

DAS FILAS DE TRÁS PARA AS CARTEIRAS EM CÍRCULO: A EXPERIÊNCIA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA TERRA (PRONERA/MST/UFRN).

Autores Melquisedeque Fernandes ¹, Irene Alves Paiva ², Jeremias Alves de Araújo e Silva ²

Instituição ¹ UFPI - Universidade Federal do Piauí, ² UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Resumo

Em 2011, a disciplina de Sociologia se tornou compulsória. Dados do INEP/2012 revelam enorme dificuldade das escolas do ensino médio em se adaptar à nova legislação, em função da baixa oferta de licenciados em Sociologia. No meio rural, e em especial na região Nordeste, a taxa de professores sem qualificação de nível superior é de 63,82% (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA). Diante disso, é criado em 2014 o curso de licenciatura em Ciências Sociais para uma turma de 50 estudantes oriundos de áreas de reforma agrária, mediante cooperação entre UFRN e INCRA. Eles são originários de diversos estados do Nordeste e ficam instalados no Centro de Formação Patativa do Assaré, município de Ceará-Mirim/RN, durante 45 dias, duas vezes por ano, relativo ao tempo escola. A experiência desses sujeitos no tempo escola sinaliza para uma formação em que alguns conteúdos são oportunizados pela própria experiência cotidiana do alojamento, no contato com os outros e pela prática da organização coletiva. Esta comunicação tem por objetivo discutir as especificidades da formação desses sujeitos considerando: a) sua biografia escolar, que tem reflexos na maneira como eles enxergam a escola, o ensino e a sociedade; b) sua participação nos movimentos sociais do campo e a familiaridade com alguns temas do ensino de sociologia, como movimentos sociais; e c) as interações típicas do tempo escola e que, por suposto, favorece a formação nas temáticas de gênero, juventude e questões geracionais.

Sobre o braço de uma carteira repousa um caderno cuja capa mostra um *cowboy*, sem camisa, vestindo um jeans e um típico cinto de fivela. Ele exhibe o tônus muscular enquanto segura, com uma das mãos, um laço de rodeio e com a outra suspende a aba do chapéu, deixando avistar somente um de seus olhos verdes.

Esses detalhes não participariam da redação desse texto se o caderno não pertencesse a um rapaz, membro do MST e liderança da frente LGBT dentro do movimento. A posição do caderno na geografia da sala de aula também chama atenção: permaneceu bem ao lado da porta de entrada, entre os dias 10 a 15 de outubro de 2016, período que compreenderam a disciplina de Sociologia da Educação, oferecida ao Curso de Licenciatura em Ciências Sociais “da Terra”, uma parceria do MST/PRONERA – Programa Nacional de Educação Para a Reforma Agrária em convênio com o Departamento de Ciências Sociais da UFRN. Cada um dos 44 estudantes do curso que entravam ou saíam pela porta passavam, necessariamente, pelo caderno, ao lado do qual às vezes estava sentado o seu dono.

Quando se trata da temática da diversidade no contexto escolar do MST os detalhes falam alto. Ainda que a questão de gênero e – apenas muito recentemente – de orientação sexual tenha ganhado legitimidade dentro do movimento, sua ocupação do cotidiano escolar se dá por meios muito discretos e frente a muita resistência. Levantar, por exemplo, a bandeira LGBT ao lado da bandeira vermelha ainda é uma tarefa a qual poucos se dispõem, ainda que praticamente todos concordem com a importância dessa pauta.

É fácil presumir que a introdução de temáticas como gênero e orientação sexual num espaço do MST evoca algumas tensões: porque, se de um lado, o movimento é levado a sustentar o princípio de inclusividade e admitir o respeito às diferenças como parte de sua pauta de questões, de outro, os sujeitos do campo dificilmente foram expostos ao debate aberto dessas temáticas antes de chegarem ao movimento.

É nos detalhes que essas tensões, na maioria das vezes discretas, se revelam. Se manifestam na sutileza dos termos empregados, nas ironias, nos olhares de reprovação, no silêncio, nas pausas intermitentes entre uma fala e outra, e nos pequenos constrangimentos que os sujeitos empregam uns aos outros.

O cenário onde isso ocorre é o Centro de Formação Patativa do Assaré, município de Ceará Mirim/RN, distante 35 km da capital do estado. Duas vezes por ano os estudantes originários de diferentes estados no Nordeste se deslocam para este espaço onde permanecerem por 45 dias seguidos, período que equivale ao Tempo Escola, quando cursarão as disciplinas equivalentes a um semestre nos cursos regulares. Parte da turma é composta de jovens de idade entre 18 e 25 anos, que se dividem entre a brigada jovem, feminista e outras comissões estratégicas. É expressiva a presença de agricultoras e agricultores, alguns de meia idade, outros com idade avançada. Estes são, grosso modo, os que se mantêm vigilantes aos objetivos políticos do movimento – lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e por transformação social¹. Sendo uma das questões que extrapolam a pauta original da reforma agrária a ideia de diversidade vem sendo incorporada ao debate do movimento na medida em que jovens e mulheres militantes têm pautado esses temas, por meio de ações e discussões, nos diversos espaços políticos do movimento. Contudo, isso ainda permanece como uma questão desafiadora para a maioria dos membros do MST.

O objetivo deste texto é identificar, a partir das tensões e conflitos presentes no cotidiano escolar dos estudantes do curso de Ciências Sociais da Terra, as contradições que

¹ Esses objetivos são reafirmados nas orientações políticas e práticas para os delegados do VI Congresso realizado em Brasília, fevereiro de 2014.

emergem do contato entre a “tradição do movimento” e as temáticas de diversidade, e ao mesmo tempo apontar para alternativas que eles têm encontrado para lidar com essas contradições.

Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com informantes considerados estratégicos para compressão da problemática; anotações em caderno de campo e a avaliação final da disciplina de Sociologia da Educação, na qual foi solicitado que cada um dos estudantes realizasse um registro escrito de sua biografia escolar, associando-a aos dois momentos da disciplina: abordagens sobre a escola conservadora e abordagens sobre a escola libertadora. A análise desses dados se deu na direção de uma interpretação das interações, dos discursos e do sentido das ações dos sujeitos no cotidiano do centro de formação. Nossa presença durante 05 dias e meio – com exceção do período noturno – oportunizou a observação dos estudantes tanto no ambiente de sala de aula quanto nos espaços de sociabilidade, como refeitório, dormitório e áreas comuns.

As linhas que seguem estão divididas em dois momentos: primeiro, fizemos uma caracterização das tensões e conflitos que envolvem a presença das temáticas da diversidade no contexto do MST; segundo, descrevemos quem são esses sujeitos investidos no de Ciências Sociais da Terra, considerando sua biografia escolar, os desafios frente à escola excludente e sua reconstrução como sujeitos autônomos a partir das inserções nos movimentos sociais.

Novas bandeiras, novas estratégias de luta

Voltando ao protagonismo exercido pelo *cowboy* e seu dono, notamos que a posição do caderno ao lado da porta da sala não foi estratégica somente em relação ao fluxo de pessoas que entravam e saíam. Bem próximo a ele sentava-se um policial militar aposentado que, conforme suas palavras, “prestou serviço à sociedade enquanto militar, e agora prestava seu serviço como militante”. Ainda que em sala de aula ou em entrevista ele tenha se manifestado contra ou a favor dos direitos LGBT, este estudante mantinha, segundo informações de terceiros, uma relação de conflito velado com a liderança LGBT – o dono do caderno.

Havia situações em que as tensões entre eles se sobressaíam em meio às gracinhas e mensagens implícitas, regularmente deferidas de um aluno a outro, mas como se fossem a ninguém em particular. Exemplo é o dia em que, durante a aula, o líder LGBT se dispôs a explicar, sem motivo aparente, o lado discriminatório da expressão por ele citada: “vá tomar

no cu”. Argumentou ele, em alto e bom som, que o uso jocoso desta expressão deprecia a maneira como os gays do gênero masculino preferem fazer sexo. Seguiu dizendo que os coloca, indiretamente, numa situação ridícula e desprezível, quando na verdade, em suas palavras, “tomar no cu é uma forma de fazer sexo como qualquer outra e por isso deve ser respeitada”.

Durante o intervalo que se seguiu a esta aula, rumores deram conta de que a liderança estava combatendo indiretamente o preconceito do ex-militar. Este, por sua vez, parecia fazer questão de se apresentar imparcial quando diante de questões de orientação sexual. O líder, por sua vez, mantinha uma postura muito mais inconformada e combativa das situações que em seu ponto de vista eram aparentemente inofensivas, mas que representavam “a herança patriarcal presente no campesinato”. É possível presumir que, na situação anteriormente descrita, ele estivesse realmente se dirigindo ao seu desafeto de sala de aula; mas, certamente, também tinha a intenção de aproveitar o espaço de sala de aula em que todos estavam reunidos sob o pressuposto de razoabilidade e bom senso dos argumentos. Mais na frente iremos notar que sua principal intenção era pronunciar sua sexualidade de forma equivalente às outras, retirando ela do reino silencioso dos interditos morais. Nesse sentido obteve certo sucesso: ninguém em sala de aula, ou em nenhum outro espaço por nós observado, esboçou durante o curso o menor sinal de reprovação ao que ele dizia – pelo menos não publicamente.

O líder, originário do estado do Ceará, informou que sua militância teve início quando, por volta dos 16 anos, teve contato com o teatro do oprimido. Aos 19 deixou a casa de sua mãe, separada, e foi morar com o companheiro. Mais ou menos nesse período ele conheceu o MST, na ocasião em que sua mãe participava de uma ocupação e ele, juntamente com seu companheiro, passaram a frequentar o lugar. Depois de sua mãe se tornar assentada, ele conquistou também uma casa para morar o companheiro.

Segundo sua fala, ele não enfrentou grandes problemas com seus pares assentados: “Não vou dizer que não existiu olhares, que não existiu estranhamentos, mas eu nunca tive nenhuma prática direta de preconceito, de homofobia”. Porém, foi com as “grandes lideranças”, destaca ele, que teve maiores atritos. Sua participação na primeira manifestação do movimento foi marcante nesse sentido.

A gente não dormia nem abraçados, dormíamos apenas um do lado do outro, o que é comum um dormir ao lado do outro numa manifestação. A gente dormia em cima de um colchonete, inclusive; mas um grupo de dirigentes, na época eu era recém-chegado no MST, eu não era nem dirigente como sou hoje, e eles conversaram com o meu dirigente da região onde eu atuava para nós sermos discretos, simplesmente pelo fato de eu e do meu companheiro estarmos dormindo um do lado do outro e na

hora do banho nós irmos pegar a fila do banheiro juntos (Liderança LGBT no MST, Ceará-Mirim/RN, 2016).

A presença do militante LGBT dentro do movimento dos sem terra coloca em evidência certas contradições que só aparecem em situações limites, nas quais os sujeitos investidos num processo – cujo ideal é ao mesmo tempo libertário e inclusivo – se dispõem a compatibilizar os padrões morais incutidos na socialização de mulheres e homens do campo, com a atualidade dos significados produzidos por outros movimentos sociais, igualmente libertários e inclusivos.

Essas situações limites estão realçadas na fala do líder quando este descreve o cotidiano do alojamento masculino:

Eu, assim, ocupei o espaço. Meu cantinho... Eu disse: Aqui é um cantinho gay num alojamento dominado pelo heteroceticismo. Então eu peguei revista G-Magazine e coloquei no lodo da cama. Enfim, impus socializações LGBT's dentro do espaço. Então, quando eles tão falando de mulheres eu to falando de homens, eu faço isso como uma questão política, entendeu? Para que eles percebam que esse espaço não é só deles (Liderança LGBT no MST, Ceará-Mirim/RN, 2016).

Se de um lado, a ocupação é um instrumento legítimo para o MST, de outro, a luta por reconhecimento dos direitos LGBTs no seu interior faz uso do mesmo instrumento para tensionar um microuniverso de significados que, ao mesmo tempo em que inclui a noção de liberdade e justiça social, tende a preservar valores como a família em seu formato secular. O modo como esses sujeitos podem equacionar valores que agora aparecem para eles como contraditórios, tem como ponto de partida o que Telles (1999) chama de estabelecimento do dissenso:

O que instaura a polêmica e o dissenso sobre as regras da vida em sociedade não é portanto, o reconhecimento da espoliação dos trabalhadores, a miséria dos sem terra, o desamparo das populações nos bairros pobres das grandes cidades, ou ainda as humilhações dos negros vítimas de discriminações seculares, a inferiorização das mulheres, o genocídio dos índios e também a violência sobre aqueles que trazem as marcas da inferioridade na sua condição de classe, de cor ou idade. [...] O que provoca escândalo e desestabiliza consensos estabelecidos é quando esses personagens comparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige o seu reconhecimento como sujeitos falantes (DA SILVA TELLES, 1999, p. 02).

O dissenso é o começo da tentativa de superar contradições que se interpõem entre os sujeitos num cenário de disputas. Este é tão legítimo dentro do movimento quanto a tática de ocupação dos espaços. Está presente no questionamento das desigualdades, na pedagogia que cultiva o senso crítico, na desconstrução de estigmas e preconceitos criados em torno deles.

Por ser uma tática própria do movimento, o dissenso não deve ser evitado, pelo menos quando levanta questões já consolidadas na ordem da justiça social. Ao mesmo tempo, as experiências de opressão comuns a grande maioria deles, supõe certa cumplicidade em relação ao sofrimento do outro. Porque mesmo que embora não compreenda privações de ordem estritamente material, diz respeito a um lugar no mundo igualmente esvaziado de respeito.

Candau (2011) fala que a escola é, por si, um espaço de conflito. A autora sinaliza uma mudança recente na sociedade, de uma escola que formava para a cidadania – e que, portanto, tinha como papel incutir nos sujeitos preceitos morais comuns e homogeneizadores – para uma escola que é cada vez mais convidada a reconhecer e encontrar estratégias de lidar com as diversidades que mais e mais se manifestam no seu interior.

No cenário do MST essa questão se torna ainda mais desafiadora: primeiro, pela necessidade de balancear um cotidiano marcado cada vez mais pela complexidade das formas de ser camponês e, ao mesmo tempo, a unidade do movimento; segundo, porque essas liberdades não devem assumir a direção das “liberdades burguesas”: formais, individuais, compartimentalizadas e sem muitas garantias de que os sujeitos desenvolvam algum tipo de empatia uns para com os outros. Terceiro, porque a intenção de ser compreendido como parte de um processo de opressão implica compreender o outro na mesma medida.

Todas as falas convergem para a descrição do cotidiano do centro de formação e, em especial, do alojamento, como um universo de sentidos em constante disputa. Um cenário de intensa sociabilidade, de múltiplas trocas, no qual os estudantes estranham e acham graça das variações de vocabulário, explicam uns para os outros hábitos alimentares regionais, e contam histórias dos lugares que já conheceram. É possível dizer que esses sujeitos estão interessados na construção de uma sociabilidade ancorada no princípio de convivência entre as diferenças, contudo, a base dessa construção passa por atitudes muito diversas que cada um vai encontrando em meio à legitimidade dos apelos de igualdade e os constrangimentos morais que o grupo consegue “impor” sobre os dissonantes.

Foram vários os momentos em que os estudantes corrigiam a si mesmos – ou aos professores – em relação ao uso de termos e expressões que o falante não se dava conta de que continham um sentido discriminatório ou pejorativo para alguma das diferenças ali representadas: étnica, de gênero, orientação sexual ou, com menor peso, geracional.

Nesse caso, quem corrige e quem é corrigido importa bastante. Os adultos, em especial os homens que se identificam como agricultores, se manifestavam de maneira mais ou menos livre, usando expressões comuns ao seu vocabulário, como se tivessem uma espécie de “salvo conduto” por estarem mais próximos da própria tradição camponesa. São os mais jovens, e

particularmente algumas lideranças, que estabelecem o dissenso em torno do que eles passam a pronunciar como machismo, homofobia, preconceito de raça e, muito raramente, de classe – uma vez que todos se identificam nos princípios de igualdade material do movimento.

Expressões como “denegrir” eram prontamente corrigidas pela liderança da frente das mulheres negras. De origem humilde, ela teve uma trajetória escolar muito descontínua frente à necessidade de conciliar escola com o trabalho de doméstica, que passou a exercer em idade muito precoce. No exercício desse trabalho, conheceu de perto, segundo ela, o desprezo tanto de classe quanto de raça, motivo pelo qual escolheu participar do movimento dos sem terra conciliando com a militância das mulheres negras. Sob seu olhar arguto não passava expressão ou palavra alguma que, de longe, sugerisse alguma forma de discriminação de gênero ou cor. Contudo, tinha sempre o cuidado de oferecer o uso de termos alternativos, retomando o ambiente de camaradagem que caracteriza o movimento.

No que se refere ao feminismo, houve várias situações nas quais um estudante, por exemplo, narrando seu cotidiano familiar, se manifestava de forma que os olhos de outros aparecia como machismo. Isso automaticamente engatilhava a reação daqueles interessados em discutir o que poderia passar despercebido. Não raras vezes, o debate se tornava bastante acalorado, envolvendo um número tanto maior de participantes quanto maior o grau de polêmica.

Por se tratar de um ambiente no qual deve prevalecer a unidade e o entendimento mútuo, a permanência da discussão pela insistência de uma das partes, coloca-o diante do risco de ser tomado pelo grupo como alguém belicista e irredutível em seu ponto de vista; sendo que o fim da discussão implica, quase sempre, no consentimento de uma das partes, que tende a ceder frente ao melhor apelo de justiça social.

A interpretação das várias situações desse tipo nos leva a crer que estava em confronto dois tipos de autoridade: de um lado, alguns estudantes jovens que reclamavam legitimidade para seus argumentos com base na atualidade do discurso dos movimentos sociais; de outro, os valores seculares do modo de vida camponês subsidiavam atitudes mais discretas, de resistência, que incluíam piadinhas, resmungos e até o próprio silêncio, a fim de realçar a beligerância da outra parte, caso continue a defender suas ideias.

Nesse sentido, foi interessante notar a maneira como uma senhora, estudante, de idade avançada em relação à média da turma, convive com jovens de uma idade bem inferior à sua. Tendo servido a uma ordem de freiras que nos falta maiores detalhes, a então militante do MST relata que abandonou a ordem religiosa diante da eminência de fazer os votos que implicam em enclausuramento. Seu afastamento do sacerdócio levou-a a dedicar-se às

pastorais católicas e conhecer de perto as desigualdades do campo. Afirma que, desde então, tem concentrado esforços em apoiar a luta pela terra, aproveitando dedicadamente as oportunidades de formação que aparecem dentro do movimento.

Sempre tomando nota de tudo que era discutido, ela não reagia a nenhuma das questões de gênero ou etnia que frequentemente vinham à tona. Era como se, para o efeito do que estava em discussão, já havia desenvolvido uma atitude discreta e pacifista. O que ela representa no cenário da diversidade do curso de Ciências Sociais da Terra é a questão geracional.

Na faixa de idade dela havia outros, cuja relação com os mais jovens, aparentemente, era marcada segundo a hierarquia de gênero e geração; de modo que a integração desses outros no grupo maior dos estudantes incluía os devidos pronomes de tratamento – “seu fulano”, no caso dos homens – e a interação ficava mais ou menos enquadrada segundo a formalidade e o respeito devido aos mais velhos. Quanto à ex-freira, esta parecia pretender uma aproximação maior com os jovens. Segundo ela, sua experiência com as pastorais e o trabalho com grupos de jovens nas comunidades do campo despertava nela certo entusiasmo, motivo pelo qual destacava o quanto a experiência do alojamento era gratificante.

Entretanto, a proximidade entre as partes para além da formalidade que caracteriza o contato entre gerações pode implicar no surgimento de tensões muito sutis. É quase consensual na literatura correlata que o campesinato possui como características:

A organização social, o mundo, a cosmovisão da maioria dos grupos camponeses estão baseados na *hierarquia*, no reconhecimento de papéis diversos dos atores e na sua valorização diferencial, com deveres, direitos e retribuições diferentes estabelecidos a partir de princípios não necessariamente econômicos. [...] Seu mundo é hierárquico. (ROMANO, 1994, p. 257).

O reordenamento dessas hierarquias também passa, quase que necessariamente, pelo plano dos pequenos constrangimentos morais. Certa vez, no ambiente do refeitório, na ocasião em que os estudantes – incluindo a ex-freira – esperavam em fila pelo almoço, foi possível notar alguns jovens chamando-a de “freira” com tom debochado. Tendo eles repetido isso algumas vezes, ela apresentou-se levemente incomodada, respondendo, também em tom de brincadeira, “sou freira não, porra!”. O tom brincalhão, mas incisivo, da resposta parecia ter um duplo sentido: sinalizar que já estava suficientemente incomodada com a ironia e que o uso da expressão vulgar a aproximava dos jovens.

De fato, entre as diversidades aqui tratadas, a questão geracional certamente é a que conta com um repertório mais consolidado de práticas sociais. Além dos papéis muito bem discriminados na hierarquia geracional, é típico do modo de vida camponês a convivência mais assídua dos jovens com os mais velhos, pelo próprio caráter relativamente insular da organização familiar camponesa. Tradicionalmente, a formação da militância jovem do MST também passa pelo contato com os mais experientes, de modo que os limites do que agride a honra, do que contesta o *status* diferenciado pela idade, já foi suficientemente ensaiado e disseminado na forma de “códigos de etiqueta”. A particularidade do cotidiano do tempo escola é que todos são formalmente estudantes e isso tensiona ainda mais o deslocamento da hierarquia geracional na direção de uma horizontalidade.

Do ponto de vista da ex-freira, isso é realçado como uma vantagem, mas sua integração no grupo tem um custo e se faz por um processo ambíguo: de um lado, são realçadas as características que a torna incomum aos outros – a experiência do sacerdócio –; de outro, a brincadeira em torno disso atribui a ela uma identidade que abre precedente a uma proximidade maior com os mais jovens, conquanto ela compartilhe do mesmo sentido do que a eles é considerado divertido. Assim como acontecia com o ex-militar, a integração da ex-freira no grupo maior parecia ocorrer justamente pelo realce de suas qualidades “excêntricas” em relação à maioria dos alunos.

Guardadas as devidas proporções, no curso de Ciências Sociais da Terra os estudantes encontram-se de alguma forma “deslocados”. O conjunto das práticas sociais já consolidadas e que poderiam garantir certo conforto na maneira de lidar com o outro são “esgarçadas” pelo contato com “o outro” diferente. Foi curioso notar o quão cautelosas eram as gracinhas feitas em torno de questões regionais, principalmente quando se tratava de práticas e gostos alimentares.

Em síntese: o homem agricultor é pressionado a não se comportar de maneira machista; a ex-freira é levada a lidar de maneira bem humorada com essa característica tipicamente jovem de testar os limites; o ex-militar tem que aprender a não ser homofóbico; o gay deve ser razoável e encontrar seu modo de ser compreensivo, sob pena de ficar isolado; e os jovens, de tão comprometidos com suas bandeiras, são levados a encontrar meios de cultivar o que defendem sem ofender ninguém ou gerar outras formas de exclusão.

O conjunto dessas interpretações conduzem para o que defende Caldart (2000): o movimento educa para a emancipação. Porém, há que se ter em mente o custo que essa educação tem para os sujeitos, especialmente quando considerados os processos de exclusão que eles estiveram submetidos ao longo de sua trajetória de vida. É sobre isso que trataremos

no segundo momento desse texto: as memórias da escolarização desses sujeitos do campo, marcada por preconceitos, depreciações e discriminações de diversas ordens.

A menina de uma roupa só e “os burros” que sentavam atrás

Está posto pela literatura especializada que os sujeitos do campo acumulam, em sua trajetória escolar, processos de subalternidade de diversas ordens (MOLINA, 2008 e 2014; CALDART, 2004; ARROYO e FERNANDES, 1999). A exclusão econômica talvez seja a mais preeminente delas, mas pensar a questão do acesso à escola pelas populações do campo exclusivamente a partir deste ponto empobrece o debate. Em torno da precariedade das condições objetivas de reprodução camponesa se desdobra uma série de outras exclusões, que fazem da escola uma experiência árida e esvaziada de sentido para os estudantes.

Segundo Bourdieu (2007), na França, um filho de um assalariado agrícola tem oitenta vezes menos chances de entrar numa universidade que um jovem de camada superior, e quarenta vezes menos que um filho de operário urbano (BOURDIEU, 2007, p. 41). Segundo o autor, as causas do fracasso escolar de um grupo estão em mecanismos contínuos que determinam a eliminação dos menos aptos em relação ao que a escola cobra deles.

No caso específico dos estudantes do campo, a distância entre o que eles dispõem e a expectativa do que seja um aluno médio é agravada pela falta do mínimo necessário. Nos registros de sua biografia escolar uma aluna assim relatou: “no ensino fundamental I eu era conhecida como a menina de uma roupa só”. Ela acrescenta que “isso não era só na minha sala, mas na escola como um todo. Eu chorava muito, ficava muito triste”. Se pudermos imaginar o que isso significou para uma criança, somos capazes de deduzir os prejuízos na forma como esse sujeito constrói a percepção sobre si mesma no mundo. Sem contar como isso afeta seu interesse pela escola.

Se dentro do movimento a concepção de ser um “sem terra” é revestida de significados de luta e autonomia, fora dessas interações os camponeses que assumem esta identidade estão sujeitos a discriminações graves, como se pode notar no relato de outro estudante. Durante o tempo escola de um curso técnico em Agropecuária que funcionava em regime um dos colégios agrícolas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, um jovem descreve que os estudantes do MST ficavam relativamente isolados do contato com os estudantes do curso regular, com exceção do momento das refeições no Restaurante Universitário. Neste contexto, diz ele, se algum dos sem terra se sentasse à mesa, os demais, dos cursos regulares, se levantava e saíam. Em alguns momentos deferiam contra eles palavras de desprezo ou, nos

corredores, ouvia-se comentar em tom de repúdio “ali estava uma turma de sem terras”. Descreveu também situações em que os estudantes do ensino regular furavam a fila passando na frente deles, num claro sinal de que não faziam parte da instituição.

Sobre isso é importante notar que os programas de educação superior, como o PROCAMPO ou PRONERA, são criados na forma de parcerias, no geral muito descontínuas, o que reforça seu caráter especial ou de exceção em relação ao ensino universitário tradicional. Muitas vezes a permanência desses programas depende, conforme relatado por uma estudante: “de que antes de toda nova etapa do curso nós, enquanto estudantes, tínhamos que ocupar o INCRA e depois a universidade para liberar o recurso para acontecer as etapas e assim foram os 04 anos de muita luta” (Relato de uma das estudantes do Curso de Ciências Sociais da Terra, Ceará Mirim/RN, 2016). Decorre disso uma série de outros problemas como o caráter sempre emergencial das ações, a maneira discriminatória como os alunos são tratados no ambiente universitário e uma série de outras questões que não cabe aqui discutir.

Se do ponto de vista durkheimiano é função da escola integrar os imaturos ao conjunto da sociedade, nesse ponto haveremos de concordar que o ensino escolar cumpre bem sua função de integração desses sujeitos do campo numa sociedade marcadamente desigual. Sendo que a escola o faz de maneira muito perversa: coloca os filhos de camponeses no seu devido lugar, inculcando-lhes uma auto percepção de subalternidade, pela própria qualidade das escolas que lhes são destinadas em relação ao conjunto das escolas públicas.

Aguardava ansiosa o momento de ter a minha sala, minha professora, uma carteira com meu nome, um caderno, minha farda, mas quando finalmente chega o momento de fazer parte de 75,2% das crianças de 4 a 6 anos que têm acesso à escola no nordeste efetuando a matrícula na escola toda a família inicia a luta pela terra mudando-se para um acampamento do MST [...]. Foi então no atual Assentamento Safra que iniciei minha trajetória escolar, nada como esperava, *não tinha sala, não tinha cadeira, e minha professora não queria estar ali nem eu, foi difícil compreender que aquele espaço era uma escola, que aquele pé de manga era minha sala e que a cadeira era o chão* [grifos nossos]. (Relato de uma estudante do Curso de Ciências Sociais da Terra, Ceará Mirim/RN, 2016)

Se adicionarmos a essa problemática o componente racial, o problema ganha proporções ainda maiores. Essa outra estudante, que viveu num acampamento durante seus primeiros anos escolares, afirma que, junta com seus colegas de acampamento, eram tratados na escola da cidade como sendo “os diferentes”. Ela descreve uma situação que é reveladora do quão traumático foi frequentar essa escola: “uma professora de português, do Ensino Fundamental II, disse em sala de aula que me viu caminhando em direção à escola e pensou que eu trazia na cabeça uma ‘caixa de maribondo’” – fazendo alusão ao seu cabelo crespo.

Há claras diferenças da experiência com a escola de Ensino Fundamental, presente nas próprias comunidades rurais, e as escolas de Ensino Médio, nas cidades vizinhas. Alguns relatos convergem na descrição da escola rural como um espaço relativamente isolado, o que abria precedente para práticas abusivas por parte dos professores, com o agravante de que não seriam presenciadas por mais ninguém além dos alunos. Os estudantes mais velhos ainda fazem questão de lembrar quando “ajoelhavam no milho” e eram obrigados a “decorar a tabuada” ante a eminência da palmatória.

Por parte dos professores, não faltaram relatos de comparações depreciativas como “eles não sabem disso porque sempre estudaram na zona rural”. O saldo dessas discriminações acumuladas levou a maioria deles a assumirem uma postura resignada e silenciosa, resultado do esforço de tornar o mais invisível possível os traços camponeses que os caracterizam no contato com os citadinos. As dificuldades de aprendizado quase sempre ganhavam proporções constrangedoras mediante atitudes dos docentes:

Ele escrevia linhas e mais linhas no quadro [...]. Por esse motivo eu só poderia sair da sala de aula para ir pra casa quando eu terminava de escrever todo o conteúdo, dessa forma eu ficava horas depois do término da aula [...]. Com essas várias sucessões de acontecimentos fazia com que a minha pessoa começasse a acreditar no que o professor e as outras pessoas vinha dizendo pra mim, que eu era uma criança preguiçosa e burra. [...] Comecei a ficar mais calada, tinha vergonha de ler em público, gaguejava pois eu não tinha a prática de ler e isso me envergonhava, ser uma pessoa que já estava na 8ª série do fundamental, prestes a ir para o ensino médio e não sabia ler direito, o julgamento das pessoas parecia ser muito importante (Relato de uma estudante do Curso de Ciências Sociais da Terra, Ceará Mirim/RN, 2016)

Outros falavam que se sentiam humilhados quando a professora lhes dizia “Estude para ser alguém na vida, para não viver se lascando nesse sol quente” em alusão aos seus pais. Mesmo jovens na época, eles afirmam que foram capazes de reconhecer que os professores estavam praticando excessos, mas se sentiam impotentes uma vez que não havia a quem recorrer.

José de Souza Martins num texto intitulado “A valorização da escola e do trabalho no meio rural” descreve que a iniciação da criança rural no mundo do trabalho produtivo coincide com o tempo da escola e não há nenhuma compatibilidade entre ambos a não ser o fato de que a escola se integra com os valores rurais como forma de trabalho. Isto é, a escola também ensino, o trabalho pelo trabalho: de chegar à escola, a permanecer num mesmo ambiente sob custódia do professor, de códigos de disciplina e obediência. A frequência à escola, apesar da modéstia expectativa dos pais em relação aos resultados de seus filhos, importa porque com isso se produz um ritual referido à valorização do trabalho, cuja

importância não está só no seu conteúdo declarado, mas naquilo que representa como exercício do esforço pelo esforço (MARTINS, 1974).

Na cidade, a subjugação já experimentada na relação com o professor também parte dos estudantes. Um rapaz diz que na escola urbana recebeu o apelido de “bicho do mato”. Ele, por sua vez, justifica o apelido recebido pelo “ensino fragilizado que tive na escola da comunidade” e descreve uma situação em que se sentiu constrangido diante da professora e dos outros estudantes:

Em um certo dia de aula, onde a discussão era “o que você quer ser quando crescer?”, a maioria dos meus colegas responderam: médico, jogador de futebol, modelo, cantor. Na minha vez de responder disse que queria ser igual ao meu pai, iria ser *pescador* que era a profissão dele. Toda a sala, até a professora, começaram a rir, dizendo que essa profissão não tinha futuro. Minha reação foi baixar a cabeça e ficar o resto da aula calado no meu canto. (Relato de um estudante do Curso de Ciências Sociais da Terra, Ceará Mirim/RN, 2016)

Igualmente representativo é um relato de outra estudante que diz “na frente sentavam os inteligentes e brancos, atrás nós, os burros”. É bem sabido que a geografia da sala de aula é reveladora das desigualdades sociais que se fazem presentes na escola pública e que são ocultadas pelo pressuposto formal de igualdade entre eles. Senta-se na frente quem se sente disposto a participar das aulas, a inquirir o professor e responder as perguntas de acordo com a expectativa de resposta. Sentam-se atrás os tímidos, os reservados, os indispostos ou inaptos a participar.

São abundantes nos relatos as justificativas que explicam a preferência por sentar nas carteiras localizadas atrás. Dentre elas se destacam: o fato de estarem sempre atrasados em relação ao horário e, por conseguinte, ao conteúdo – dado as irregularidades do transporte escolar –; a iminência de discriminação por parte dos colegas de sala; o material escolar muito simples, doado pelo governo do estado e carregado dentro de uma sacola plástica; e, quando adulto, a necessidade de chegar constantemente atrasado em razão das obrigações do trabalho produtivo e/ou reprodutivo.

De acordo com os dados, a trajetória escolar desses estudantes é muito descontínua. Assim como é amplamente divulgado nas pesquisas sobre a inserção de jovens camponeses na escola tradicional, são comuns os relatos de que faltavam aula ou perdiam os primeiros horários pelos diversos impedimentos acima mencionados. Muitos eram levados a abandonar o ano porque não conseguiam acompanhar o conteúdo em razão das faltas. Os trechos percorridos até a escola eram feitos a pé ou de barco. Uma aluna afirmou que atravessava o

rio São Francisco, de barco, para sair de uma cidade no interior da Bahia e estudar noutra do Pernambuco, fazendo com que chegasse a escola exausta; e quando retornava ao seu domicílio, se sentia completamente indisposto para fazer as tarefas solicitadas para casa. Outra estudante diz que saía para a escola as quatro horas da manhã, e retornava a casa às treze. Sem merenda e muitas vezes sem água. Ao chegar em casa almoçava, e, prontamente, pegava numa lata d'água. “No final da história”, diz ela, “caminhava 18 km por dia”.

No caso das mulheres, algumas descrevem a sobrecarga de tarefas que envolve cumprir com as obrigações domésticas, o que várias vezes incluía ainda o cuidado dos irmãos mais novos. Uma delas registrou que chegou a cursar o ensino médio em 03 escolas diferentes na tentativa de conciliar com a necessidade de trabalhar como doméstica em Natal/RN. Tanto pelo trabalho na lavoura, quanto por sua inserção precária e precoce no mercado de trabalho, uma parcela significativa desses estudantes até conseguia alcançar, mas raramente mantinham um desempenho escolar alto – mensurado pelas notas e “gratificações simbólicas” dos docentes.

A instabilidade econômica de suas famílias de origem também é um fator bastante significativo. É fato antigo que os camponeses são um setor muito vulnerável às flutuações de mercado. Grosso modo, conquanto estiveram vinculados à produção de *commodities*, a oferta de seus trabalhos se mantinha ancorada na capacidade de competição de seus patrões num mercado internacional cada vez mais amplo e integrado. A inclusão crescente de países produtores de *commodities*, ao elevar a competição, pressiona o padrão de trabalho na direção de sua precarização e tem como saldo líquido um trabalhador flutuante, permanentemente desenraizado e que não consegue acumular nenhum patrimônio, uma vez que seus pequenos fundos são constantemente liquidados em situações de crise (PALMEIRA, 1989).

Estando desprovidos de capital econômico, são levados a investir seus filhos no mundo do trabalho em idade precoce, que em razão disso se escolariza de forma precária, reiniciando o ciclo do empobrecimento.

No contexto particular da vida desses estudantes o deslocamento dos pais em busca de trabalho – principalmente migrações sazonais – responde por interrupções constantes no curso regular da escolarização, sendo levados a mudar de domicílio, de cidade e às vezes de estado com alguma frequência. E não se trata somente do pai ou da mãe sair de um trabalho para assumir outro. Alguns relatos dão conta de que enquanto o pai ou a mãe buscava trabalho em algum lugar fora de seu ambiente domiciliar, os estudantes ficavam sob os cuidados dos avós, até a mudança “definitiva” de domicílio. De fato, o ambiente de estabilidade no qual se

cultiva, em longo prazo, capacidades como concentração, reflexão sistemática e disciplina, não foi sequer uma opção para a grande maioria deles.

Numa perspectiva de longo prazo, a inserção desses jovens na escola responde pelo que Bourdieu (2007) denomina de “excluídos do interior”:

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram "sua chance" [...]. Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2007, p. 221).

De acordo com o mesmo autor, as expectativas que um estudante nutre em relação ao ensino escolar, no que se refere à longevidade de sua formação, reflete uma equação que ele faz, de modo mais ou menos tácito, considerando a) a média das oportunidades reais que os membros do seu grupo dispõem, b) o grau de esforço necessário, c) o quão longe eles conseguem ir e d) as vantagens obtidas no final desse percurso. Desse modo, o baixo desempenho dos estudantes das classes populares é exemplar para os demais, no sentido de demonstrar que: as oportunidades são restritas, o esforço necessário para acompanhar a média geral é redobrado, a escolarização é tão mais dificultosa quanto longe se pretende ir, e as vantagens finais são mínimas – uma vez que sua rede de contatos (capital social) é, no geral, insuficiente para lhes assegurar vagas no mercado de trabalho, mesmo que portando um diploma (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A expressão disso é o que afirma um deles: “Com a conclusão do Ensino Médio, para minha família, eu tinha terminado meus estudos”. Outro, assim se refere ao ensino superior: “No ano de conclusão do Ensino Médio, por encaminhamento do colégio, todos nos inscrevemos no ENEM, sem muitas expectativas, mas o que passava na nossa cabeça era que “aquilo não era pra nós” (Jacira). Na avaliação final do curso, que serviu de registro das memórias escolares aqui trabalhadas, ao serem solicitados a interpretar essas memórias a luz dos autores da Sociologia da Educação, inúmeros estudantes parafrasearam a mesma citação de Durkheim (1952, p. 30): “Nem todos são feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”.

No processo de subalternização desses jovens também tem peso a prática docente ou, nas palavras de Bourdieu, a ação pedagógica. A imposição de um sistema simbólico, que

aparece para os sujeitos legitimado pelo currículo escolar, universalmente válido e necessário, oculta, ao mesmo tempo, sua origem de classe. A seleção do conhecimento praticado na escola passa por uma separação entre o conhecimento válido e o inválido, o que é nobre do que é ignóbil, tendo por trás a dimensão do *arbítrio cultural*, ou seja: a razão de ser dessas significações escolares, que residem na manutenção dos significados de uma classe como sendo universalmente válidos e culturalmente sem paralelo (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Em face do arbítrio cultural padece as especificidades de região, étnica, cultural, modos de vida. “A escola ensinava aula de inglês, como matéria optativa de línguas estrangeiras, mas era passado apenas filmes sobre a Disney, todos os conteúdos fora de nossa realidade” diz uma das estudantes.

Sendo a autoridade do professor devedora da sua capacidade de legitimar o arbítrio cultural, muitos estudantes afirmaram se sentir subjugados sempre que apresentavam dificuldade de assimilar um conteúdo que lhes parecia alheio à sua realidade.

Vindo da zona rural com um baixo rendimento escolar e uma qualidade de ensino muito precarizado, a sensação era de que tudo que aprendi não servia de nada ou estava errado. Não conseguia escrever uma situação minha, da minha vida, através de um texto escrito com minhas próprias palavras (Relato de um estudante do Curso de Ciências Sociais da Terra, Ceará Mirim/RN, 2016).

A fala de outro estudante vai na mesma direção, quando diz: “Os professores eram todos da cidade e, às vezes, os mesmos tratavam quem era da zona rural como se fossem coitados, principalmente quando faziam algumas perguntas que não sabiam, ai eles falavam que vocês não sabem porque sempre estudaram na zona rural”. Porém, se o conteúdo da escola tradicional é reconhecido pelos estudantes do campo como algo deslocado de sua realidade e, em larga medida, subjulga-os em seu modo de vida; o encontro desses sujeitos com a pedagogia própria do MST é narrada por eles como um reencontro com sua cultura negada.

Essa inserção me fez refletir, sobre os valores por exemplo, dos festivais juninos que sempre acontecem do meu assentamento, de valorização da cultura local e geral, história do assentamento, a importância do companheirismo, etc. fez com que todo aquele desengano escolar que eu tinha sobre a educação, tinha acumulados em anos, pudesse revê-la a partir da prática que me fazia me sentir bem comigo mesmo. (Relato de um estudante do Curso de Ciências Sociais da Terra, Ceará Mirim/RN, 2016)

Não somente a educação, mas a identidade que o movimento oferece a esses jovens, adultos e idosos, a possibilidade de reconstruírem a si mesmos como sujeitos ativos da história. Nem sempre há garantias de melhoria das condições materiais; mas certamente há grandes saltos em relação à consciência crítica. Um último episódio atesta isso que acabamos de afirmar: uma aluna do curso, mãe de uma criança já em idade escolar, disse que seu filho foi mandado voltar a casa, pela direção da escola. No dia seguinte ela compareceu a escola para pedir explicações, que foi dada por ele estar insistentemente vestindo uma calça de malha vermelha. Ela então prontamente se impôs e disse que essa era a única calça que seu filho dispunha no momento, e que se por esse motivo ele fosse mais uma vez impedido de entrar na escola, ela compareceria lá acompanhada da polícia.

Considerações finais

Os dados coletados apontam para certo relevo dos temas da diversidade na escolarização básica desses jovens. Conforme foi mencionado, entre as mulheres era comum o registro de que se sentiam sobrecarregadas ao ter que conciliar obrigações domésticas, da lavoura e ensino escolar. Uma delas relatou que aos 09 anos foi assediada por um vizinho na ocasião em que voltaram a casa à noite, no ônibus escolar, na ocasião da festa do dia dos pais comemorada pela escola. A esse trauma ela atribui sua reprovação na 3ª série do E.F.

A liderança da frente LGBT do MST foi bastante reticente em descrever sua experiência enquanto gay na escola básica, mas a sintetizou numa frase: “Sentia-me diferente, e tratado como um corpo estranho no ambiente escolar”. E acrescenta que foi discriminado quando a coordenadora pedagógica “chamou para uma conversa por conta da minha orientação sexual”.

Embora seu acesso à escola não fosse vetado por nenhum impedimento objetivo – mas pelo contrário, assegurado para todos eles como um direito formal, mediante oferta de matrículas, transporte escolar, material didático gratuito –, restrições de ordem mais discreta fazia da escola um ambiente suficientemente hostil para que a maioria deles tivesse uma trajetória escolar curta, silenciosa e socializadora do seu lugar no universo das desigualdades sociais.

Alguns não podiam entrar na escola porque só dispunham de uma calça de malha, como alternativa ao jeans obrigatório. Outros tantos, raramente falavam em público, com vergonha de expor seu português crioulo. As dificuldades na ordem do ensino e aprendizado, que se acumulavam pela inconstância do transporte escolar e pela necessidade de conciliar

trabalho e escola, reverberavam sobre eles mesmos a partir do julgamento de suas deficiências como sendo resultado de um esforço sempre insuficiente, da inadaptação ao conteúdo, do desinteresse avaliado pelo silêncio em sala de aula e daí por diante.

É possível deduzir que a clareza que eles desenvolveram, certamente no contato com os movimentos sociais do campo, sobre as exclusões que estiveram submetidos ao longo de sua trajetória escolar, os tornaram sujeitos interessados na superação dessas exclusões. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia da Educação constituiu-se de um rico cenário para observação: primeiro, porque sua divisão em dois momentos – abordagens sobre a escola conservadora e abordagens sobre a escola libertadora – permitiram que as temáticas da diversidade viessem à tona; segundo, porque as discussões emergiam no ambiente de sala de aula, repercutiam de alguma forma nas narrativas sobre o cotidiano do tempo escola no centro de formação.

Finalmente, compete registrar que o avanço das temáticas da diversidade dentro do ambiente escolar do MST implica em esforços diferenciais por parte dos sujeitos interessados: enquanto uns mais instrumentalizados em seus argumentos, pela inserção em outros movimentos sociais, estabelecem o dissenso e o debate sobre o assunto, outros observam, acenam positivamente com a cabeça ou apenas calam, como quem consentem. Às vezes estes últimos também encontram uma forma sutil de fazer escárnio, como se, com isso, quisessem sinalizar que, mesmo legítimas, essa pauta não pode romper completamente a atmosfera de camaradagem que caracteriza o movimento. O modo como esses sujeitos equacionam essas diferenças, em meio a tensões permanentes, implica na construção de novas práticas sociais, construção de valores e formação do caráter do militante. É isso que o movimento dos sem terra se propõe a fazer em sua pedagogia. Contudo, superar as contradições que emergem das experiências das classes populares no tempo atual é o próprio desafio que o MST encontra para se manter como um dos movimentos sociais mais vibrantes do mundo.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999.

BOURDIEU, Pierra. **Escritos de educação**. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo, Brasília, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo**, v. 5, 2004.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

DA SILVA TELLES, Vera. **Direitos sociais: afinal do que se trata?**. Editora UFMG, 1999.

DURKHEIM, Émile. Definição de educação. In:____. **Educação e sociologia**. 3. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

MARTINS, José de Souza. A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. **Debate & Crítica**, jan.-jun./1974.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M.C. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C.A. (Org.). **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: MDA; Incra, 2008. p. 19-31.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. **Estudos avançados**, v. 3, n. 7, p. 87-108, 1989.

ROMANO, Jorge Osvaldo. Poder, valores e conflito nos processos de organização no interior dos assentamentos. Comentários a um debate. In MEDEIROS, Leonilde; et al. (orgs). **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994. (Prismas).