradução intracultural. Engenheiro Sem Terra que critica a Academia que forma o engenheiro agrônomo para ser um sujeito elitizado para trabalhar com o agronegócio, ao invés de formá-lo para que aplique os conhecimentos no campo e produza cidadania.

Ecologia dos saberes nos diálogos entre a educadora da universidade e os militantes de movimentos sociais, para compreender mais sobre eles, cultura que

conhecia, apenas, por intermédio dos meios de comunicação hegemônicos, onde destacam movimentos de “pessoas violentas e invasoras de terras alheias”.

Ecologia dos saberes na interação cultural quando a educadora da universidade observou e participou dos momentos de formação política e da mística, conhecendo autores e revolucionários que os sujeitos dos movimentos sociais do campo brasileiro se identificam; aprendendo sobre a história do cotidiano dos Sem Terra; conhecendo o hino, a bandeira e os gestos.

A ecologia de saberes gerou a justiça cognitiva e social e os processos de tradução – tanto interculturais quanto intraculturais – foram produzidos com diálogo e respeito à diversidade de culturas distintas. Neste encontro constatou-se a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva, pois, neste ato de relacionar-se, o respeito entre os distintos saberes, de contextos diversos, foi efetivado.

A justiça cognitiva foi produzida ao gerar o respeito a distintos saberes, sem produzir hierarquizações, privilégios, desigualdades e assimilações forçadas e sem excluir seres e saberes. Constatou-se um tratamento igualitário nas formas de saberes. O campo acadêmico se abriu à diversidade epistêmica no mundo. As epistemologias alternativas dialogaram com a ciência. A ecologia de saberes transformou tanto os saberes do MST quanto da universidade em saberes experimentais, num contato entre culturas singulares.

Como já afirmei, neste trabalho de investigação, a injustiça social se alicerça na injustiça cognitiva; neste encontro, a ecologia dos saberes é a epistemologia da luta contra essa injustiça cognitiva.

Neste contato, além da universidade ter se relacionado com novos símbolos e saberes, ela se deparou com um outro tempo, bastante singular da outra cultura.

O tempo da universidade com o tempo do MST não se combinaram e não vejo a possibilidade de uma melhora, apesar de que na avaliação final os/as educandos/as Sem Terra foram escutados pelas lideranças do Movimento, que prometeu pensar em planejar no cronograma do módulo seguinte, um dia para atividades culturais. Mas o cotidiano, no espaço fronteiro, é repleto de atividades acadêmicas e não acadêmicas, que demonstram toda a filosofia de cada cultura. Os Sem Terra não podem participar de um curso de formação sem o estudo, como exige a cultura universidade. Esses/as educandos/as também não podem participar desses

cursos sem fazerem suas atividades domésticas, tanto por questões estruturais, quanto pela intenção político-pedagógica, inserida no MST, de socialização, convívio, trabalho e solidariedade. O tempo de uma cultura se choca com o da outra. E prevejo que continuará se chocando.

Constata-se que realmente a tradução é uma ação complexa. As duas culturas diferentes foram postas em contato e, com o passar do tempo convívio, se tornaram mutuamente inteligíveis, sem o princípio de assimilação, dominação e subordinação.

O espaço fronteiro, aqui analisado, é uma zona de contato onde foi gerada interação, encontro de práticas, saberes e conhecimentos, com choques culturais, dúvidas e ambiguidades. Apesar das tensões e contradições, considero como um espaço de intersecção e de tradução, por ter gerado inteligibilidades múltiplas e revalorização dos saberes, e ter produzido epistemologias alternativas à globalização neoliberal, configurando-se como uma contra-hegemonia ao agregar os diversos saberes.

Sabe-se que o espaço de tradução produz condições nas quais o subalterno pode falar. Constata-se neste espaço fronteiro observado, no encontro entre a universidade pública brasileira, UFRPE, e o movimento social do campo brasileiro, MST, que foram criadas situações nas quais o espaço de subalternidade, onde a exclusão é produzida, deu lugar ao subalterno e sua voz. Esta foi escutada e respeitada, desde o momento da negociação para o planejamento dos cursos de Especialização, até a sua execução. Sujeitos de culturas distintas em constante diálogo, tanto na relação entre educador/a-educando/a, quanto na relação entre lideranças do Movimento com coordenadores dos cursos da universidade etc. Em outros contextos, o subalterno é considerado o ignorante, o residual, o inferior, o improdutivo. Neste espaço fronteiro os saberes do subalterno representam formas de resistência a uma monocultura de saber, legitimada pela contemporaneidade.

Observei, nos momentos finais de observação, a passagem da razão indolente à razão cosmopolita, pois o encontro entre as distintas culturas encontra-se em um processo ainda em construção. Não houve o predomínio de uma colonização epistêmica, exclusivismo epistemológico da monocultura do saber, nem epistemicídio ou imperialismo epistemológico, hierarquizando e excluindo saberes e gentes. O presente passou a ser expandido e o futuro contraído, nesta intersecção entre a

UFRPE e o MST, reduzindo o desperdício da experiência. A sociologia das ausências expandiu o presente e a sociologia das emergências contraiu o futuro, contrapondo-se a lógicas produtoras da não existência.

Neste encontro, ficou comprovado que fazemos parte de um mundo de pluralidades e diversidade epistemológica. A ciência moderna se relacionou epistemologicamente com os conhecimentos não científicos e produziu uma relação de complementaridade, possibilitando a produção da ecologia dos saberes. Confirmou-se e foi respeitada a incompletude de todos os saberes, o confronto e o debate entre eles. Isto ficou visível, tanto quando a universidade escutou o cotidiano dos/as educandos/as Sem Terra, na produção do conhecimento, em sala de aula, ou na produção nos assentamentos e no acampamento, quanto quando os Sem Terra ensinaram à universidade o seu cotidiano, os rituais, a mística e outros saberes dessa cultura subalterna.

Considero relevante reafirmar que os movimentos sociais necessitam de um processo permanente de formação, mas as universidades precisam conhecer outras formas de conhecimento, outros saberes práticos, outros sujeitos, outras lógicas de vidas. Ou seja, as universidades precisam aprender a conviver com a diversidade. Desta forma, haverá a possibilidade de a ciência moderna ocidental mudar o seu comportamento de se avaliar enquanto epistemologicamente exclusivista e passar a se relacionar e dialogar com outros saberes – não acadêmicos.

Um encontro entre uma cultura hegemônica e uma subalterna pode gerar atitudes contrárias ao diálogo, com as culturas fechadas em si próprias, impermeáveis, autossuficientes, sem necessidade de participar de uma interação, de um espaço de encontro e de articulação. Isto produz invasão cultural, com uma lógica de mútua exclusão onde o subalterno passa por um processo de dominação, escravização, domesticação, adestramento, manipulação e de coisificação. Mas um encontro assim caracterizado jamais provocaria emancipações sociais.

Aqui se trata de um encontro que vem sendo gerado, e se aproxima de duas décadas, por meio do PRONERA, com participação efetiva de três instituições: INCRA, universidade e movimento social, que demonstra o quão complexo é efetivar um curso superior envolvendo sujeitos de tantas instituições com suas normas e singularidades.

Nesse tempo de convívio, a universidade já considerou o subalterno Sem Terra pretensioso por querer emitir sua opinião no processo de construção dos cursos e onde esses viram aquela cultura como inimiga. Hoje, o tempo constituído de encontros, debates e embates produziu um respeito maior entre as culturas. O Movimento reconhece que os embates com a universidade geraram Sem Terras mais empáticos, humildes e tolerantes. Além desse respeito, despertou entre as culturas uma clareza de que nenhuma delas é homogênea. Falar em MST é falar em uma série de sujeitos distintos. Do coordenador nacional ao/à assentado/a ou acampado/a representado/a. Falar na universidade pública brasileira, é falar nas gentes que a constituem: reitores/as, professores/as e técnicos-administrativos.

No caso brasileiro, as universidades públicas passam a viver uma realidade diferenciada pela garantia de acesso ao subalterno devido à lei sancionada pela presidenta da República que institui o sistema de cotas raciais e sociais para universidades públicas federais e institutos federais que deverão reservar metade das vagas para educandos/as negros, pardos e indígenas, oriundos/as de escolas públicas. A universidade pública brasileira ainda tem muito o que aprender na relação com esse outro.

A admiração aqui observada entre sujeitos de distintas culturas provocou novos encontros que, certamente, não findarão por aqui. Os cursos não foram finalizados, mas, independente deste fato, o espaço fronteiriço que proporcionou o encontro, as estranhezas, as tensões, os diálogos, as trocas, os aprendizados, as convergências, as divergências, a quebra de preconceitos, estereótipos, regras e, inclusive, referenciais teóricos, contribuíram para a criação de um vínculo entre essas culturas, gerou uma interação contínua no processo de emancipação social, que tem a função principal de desnaturalizar a opressão – seja da condição excluída da terra, moradia, lazer, trabalho, cultura, saúde, educação... – combatendo-a, num processo coletivo com gentes diversas – e dentre essas gentes, o subalterno com voz ativa, saberes e novas epistemologias criativas e subversivas.

Ser oriundo de uma cultura e passar a ser observador de um encontro entre culturas distantes e distintas não é uma atribuição fácil. Neste trabalho de investigação, questioneimei-me, a todo momento, a respeito de cada passo seguido e de cada análise realizada, para não cometer equívocos. Por estar inserido e vivenciar no

meu cotidiano a cultura hegemônica – universidade – preocupei-me em não me inclinar para essa, nas atribuições cabíveis a um investigador. Por compreender a importância dos saberes do subalterno, preocupei-me, também, em não ser um entusiasta ao analisar essa outra cultura – MST. Respalhado na incompletude dos saberes, admito ter produzido algumas lacunas, e assumo as minhas ignorâncias que, certamente, outros olhares me alertarão e serão somados à nossa construção, além de compreender que muitos significados pertencentes a outras culturas são intraduzíveis e os silêncios são difíceis de serem traduzidos. Daí a importância da vigilância epistemológica.

Mas persistirei em observar outros encontros entre culturas distintas e distantes, entre outras universidades e outros movimentos sociais. Como, por exemplo, investigar a relação entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa, além de Timor-Leste e Macau, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), localizada no Estado do Ceará e tentar responder a questão: trata-se de uma universidade pós-colonial? Ou até investigar universidades de outros países, por exemplo, situadas em outros contextos. Ou investigar outros movimentos sociais ou ongs que estão em busca de seus direitos, como a ONG Davida, liderada por uma ex-prostituta socióloga, formada pela Universidade de São Paulo, que não intenciona retirar as prostitutas da rua mas promover cidadania, por meio de ações voltadas à educação, saúde e cultura, dentre outras, e tentar compreender a diversidade epistemológica entre as militantes e os espaços de Educação Formal. São tantos campos, sujeitos e saberes a serem ainda desvendados!

A diversidade e singularidades epistemológicas são infundáveis e podem ser encontradas em espaços, tempos e contextos diversos, que a sociologia das ausências, a sociologia das emergências a tradução podem contribuir para visibilizá-los. Permaneço na ânsia de conhecer outros saberes subalternizados e marginalizados em encontros com o saber hegemônico, que possibilitem a promoção de novas ecologias de saberes e justiça cognitivas.

Por fim, acredito que essa intersecção possível de gerar um trabalho de tradução entre culturas distintas, ao meu ver, responde ao que Boaventura de Sousa

Santos indaga, ao se basear em Rousseau, sobre qual o contributo da ciência para a felicidade humana.

Referências Bibliográficas

- Águas, Carla L. P. (2008a). «A palavra de Antônio Mulato», *e-cadernos CES*, 2, disponível em: <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/CARLA%20LADEIRA%20PIMENTEL%20AGUAS.pdf>, acessado em 20/02/2011.
- Águas, Carla, Benzaquen, Júlia, Valença, Marcos (2010), «"Diálogo entre saberes: diversidade epistemológica no assentamento Pedro Inácio, no quilombo Mata Cavalo e na Escola de Formação de Educadores Sociais», In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2010, Belo Horizonte. ANAIS DO XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010. v.12. p.1 – 39.
- Alves, Rubem (1995), *Estórias de quem gosta de ensinar — O fim dos Vestibulares*. São Paulo: Ars Poética.
- Almada, Pablo Emanuel Romero (2009), *Resistência, Ocupação e Criminalização: O Movimento Estudantil nas Greves das Universidades Paulistas em 2007*. Coimbra: Faculdade de Economia (diss. de Mestrado em Sociologia).
- Amaral, Nelson Cardoso (2005), «O governo Lula e o financiamento das IFES», in: Josimeire de Omena Araújo; Maria Valéria Costa Correia (orgs.), *Reforma universitária: a universidade pública em questão*. Maceió: EDUFAL, 35-52.
- Andrade, Carlos Drummond de (1984), *Corpo*. Rio de Janeiro: Record.
- Araújo, Sônia Maria da Silva (2007), *Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará*. Revista Educação em questão. Natal: Departamento e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. V. 28, n. 14, 2007. 66-95.
- Arenhart, Deise (2007), *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos.
- Arroyo, Miguel G. (2008), «A educação básica e o movimento social do campo», in: Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salette Caldart; Mônica Castagna Molina (orgs.), *Por uma educação do campo*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 65-86.
- Audy, Jorge Luis Nicolas; Morosini, Marília Costa (orgs.) (2007), «Inovação na universidade: potenciais implicações na PUCRS», in *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 481-484.
- Avritzer, Leonardo (2008), «Terra e cidadania no Brasil», in: Heloísa Murgel Starling; Henrique Estrada Rodrigues, Marcela Telles (orgs.), *Utopias agrárias*. Belo Horizonte: UFMG, 150-163.
- Baldijão, Carlos; Teixeira, Zuleide (2011), *A educação no governo Lula*. Brasil em debate, vol. 6. São Paulo: Fundação: Perseu Abramo.

- Bartolini, Armando Luiz (2005), «Interdisciplinaridade na PUCRS», in: Jorge Luis Nicolas Audy; Marília Costa Morosini (orgs.), *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 481-484.
- Batista, Maria do Socorro Xavier (2007), «Movimentos sociais e educação popular do campo (re)constituindo território e a identidade camponesa», in: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.), *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 169-189.
- Benincá, Dirceu (org.) (2011), *Universidade e suas fronteiras*. São Paulo: Outras Expressões.
- Benzaquen, Júlia Figueredo (2012), *Universidades dos movimentos sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais*. Universidade de Coimbra.
- Benzaquen, Julia F (2011), *Colocando as mãos na massa: a construção de uníssonos a partir da polifonia*. (Artigo completo publicado em periódico).
- Bermúdez, Miguel Díaz-Canel (2011), *Más de medio siglo de universidad en revolución*. La Habana: Félix Varela.
- Betto, Frei; Freire, Paulo (1986), *Essa escola chamada vida: depoimentos do repórter Ricardo Kotscho*. 4ª ed. São Paulo: Ática.
- Betto, Frei (2007), *Calendário do poder*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Bezerra, Anselmo César Vasconcelos (2012), *A consolidação das ações de campo da vigilância em saúde ambiental: heranças e desafios à territorialização*, Recife: Departamento de Ciências Geográficas (tese em Geografia).
- Bhabha, Homi K. (1994), *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Boff, Leonardo (2012), *Saber cuidar*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bollmann, Maria da Graça Nóbrega (2011), «Movimentos sociais em educação e suas contribuições à política educacional brasileira», in: Edineide Jezine; Antônio Teodoro (orgs.), *Movimentos sociais e educação de adultos na ibero-américa: lutas e desafios*. Brasília, DF: Liber Livros, 61-80.
- Boneti, Lindomar Wessler (2007), «Educação e movimentos sociais hoje», in: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.), *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 55-73.
- Brandão, Carlos da Fonseca (2005). *As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?* Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados.
- Buarque, Cristovam (1994). *A aventura da universidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Calado, Adler Júlio Ferreira (2007), «Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamento e apostas», in: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.), *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 93-121.
- Caldart, Roseli Salete (2004), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular.
- (2008), «Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção», in: Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (orgs.), *Por uma educação do campo*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 147-158.
- (2008), «A escola do campo em movimento», in: Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (orgs.), *Por uma educação do campo*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 87-131
- Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (2012), *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Campos, Arminda (2001), *Identidade e diferença no nascimento da universidade*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Candau, Vera (org.) (2006), *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Cardoso, Galdino (2010), *Pressupostos e desafios da construção da Universidade Pós-Colonial: Questões e hipóteses de trabalho sobre a Universidade de Cabo Verde*. O Cabo dos Trabalhos: Revista Eletrônica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES/FEUC/N.4.
- Cardoso, Ruth (org) (2004), «Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método», in: *A aventura antropológica: teoria e pesquisa* (org) 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Carvajal, C. Alexis Aroche; López, Mercedes Bárbara Bendicho (2008), «Labor extensionista de la sede universitária? Trabajo comunitário o educación comunitária?», in: Irene Trelles Rodriguez; Miriam Rodriguez Betancourt (orgs.), *Universalización y cultura científica para el desarrollo local*. La Habana: Félix Varela, 197-215.
- Carvalho, José Jorge (2011), *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Attar Editorial.
- Castro-Gómez, Santiago (2005), *La hybris Del punto cero. Ciencia, raz e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar.
- Castro, Josué (1965), *Sete palmas de terra e um caixão: ensaio sobre o Nordeste, área explosiva*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- César, Ana Maria (2009), *A faculdade sitiada: a greve dos estudantes de direito do Recife, em 1961, que envolveu o exército e a presidência da república*. Recife: CEPE.
- Chaparro, Manuel Carlos (2001), «Revolução das fontes», in: *Linguagem dos conflitos*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Chauí, Marilena (1999), *A universidade operacional*. São Paulo: Folha de São Paulo, Caderno Mais.
- Chomsky, Noam (2002). *A manipulação dos media: os efeitos extraordinários da propaganda*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Clemente, José Eduardo Ferraz (2005), *Ciência e política durante a ditadura militar (1964-1979): o caso da comunidade brasileira de físicos*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Costa, Marco Antonio F. da; Costa, Maria de Fátima Barrozo da (2011), *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Couto, Mia (1987), *O último voo do flamingo*. 4ª ed. Lisboa: Caminho.
- Dal Ri, Neusa Maria, Vieitez, Cândido Giraldez (2004), A educação do movimento dos sem-terra: instituto de educação Josué de Castro. Campinas, SP: Educação e Sociedade, vol. 25, n.89, 1379-1402.
- Dussel, Enrique (2009), «Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade», in: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 283 – 335.
- Escobar, Arturo (2003), «Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências», in: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Porto: Afrontamento, 605-630.
- Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque (2006), «A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968», in: *Política de educação superior no Brasil no contexto da reforma universitária*. Curitiba: Educar em Revista. N. 28.
- Fazenda, Ivani (org.) (2001), *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.
- (2002), *Interdisciplinaridade um projeto em parceria*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Fernandes, Bernardo M. (2008), «Diretrizes de uma caminhada», in: Miguel Gonzalez Arroyo; Roseli Salete Caldart; Mônica Castagna Molina (orgs.), *Por uma educação do campo*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 133-145.

- Fernandes, Florestan (1975), *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega.
- Fleuri, Reinaldo Matias (2005), *Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais*. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG.
- Floresta, Leila (2006), «A escola nacional Florestan Fernandes», in: *Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução*. Campinas: Faculdade de Educação (tese de Doutorado em Educação).
- Fanon, Frantz (1975). *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem.
- Foucault, Michel (2009), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, Paulo (1977), *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 13ª . Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2003), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática Educativa*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- (1987), *Pedagogia do Oprimido*. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2008), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, Bárbara (1986), *Escola, estado e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes.
- Gadotti, Moacir (2000), *Pedagogia da Terra*. Série Brasil Cidadão. São Paulo: Petrópolis.
- Geertz, Clifford (2008), *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT.
- Gohn, Maria da Glória (2003), *Os sem-terra, ongs e cidadania*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- (2005), *Movimentos sociais e educação*. 6ª ed. Coleção questões da nossa época, vol 5. São Paulo: Cortez.
- (2007), «Movimentos sociais, políticas públicas e educação», in: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.), *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 33-54.
- (2008), *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola.
- Gomes, Nilma (2004), «Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública» in: Maria do Carmo Lacerda Peixoto, *Universidade e*

democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 45-56.

Gonçalves, Maria José (2006), *A educação do MST pelo viés do tempo*. (Monografia). Recife, Centro de Educação: Universidade Federal de Pernambuco.

Gonsalves, Elisa Pereira (2001), *Iniciação à pesquisa científica*. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea.

Gonzalez, Edwin Pedrero; Freyre, B. Romelia Pino (2008), «Cultura científica e ideologia em el contexto de la universalización de la educación superior em cuba», in: Irene Trelles Rodriguez; Miriam Rodriguez Betancourt (orgs.), *Universalización y cultura científica para el desarrollo local*. La Habana: Félix Varela. 131-157.

Grosfoguel, Ramón (2009), «Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global», in: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 383 – 417.

Hage, Salomão Mufarrej (2007), «O PRONERA e a democratização da educação superior pública no campo: estudo de uma experiência no estado do Pará/Região Amazônica», in: Regina Vinhares Gracindo (org.), *Educação como exercício da Diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Editora LTDA, 241-263.

Hespanha, Pedro et al (2009), *Dicionário internacional da outra economia*. Coimbra: Almedina.

Jezine, Edineide (2002), *Universidade e saber popular: o sonho possível*. João Pessoa: Autor Associado/ Edições CCHLA.

----- (2007), «Movimentos sociais na universidade: troca de saberes mediados pela educação popular», in: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.), *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea, 155-167.

Jezine, Edineide e Teodoro, Antônio (2011), *Movimentos sociais e educação de «adultos na ibero-américa: lutas e desafios*. Brasília, DF: Liber Livros.

Julião, Francisco (2009), *Cambão: a face oculta do Brasil*. Recife: Bagaço.

Kauchakje, Samir (2007), «Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica» in: Edineide Jezine; Maria de Lourdes Pinto de Almeida (orgs.), *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Alínea 75-92.

Ketzer, Solange Medina (2005), «Ensinar e aprender: no jogo da interdisciplinaridade», in Jorge Luis Nicolas Audy; Marília Costa Morosini

- (orgs.), *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 91-100.
- Koff, Adélia Maria Nehme Simão e (2006), «Diferença e educação intercultural: reflexões a partir de uma pesquisa», in: Vera Maria Candau (org.), *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 209-221.
- Larreta, Enrique e Giucci, Guillermo (2007), «O “terremoto” casa-grande e senzala», In: *Gilberto Freyre: uma abordagem cultural*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Leff, Enrique (2006), *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Trad. Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Leher, Roberto (2005), «Rumos da educação superior brasileira em um contexto de persistência da agenda neoliberal», in: Josimeire de Omena Araújo; Maria Valéria Costa Correia (orgs.), *Reforma universitária: a universidade pública em questão*. Maceió: EDUFAL, 21-34.
- Luck, Heloísa (1994), *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Magnani, José Guilherme Cantor (2003), *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC.
- Maldonado-Torres, Nelson (2006). «La descolonización y el giro des-colonial», *Revista Del Centro Andino de Estudios Internacionales*, 7, 65-78.
- _____ (2008). «A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade», *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 80, 71-114.
- Martins, José de Souza (2004), *Reforma agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Melendo, Maite (1998), *Comunicação e integração social*. Trad. Maria do Nascimento Paro. Coleção psicologia e você. São Paulo: Paulinas.
- Mendes, José Manuel de Oliveira (2004), «Media, públicos e cidadania: algumas notas breves», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 147-158.
- (2005a), «Protesto e estado democrático em Portugal», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 161-185.
- Mendes, José Manuel; Seixas, Ana Maria (2005b), «Acção colectiva e protesto em Portugal (1992-2002)», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 99-127.
- Meneses, Maria Paula (2003), «Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique», in: Santos, B. S. (org.), *Conhecimento Prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as ciências revisitado’*. Porto: Afrontamento, 717-734.

- Meneses, Maria Paula (2005), «A questão da ‘universidade pública’ em Moçambique e o desafio da pluralidade de saberes» in: Teresa Cruz e Silva, Manuel G. Mendes de Araújo, Carlos Cardoso (orgs.). *Lusofonia em África: história, democracia e integração africana*. Dakar : CODESRIA.
- Meneses, Maria Paula (2009), «Justiça Cognitiva», in: António Cattani, Jean Louis Laville, Luis Inácio Gaiger e Pedro Hespanha (orgs.), *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina, 231-236.
- Mignolo, Walter (2003), «Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica», in: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado*. Porto: Afrontamento, 631-671.
- Minayo, Cecília (org.) (1994), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: vazes.
- Ministério do Desenvolvimento Agrário (2004), *Manual Operacional: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília.
- Molina, Mônica Castagna (2003), *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Brasília: Faculdade de Educação (tese de Doutorado em Educação).
- Mollis, Marcela (1998), «La evaluación de la calidad universitária em Argentina», in: Marília Costa Morosini (org.), *Universidade no mercosul*. São Paulo: Cortez, 103-122.
- Morigi, Walter (2004), *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação.
- Morin, Edgar (2003), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Morosini, Marília (1998), *Universidade no mercosul*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Morosini, Marília; Neves, Clarissa Baeta; Franco, Maria Estela (1998), «Universidade e integração no mercosul: a carta de Porto Alegre», in: Morosini, Marília (org.), *Universidade no mercosul*. São Paulo: Cortez, 299-306.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (2004), *Educação no MST: balanço 20 anos*. N. 9. São Paulo: Editora Perez.
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2005a), *Princípios da Educação no MST*, Caderno de Educação. São Paulo: Expressão Gráfica.
- (2005b), Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990 – 2001. Cadernos de Educação, n. 13.

São Paulo: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma – ITERRA.

----- (2011), MST: nossa marcha, nossa casa, nossa vida. Maceió: EDUFAL.

Muraro-Silva, José Orlando (2001), *Legislações Agrárias do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Editora Jurídica Mato-Grossense.

Neuser, Wolfgang (2005), «Ciência entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade» in Jorge Luis Nicolas Audy; Marília Costa Morosini (orgs.), *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 108-114.

Nunes, João Arriscado (2003), «Um discurso sobre as ciências 16 anos depois», in: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências visitado*. Porto: Afrontamento, 57-80.

Oliveira, Inês Barbosa de (2008), *Boaventura e a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Palacios, Guillermo (2004), *Campesinato e escravidão no Brasil: agricultores livres e pobres na Capitania Geral de Pernambuco (1700-1817)*. Brasília: Editora UnB.

Paz, Lenilda da; Cavalcanti, Manuella Paiva de Holanda (2005), «Reforma universitária X sistema de cotas: o acesso dos afro-descendentes no ensino superior em debate», in Josimeire de Omena Araújo; Maria Valéria Costa Correia (orgs.), *Reforma universitária: a universidade pública em questão*. Maceió: EDUFAL, 129-136.

Pereira, Antonio Alberto (2005), *Além das cercas...: um olhar educativo sobre a reforma agrária*. João Pessoa: Idéia.

Pratt, Mary Louise (1992), *Imperial Eyes: Travel writing and transculturation*. London/New York: Routledge.

Quijano, Aníbal (2009), «Colonialidade do poder e classificação social», in: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 73 – 117.

----- (2005), «Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina», in: Roberto Leher; Mariana Setúbal (orgs.), *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 33 – 95.

Quintás, Alfonso López (2012), *A manipulação do homem através da linguagem*. Tradução: Elie Chadarevian. Disponível em 09/09/2012.

- Readings, Bill (2003), *A universidade em ruínas*. Tradução: Joana Franzão. Coimbra: Angelus Novus.
- Reis, Fábio Wanderley (2004), «Democracia, universidade e relações raciais» in: Maria do Carmo Lacerda Peixoto, *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 21-32.
- Ribeiro, António Sousa (2001), «A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira», in: Boaventura S. Santos (org.), *Globalização: fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, 463- 488.
- (2004), «Os limites da tolerância: as “lições” do holocausto», *Revista de História das Ideias*, 25, 2004, 405-421.
- (2005). «A tradução como metáfora da contemporaneidade. Póscolonialismo, fronteiras e identidades», in: Ana G. Macedo e Maria E. Keating (orgs.). *Colóquio de Outono: Estudos de tradução. Estudos Pós-Coloniais*. Braga: Universidade do Minho, 77-87.
- (2011) *Um tecto entre ruínas? As Humanidades na universidade do século XXI*, *Revista de Estudos Literários*, 1, 351-64.
- Ribeiro, Darcy (1975), *A universidade necessária*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2006), *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2010), *O Brasil como problema*. Distrito Federal: UnB.
- Ribeiro de Sousa, S. M.; Thomaz Júnior, A. (2002), «O MST e a mídia: o fato e a notícia», *Scripta Nova, Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociais*. Universidad de Barcelona, 6, 119 (45), 2-10.
- Ribeiro, João Ubaldo (1984), *Viva o povo brasileiro*. 23ª Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Ribeiro, Marlene (2007), «Trabalho-Educação nos movimentos sociais populares do campo: a Pedagogia da Alternância», Rui Canário (org.), *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: EDUCA, 107-120.
- Rios, Ana Maria; Mattos, Hebe Maria (2004), *O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas*. TOPOI, v. 5, n. 8, 170-198.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (1996), *História da educação no Brasil*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes.

- Romão, José Eustáquio (2011), «Movimentos sociais, ONGs e terceiro setor», in: Edineide Jezine; Antônio Teodoro (orgs.), *Movimentos sociais e educação de adultos na ibero-américa: lutas e desafios*. Brasília, DF: Liber Livros, 15-32.
- Rubião, André (2010), *A universidade participativa: uma análise a partir do programa Pólos de cidadania*. Paris: Universidade de Paris (tese de doutorado em Ciência Política).
- Said, Edward W. (2003), *Orientalismo: representações ocidentais do oriente*. Lisboa: Cotovia.
- Santiago, Maria Eliete (1990), *Escola pública de primeiro grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Santos, Boaventura de Sousa (1997), *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- (2003), «Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», in: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Afrontamento, 735-775.
- Santos, Boaventura S.; Meneses, Maria P.; Nunes, João A. (2004), «Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo», in: Boaventura de Sousa Santos (org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 19-101.
- Santos, Boaventura (2006), *A gramática do tempo: para um a nova cultura*. São Paulo: Cortez.
- (2007), *Um discurso sobre as ciências*. 15ª ed. Coleção histórias e ideias. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa; Almeida Filho, Naomar de (2008), *A universidade do Século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009a), *As vozes do mundo*. Coleção Reinventar a emancipação social para novos manifestos. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- (2009b). «Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes», in Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 23-71.
- Sarkis, Paulo Jorge (2004), «Equidade de acesso à educação superior: o caso da universidade federal de Santa Maria», in: Maria do Carmo Lacerda Peixoto, *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 93-113.
- Saviani, Dermeval (1995), *Escola e democracia*. 30ed. Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 5. Campinas, SP: Autores Associados.

- Serrão, Maria Isabel Batista (2002), «Um caminho de prática de ensino em escolas vinculadas ao movimento dos trabalhadores rurais sem terra», in: D. Gonçalves; V. C. Souza, *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, Maria Joelma Martins (2006), *A dimensão educativa da mística nos cursos formais do MST*. Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Monografia em Educação).
- Silva, Nielson Bezerra da (2012), *Acerca da educação, do preconceito e da aids: um olhar a partir do EDUCAIDS e da rede nacional de pessoas vivendo com aids em Pernambuco*, Recife: Centro de Educação (diss. de Mestrado em Educação).
- Silva, Pedro Horruitiner (2008). «La universidad cubana em la época actual» in: Irene Trelles Rodriguez; Miriam Rodriguez Betancourt (orgs.), *Universalización y cultura científica para el desarrollo local*. La Habana: Félix Varela, 11-45.
- Silva, Wagner Gonçalves (2005), *Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro.
- Snyders, Georges (1992), *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez.
- (1993), *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Trad. Cátia Aínda Pereira da Silva. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (1995), *Feliz na Universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Trad. Antonio de Padua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Souza, João Francisco (2007), «Educação popular e movimentos sociais no Brasil», in: Rui Canário (org.), *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: EDUCA, 37-80.
- Souza, Maria Antônia (2006), *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2010), *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG.
- Starling, Heloisa Maria Murgel; Rodrigues, Henrique Estrada; Telles, Marcela (2008), *Utopias agrárias*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Teixeira, Evilázio Francisco Borges (2007), «Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade», in Jorge Luis Nicolas Audy; Marília Costa Morosini (orgs.), *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 58-80.

- Teixeira, Moema de Pouli (2003), *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Tepepa, María Guadalupe Díaz (2006), «Innovar em la tradición local de los conocimientos campesinos em processos interculturales», in: Ángel B. Espina Barrio, *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*. Recife: Massangana, 279-286.
- Thiollent, Michel (2011), *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez.
- Tolentino, André Corsino (2007), *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, Hélió (2004), *A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo lula*. Educação e Sociedade, Campinas, SP: número 88, vol. 25.
- Valença, Marcos Moraes (2000). *Escola: indústria cultural ou espaço do prazer cultural?* Recife: Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. (Dissertação de Mestrado).
- Valença, Marcos Moraes et al. (2006a), «Da sala de aula para o assentamento». Cadernos Temáticos. Ministério da Educação. N. 1, 78-79.
- (2006b), «Os movimentos sociais no cotidiano do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco – CEFETPE – e da Universidade de Pernambuco – UFPE», in: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2, 20-32.
- (2008), *O MST e a Universidade Pública Brasileira: um caso de tradução*, Centro de Estudos Sociais – UC.
- *Sem Terra-Pedagogas intervindo na escola pública: uma reflexão sobre a tradução* (2010), Coimbra, Centro de Estudos Sociais (CES), N.4.
- (2008a), «As culturas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da universidade pública brasileira: um caso de tradução», *e-cadernos CES*, 2, disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/cadernos2/>, acedido em 10/05/2010.
- (2011), *O conhecimento “local” do assentamento Pedro Inácio do MST (ou o conhecimento de Pedro, Inácio, Matilde, Marluce, Luci, Rodrigo, Renata, Maria Rívia, Rita, Tiana, Severino, Solange, Biuzinha...)*. Coimbra, Centro de Estudos Sociais. Cabo dos Trabalhos, N.5.
- Vieira, Pedro Telmo (2006), «Conhecimentos locais dos pescadores da região da enseada de Brito, litoral de Santa Catarina», in: Ángel B. Espina Barrio, *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad*. Recife: Massangana, 323-333.

Visvanathan, Shiv (2003a), «Cultural encounters and the Orient: a study in the politics of knowledge», *Diogenes*, 50, 69-81.

_____ (2003b), «Convite para uma Guerra da Ciência», in: Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre a ciência' revisitado*. Porto: Afrontamento, 717-734.

----- (2009), «Encontros culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento», in: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 487-505.

Wanderley, Luiz Eduardo W. (2003), *O que é universidade*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense.

Woodward, Kathryn (2011), «Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual», in: Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Young, Íris Marion (2006), *Representação Política, Identidade e Minorias*. *Lua Nova*, no. 67, 139-190.

Sites

Associação de Educadores da América Latina e Caribe (2011), <http://www.aelac.rimed.cu>, acessado em junho de 2011.

Brasil de Fato (2008), <http://www.brasildefato.com.br>, acessado em julho de 2008.

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (2011), <http://www.contag.org.br>, acessado em agosto de 2011.

Comissão Pastoral da Terra – Secretaria Nacional (2011), <http://www.cptnacional.org.br>, acessado em julho de 2008.

Correio da Cidadania (2008), <http://www.correiodacidadania.com.br>, acessado em julho de 2008.

Fundação Joaquim Nabuco (2013), <http://www.fundaj.gov.br>, acessado em janeiro de 2013.

Mídia Independente (2008), <http://www.midiaindependente.org>, acessado em julho de 2008.

Ministério da Educação (2011), <http://www.mec.gov.br>, acessado em junho de 2011.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2008), <http://www.mst.org.br>, acessado em março de 2008.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011), <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/>, acessado em setembro de 2011.

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2011), <http://www.reuni.mec.gov.br>, acessado em setembro de 2011.

Universidade Aberta do Brasil (2011), <http://www.uab.capes.gov.br>, acessado em julho de 2011.

Universidade Federal do Amazonas (2011), <http://portal.ufam.edu.br>, acessado em junho de 2011.

Universidade Federal Rural de Pernambuco (2011), <http://www.ufrpe.br>, acessado em junho de 2011.

Universidade de Pernambuco (campus da Mata Norte) (2012), <http://ww2.upe.br/matnorte/campus/historico/>, acessado em setembro de 2013.

Universidade Regional do Noroeste do Estado (RS) (2011), <http://www.unijui.edu.br>, acessado em julho de 2011.

ANEXOS

Anexo 1: O que a Universidade precisa saber sobre o MST?

O que a Universidade precisa saber sobre o MST?

O leitor formado pela mídia brasileira deve achar que a pergunta do título está invertida, devendo ser feita nesta ordem: “O que o MST precisa saber sobre a Universidade?”, porque a imagem geral que se vende do Movimento é a de que se trata de um grupo radical, truculento, sem formação intelectual, fora da lei – o que é pior –, uma vez que o destaque é sempre dado a confrontos e momentos mais acirrados da luta, digamos. Vivi uma experiência esta semana que me obriga, por dever ético e por compromisso intelectual, a dizer que nós intelectuais precisamos conhecer melhor o MST.

Tratou-se de ministrar de duas disciplinas de formação básica no Curso de Especialização em Educação do Campo, para os educadores das Escolas do Campo do interior de Pernambuco, que, em sua maioria, atuam nos acampamentos e assentamentos do MST. Este Curso é promovido pela nossa Unidade Acadêmica de Garanhuns - UFRPE, e coordenado pelo Professor Valdir Eduardo Ferreira da Silva, conhecedor da temática dos movimentos sociais e simpático à causa das minorias.

Desconfiada, como todos que se dispõem a dialogar com grupos cujos princípios e ideologias são claramente demarcados e explicitados, fui àquela turma com o ouvido bem aberto e as palavras bem contidas.... Mas não demorei muito tempo nesta postura de pouco envolvimento, pois fui rapidamente arrebatada pelo convite a participar daquele intenso desejo de aprender e de construir saberes daqueles educadores e demais colaboradores, que se portaram sempre de forma ordeira, respeitosa e extremamente cordial. Pus as ressalvas no bolso e abri a alma em quatro dias de intenso trabalho e aprendizado mútuo.

E fui vendo, com o passar das horas, sempre muito preenchidas por perguntas, dúvidas, anseios e exercícios prontamente respondidos, que o MST quer dar às mãos à Universidade, quer com ela aprender. E não é apenas para se titular, mas para intervir em seus próprios contextos, em suas próprias formações de base, num desejo de crescer intelectualmente para fortalecer sua luta. Posso dizer que tão forte quanto a marcha para ocupar terras não produtivas parece ser hoje a marcha para ocupar espaços de saber que permitam re-significar e aprender novos gestos, que justifiquem as razões da luta e que orientem o modo de lutar.

Não vi um único gesto desrespeito ao Estado Democrático de Direito. Não vi o descaso a nenhum símbolo nacional brasileiro. Vi, sim, o louvor à bandeira; o canto à terra que ainda falta a muitos brasileiros. Palavras de ordem, sim, mas que, de todos os modos, respeitavam o Brasil. Em momentos verdadeiramente místicos (mas de uma mística cósmica e ecumênica, uma vez que não havia acirramento de doutrina específica), vi rituais para receber o dia, para receber a professora, para encerrar o trabalho, para receber os alimentos. Vi a poesia, a alegria, e a disciplina consciente que falta em muitas salas de aula pelo Brasil afora... Se alguém que me lê só viu outras coisas do MST, lamento. Mas, hoje, eu tenho que falar destas.

Temos momentos difíceis e criticáveis na história do Movimento, certamente; mas também os temos na história da consolidação da democracia brasileira. Assim, se todos temos erros e se todos queremos acertar, VAMOS DAR AS MÃOS!, como me convidou Rubineuza. Podemos aprender muito. Podemos fazer muito: apoiar as propostas educacionais das escolas do campo; capacitar os professores destas escolas; dar subsídios técnicos às práticas de agricultura familiar; apoiar os acampamentos; lutar com o Movimento para que acampamentos virem assentamentos. Várias são as áreas em que podemos interagir. Várias são as tarefas. Por ora, a minha é dar testemunho que um outro lado desta história. Um lado que me tocou o suficiente para eu me colocar hoje como possível colaboradora das atitudes de crescimento daqueles brasileiros.

Não demora, o Brasil vai se vestir de Brasil por conta da copa do mundo, porque o futebol une, entusiasma... Que tal se não perdêssemos o entusiasmo e continuássemos vestidos de Brasil para chamar a atenção ao Brasil que passa fome, ao Brasil que não tem escola de qualidade, ao Brasil que não tem terra para morar e cultivar, aos Brasileiros, enfim, que não se sentem dignos de se dizerem Brasil com B maiúsculo, de tão inferior que é sua condição de vida.

Virei militante do MST? Não. Mas sempre militei pela justiça social, que se faz pela partilha justa dos direitos e pela garantia dos deveres. O que digo hoje é só um novo capítulo nisto tudo. Quem mais se dispõe a assumir a igualdade e a justiça como bandeiras?

Juliane Barros, Doutora em Linguística, Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, na Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Anexo II: Questionário

Universidade de Coimbra

Centro de Estudos Sociais – CES

Doutorado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global

Pesquisador: Marcos Moraes Valença (marcosmvalenca@gmail.com)

Questionário solicitado aos(às) educandos(s) dos cursos de Especialização em Educação do Campo e Questão Agrária

Curso de Especialização em Educação do Campo ou Questão Agrária?

Nome:

Número telefone/Celular:

Email:

Idade:

Estado Civil:

Onde mora:

Cidade:

Assentamento, acampamento ou outros:

Graduação e Universidade:

Ano que finalizou o curso de graduação:

Sua graduação foi realizada pelo PRONERA/MST?

- 1) Por que você está fazendo este curso?
- 2) Como você foi selecionado(a) para fazer este curso?
- 3) Como você o avalia?
- 4) Os conhecimentos e saberes dos(as) educandos(a) estão sendo valorizados no Curso? Exemplifique.
- 5) Você trabalha? Em quê?
- 6) Quando você concluir o curso o que pretende fazer?

- 7) Você acha importante a contribuição da Universidade para um movimento social como o MST? Por quê?
- 8) Há, nesta relação entre a Universidade e o MST, no curso, tensões e/ou diálogos? Em que situações você identifica?