

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação.

Raquel Alves de Carvalho

PIRACICABA, SP
2011

A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação.

RAQUEL ALVES DE CARVALHO

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ MARIA DE PAIVA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - **UNIMEP** como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

PIRACICABA, SP
2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Maria de Paiva (orientador)

Prof. Dr. Antonio Munarim (UFSC)

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira (UNIMEP)

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira (UNIMEP)

Prof. Dra. Maria Luísa Bissoto (UNISAL)

AGRADECIMENTOS

“Aprendi que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar”

(Luiz Gonzaga Junior – Gonzaguinha)

Ao professor Dr. José Maria de Paiva, que acreditou em meu trabalho, seu apoio, sua tranquilidade e orientação foram importantes para continuidade deste estudo.

Ao Kaled e a Maria Luiza, companheiros de trabalho e amigos especiais que o acaso promoveu nosso encontro para partilhar as alegrias, mas a dor nos uniu numa cumplicidade capaz de me fazer voltar a achar sentido nas coisas e superar o sofrimento que parecia ser maior que o desejo de continuar.

Ao Claudemiro Godoy do Nascimento (em memória), amigo confidente, pelo companheirismo e solidariedade, seu apoio, sua leitura atenciosa, suas sugestões e observações pertinentes e enriquecedoras estão presentes neste trabalho. Claudio se figurou como um interlocutor e incentivador importante neste meu caminhar. Não foi fácil continuar sem sua presença física...

Ao professor Dr. Cesar Romero Amaral Vieira e a professora Dra. Maria Luísa Bissoto pela leitura respeitosa e valiosas contribuições no exame de qualificação e na banca de defesa.

Ao professor Dr. Antonio Munarim, intelectual orgânico da educação do campo, pela disposição e disponibilidade em participar da banca de defesa. Suas contribuições em relação a minha formação e militância na educação do campo antecedem a tese.

Aos meus companheiros(as) de trabalhos e acadêmicos da Universidade Federal do Tocantins pelo incentivo e compreensão que me permitiu conciliar minhas atividades

docentes com a de estudante. Em especial: Suze, Idemar, Márcia, Dirlei, Gisele, Silvinha, Rosangela, Eduardo, Ana Carmem e Janaína.

Aos meus pais Rubens e Terezinha, meus irmãos Rubens e Reginaldo, minha sobrinha Lara, meu sobrinho Vinicius e meus parentes, que durante o período que estive envolvida com o Curso compreenderam minhas ausências e nunca deixaram de incentivar-me até que concluísse o trabalho.

Aos meus amigos e companheiros que acompanharam meu caminhar nesse período, em especial ao Mano, Betânia, Eliene, Evandro, Marise, Gilberto, Fernanda, Maria Clara, Edu, Dreidy, Ana Júlia, Gildete, Baltazar, Weslei.

Aos professores e colegas de turma, os quatro anos de convivência durante o Curso foram de muito aprendizado.

Aos funcionários do PPGE/UNIMEP, em especial a Angelise que resolve burocracias com tanta competência sem perder a paciência e a educação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio na realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho refere-se à questão da construção da identidade e da cultura camponesa no Brasil, a partir dos discursos e imagens veiculadas no final do século XIX até meados do século XX. Período em que o Brasil era pensado de forma dividida, ou seja, sertão e litoral, sendo que o sertão e seu povo deveriam ser incorporados ao litoral para se tornarem modernos e progressistas. Recuperar o conceito de sertão e litoral que é desenvolvido no pensamento social brasileiro neste período nos ajuda entender o contexto histórico do campo brasileiro, começando por seu período de glória até o processo que já alguns anos tem se perpetuado, a saber, a tentativa de desqualificação deste território e sua gente. Para compreender como esse processo de desqualificação vai ocorrendo analisamos os discursos professados por alguns escritores da nação no final do século XIX e início do século XX, como Monteiro Lobato, Olavo Bilac, e em especial Euclides da Cunha, discursos que se configura avançado para a época na qual foram proferidos, e tornou referência para pensar o sertão e o sertanejo nos dias atuais, contudo, hoje tais discursos se figura como preconceitos por não terem sido ressignificados. Num segundo momento buscamos reconhecer nos discursos atuais os discursos de tais escritores do sertão. Para tanto, optamos em analisar a presença ou ausência do sertão/campo e os sertanejos/povos do campo nos livros didáticos, ou seja, qual a concepção de campo e dos povos do campo presente na escola hoje a partir de uma referência importante que são os livros didáticos. Entendemos ser esse um instrumento ideológico importante e que para grande parte dos estudantes do ensino público é o único livro ao que tem acesso no cotidiano. A análise foi desenvolvida em dois momentos, sendo que o primeiro trata da análise de livros até a década de 1990, e o segundo momento dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2009 e utilizados em 2010, sendo que foram utilizados apenas os mais escolhidos, segundo tabela de compras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Por fim, refletimos sobre o importante papel que a educação desempenha na perpetuação de preconceitos ou na tentativa de modificações. Acreditamos que educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e a garantia dos direitos de todos, bem como a valorização das singularidades. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para se educar com vias ao respeito às diferenças e, sobretudo não transformando-as em desigualdades. Em síntese este estudo tem por objetivo problematizar o processo de constituição de uma etnografia sobre os sertanejos/povos do campo no Brasil, a partir da práxis do “dominador”, abrangendo as representações que se elaboraram e veicularam acerca destes povos a partir do final do século XIX, sua repercussão nos dias de hoje e, sobretudo, no reconhecimento das diferenças, desfazendo a dicotomia estabelecida entre povos do campo e da cidade, entre o “sertão e o litoral”, bem como na valorização do modo de vida, seus saberes e seu valor cultural na construção da identidade social brasileira.

Palavras-chave: , Educação do Campo, Sertão, Povos do Campo e Identidade.

ABSTRACT

This thesis discusses the peasant identity and culture construction in Brazil from the analysis of speeches and images spread from the end of the 19th century until the early 20th century. This was a period in which Brazil was conceived as being composed of two parts – a hinterland and a coast region – of which the first one and its people should be incorporated to the second to become modern and progressive. Retaking those concepts of hinterland and coast region which were elaborated by the Brazilian social thought during that period helps understanding Brazilian countryside historical context. The analysis covers the countryside glorious period through the study of the long and continuing process of undervaluing its territory and people. To understand how this undervaluing process takes place we studied some speeches made by Nation writers, like Monteiro Lobato, Olavo Bilac and, especially, Euclides da Cunha, who wrote from the end of the 19th century to the early 20th century. Such speeches were considered progressive at the time they were made, but became at the present a reference to think the hinterland and the *sertanejo*, the individual who lives in the backcountry. Nevertheless, such speeches are misinterpreted today as they were not revised or re-studied. In a second part, we tried to identify in the present speeches signs from the backcountry writers' speeches. For that reason we chose to identify in the textbooks the presence or the absence of the hinterland/countryside and of the *sertanejos*/countryside people. Our objective was to understand which worldviews about the hinterland and countryside people are being adopted in today's school from the use of this important reference which are the textbooks. We understand those books are important ideological instruments and the only book the majority of public school students have access to routinely. Our observation was developed in two different stages. First, books published until the 1990's were analyzed. Second, it focused books indicated in 2009 by the National Program of the Text Book (PNLD, abbreviation in Portuguese which stands for Programa Nacional do Livro Didático) and utilized in 2010. It is important to notice that from those PNLD indicated books we chose to analyze only the most used, as per the National Fund for Education Development (FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) table of purchases. In conclusion, we considered the important role which education has in the in prejudice perpetuation or in the attempt to change it. We believe that educating in diversity does not mean only to recognize the other as different, but to think about other relations and to recognize everybody rights, as well as to value all singularities in this context. And the school is the social and cultural space in which different identities meet and constitute themselves, being, therefore, one of the most important spaces to educate aiming to respect differences and, above all, not transforming those differences into inequalities. In sum, this study goal is to render problematic the constitutive process of a ethnography about the *sertanejos*/countryside people in Brazil from the “dominator” praxis, embracing the representations elaborated and spread about those people from the end of the 19th century, their repercussions today and, mainly, the recognition of differences, undoing the dichotomy set between countryside and urban people, between the “hinterland and the coast region”, as well as valuing the way of life, their knowledge and their cultural value in the construction of the Brazilian social identity.

Key-words: Education in the country, hinterland, countryside people and identity.

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 01- Outro grande vazio.....	49
Figura 02 - Imagem do Jeca Tatu, retratado por Belmonte, na revista Vamos Ler.....	57
Figura 03 – Almanaque do Biotonico.....	58
Figura 04 - Almanaque do Biotonico.....	60
Figura 05 – Escolinha rural.....	87
Figura 06 – Imagem do camponês.....	88
Figura 07 – Imagem de Chico Bento.....	89
Figura 08 – Gabiru.....	90
Figura 09 – Concepção de desenvolvimento.....	91
Figura 10 – Imagem da criança da roça em livros didáticos atuais.....	93
Figura 11 – Escolas rurais do município de Arraias/TO.....	98
Figura 12 – Escolas rurais do município de Arraias/TO.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	- Ação Popular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CBAR	- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CGEC	- Coordenação Geral de Educação do Campo
CNA	- Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNLD	- Comissão Nacional do Livro Didático
CNTA	- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COAGRI	- Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
COLTED	- Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPC	- Centro Popular de Cultura
CPT	- Comissão Pastoral da Terra
Contag	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
FAE	- Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	- Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPT	- Grupo Permanente de Trabalho
IBRA	- Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	- Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INL	- Instituto Nacional do Livro
JAC	- Juventude Agrária Católica
JEC	- Juventude Estudantil Católica
JIC	- Juventude Independente Católica
JOC	- Juventude Operária Católica
JUC	- Juventude Universitária Católica
MASTER	- Movimento dos Agricultores sem Terra
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OEA	- Organização dos Estados Americanos
ONGs	- Organizações não Governamentais
SAR	- Serviço de Assistência Rural
PLIDEF	- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PIPMOA	- Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Rural
Secad	- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SUDENE	- Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	- Superintendência para o Desenvolvimento do Sul
SUPRA	- Superintendência da Política da Reforma Agrária
UFT	- Universidade Federal do Tocantins
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
ULTAB	- União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

- UnB** - Universidade de Brasília
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIMEP** - Universidade Metodista de Piracicaba
- USAID** - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I	
1. A QUESTÃO CAMPONESA NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX.....	21
1.1 SERTÃO E LITORAL: Entre o bárbaro e o civilizado.....	22
1.2 AS BANDEIRAS.....	30
1.3 SOCIEDADE SERTANEJA: Supremacia e decadência	36
CAPÍTULO II	
2. DISCURSOS QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ETNOGRAFIA SERTANEJA.....	51
2.1. O sertão, os sertanejos, Euclides e seus contemporâneos.....	52
CAPÍTULO III	
3. IMAGENS E DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS QUE INCORPORAM OS CONCEITOS DE ESCRITORES DO FINAL DO SEC. XIX.....	73
3.1 A questão da pesquisa.....	75
3.2 O livro didático no Brasil.....	77
3.3. Explicitando as categorias.....	84
3.4. Primeira etapa de análise.....	86
3.5. Segunda etapa de análise.....	93
CAPÍTULO IV	
4. O PAPEL DA EDUCAÇÃO: RESPEITO A DIVERSIDADE.....	99
4.1. Educação rural e educação do campo: histórias e conceitos.....	99
4.2. O desafio da educação.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
FONTES.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
ANEXOS.....	154

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa procura evidenciar de que forma se dão as relações de poder nas zonas de contatos interculturais, espaços sociais em que culturas díspares se encontram, se chocam e se entrelaçam uma com as outras, freqüentemente em relações assimétricas de dominação e subordinação, que é o caso da relação entre povos do campo e moradores da cidade, em que uma cultura se sobrepõe a outra de forma a se posicionar como “melhor”, “evoluída”, “adequada”, “certa” etc.

A expansão agrícola no Brasil, a partir da constituição de grandes latifúndios e da mecanização do campo, trouxe como consequência a expulsão de grande parte dos pequenos agricultores do campo para as cidades. Essa passagem foi marcada pela preocupação com o discurso civilizatório, de que o Brasil, para ser “moderno”, deveria minimizar a vida nas áreas rurais e as pessoas deveriam estar na cidade, que é o lugar do progresso, do avançado. O processo de expansão da fronteira agrícola no Brasil aprofundou o debate acerca da necessidade de incorporar novos discursos e valores a respeito do campo e da cidade.

A partir de uma análise das relações entre os povos do campo e os povos da cidade, no contexto da expansão agrícola no Brasil, percebemos que um dos problemas enfrentados pelas pessoas, que residiam no campo, foi a expulsão compulsória para cidade em busca de educação, trabalho, saúde, enfim políticas públicas que minimamente permitissem a sobrevivência de seus familiares e, para isso, muitas vezes abandonando elementos de sua singularidade cultural, pois estes não eram e não são bem vindas nas cidades.

Esses dilemas estavam relacionados aos interesses (do pensamento das elites nacionais) de desqualificar ao máximo a cultura camponesa, realizar uma intervenção nessa cultura, transformando-a, a partir de uma perspectiva da civilização ocidental judaico-cristã, homogênea, para melhor convencê-los de que o campo não é lugar digno de viver e a cultura camponesa não é adequada para os “tempos modernos”. Neste sentido, a construção e veiculação de um discurso e um saber sobre o outro estavam diretamente relacionadas à práxis para atingir um objetivo: “civilizar” os povos dos

“sertões”. É importante ponderar que era comum este modo de pensar e agir, pois, para a época, estas atitudes objetivavam a civilização e progresso, e isto significava, para este tipo de pensamento, melhoria das condições de vida das pessoas.

Podemos observar nos discursos das pessoas, bem como nas ações, que as descrições de elementos da cultura camponesa veiculada no final do século XIX até os dias atuais, eram e continuam sendo marcadas pela desqualificação dos costumes desses povos, a exemplo a desvalorização e até mesmo o tratamento pejorativo e agressivo ao se referir ao seu modo de falar, a forma de se vestir e festejar, etc.

Nesta pesquisa proponho-me a acompanhar a trajetória pelas quais os discursos que retratam o modo de vida dos povos do campo, vão constituindo e sistematizando uma etnografia, ou seja, um saber sobre o Outro, que vai construindo a alteridade¹. Esse processo está vinculado à formação do Brasil. Segundo autores como a antropóloga Candice Vidal e Souza (1997) e a historiadora Luciana Murari (2007), no final do século XIX e início do século XX, o Brasil era pensado como uma nação dividida entre sertão e litoral, sendo que o sertão deveria incorporar os costumes do litoral para se tornar contemporâneo, moderno.

Desse modo, este estudo procura problematizar o longo processo de constituição de uma etnografia sobre os povos do campo, a partir da práxis do “dominador”, abrangendo as representações, que se elaboraram e veicularam acerca dos povos do campo no Brasil, a partir do final do século XIX, sua repercussão nos dias de hoje e, sobretudo, o papel da educação na perpetuação dos preconceitos estabelecidos entre povos do campo e da cidade, entre o “sertão e o litoral”, ou na valorização do modo de vida, seus saberes e seu valor cultural para a sociedade brasileira.

Iniciar o estudo com as representações veiculadas a respeito dos povos do campo no final do século XIX, e encerrá-lo nos dias atuais, justifica-se pela própria necessidade de compreender os motivos que levaram o Brasil a desenvolver um discurso negativo sobre a vida no campo e a dividir de forma desigual o país entre sertão e litoral, atrasado e moderno, bárbaro e civilizado. Acompanhar, por esse longo período, como se articula a práxis com o discurso etnográfico é fundamental para

¹ A produção dos escritores da Nação que escreveram sobre o sertão e os sertanejos no final do século XIX até meados do século XX permitiu a produção de uma etnografia sertaneja como tentativa de traduzir a cultura do outro, compreendendo as semelhanças e principalmente os antagonismos entre ela e a cultura ocidental. Toda a tradução da cultura sertaneja foi marcada pelas influências do sistema cultural de que tais escritores eram portadores. Essa tradução reproduziu, como um espelho, a cultura de quem traduzia. Neste sentido, a tradução e a compreensão do outro acaba sendo sempre mediada e incompleta, refletindo o mundo de quem traduz.

compreendermos como, nesse processo, o saber etnográfico fundamenta uma relação com o outro e se funda nessa mesma relação. Desligar essa etnografia da prática estabelecida, considerando-a como uma descrição neutra dos elementos que compõem a cultura camponesa, é mascarar as mediações sociais que determinam e determinaram sua própria constituição.

Os procedimentos teóricos e metodológicos que fundamentam o desenvolvimento desta pesquisa e o tratamento que se deu à constituição e interpretação das fontes baseiam-se na concepção de que a abordagem de um determinado processo histórico depende da capacidade de se compreender como os sujeitos sociais significam as suas próprias práticas. Neste sentido, a análise do processo pelo qual o Brasil em certo momento histórico, construiu seu discurso etnográfico, deve estar fundamentada na compreensão de como ele representava e concebia essa mesma práxis. Dessa forma, a tarefa que se apresenta, de início, do ponto de vista metodológico, seria a de aprofundar a leitura e revisão bibliográfica voltada para a temática da constituição e emergência dos discursos etnográficos em suas mediações sociais, culturais e econômicas, que estavam por detrás dessas práticas ou desses discursos.

Assim alguns autores de forma mais incisiva contribuíram para o adensamento teórico das temáticas abordadas. Em relação à concepção de cultura e de poder: Bogo (2008); Laraia (2006); Sahlins (1999); Geertz (1989 e 2000); Bourdieu (1989). Sobre representação, identidade e auto-imagem Bauman (2005); Novaes (1993); Caldart (2001); Chauí (1987). Nas questões referentes aos elementos históricos que envolvem o rural e o urbano: Abrão (1986); Huberman (1986); Nagle (1974); Rousseau (1989); Marx e Engels (2006). Na temática construção da identidade camponesa no Brasil: Bogo (2008); Gilberto Freyre (1998); Holanda (1995); Azevedo (1958). Sobre preconceito e auto-imagem: Arendt (1987); Freire (1987); Touraine (1998). E em relação ao papel da educação na valorização da identidade e da cultura como elemento de enraizamento do sujeito: Arendt (1987); Adorno (2000); APPLE (1989); Bourdieu e Passeron (1982); Freire (1987).

Em seguida, serão selecionados e recortados os elementos que irão constituir o *corpus* documental. O discurso etnográfico, enquanto tentativa de “traduzir” a cultura do outro, deve ser considerado numa perspectiva processual, reconhecendo-se sua condição de discurso fragmentado, mas que, constantemente, vai sendo elaborado e reelaborado, dialogando com outros discursos, outras vozes, outros textos.

A perspectiva que orienta a análise destes dados está relacionada à tentativa de compreender como se dá a construção discursiva do saber sobre o outro. Ora, neste caso, esta análise busca desvendar as mediações sociais e culturais que marcam a formação dos discursos, ou os próprios discursos. Tal como nos ensina Eni Orlandi, o discurso deve ser considerado,

(...) não como a transmissão de informação mas como *efeitos de sentidos entre interlocutores*, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. (...) É o lugar assim compreendido enquanto espaço das representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva (ORLANDI, 1996, p. 26).

A construção de uma etnografia, de um saber sobre o outro, tem relação direta com as práticas normativas, disciplinadoras e intervencionistas que uma instituição procura implementar em suas práticas. Assim, esse saber não pode ser analisado apenas como uma construção ideológica, pois está diretamente relacionado ao poder que se busca instituir sobre o outro. Michel Foucault ao se referir sobre a produção da ideologia afirma que,

Son instrumentos efectivos de formación y de acumulación de saber, son métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación, aparatos de verificación. Todo esto quiere decir que el poder, cuando se ejercita en estos mecanismos sutiles, no puede hacerlo sin formar, organizar y poner en circulación un saber o, más bien, aparatos de saber que no son edificios ideológicos (FOUCAULT, 1992, p.43).

Assim, o presente estudo analisa os discursos e imagens que foram veiculados sobre os povos do campo no final do século XIX e início do século XX a partir de alguns escritores importantes do período que tratavam do tema, como Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Monteiro Lobato e Capistrano de Abreu. Em seguida analisa a presença desses discursos nos livros didáticos. É importante salientar que estes discursos são concebidos como representações construídas culturalmente e carregam consigo os valores e interesses dos grupos que as produziram no período que foram produzidos. Portanto as representações² do mundo devem ser pensadas num campo de

² O conceito de representação, neste trabalho, está relacionado às propostas atuais de história sócio-cultural. Valoriza um novo conceito de cultura, não mais relacionada à erudição, ao letramento, mas como

disputa, concorrências e competições, que podem ser postas como poder e dominação.

Para Chartier,

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (...) As representações do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, política) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas (Chartier, 1990, p.17).

Como se sabe, a produção e veiculação de imagens não são gratuitas, estas se tornam instrumentos de poder, na medida em que legitimam e justificam práticas sociais. No caso dos discursos e imagens construídas do sertão brasileiro e, sobretudo dos sertanejos, são imagens e representações do outro, mobilizadas e veiculadas para justificar os diversos projetos que buscavam sua incorporação ao universo da chamada “sociedade civilizada”, as grandes cidades.

Cabe ressaltar, que esta pesquisa pode se enquadrar no projeto de história cultural definido por Roger Chartier:

Por um lado, é preciso pensá-la como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. (...) Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido (Idem, 1990, p.27).

Assim, a tarefa que se nos apresenta não é apenas descrever como se deu a construção de uma etnografia, mas compreender qual o papel que ela desempenha no contexto das *zonas de contato* interculturais³, qual sua conseqüência nos dias atuais e,

um conjunto de significados atribuídos e compartilhados por uma comunidade, um modo de ser, de pensar e de agir. Roger Chartier entende que as representações são práticas instituídas que, simultaneamente produzem significados, não se limitando, portanto, ao campo do imaginário. Para o autor, o estudo das representações enquanto práticas indicam o reconhecimento das disputas e dos conflitos sociais a partir dos quais elas surgem e se dão a conhecer (CHARTIER, 1990).

³ Segundo Pratt (1999:27), as *zonas de contato* são “espaços sociais onde culturas díspares se encontram, se chocam, se entrelaçam uma com a outra, freqüentemente em relações extremamente assimétricas de dominação e subordinação”, onde estes encontros são marcados por diálogos provisórios e localizados entre os atores envolvidos. É evidente que, ao se encontrarem culturas e povos completamente diferentes,

por fim, como a educação, e aqui mais precisamente a educação escolar, pode funcionar para reproduzir e perpetuar tais discursos ou servir como um local de reflexão e valorização da identidade e da cultura sertaneja.

Conforme Bourdieu e Passeron (1982, p. 36), a escola reproduz as ideologias apregoadas na sociedade e geralmente são as ideologias da classe dominante e nesse caso, as ideologias das culturas dominantes.

(...) a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 36).

Bourdieu e Passeron desenvolvem conceitos específicos nas análises da sociedade, a partir de um conceito concebido por eles como violência simbólica, no qual os autores constataam a não arbitrariedade da produção simbólica na vida social, chamando a atenção para seu caráter efetivamente legitimador das forças dominantes, que expressam por meio delas seus gostos de classe e estilos de vida, gerando o que eles pretendem ser uma distinção social. Partem do princípio de que a cultura, ou o sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural.

O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. A violência simbólica se expressa na imposição que se "legitima" de forma dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável.

A esse respeito Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido* afirma que a luta pelo direito do ser humano livre, só é possível porque a desumanização não é um destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores. A violência dos opressores torna-os desumanizados, levando os oprimidos, a qualquer momento lutar contra quem os diminuiu. Esta luta só é significativa quando o oprimido, ao buscar sua humanidade, não se torna um opressor, e sim um restaurador da humanidade em ambos. E este é o desafio histórico dos oprimidos, se libertarem e libertar seus opressores. O diálogo e a organização são imprescindíveis na busca da

estes de um modo ou de outro entrarão em choque. A fronteira é uma zona de contato aonde se evidencia a negação dos Outros, em seus não lugares.

libertação de um povo. Para Freire a ação cultural, de forma consciente ou não, está a serviço da opressão ou está a serviço da libertação da humanidade.

Bourdieu e Passeron (1982, p.21) afirmam que a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica e que se perpetua a violência simbólica através de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida por autoritarismo. A autoridade pedagógica que visasse destruir a violência simbólica destruiria a si própria, pois se trata do poder que legitima a violência simbólica. Para os autores “toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é enquadrada pela e para a rotina do trabalho escolar” (idem p. 68).

Os alunos, na maioria dos casos, não só reconhecem seus professores como uma autoridade, como também legitimam a mensagem que por eles é transmitida, recebendo e interiorizando as informações. Isto garante uma reprodução cultural e social da classe dominante. A violência simbólica é estabelecida a partir do momento em que se hierarquizam os cargos na escola, pois, assim como a mensagem transmitida não é natural, esta relação hierárquica de poder também é arbitrária.

Para Bourdieu e Passeron, todo sistema de ensino detém necessariamente o monopólio da produção dos agentes encarregados de reproduzir o arbitrário cultural (reprodução cultural e social), isto é, dos agentes dotados da formação durável que lhe permite exercer o trabalho escolar, que tende a reproduzir essa mesma formação entre novos reprodutores, e envolve por isso uma tendência à auto-reprodução perfeita (inércia), exercida nos limites de sua autonomia relativa. Assim, pelo fato que existem os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, está predisposta a servir também, sob a aparência da neutralidade⁴ (idem p. 75).

O mundo social, para Bourdieu e Passeron, deve ser compreendido à luz de três conceitos fundamentais: campo⁵, *habitus*⁶ e estratégias de subversão⁷. Os momentos

⁴ O mito da ciência pura e neutra é desconstruído por Weber em sua obra “Ciência e política: duas vocações”. Qualquer postura em relação a fatos, não é desprovida de valores. Quem se posiciona numa aparente neutralidade geralmente esta sustentando o *status quo*. Ainda sobre a questão da neutralidade, Freire em Pedagogia da Autonomia nos adverte que não devemos assumir tal postura, em respeito aos nossos educandos, não podemos nos omitir, porque para ele ocultar nossa opção política assumindo uma aparente neutralidade é um engodo. O nosso papel é “o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos” (FREIRE 1996, p. 42).

⁵ Bourdieu denomina *campo* o espaço no qual são definidos modos de atuação.

⁶ O conceito de *habitus* pode ser entendido, segundo Bourdieu como “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é

objetivo e subjetivo das relações sociais estão numa relação dialética. Existem as estruturas objetivas que coagem as representações e ações dos agentes, mas estes, por sua vez, no seu cotidiano, podem transformar ou conservar tais estruturas, ou pelo menos querer transformá-las ou conservá-las.

Daí a importância da análise de como a escola tem incorporado o discurso daqueles escritores da Nação (do final do século XIX e início do século XX) a respeito da cultura e da identidade dos povos do campo e ao mesmo tempo reproduzido e legitimado tais discursos. Também é relevante afirmar que a escola tem o poder de pelo menos querer transformar tal realidade, desenvolvendo uma educação voltada ao respeito pela diversidade e pela cultura desses povos.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro desenvolvemos uma análise da questão camponesa no Brasil do final do século XIX até meados do século XX. Período em que se destacava a preocupação com a nacionalização, o crescimento e a modernização do País. Essa preocupação estava ligada ao sentimento de que seria necessária a homogeneização do território nacional e seu povo, incorporando à nacionalidade os espaços considerados vazios e os diversos grupos étnicos que o ocupavam. Também se deseja recuperar o conceito de sertão e litoral que é desenvolvido no pensamento social brasileiro neste período. Será trazido para o texto o contexto histórico do campo brasileiro, começando por seu período de glória até o processo que já alguns anos tem se perpetuado, a saber, a tentativa de desqualificação deste território e sua gente.

O segundo capítulo pretende fazer análise dos discursos professados pelos escritores da nação no final do século XIX e início do século XX, como Monteiro Lobato, Olavo Bilac, e em especial Euclides da Cunha, que ao mesmo tempo em que é reconhecido como um ícone importante para se pensar o sertão, seu discurso que era avançado para a época, se tornou referência e continua presente no pensar o sertão e o

gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim. Há toda uma reeducação a ser feita para escapar à alternativa entre finalismo ingênuo [...] e a explicação do tipo mecanicista (que tornaria esta transformação por um efeito direto e simples de determinações sociais). Quando basta deixar o *habitus* funcionar para obedecer à necessidade imanente do campo, e satisfazer às exigências inscritas (o que em todo campo constitui a própria definição de excelência, sem que as pessoas tenham absolutamente consciência de estarem se sacrificando por um dever e menos ainda o de procurarem a maximização do lucro específico). Eles têm assim, o lucro suplementar de se verem e serem vistos como perfeitamente desinteressados” (BOURDIEU, 1983, p. 94).

⁷ Geralmente são exercidas pelos novatos que, ao tentarem se estabelecer no campo, buscam novas formas de reconhecimento, procurando inclusive mudar as regras do jogo predominante, o que vai caracterizar as disputas inerentes a esses espaços.

sertanejo nos dias atuais. Contudo um discurso que para a atualidade é carregado de preconceitos, que já deveriam ter sido superados.

O terceiro capítulo trata, essencialmente, de reconhecer nos discursos atuais os discursos dos escritores do sertão do final do século XIX. Para tanto optamos em analisar a presença ou ausência do sertão/campo e os sertanejos/povos do campo nos livros didáticos. Enfim, qual a concepção de campo e dos povos do campo está presente na escola hoje a partir de uma referência importante que são os livros didáticos. Entendemos ser esse um instrumento ideológico importante e que para grande parte dos estudantes do ensino público é o único livro ao que tem acesso no cotidiano. Essa análise será desenvolvida em dois momentos, sendo que o primeiro trata da análise de livros até a década de 1990, e o segundo momento dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de 2009 e utilizados em 2010, sendo que foram utilizados apenas os mais escolhidos, segundo tabela de compras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

No quarto capítulo trabalharemos com a hipótese do papel da educação na perpetuação de preconceitos⁸ ou na tentativa de modificações. Partiremos do pressuposto que educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e a garantia dos direitos de todos, bem como a valorização das singularidades. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para se educar com vias ao respeito às diferenças e, sobretudo não transformando-as em desigualdades.

⁸ Dentre estes a supremacia da cidade sobre o campo, ou do litoral sobre o sertão.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO CAMPONESA NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX

“O sertão tem muitos nomes”.
Guimarães Rosa

A análise da questão camponesa no Brasil, no final do século XIX, remete à compreensão do contexto nacional da época, destacando-se a preocupação com a nacionalização, o crescimento e a modernização do País. Essa preocupação estava relacionada ao sentimento de que o processo de construção da Nação brasileira exigia a homogeneização do território e sua gente, incorporando à nacionalidade os espaços considerados vazios e os diversos grupos étnicos que o ocupavam, mas de certa forma ignorados do ponto de vista de suas singularidades culturais, consideradas desprezíveis ao resto do país, que se concebia civilizado.

Alguns escritores da Nação,⁹ com intuito de civilizar o sertão, começaram a registrar as dificuldades enfrentadas no cotidiano sertanejo, descrevendo o que entendiam serem os elementos de uma cultura menor que impediam o desempenho e a efetivação de um projeto civilizatório e, sobretudo o desenvolvimento do país. A esse respeito Luciana Murari analisa as narrativas construídas por Euclides da Cunha na guerra de Canudos descrevendo o espanto dos soldados recém-chegados ao sertão,

A pouca distância da via férrea, último sinal de progresso, o escritor enxerga uma brusca fronteira entre duas sociedades que até então se ignoravam: de um lado, o sertão anacrônico e bárbaro; de outro o litoral, em sua marcha decisiva, ainda que incipiente, em direção à modernidade. Os termos sertão e litoral metaforizam instâncias não apenas conflituosas, mas opostas: o instinto e a razão, a natureza e a cultura, o selvagem e o civilizado, o passado e o futuro, a força e a lei, o espiritual e o material, a fé e a ciência – uma longa lista de oposições que, na razão ocidental, separam o horizonte da modernidade daquele universo, tão romantizado quanto temível, da tradição (MURARI, 2007, p. 23).

⁹ Especificamente aqueles que se dedicavam a escrever sobre o sertão e os sertanejos.

Inúmeros artifícios foram utilizados para construir no consciente e subconsciente nacional a idéia de que o modo de vida sertanejo se configurava como algo negativo, importuno, que impedia o progresso da Nação, e por outro lado a exaltação da cidade e seus habitantes como o lugar da civilização, repleto de saber, um modelo a ser seguido. Essa construção discursiva da Nação, a partir das identidades coletivas e culturais, é um desafio importante para a interpretação etnográfica que pretendemos desenvolver.

1.1. SERTÃO E LITORAL: Entre o bárbaro e o civilizado

O termo sertão foi trazido para o Brasil desde o “descobrimento” e passou a impor o ponto de vista do colonizador. Segundo Gilberto Mendonça Teles (Apud Vicentini 1998) sua origem etimológica vem de Sertum, *supino de desere*, que significa “o que sai da fileira”, passou a ser utilizada na linguagem militar para indicar o que deserta, que sai da ordem, ou ainda o que desaparece. Vem daí o substantivo *desertanum* para indicar o lugar desconhecido aonde ia o desertor, o que facilita a oposição lugar certo e lugar incerto, desconhecido, não sabido e impenetrável. Sertão ou *certão* era utilizada em Portugal para fazer referência ao espaço geográfico dentro dos limites do país, porém distante de Lisboa. Até o final do século XVIII, foi muito usada pela Coroa Portuguesa nas colônias para nomear o outro, o distante, e foi incorporado nos discursos dos colonizadores e colonizados.

Teles afirma que o adjetivo *certum* através da expressão *domicilium certum* e da forma como foi apropriada pelo português do passado, *certão*, pode ter influenciado o significado de *desertanum* como “lugar incerto”, sertão, expressão que aponta para um lugar oposto e distante de quem está falando. Pode ter sido constituída no século XV, no período da supremacia marítima portuguesa, quando as embarcações portuguesas começaram a chegar à costa da África e era observada dos navios, o que eles viam denominava de sertão. Também assim denominava todo o continente africano ao ser visto por Portugal. Como observado por Teles, podemos afirmar que foi com esse sentido que o vocábulo chegou ao Brasil, já em 1500, com a vinda de Pero Vaz de Caminha, em sua carta afirmava: “Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa”.

Podemos constatar que neste discurso de Pedro Vaz de Caminha temos a formulação da primeira oposição entre sertão e litoral, que é demarcado a partir do ponto de vista do mar e pode elucidar o sentido usado segundo o qual o sertão é outro lugar, ou ainda o lugar do outro. Ao se falar dele aparece longe de quem o fala, como algo estranho e distante. Também é possível inferir que o sertão mesmo observado a partir do mar é associado ao deserto, ou seja, um território pouco povoado, inóspito e passível de ser conquistado.

A partir desse contexto podemos afirmar que as regiões pouco povoadas e desconhecidas, que pertenciam ao território nacional, se configuravam no pensamento social do século XIX como imensos sertões. A esse respeito Candice Vidal e Souza analisa o imaginário geográfico presente no pensamento social brasileiro do século XIX e meados do século XX, que concebe o território nacional como sertão e litoral. Para a autora:

Ao contar sobre a gênese e a permanência da Nação, esses textos constroem representações do espaço como sendo partição entre lugares chamados de sertão e litoral. A descrição que pretende informar conteúdo fisiográfico e humano de cada uma das regiões distingue e qualifica o que há dentro do Brasil. Segue-se à enumeração dos componentes nacionais a opinião sobre a contribuição positiva e/ou negativa das coisas e dos modos de viver sertanejos e litorâneos para a construção de uma nacionalidade completa em civilização e segura em autenticidade (SOUZA, 1999, p. 17).

Nos autores brasileiros pesquisados pela antropóloga, que pensaram o Brasil como sertão e litoral aparece, de forma bastante incisiva, a necessidade de superar a distância entre a borda oceânica e a hinterlândia, incorporando e atualizando-a em relação ao litoral, visto como civilizado e contemporâneo (Souza, 1999, p. 102). No imaginário geográfico, presente nesses discursos, identificava-se o litoral como a porção civilizada e progressista do país, e o sertão, como um deserto, inculto, bárbaro e selvagem.¹⁰ Ou ainda outra Nação, como podemos observar nas palavras de Euclides da Cunha ao relatar a chegada dos novos soldados a Canudos:

¹⁰ Essa concepção permeia até os dias atuais nos discursos da população brasileira que não conhece a região Centro-Oeste e parte da região Norte. Nós moradores desses “sertões”, na maioria das vezes quando nos encontramos com pessoas dos grandes centros do país somos surpreendidos com questionamentos tais como: *é verdade que lá se cria onça no quintal de casa? Que os índios andam nus pela cidade?* Ou ainda de forma mais agressiva: *Tão inteligente nem parece que veio do sertão.* Entre outras formas preconceituosas de se referir a estas regiões.

Os novos expedicionários ao atingirem-no perceberam essa transição violenta. Discordância absoluta e radical entre as cidades da costa e as malocas de telha do interior, que desequilibra tanto o ritmo do nosso desenvolvimento evolutivo e perturba deploravelmente a unidade nacional. Viam-se em terra estranha. Outros hábitos. Outros quadros. Outra gente. Outra língua mesmo, articulada em gíria original e pinturesca. Invadiam-os o sentimento exato de seguirem para uma guerra externa. Sentiam-se fora do Brasil. A separação completa dilatava a distância geográfica; criava a sensação nostálgica de longo afastamento da pátria (CUNHA, 2009, p. 514-515).

No Brasil, foi intenso o debate acerca da construção de uma Nação progressista e civilizada, fundamentada nos paradigmas ideológicos que norteavam o discurso da modernização capitalista. Isso exigia a integração física de todo o território nacional e a homogeneização étnica e cultural de sua população¹¹.

A fragmentação desse território, a existência de diversos grupos étnicos, a mestiçagem, seja biológica e cultural, a heterogeneidade, enfim, esses elementos reforçavam a idéia de que o projeto de construção nacional estava inconcluso. Segundo a autora, esses escritores, que se fazem explicadores do Brasil, põem-se a disseminar e *aconselhar maneiras de superar essa condição*, assim:

A seqüência do discurso é programática, repleta de mensagens que orientam sobre inclusões e exclusões de elementos existentes no sertão e no litoral, na constituição da nação desejada. Acha possível, então, a neutralização das características desagradáveis de um e outro e a incorporação do que de bom existe em ambos para fazer do Brasil grande um grande Brasil (SOUZA, 1999, p. 17).

A partir desse claro objetivo, que é criar um Brasil único, os escritores da Nação constroem um discurso, que em geral dita as regras de conduta e comportamento. Segundo Candice Vidal e Souza (1999, p. 20) “as narrativas fundadoras da Nação acompanham a intenção mítica de não apenas descrever seqüência de eventos e personagens, mas também de afirmar valores e orientações para sua audiência”.

Souza, em sua pesquisa, caminha pela vertente de análise dos discursos que visa construir o pensamento social que considera o espaço físico e social da Nação. Em

¹¹ Antônio Cornejo Polar afirma que, na América Espanhola, no século XIX e até meados do século XX, ocorreu o mesmo processo de tentativa de homogeneização, “a obsessão primária foi a da integração de cada um dos países, por meio de políticas educativas definitivamente aculturadoras que supostamente terminariam por apagar as dissidências culturais [...] tratava-se, pois, de configurar nações que não fossem algo como um escândalo frente ao que se supunha serem as nações européias. Em outras palavras, a idéia subjacente era converter o heterogêneo e conflitivo, inclusive rancorosamente belicoso, num espaço homogêneo e, se possível, harmônico” (POLAR, 2000, p.58-9).

relação a esses discursos é bastante enfática em afirmar que “desse campo narrativo, emerge a representação do Brasil como lugar onde há sertão e litoral”. Em seu trabalho adota essas designações como categorias articuladoras do discurso construtor da Nação, pois estes aparecem recorrentemente para anunciar a formação do Brasil e a nacionalidade em construção. Sertão e seu contraponto litoral são no discurso sociográfico, recursos nomeadores para caracteres percebidos na configuração do País.

Ainda afirma que das leituras desses escritos culturais, “tem-se como certo que, nas imagens e valores que remetem a sertão e litoral, está-se ao mesmo tempo fazendo imagens sobre o Brasil”. Assegura que é possível perceber através desses discursos que só se fala de Brasil recorrendo às categorias sertão e litoral, conclui afirmando que “na sociografia, a ficção de uma idéia de sertão-litoral antecede e condiciona a elaboração de uma idéia de Brasil”. Ou seja, o Brasil é imaginado através das categorias sertão e litoral e nesse mapa *geo-histórico* que vai se construindo a partir dos discursos, encontraremos territórios e maneiras de viver próprios do sertão ou do litoral (SOUZA, 1999, p.25).

O conceito que se vai construindo sobre o sertão é formulado a partir do conceito de litoral. Em outras palavras, um discurso conceitual formulado desconsiderando as representações de alteridade geográficas. Essa construção da imagem do outro a partir de si se configura neste caso como elemento de preconceito, de discriminação e não aceitação das singularidades peculiares do outro, pois nestes relatos de representação, o sertão e sua gente aparecem como o bárbaro e incivilizado que necessita ser educado pelo cidadão litorâneo.

As descrições elaboradas por estes escritores da Nação também responsabilizava o sertão pelo atraso do país. No movimento de representação da nacionalidade,

Se focaliza a fala preocupada e intranquã que vê no sertão a raiz dos problemas nacionais e defende que o desequilíbrio entre os mundos do sertão e do litoral não é herança da qual não se desfaça. A solução para recuperar a nacionalidade cindida é retornar ao sertão levando o ímpeto civilizatório capaz de neutralizar suas características indesejáveis – o atraso e o vazio – e de lá ressurgir espalhando a brasilidade mais autêntica e resguardada pelo afastamento da costa (SOUZA, 1999, p. 32).

Neste contexto, em que o sertão aparece estigmatizado como o espaço da barbárie, o que se almejava era sua civilização e integração ao progresso já alcançado pelas demais regiões brasileiras, em particular o litoral. Esta prática de rotular o outro

como bárbaro e que precisava ser civilizado, a partir do modelo, é uma prática presente no Brasil desde a chegada dos europeus.

Podemos observar na leitura de relatos de viajantes da época que não eram somente os índios que apareciam como bárbaros e incivilizados; também a parcela pobre da população que habitavam os “sertões”, composta, em sua maioria, por descendentes de índios e negros, era vista como selvagem e bárbara. Nem mesmo as elites locais, que habitam os “sertões” escapavam de uma imagem negativa. Ela era representada como carente de espírito empreendedor, o que justificava o atraso do interior em relação ao padrão de desenvolvimento existente em outras províncias que representavam as cidades civilizadas.

A sociedade sertaneja era marcada pelo estigma de barbárie, carecendo dos valores da civilização ocidental e de espírito empreendedor. Os sertões eram descritos carregados de negatividade, quando se tratava de descrever os atributos de sua gente e os perigos inerentes a um território desconhecido e pouco povoado, muitas vezes habitado por animais ferozes, camponeses bárbaros e índios ou negros selvagens. No entanto, quando o objetivo era descrever suas possibilidades econômicas, essa imagem cedia lugar à exaltação das enormes riquezas nela existentes e demais potencialidades que necessitavam ser exploradas. Era necessário atualizar o sertão ao ritmo da modernidade européia, o que implicava em introduzir o progresso técnico e econômico, o que permitiria suprimir as distâncias geográficas, técnicas e culturais existentes em relação ao litoral e ao mundo europeu.

O que pretendia a cultura ocidental era buscar esclarecer (ideologicamente) o outro, ou seja, aqueles que não eram esclarecidos, e que eram e são tratados de forma mítica, pois “encantam” o mundo com sua cultura, com suas tradições, com seus costumes. Portanto para a razão ocidental, conforme expressão consagrada por Weber, era e é preciso “desencantar o mundo”, esse universo simbólico cultural para que se possa adentrar no suposto mundo civilizado.

Neste sentido é importante trazer Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do Esclarecimento* publicado em 1947, em que propõem uma interpretação original da história da Filosofia a partir da via do Esclarecimento. Criticam o cientificismo e o positivismo e por fim propõem uma abordagem extremamente crítica e original da cultura de massas e do anti-semitismo. Segundo os autores, o Esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Também afirmam que

a superioridade do homem está no saber (...). Nele muitas coisas estão guardadas que os reis, com todos os seus tesouros, não podem comprar, sobre as quais sua vontade não impera, das quais seus espias e informantes nenhuma notícia trazem, e que provêm de países que seus navegantes e descobridores não podem alcançar (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Para Adorno e Horkheimer o saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem.

Para os autores, o Esclarecimento eliminou o último resto de sua própria autoconsciência. Citam Bacon para afirmar que poder e conhecimento são sinônimos e que a verdadeira função da ciência é trabalhar na descoberta de particularidades antes desconhecidas com o objetivo de prover e auxiliar a vida. Segundo Adorno e Horkheimer, “desencantar o mundo” é destruir o animismo. Ainda, que “no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 18). O esclarecimento ainda se reconhece a si mesmo nos próprios mitos. Também afirmam que quaisquer que sejam os mitos de que possa se valer a resistência, o simples fato de que eles se tornam argumentos por certa oposição significa que eles adotam o princípio da racionalidade corrosiva da qual acusam o esclarecimento, pois para eles “o esclarecimento é totalitário” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 19).

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O Esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens, assim, este os conhece na medida em que pode manipulá-los. E ainda,

É só enquanto tal imagem e semelhança que o homem alcança a identidade do eu que não pode se perder na identificação com o outro, mas torna definitivamente posse de si como máscara impenetrável. É à identidade do espírito e a seu correlato, à unidade da natureza, que sucumbem as múltiplas qualidades. A natureza desqualificada torna-se a matéria caótica para uma simples classificação, e o eu todo-poderoso torna-se o mero ter, a identidade abstrata (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 19).

A tão sonhada homogeneização do território nacional e sua gente, tendo por modelo o europeu, efetivamente nunca aconteceram. Para Adorno e Horkheimer “o

preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo”. E para, além disso, “o esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não mediatizado; perpetua-o, porém, ao mesmo tempo, na mediação universal, na relação de cada ente com cada ente”. Enfim o esclarecimento elimina o desmesurado e os humanos são forçados a concordar (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 23). E para eles,

O preço dessa vantagem, que é a indiferença do mercado pela origem das pessoas que nele vêm trocar suas mercadorias, é pago por elas mesmas ao deixarem que suas possibilidades inatas sejam modeladas pela produção das mercadorias que se podem comprar no mercado. Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa, com tanto maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social (p. 24).

É importante ressaltar, que desde o século XIX, acreditava-se que com a expansão das ferrovias, o navio a vapor, o desenvolvimento das comunicações, telégrafo e telefones, produtos da ciência e símbolo da modernidade, os sertões seriam inseridos magicamente, e na mesma velocidade do trem, ao mundo civilizado. Ideologicamente, a técnica aparecia como portadora e instauradora dessa nova ordem desejada e tão “necessária” para o desenvolvimento do país.

A urbanização está, de certa forma, muito associada ao que se convencionou chamar de modernização. Contudo no século XIX e início do século XX, o termo mais utilizado era o progresso, na maioria das vezes entendido como a sujeição das forças da natureza ao homem. Assim, se faz referência basicamente à industrialização, a incorporação de maquinários (tecnologias), para ajudar a resolver os problemas cotidianos.

A possibilidade de superação das distâncias entre o sertão e as regiões mais desenvolvidas do país suscitou diversas discussões nacionais, projetos e propostas que buscavam superar essa dificuldade. Do ponto de vista do Estado, seja no período imperial ou republicano, a questão se apresentava como um problema não apenas de segurança nas fronteiras com outros países, mas de garantia da posse dessas terras e manutenção da integridade do território nacional. O empenho de superar o isolamento e garantir a comunicação dos sertões com o litoral criava, para o governo, a necessidade de aprimorar a navegação, construir estradas, pontes, ferrovias e uma rede telegráfica.

A opção pelo litoral é a direção geopolítica sugerida para se reconstruir e fortalecer o entusiasmo dos brasileiros. Na descrição e no julgamento elaborado pelos escritores do Brasil os lugares não ocupados, ou na avaliação deles ocupado de forma inadequada, é o pivô do problema nacional, que está relacionado à horizontalização incompleta da autoridade única do poder central e dos meios mais produtivos de extração das riquezas de nosso território. No pensamento social brasileiro daquele momento da história a resistência do deserto sertanejo desafia e motiva as intenções de construção de uma nação forte e com autoridade interna. Ocupar o vazio e dominar as insurgências do povo do sertão é o intento que deve empenhar todos os envolvidos com o projeto intelectual e político de unificar e homogeneizar a Nação (SOUZA, 1999, p. 156).

A partir de meados do século XIX, com os rumores acerca do fim da escravidão no Brasil, foi crescendo a idéia de que o futuro da agricultura brasileira passaria pela inclusão de mão de obra européia, reconhecida como trabalhadora e disciplinada. As elites brasileiras estavam impregnadas pelas ideologias racistas de final do século, que concebiam índios, negros e mulatos como descendentes de uma raça inferior ou até mesmo não os viam como humanos¹². Acreditava-se naquele período que o progresso das regiões sertanejas tornar-se-ia realidade com a vinda de imigrantes e de moradores das capitais, que pudessem desbravar os sertões férteis e incultos que compunham o cenário brasileiro.

Contudo a homogeneização étnica não é apresentada, principalmente nos escritos de Euclides da Cunha, como condição indispensável ao progresso da civilização. Mais importante seria colocar lado a lado sertão e litoral, unificando os diferentes ritmos civilizatórios.

Sintonizados com o discurso dominante acerca da indolência dos índios, negros e mulatos, as elites, viajantes, intelectuais e autoridades acreditavam ser os imigrantes europeus os trabalhadores perfeitos, pois juntamente com eles viriam de forma natural a civilização e o progresso. Tais colonos seriam os principais responsáveis pelas

¹²A esse respeito Adorno e Horkheimer nos alertam afirmando que, "Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade. É essa unidade de coletividade e dominação e não a universalidade social imediata, a solidariedade, que se sedimenta nas formas do pensamento. Os conceitos filosóficos nos quais Platão e Aristóteles expõem o mundo, exigiram, com sua pretensão de validade universal, as relações por eles fundamentadas como a verdadeira e efetiva realidade. Esses conceitos provêm, como diz Vico, da praça do mercado de Atenas. Eles refletiam com a mesma pureza das leis da física a igualdade dos cidadãos plenos e a inferioridade das mulheres, das crianças e dos escravos" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 31).

mudanças nas Províncias e eles se incumbiriam da tarefa de transformar a ainda inexplorada natureza em riquezas. Enfim, acreditavam que por meio da ação civilizadora dos europeus se transformariam as florestas e desertos em regiões ricas e prodigiosas (VOLPATO, 1993, p. 102).

1.2 AS BANDEIRAS

No primeiro século da colonização o governo português concentrava esforços na indústria açucareira, que se desenvolveu de forma relativamente rápida. O sistema econômico que se formou demonstrava alta produtividade, em expansão na faixa litorânea do nordeste brasileiro, o que acarretou conseqüências diretas e indiretas para as demais regiões. Para atender a demanda de mão de obra de que se necessitava a captura e o comércio de índios constituíram a primeira atividade econômica estável dos grupos de população que não se dedicavam a indústria açucareira. A esse proposto Alcântara Machado escreve:

Assim, não se alonga da verdade o padre Mansila quando, tomado de indignação pelos reides audaciosos de Antônio Raposo Tavares e Manuel Preto aos aldeamentos de Guairá, escreve que a vida dos paulistas, no segundo quartel do século XVII, se resume em um constante *ir e vir e trazer e vender índios*, e que na vila inteira de São Paulo somente haverá um ou dois moradores que não se entregam ao comércio de gado humano, indo em pessoa ou mandando filhos e agregados ao sertão.

(...) Uma verdadeira sociedade de capital e indústria, ou, antes, uma empreitada, em que os dinheirosos entram com o capital e os pobres com o heroísmo (MACHADO, 2006, p.251).

Segundo Alcântara Machado (2006, p. 253) até mesmo as ordens religiosas não resistiam à tentação, principalmente a ordem Carmelita. Organizam várias expedições sob a alegação de que eram escassos os recursos e bens do convento, e para mantê-lo era necessário o trabalho dos índios. Os próprios índios aldeados vendiam seus patrícios. Em troca de uma espingarda se prestavam a chefiar expedições destinadas à escravização de seus irmãos.

As bandeiras, consideradas o ciclo da expansão geográfica realizada em princípio dentro do Tratado de Tordesilhas¹³, o qual teve por cenário o interior do país e como objetivo desbravar o sertão, revelando as riquezas, explorando-as e muitas vezes invadindo o território indígena, bem como capturando-os e escravizando-os. As viagens eram longas, assim era quase inevitável que os sertanistas acabassem aumentando o território da colônia ao desrespeitar o Tratado de Tordesilhas.

Estas expedições constituíram fator essencial na expansão interior, aprisionadoras de índios e caçadoras de metais e pedras preciosas. Abriram caminhos, exploraram a terra e repeliram os avanços da colonização espanhola concorrente, ficando historicamente conhecidas como as responsáveis pela conquista de grande parte do território brasileiro. Foram as bandeiras realizadas principalmente pelos homens habitantes de São Paulo.

As bandeiras se configuraram como um momento histórico importante para descrição da sociedade sertaneja. Diferente do olhar dos viajantes que descreviam apenas o exótico, procurando revelar o Brasil ignorado pelo resto da nação brasileira, a preocupação dos bandeirantes era definir lugares, delimitar territórios, apresentar e descrever modos de vida social no imenso território. Neste processo de identificar as diferenças estas eram julgadas como problemas e entraves para o progresso da nação. O que se via era uma imensidão territorial dividida em dois panoramas bem desiguais tanto no espaço geográfico, quanto no modo de vida das pessoas. Ou seja, o que se percebia era um país totalmente integrado a Nação que se concentrava no litoral e um Brasil sertanejo que ainda deveria se concretizar.

Os bandeirantes possuíam essa nomenclatura, pois se embrenhavam pelos sertões e levavam à frente uma bandeira¹⁴. Usavam uma vestimenta rude e grosseira, se protegendo das flechas indígenas com um colete de couro acolchoado por dentro. O trabalho na bandeira era de cunho eminentemente bélico, e este caráter militarizado da conquista exigia muita disciplina e na maioria das vezes de forma autoritária. Como observado por Alcântara Machado:

¹³ Acordo firmado por Portugal e Espanha em 1494 para delimitar a extensão de terras que cabia a cada país.

¹⁴ Alcântara Machado (2006, p. 258) para explicar a origem do nome diz: “Com a prudência que lhe é peculiar, o sábio Capistrano recorda, a propósito, a usança tupiniquim de alçar uma bandeira à guisa de declaração de guerra. Não será impertinência lembrarmos também que, nas empresas de caráter militar mais acentuado e de maior importância, os expedicionários iam classificados em companhias, e cada companhia levava o seu pendão”.

Seja pessoa da governança da terra ou sertanista experiente e ilustre, que encabeça uma bandeira de amplas proporções, composta de *gente de qualidade*, seja índio domesticado que, em troca de uma espingarda, vai à frente de meia dúzia de negros com armação alheia, para trazer ao patrão *a gente que com isso adquirir*, o cabo da tropa enfeixa em suas mãos, pela imposição das circunstâncias, todos os poderes. É a encarnação da autoridade. É um ditador (MACHADO, 2006, p.251).

A imagem que se construiu dos bandeirantes como heróis tinha motivações política específicas, essa visão romantizada se explica da seguinte forma: com a proclamação da República, em 1889, os cafeicultores paulistas se tornaram a elite econômica e política do país até o fim da década de 1920. Nessa atmosfera a construção de uma imagem do bandeirante corajoso era conveniente para um povo que precisava se afirmar como líder. Assim, os bandeirantes paulistas serviram como alternativa histórica de que o poder deveria proceder de São Paulo, já que seu povo seria descendente nato de fortes e heróicos guerreiros.

Podemos confirmar tais imagens construídas sobre os bandeirantes na publicação em 1929 de *Vida e Morte do Bandeirante* por Alcântara Machado, que supervaloriza a importância dos bandeirantes no “amansamento” e extermínio dos índios e, ao mesmo tempo, tornando segundo a concepção deles, aqueles territórios “produtivos”:

Data de pouco tempo a escalada do planalto pelos litorâneos. Bem próximo é o dia em que a rebelião das tribos confederadas esteve a pique de assassinar a povoação erguida pelos jesuítas à beira do sertão bravo. Ainda em 1590 a iminência de novo ataque de aborígenes sobressalta e compele os moradores a providências de defesa. Em ambiente carregado de tantos sustos e incertezas a prosperidade é impossível.

Afinal, com o recuo, a submissão e o extermínio do gentio vizinho, mais folgada se torna a condição dos paulistanos e começa o aproveitamento regular do chão (MACHADO, 2006, p.39).

Outro discurso que reforça essa idéia do bandeirante como herói, imprescindível à Nação, podemos encontrar na publicação da série “Viagem Através do Brasil”, no volume em que trata de São Paulo, escrita por Lourenço Filho. O capítulo XXX intitulado “A lição do Monumento às Bandeiras” o autor faz uma exaltação a importância do sacrifício feito pelos bandeirantes para alargar as fronteiras da Nação, tudo com muita solidariedade em meio a tanta rudez. Diz o autor se referindo as imagens retratadas no monumento: “Uns bandeirantes aí estão, fortes e

sadios, e outros, sacrificados pelas doenças do sertão ou pelas flechas traiçoeiras dos índios... Não vão eles, porém, desamparados. Ao lado, outros os defendem e protegem, com o próprio corpo...”. Retrata também em seu discurso que os bandeirantes nos deixaram uma lição ou um modelo de luta, de sacrifício e de união que devemos, enquanto nação, reverenciar e imitar. Liderados é claro pelos paulistas que tem a tradição e experiência:

Nessa união, com base no trabalho criador, cabem tôdas as raças, tôdas as côres, as vozes de todos os idiomas, as esperanças de tôdas as crenças... O profundo sentimento de solidariedade humana, sem a qual não se criam os povos, nem as nações, é que sagra o Bandeirismo como lição inigualável. Não falam os antigos pioneiros só pelo destemor e arrôjo, nem pela cobiça que os teria por vêzes impelido, nem ainda pela capacidade de lutar até à morte, onde, como e quando fôsse necessário...

Não. Eles nos falam hoje como homens capazes de realizar uma tarefa comum, com sentido de disciplina a uma idéia, que a si mesmos se impunham... assim puderam os bandeirante de ontem dilatar as fronteiras materiais da Pátria. Assim puderam os bandeirantes do café e da criação do gado. Assim ainda hoje falam os trabalhadores do comércio e da indústria e os bandeirantes da cultura, internados nos sertões...

Êsse ideal do bandeirismo, sintetizado na visão de novos caminhos, e em forte decisão de abri-los por esforço solidário para o bem comum – é que deve ser transmitido a cada nova geração de brasileiros, os do norte e os do sul, os do litoral e os do centro... (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 206).

Se por alguns os bandeirantes são considerados os verdadeiros construtores da nacionalidade pela coragem, ousadia e retidão de seus modos de proceder, por outros são denunciados por condutas degradantes como assassinar de forma cruel os habitantes primeiros dos sertões, além de servirem como instrumento brutal e insano da classe dominante.

Neste sentido, o bandeirante se configura como uma espécie de mito do sertão, pois lhe coube a tarefa de expandir o território da colônia portuguesa nos séculos XVI a XVIII a qualquer preço e modo. Segundo Candice Vital e Souza (1999, p.41) esse período é considerado o da conquista do patrimônio geográfico brasileiro sob a atuação das expedições bandeirantes, “que em suas diversas formas de organização, objetivos, seriam o movimento coletivo de expansão da sociedade colonial, avançando além dos núcleos de povoamento situados na costa”.

As bandeiras constituíram-se na fundamental experiência de fronteira da nação brasileira. O termo fronteira é utilizado na expectativa de mudança de perspectiva em

relação ao sertão, já que estaria relacionada aos processos de incorporação e ocupação de espaços considerados “vazios”¹⁵. A categoria fronteira seria capaz de acabar com a separação entre sertão e litoral, já que este empreendimento significaria a chance da civilização litorânea chegar ao sertão, fazendo com que o sertão incorporasse as qualidades positivas do litoral, em outras palavras civilizar os bárbaros.

Já na visão de Cassiano Ricardo, um dos autores que tinha convicção que a colonização bandeirante formou o Brasil: “quando a bandeira penetra o sertão, termina a história de Portugal e começa a do Brasil” (RICARDO, 1940, p.XXI). Para o autor as bandeiras são consideradas como a primeira atitude a projetar uma nação autônoma.

Cassiano em “Marcha para o Oeste” é considerado o narrador do mito de fundação da nacionalidade brasileira. Em seu discurso objetiva imprimir a idéia de que a bandeira se torna uma imagem símbolo da brasilidade, oferecendo um sentido de pertencimento aos sujeitos da comunidade nacional. Em sua visão as conquistas paulistas datam o marco em que o Brasil se transforma de uma extensão de Portugal para a construção de uma identidade nacional original. Contudo imaginar que o Brasil constitui culturalmente sua identidade apenas a partir das bandeiras é ignorar o povo e seus costumes, que já existiam no sertão brasileiro, muito antes da chegada das bandeiras.

É reconhecido pelos escritores do Brasil, que são analisados por Candice Vidal, que as bandeiras se caracterizaram como um fenômeno de expansão geográfica, mas sem lograr êxito na incorporação à vida econômica e política do país. Na análise da antropóloga:

A distinção básica feita na sociografia para qualificar a problemática gerada pelo bandeirismo se refere a uma etapa de conquista do território, plenamente realizada, e uma fase inconclusa, que não se seguiu à conquista em expansão, caracterizada pela ocupação efetiva do espaço. A integridade do processo de abasileiramento depende, por sua vez, da valorização uniforme das regiões agregadas. De maneira insistente, os pensadores do Brasil confirmam a desagregação do mapa brasileiro quanto ao ritmo de integração à Nação (SOUZA, 1999, p. 50).

Ainda no entendimento de Candice Vidal esta análise é desenvolvida utilizando-se a comparação, afirmando que o desequilíbrio de uma área é avaliado a

¹⁵ É importante lembrar que estes espaços considerados vazios, já estavam sendo ocupados por índios, as bandeiras se configurando mais como um movimento de invasão dos territórios indígenas do que conquista de espaços vazios.

partir de outra, considerada como “modelo”. Nas palavras da autora: “há lugares e sociedades mais ou menos aproximados de um ideal válido para todo o Brasil” (Souza, 1999, p. 50).

A incorporação das terras penetradas pelos bandeirantes se fez a partir do litoral, assim o interior representa uma conquista para além da metrópole. Segundo Candice: “Fala-se que a bandeira produziu um Brasil grande, mas desigual – um vasto país em uma nação incompleta. Porém, Brasil que não é por inteiro ainda pelo resíduo não agregado ao fluxo homogeneizante da nacionalidade” (Souza, 1999, p. 50).

É nítida a preocupação com a necessidade de dominar o sertão, avaliado como lugar diferente do litoral e destacado pela sua resistência. Lugar também onde se constituíram regulamentos de conduta social próprios, ou seja, havia uma ética sertaneja, que dispensava e desconhecia a intervenção de códigos externos. A vida econômica sertaneja reforçava o sentimento de autonomia, criando uma espécie de país apartado da colônia.

O isolamento criou a necessidade do fortalecimento das famílias, pois, se o indivíduo estava apartado do resto da Nação e não contava com os benefícios da lei o que lhe restava era a solidariedade da parentela. Sendo que o líder que dirigia de forma bastante rígida era o pai de família, responsável por toda organização da propriedade e até mesmo da vida pessoal dos filhos, como arranjar casamento, escolher a profissão, etc. Na análise de Alcântara Machado:

Então, mais do que em nenhum outro momento de nossa história, os fatos se incumbem de demonstrar que a verdadeira unidade social é a família. Que vale, sozinho, o indivíduo, num ambiente em que a força desabusada constitui a lei suprema? Agredido, perseguido, oprimido, como há de ele contar, no deserto que o insula, com a proteção do poder público, proteção que, mesmo nos vilarejos policiados da colônia, é frouxa e duvidosa? E como esperar o auxílio de estranhos, se deles está separado materialmente por léguas e léguas de sertão ou moralmente distanciado por dissídio e rivalidades? Para sucumbir, tem de congrega-se aos que lhe são vizinhos pelo interesse e pelo sangue. É o instinto de conservação que solidariza a parentela. É a necessidade de defesa que faz da família colonial um corpo estável e homogêneo (MACHADO, 2006, p. 161).

A idéia de um sertão sem lei que necessita ser tutelado e incorporado a Nação fica explícito no discurso de Capistrano de Abreu, um dos autores analisados por Candice Vital:

Outras mudanças lentamente se processam. Todas tentando alterar o sertão pela introdução da ordem. Conta Capistrano que por “*muito tempo viveu esta gente entregue a si mesma, sem figura de ordem nem organização*”. Melhor dito, sem representantes da lei e do poder metropolitanos. As instituições litorâneas pouco a pouco também seguem a trilha dos currais.

(...) não demoraram a chegar os primeiros enviados judiciários, autorizados pela carta régia de 20 de janeiro de 1699, “primeiro esforço para introduzir alguma ordem naquela massa amorfa” (SOUZA, 1999, p. 56).

Se por um lado havia o empenho da elite brasileira em civilizar o sertão e, ao mesmo tempo, negar a importância dos elementos culturais existentes no interior do Brasil, por outro podemos observar que esses elementos culturais se configuram como aspectos importantes acerca da construção da nacionalidade brasileira. Assim,

(...) o sertão está pensado em seu efeito nacionalizador enquanto afastamento de Portugal, ruptura com os laços metropolitanos. Da história contada se extrai a convicção de que, na sociedade sertaneja, surge o sentido de orgulho nativista, favorecido pela vivência autônoma que distingue radicalmente dos parâmetros litorâneos e metropolitanos. Como se não restasse outra atitude além do reconhecimento da identidade própria do viver sertanejo como correspondência de brasilidade (SOUZA, 1999, p. 54).

É com esse olhar que também concebemos o lugar de importância que tem o sertanejo e seu modo de vida na constituição da identidade cultural brasileira e, portanto, nessa atmosfera sertaneja que se mistura e processa os brasileiros originais fortalecendo o orgulho nativo que deveria ancorar a consciência da nacionalidade. Contudo observaremos que a sociedade sertaneja em algum momento da história do Brasil teve seu momento de glória, mas posteriormente um processo violento de desqualificação começa a delinear, de forma preconceituosa, outro lugar na sociedade.

1.3 SOCIEDADE SERTANEJA: supremacia e decadência

1.3.1 O Contexto

O sertão em geral é descrito no pensamento social brasileiro como um território de reprodução de uma ordem social, que tem características próprias. O sertão e a sociedade sertaneja aparecem nos escritos sobre a sociologia brasileira, geralmente assinalando as diferenças entre o viver no sertão e no litoral.

A pecuária é um elemento importante para pensar o sertão. É ela que interrompe o “sedentarismo” colonial do interior do país, de que falam muitos cronistas da época. No interior do sertão, nos locais que não eram agraciados por rios e vegetais nativos propícios à extração, havia muitas limitações, como solo infértil, mão de obra escassa e pouco recurso material e humano. A criação de gado surge como uma alternativa para superar essas limitações e tornar o sertão “produtivo”. Segundo Capistrano de Abreu “os primeiros povoadores do sertão passaram vida bem apertada” (p. 41). O que se tinha com fartura era carne e leite, esse período ficou conhecido como “época do couro” diz o autor:

De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca para guardar roupa, a mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas da faca, as broacas e surrões, a roupa de entrar no mato, as bangüês para curtume ou para apurar sal; para os açudes, o material de aterro era levado em couros puxados por juntas de bois que calcavam a terra com seu peso; em couros pisava-se tabaco para o nariz (ABREU, 1963 p. 170).

Nos relatos de ABREU (1963) aparecem as transformações, que impactam a sociedade sertaneja, destacando a melhoria nas condições de vida com a vinda definitiva das famílias para residirem no sertão, pois antes era um lugar só para homens e funcionava como uma espécie de acampamento. Essa fixação das famílias só foi possível depois da abertura das estradas e, principalmente, com o extermínio ou “amansamento” dos índios.

Segundo Souza (1999, p.57) “A economia naturista dominante no sertão reforçou o sentimento de autonomia, criando um mundo à parte do fluxo geral da colônia”, e é este ambiente de isolamento e poder que “formou nos sertanejos o sentimento de orgulho inspirado pela riqueza, pelo afastamento das autoridades eficazes, pela impunidade”. É nessa atmosfera que nascem os verdadeiros brasileiros e edifica o orgulho nativo que dá sustentação a uma consciência da nacionalidade. Em síntese, “da vida pastoril deriva a identidade da sociedade sertaneja”. Este era o pensamento dos autores que caracterizam as partes da nação diferenciando a sociedade sertaneja dos habitantes do litoral.

Na sociedade sertaneja, “o sertão do gado teve um curso de desenvolvimento próprio na história brasileira, influenciando na persistente noção do Brasil como uma terra de contrastes” (Idem, p.57).

Otávio Guilherme Velho em sua obra “Capitalismo autoritário e campesinato” afirma que os resultados da pecuária brasileira lembram o resultado da expansão bandeirante. Para ele, a criação de gado no Brasil, num primeiro momento, estava inteiramente ligada à “plantation”, mas,

com o tempo a expansão das culturas levou a uma separação física: a criação foi forçada para as terras menos férteis do interior e foi responsável por uma boa parte da “conquista” do *hinterland*. Desde que o gado se reproduzia independentemente das necessidades efetivas da *plantation*, uma boa parte dessa atividade com o tempo perdeu os seus elos íntimos com a *plantation* (Furtado, 1964). Esse foi o caso particularmente da segunda metade do século XVII em diante, quando as *plantations* de açúcar no Nordeste iniciaram a sua tendência secular a uma decadência gradativa (devida, entre outros fatores, à competição das *plantations* das Antilhas). Durante certo tempo a atividade mineradora (e as cidades que cresceram com ela) constituíram um mercado alternativo, mas a tendência geral foi para um afrouxamento dos laços com os mercados exteriores (VELHO, 1976 p. 115).

Contudo, esse fato não foi impedimento para que a criação de gado continuasse se expandindo, embora quanto mais a produção ocorresse internamente, mais se aproximava da subsistência. Neste contexto, o gado continuava a se reproduzir e assim as pastagens naturais iam se mostrando pobres, o que forçava a expansão territorial. Esse tipo de atividade, que demandava um pequeno investimento de recursos, não podia penetrar as grandes florestas, se limitando às áreas inférteis com pastagens naturais. Neste período o Brasil é dividido em três grandes regiões:

... a região de *plantation da costa* (que no caso do café do Centro-Sul do século XIX em diante tenderá a se tornar itinerante e avançar para o interior), a extensa região de criação de gado (por vezes incluindo áreas mineradoras ou de *plantation* decadentes) com uma ocupação rarefeita, e uma região – sobretudo de floresta tropical – politicamente garantida mas de fato não ocupada. Nesse último caso, continuou a existir em muitas áreas uma precária extração mineral ou vegetal, especialmente junto às margens dos rios, que deu origem ou permitiu a sobrevivência de alguns povoados e cidades que serviam como o centro inicial de comercialização dos produtos extraídos.

Dentro dessas diferentes regiões eventualmente também se desenvolveu o que Kalervo Oberg (1965) denominou um “campesinato marginal”: **indivíduos conhecidos por vezes como *caboclos* ou *caipiras* que tentavam reproduzir-se basicamente através de uma agricultura voltada para o autoconsumo, mantendo laços frouxos com o mercado e que, como estereótipo, eram conhecidos por serem preguiçosos e sem ambição, apenas interessados na mera sobrevivência, sem estarem dispostos a qualquer esforço suplementar.** Muitos desses indivíduos na verdade constituíam uma espécie de “exército agrícola de reserva” para a *plantation* em seus momentos de expansão cíclica. Muitos outros, no entanto, nunca foram

apanhados pela expansão da economia de *plantation* (Idem, 1976, P. 116). Grifo meu

Para Souza (1999 p. 57) o sertão aparece na sociografia brasileiro como uma alegoria, que tem por objetivo difundir conjecturas a respeito da nacionalidade como um todo, sem se importar com as particularidades dos sertões concretos. Para tanto é suficiente um sertão genérico, descrito de forma macroscópica como saída de mapeamentos feitos à distância, “de onde só se percebem impressões que transcendem a história e o espaço. O sertão, de quaisquer lugares e tempos. Um mesmo”.

Para ilustrar essa idéia Souza (1999, p. 58) recorre a Oliveira Viana em sua obra “Populações meridionais do Brasil” (1920). Segundo Souza é um texto representativo para discutir a questão da “evolução nacional”. A obra de Oliveira Viana faz análises sobre a sociedade “matuta”, que está localizada nas matas do centro-sul. Para a antropóloga,

Resumir o Brasil em tipos sociais de base rural aponta para outra interessante proposição de Oliveira Viana, na qual afirma a determinação da ruralidade sobre a sociedade brasileira. Dissolvendo a dualidade rural-urbano em sua aparente oposição, diz que “os ‘tipos urbanos’ (...) não passam (...) de reflexos ou variantes do meio rural a que pertencem – variantes do sertanejo, variantes do gaúcho, variantes do matuto”. Ou seja, nessa versão está proposta a ruralidade como elemento fundante da nacionalidade brasileira; contudo é claro que somente sertanejos, gaúchos e matutos compõem a base do povo brasileiro. Tipos saídos pela miscigenação operada no domínio rural, quando se dá a elaboração das raças distintas – índios, negros e lusos. Para Viana, este é o processo sócio-histórico e seus produtos, aos quais atribui a “gênese e a formação da própria nacionalidade” (Souza, 1999, p. 59).

Em sua análise, Souza afirma que mesmo que as cidades comecem a ter caracterização especial, nos momentos em que se definem os rumos da nacionalidade brasileira, estas estavam subordinadas ao tipo rural ao qual estavam ligadas originalmente. Importa, segundo Souza (1999, p. 59), citando Oliveira Viana que “o domínio rural é o centro de gravitação do mundo colonial (...) Dele é que parte a determinação dos valores sociais”. O entendimento é que por ter conservado as influências originais, o Brasil continuava a obter informações de suas formações rurais que iam sendo incorporada à identidade nacional. Ainda, no pensamento de Viana, havia duas tendências, que se chocavam no período colonial: uma era o espírito de dispersão, em seu “caráter visivelmente centrífugo”, estimulando as “classes superiores” para “os campos, e o seu rude isolamento”, e outra, que de forma contrária,

atraía as pessoas para as cidades. Entre as duas tendências havia a certeza de que a vertente nacional se dirigia para o mundo rural, de onde teceu o futuro do país independente e com suas características próprias.

Outro ponto importante a ser destacado no que se refere à formação social brasileira é a questão racial. As grandes propriedades rurais no período colonial beneficiaram a formação do tipo racial do Brasil rural. A intenção de coordenar e administrar a miscigenação racial para um tipo “ideal” ocorre durante o povoamento pela ruralização. Portanto, é o domínio rural “centro de convergência das três raças formadoras do nosso povo (...). O latifúndio os concentra e os dispõe na ordem mais favorável à sua mistura. Pondo em contato imediato e local as três raças, ele se faz um esplêndido núcleo de elaboração do mestiço” (VIANA, 1933, p. 86). Para Viana os mestiços são um dos produtos históricos do latifúndio, ainda é possível entender que os intercruzamentos eram, na sua visão, condições necessárias para o sucesso da colonização. Acreditava que esta mistura garantiu que o sujeito construtor da civilização rural desenvolvesse um papel racial único no Brasil, pois estes representam a combinação de qualidades indispensáveis para sobrevivência nos vários tipos de ambiente que compõe o território nacional.

Oliveira Viana identifica os bandeirantes como um “pelotão de mestiços”, mamelucos, nômades que semeavam os núcleos de ocupação colonial, garantindo a ampliação da área de povoamento. Para ele seria uma primeira entrada da civilização na natureza em seu estado bruto. O sertão, ocupado pela criação de gado, dá início à batalha hostil contra a barbárie e selvageria. Para Souza (1999 p. 61) “Vencer o vazio de cultura, superar a resistência natural e instaurar o processo de civilização do sertão passa a ser a grande responsabilidade dos grupos rurais”. Assim, a criação de gado antecipa o trabalho de civilizar o sertão e é pré-requisito fundamental para a atividade posterior, que vem a ser a agricultura.

Com o passar do tempo e o “avanço” da sociedade rural, a atividade pastoril tornou-se ultrapassada e indesejável, pois para as populações litorâneas o sertão pastoril não combina com o ideal de nação. Para Oliveira Viana,

(...) ao regime pastoril, que é a forma inicial do povoamento do sertão sesmeiro, e que subsiste mesmo ao lado das fundações agrícolas posteriores, não convém a partilha e o retalhamento do latifúndio. No ponto de vista demográfico, o pastoreiro é essencialmente centrífugo. Reforçando o exclusivismo do domínio agrícola, ele opõe embaraços poderosos à formação e ao

florescimento da pequena propriedade e contribui para a rarefação da população livre (VIANA 1933 p. XV).

Porém, o domínio dos grandes proprietários de terra no período de expansão territorial do Brasil propiciou a efetivação do poder dos latifundiários, que em algumas regiões, o tempo não foi capaz de desfazer. Ainda segundo Oliveira Viana (1933 p. 163) as impressões obtidas pelos viajantes estrangeiros em seus relatos não condiz com a realidade dos fatos, pois a maioria descreveu o sertão apenas como um deserto desumanizado, ausente de cultura e não foi capaz de perceber o mundo que existe sob a aparência de vazio. Afirma então que o sertão não é sinônimo de ausência de humanidade, pelo contrário, é o local perfeito para um modo de vida próprio em sua articulação com os espaços grandes. Afirma que “essa solidão não existe. É uma aparência apenas. Esse ermo está povoado. Dentro desse silêncio há rumor. Dentro dessa imobilidade há vida. Dentro dessa desolação há um povo”.

Podemos afirmar que Oliveira Viana tinha um olhar mais atento para observar o povo sertanejo e reconhecer a existência de cultura e vida no sertão, contudo o fato de reconhecê-las não significa que ele as aceitava ou avaliava como positiva. Pelo contrário o que ele via e percebia não o agradava e sim lhe causava preocupação. Para ele a resistência dessa sociedade sertaneja afeta de forma negativa as tentativas de se estabelecer a ordem nacional. Esse fato se deve sobretudo, à associação entre o vaqueiros e as autoridades dos senhores locais, pois estes eram responsáveis por uma avaliação pessimista do sertão. Nas palavras do escritor:

Em nossa história social, o regime pastoril aparece sempre correlativo à turbulência e ao caudilhismo. Onde quer que ele se faça forma dominante de vida econômica, o tumulto, o banditismo, a anarquia surgem (...). Essa ourela pastoril, que cerca (...) o vasto quadro tranqüilo dos latifúndios agrícolas, é hoje ainda a única paragem agitada, revolta, tumultuária de nossa terra (VIANA, 1933, p. XV).

Na avaliação de Souza (1999, p. 63) esse conflito constante causado pelo sertão pastoril se conserva pela proteção encontrada na dispersão e no isolamento autonomista da região. E segundo Viana (1933, p. 279), essa situação permanece como resquício das entradas bandeirantes, pois certamente a agitação e a desordem vêm de nossa modalidade de expansão colonial. Essa situação se deve,

(...) porque a bandeira que ocupou o sertão plantando currais realizou apenas a expansão colonizadora, ficando por se fazer a

expansão correspondente do poder público. Ou seja, o povoamento do território assegurou a posse do sertão sem o estabelecimento de agentes do poder central. Em conseqüência, o disparate de um país ocupado com um Estado insuficientemente horizontalizado. Nos vazios de poder central, reinam os chefes locais, “sorte de entidades excêntricas em relação à autoridade pública”. (SOUZA, 1999, p. 63).

Para Oliveira Viana o sertão abriga e acolhe, promovendo o isolamento e protegendo em relação aos rigores das leis e das autoridades públicas existentes no litoral. A própria natureza e a geografia do sertão propiciavam a possibilidade de esconder os fugitivos da legalidade e se mostrava condescendente com a violência dos caudilhos. E este aspecto aparece como um dos principais impedimentos para a consolidação de um projeto nacional genuinamente homogeneizado.

Werneck Sodré em sua obra *Oeste* (1941) escreve especialmente sobre o regime pastoril no território brasileiro. Para ele o Oeste era sinônimo de riquezas tanto quanto a possível fuga às leis litorâneas. Avaliava ser território de acelerado enriquecimento e refúgio das restrições impostas pela Coroa. Os bandeirantes criavam povoados que eram posteriormente controlados por alguns ex-bandeirantes, que se fixavam em fazendas sem cercas e limites jurídicos. Ainda segundo Werneck Sodré (p.24) os vaqueiros se rebelavam a qualquer ordem imposta, até mesmo as próprias regras geradas em seu convívio social. Nas palavras do autor: “permaneceram rebeldes às influências dessa mesma sociedade em cujo meio vivem. Divorciados dela, permanecem os bárbaros, os inconformados, infensos à autoridade, eternos fugitivos, inquietos, erradios”. Para Werneck Sodré esta postura significava um estado de barbárie constante que reinava no sertão brasileiro, sustentado pelo isolamento e afastamento dos centros do poder público.

Souza (1999, p. 71) afirma que é no sertão onde se pode recuperar a formação do pensamento e do proceder próprios da política nacional, ativos através dos anos de existência do Brasil. É exatamente do sertão, “do Oeste, de onde vem a matéria-prima da qual se faz o Brasil”. Para a antropóloga “ainda que custe acreditar, a vida política do Brasil, como a sua força econômica, veio do interior para o litoral”. Em sua análise,

Os pensadores políticos fazem do sertão um objeto curioso ao imputar-lhe o espírito localista ou privatista, que haveria de continuar retardando a constituição do sentido do público no Brasil. As enormes distâncias, favorecendo a autonomia dos chefes locais, produziram uma ordem individualista rebelde à associação estatal. O universo sertanejo e sua estrutura de poder são o fundamento de um modelo analítico baseado na dicotomia privado/público. Por esse

esquema, relata-se o sertão como âmbito de acentuado individualismo, que insiste em ignorar o poder central. Enfim, a sociedade sertaneja resiste a subordina-se ao Estado nacional. Este, pois, é o dado reconhecido pelos estudiosos que acreditam estar no sertão a origem e o foco permanente da linha constante da vida política nacional: o privatismo (SOUZA, 1999, p. 72).

Souza ainda nos chama a atenção para o fato dos pensadores políticos brasileiros do início do século passado compreenderem o país como um produto original obtido pela mistura de um aglomerado de influências trazidas de Portugal e temperado pela história e pelos processos sociais de construção do território. Em sua avaliação tomamos como herança de Portugal a orientação política, em que prevalece o particularismo e o privatismo.

1.3.2 As características

Alcântara Machado (2006, p. 64) ao descrever o sítio e a roça afirma que até o período anterior ao Império havia uma superioridade do rural em relação ao urbano. Nas palavras do autor: A pobreza da vila é de explicação facilíma. Resulta da supremacia incontestada do meio rural sobre o meio urbano, supremacia que não entra a declinar senão mais tarde, com o advento do Império. Em sua análise o que gerava a riqueza do país era o trabalho e a produção obtida pela exploração da terra:

No momento só uma profissão existe, que dá riqueza e ascendência: é a exploração da terra. A classe dirigente, formada por aqueles *hombridosos potentatos em arcos*, de que fala repetidamente o linhagista, assenta a sua influência na grande propriedade territorial. A roça, e não a cidade, é que atrai os homens de ação e de energia. Viver na fazenda (escreve com razão Oliveira Viana), constituindo de começo uma povoação imposta pelas circunstâncias, afinal se transforma em timbre de importância e distinção (MACHADO, 2006, p. 64).

Conforme o autor, a cidade se configurava para o fazendeiro apenas como um lugar para descansar por alguns dias, fazer negócios, assistir às festas civis ou religiosas. Para tanto, geralmente, mantinha uma casa na cidade, contudo residia na casa da fazenda. Era observado que apenas nos dias santos a cidade era povoada. Outra característica observada, o mobiliário da casa da roça ou do sítio eram superiores em qualidade aos da casa da vila ou da cidade. Fatos que hoje podemos considerar o inverso, geralmente o fazendeiro reside na cidade e tem a casa da roça ou da fazenda como um lugar de descanso e veraneio, e os mobiliários de melhor qualidade ficam na

cidade, sendo que é muito comum aquilo que não serve mais para a casa da cidade ser levado casa da roça.

Abrimos aqui um parêntese para dizer que esta inversão faz toda a diferença e retrata, num campo maior, a relação do espaço rural como um lugar de menor importância, bem como influencia a relação social, política e econômica, presente na sociedade atual. Tal influência é observada no discurso do Secretário da Secad¹⁶, André Lazaro, em reunião para criação do Fórum Nacional da Educação do Campo¹⁷. Esse afirma que em conversa com um determinado secretário de educação sobre a precariedade da estrutura física das escolas do campo de certo município, e a necessidade de melhorar as condições das referidas escolas, o secretário diz que ele aprendeu, desde criança, que quando um mobiliário não servia mais pra casa da cidade era enviado para a casa da roça e, assim, ele repetia em relação às escolas da roça. O que não servia mais pra cidade, era encaminhado para as escolas das áreas rurais.

Outra ponderação, que se faz necessária, é que essa transição também influencia na visão preconceituosa que se tem hoje em relação aos moradores da roça, pois, em geral, o grande latifundiário, o que detém recursos, não vive com a família na roça. Estão na cidade e, provavelmente, seus filhos estudando nas melhores escolas do país ou do exterior. Quem ficou na roça foram os pequenos produtores, os peões, os empregados dos fazendeiros. E, para estes, não é necessário que as políticas públicas sejam garantidas, retrato das escolas que aí temos para os moradores da roça. Também é possível observar a ausência de direitos básicos, que temos na cidade, como saúde, lazer e proteção.

Voltando aos anos anteriores ao Império podemos observar que havia uma independência do campo em relação à cidade e, ao mesmo tempo, uma grande dependência das cidades ou vilas em relação ao campo. Segundo Alcântara Machado,

O grande domínio rural dos primeiros séculos constitui em verdade um mundo em miniatura. A população que abriga equivale, quando não se avanta, à dos núcleos urbanos que vegetam à proximidade. As lavouras e os currais abastecem à farta mesa do senhor e dos agregados e escravos. É a própria fazenda que fornece os materiais para as construções, para os utensílios agrícolas, para o mobiliário, para a iluminação, para o vestuário comum. É ela que os transforma e aparelha em sua olaria de *cozer telha*, em sua tenda de ferreiro, em

¹⁶ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, órgão criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC) na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

¹⁷ Evento ocorrido nos dias 16 e 17 de agosto de 2010 na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – Contag.

sua carpintaria, em sua sapataria, em seus teares. Os meios de comunicação e transporte, é ela que os mantém pelo ministério de suas canoas, de seus veículos, de suas tropas, de seus mensageiros (MACHADO, 2006, p. 65 - 66).

É possível perceber que o campo exerceu uma função de atrair os povoados mantendo total independência econômica, reduzindo ao mínimo suas relações com a cidade. Naquele momento da história brasileira o fazendeiro possuía tudo o que precisava dentro dos limites de sua propriedade, ou das de seus vizinhos,

Dentro de seu domínio tem o fazendeiro a carne, o pão, o vinho, os cereais que os alimentam; o couro, a lã, o algodão que o vestem; o azeite de amendoim e a cera que à noite lhe dão claridade; a madeira e a telha que o protegem contra as intempéries; os *arcos* que lhe servem de broquel. Nada lhe falta. Pode desafiar o mundo (MACHADO, 2006, p. 70).

Além disso, possuir um pedaço de chão era sinal de poder e glamour, o que dava a terra valor imensurável, pois possuí-la era sinônimo de influência e de importância, que não se obtinha por outros meios, e não havia nenhuma oposição a esse respeito:

(...) O que vale a terra é na realidade muito mais do que as avaliações traduzem. Há um capítulo admirável de Oliveira Viana, em que a sesmaria, o domínio rural, a grande fazenda de criação ou cultura, aparecem como o centro de gravitação do mundo colonial. Do latifúndio é que parte a determinação dos valores sociais; nele é que se traçam as esferas de influências; é ele que classifica e desclassifica os homens; sem ele não há poder efetivo, autoridade real, prestígio estável (MACHADO, 2006, p. 47).

Numa visão em certa medida romântica, o sertão aparece por várias vezes no discurso de Alcântara Machado como o centro que dá a luz e a vida ao mundo colonial. Nas palavras do autor “(...) porque o sertão é bem o centro solar do mundo colonial. Gravitam-lhe em torno, escravizados à sua influência e vivendo de sua luz e de seu calor, todos os interesses e aspirações. Sem ele não se concebe a vida...” (Idem, 2006, p. 247).

Ainda segundo Alcântara Machado, a Colônia não possuía um grupo de pessoas alfabetizadas ou de intelectuais, nem uma classe industrial ou comercial “*poderosa e educada*”. Tirando as grandes famílias radicadas o que se encontrava eram poucos funcionários, alguns aventureiros, mestiços e escravos, portanto:

Num ambiente assim, a figura central e dominante há de ser pela vontade irresistível das coisas o senhor de engenho, o fazendeiro, o dono da terra. Por esse tempo (demos a palavra ao insigne escritor das *Populações Meridionais*) os que não possuem sesmarias ou não conseguem adquirir terras se acham como que deslocados no meio da sociedade em que vivem. O Lucro não é o único incentivo às explorações agrícolas. O que se procura antes de tudo é a situação social que decorre da posse de um latifúndio, as regalias que dele provêm, a força, o prestígio, a responsabilidade (MACHADO, 2006, p. 48).

Outra característica observada por Alcântara Machado é a reprodução do modelo europeu em relação às propriedades territoriais e os direitos políticos e sociais, para o autor:

Repete-se no Brasil o mesmo fenômeno observado na idade média européia. A propriedade territorial (escreve Chaisemartim) é então a base das relações entre os homens. Fonte de todos os direitos políticos, assume, por assim dizer, as feições da soberania. É privilégio dos homens livres. Nem as mulheres, a princípio, são admitidas a exercê-lo (MACHADO, 2006, p. 48).

Se por um lado havia uma grande expectativa em relação ao sertão na garantia da produção e da economia, por outro havia a descrição do horror no que se tratava das condições de vida e das batalhas cotidianas enfrentada por seus moradores. Contudo, os que se submetiam a essas condições se tornavam fortes e resistentes, sendo-lhes rendida a fama de conquistadores, como afirma Alcântara Machado:

Para melhor seduzi-los não lhes assanha apenas a ambição do ganho. Empolga-lhes a imaginação, encarnando, como encarna, esplendidamente, o imprevisto e o mistério, com todas as volúpias másculas do risco da luta. E é nele que se encontram as forças de destruição mobilizadas contra o invasor pela natureza rebelada: *onças, tigres, e outros bichos mui indômitos*, desertos e miasmas, febres e peçonhas. É dentro de suas furnas e na penumbra de seus desvãos que moram o saci, o boitatá, o curupira, os demônios petulantes das águas e das matas. Tudo concorre para fazer do sertão uma provocação permanente ao espírito imaginoso e à índole aventureira dos conquistadores e dos naturais da terra (Idem, 2006, p. 248).

Segundo Jorge Nagle (1974) os anos de 1920 marcam o período de passagem do sistema econômico brasileiro do tipo colonial induzido, para outro, ou seja, aquele autônomo. Constituindo-se nessa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil. Período também definido como intermediário entre o sistema agrário-comercial e o

urbano-industrial. Essa passagem abre alternativas no campo econômico, mas também vai marcar os demais setores da sociedade brasileira.

Neste momento dá-se início ao embate entre campo e cidade, aparece o chamado ruralismo, em contraposição aos esforços industrialistas. O principal conteúdo do fenômeno ruralismo, do qual se desdobram os demais, foi considerar as atividades agrícolas como as verdadeiras produtoras de riqueza, enquanto às atividades industriais se atribuía a improdutiva tarefa de manipular e explorar a riqueza produzida pela terra.

Os defensores do ruralismo¹⁸, que neste momento se configuravam como a elite agrária de base exportadora do país, reforçavam o preconceito de que “o Brasil é um país essencialmente agrícola” (NAGLE, 1974, p. 15). Justificavam a idéia da destinação natural de que cada área geográfica do mundo existe para uma determinada atividade produtiva. E, no caso do Brasil, o destino era buscar o sucesso econômico e o prestígio especializando-se na produção agrícola.

Neste cenário de profundas transformações para o Brasil (industrialização crescente, urbanização acelerada, superação da tradição agrária que por séculos marcou a história econômica do país), a oposição entre campo e cidade parece ter sido ainda mais acentuada: ora o campo foi visto como lugar do atraso em oposição à cidade que simbolizava o moderno e o progresso, ora como possibilidade de retomada de uma vida mais bucólica e paradisíaca, distante dos vícios e do ritmo agitado das grandes cidades. Sendo que era muito comum ligar a figura do homem rural à precariedade material, ignorância e sujeira, estereótipos ainda hoje bastante utilizados. Já a visão romântica da vida do campo apaga conflitos fundiários historicamente constituídos, bem como suas conseqüências.

Entretanto, as indústrias fixaram-se e se desenvolveram, de forma que, entre 1920 e 1929, as forças industriais já podiam enfrentar as exigências de mercado com certa satisfação e afirmavam:

Se é certo que a base da estrutura econômica do Brasil deve repousar na cultura da terra, não é menos certo que no estágio atual da civilização a independência econômica de uma grande Nação, seu prestígio e sua atuação política como povo independente no concerto das nações só podem ser tomados na consideração devida, possuindo este País um Parque Industrial eficiente, na altura do seu

¹⁸ O ruralismo para Nagle (1974) se configura como produto do domínio coronelista. A ideologia ruralista atuou como elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial.

desenvolvimento agrícola. A independência econômica e, portanto, a perfeita política só pode existir, na generalidade dos casos, nos Estados em que se conjugam em estreita harmonia e íntima interdependência a agricultura e a indústria (NAGLE; 1974 p.16).

Outro elemento importante deste período foi o processo imigratório, que segundo Nagle (1974, p. 24) “teve inequívocos efeitos antipatriarcalistas, ao colaborar para a transformação de muitos aspectos da sociedade patriarcal que continuaram presentes mesmo depois de implantado o regime republicano”. Os imigrantes exigiram novos padrões de comportamento nas relações entre proprietários agrários e trabalhadores, bem como, com o crescimento industrial e o desenvolvimento da urbanização, os imigrantes foram atraídos para os novos núcleos urbano-industriais, colaborando para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais.

Para Nagle (1974, p.25), o processo de urbanização é responsável por diversas alterações sociais. Além das influências citadinas se estenderem, as funções se diversificam e alteram os tipos de organização. As cidades que antes eram vistas como simples prolongamento do sistema de vida rural e núcleo de atividades puramente comerciais passam a representar “verdadeiras oficinas de civilização”.

A idéia do interior do país se configurar como “um grande vazio demográfico” e que necessitava “tomar um banho de civilização” continuou por muito tempo, a exemplo da figura que se segue, retirada de um livro didático de geografia escrito na década de 1970¹⁹. Esse afirma que a região Centro Oeste e a Amazônia era “um grande vazio demográfico”, desconsiderando a população que já vivia por lá, exatamente porque ainda não eram considerados civilizados, e se não eram civilizados, não eram considerados. A afirmação de que Brasília brotou no sertão despovoado não significava que não havia população por lá, significava que aquele espaço considerado sertão não estava enquadrado nos padrões de civilidade que se deseja, ou seja, era necessário “conquistá-lo definitivamente para o progresso”. Obra começada pelos bandeirantes, continuada pelo ciclo de mineração, mas que tinha sido interrompida. Como podemos confirmar no próprio texto do livro.

¹⁹ O livro didático Geografia para Estudos Sociais, vol. 2 – 6 série de Julierme de Abreu e Castro não consta data, contudo é possível afirmar que foi escrito na década de 70, pois consta na contra capa que o livro está de acordo com a Nova Divisão Regional e com o Censo Demográfico de 1 – IX-1970 e no corpo do livro a região Centro-Oeste não consta a divisão do estado do Mato Grosso do Sul que ocorreu em 1978.

X-outra grande vazia demográfica

A Região Centro-Oeste, tal como a Amazônia, é um grande vazio a povoar. Desbravada pelos bandeirantes nos séculos XVII e XVIII, depois de um surto de progresso durante o ciclo da mineração entrou em decadência e assim permaneceu até há pouco. Com a transferência da capital do país para o interior de Goiás, a região vem de ser redescoberta e novas frentes pioneiras se deslocam para aquele vasto território visando conquistá-lo definitivamente para o progresso.



FIG. 1

Em ritmo vertiginoso Brasília brotou no planalto, antes deserto, para ser a mais moderna capital do mundo.

Figura 1: Fonte: CASTRO, Julierme de Abreu e. Geografia para Estudos Sociais. Ed. IBEP s/d.

Este primeiro capítulo buscou recuperar o contexto histórico em que o Brasil constitui sua brasilidade a partir da divisão entre sertão e litoral, e a inegável depreciação que o território chamado sertão e sua gente vai sofrendo ao ser nominado pelo outro, que o qualifica ou desqualifica a partir de suas lentes, e neste caso as lentes da civilização que compõem a cidade.

Continuando o processo, o capítulo que se segue tem a intencionalidade de trazer os discursos de escritores importantes para a nação do final do século XIX e início do século XX, que descrevia o sertão e os sertanejos de forma depreciativa, contudo esses discursos não eram isolados. Escritores como Euclides da Cunha, Olavo Bilac, Monteiro Lobato apenas registraram a concepção que estava presente na sociedade de sua época, como podemos observar em vários outros escritores, que estão presentes neste trabalho. Contudo, a opção em trabalhar um capítulo específico com estes

escritores e suas concepções a respeito do sertão e dos sertanejos se fez por entender que esses autores são referências importantes na etnografia sertaneja, bem como por entendermos que suas concepções ainda hoje influenciam conceitos e preconceitos em relação aos povos do campo no Brasil.

CAPÍTULO II

DISCURSOS QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ETNOGRAFIA SERTANEJA

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Michel Foucault, *A Ordem do Discurso*.

A produção e veiculação de discursos e imagens não são gratuitas, estes se tornam instrumentos de poder, na medida em que legitimam e justificam práticas sociais. No caso dos escritores que descreveram a nação, os discursos, as imagens e as representações do outro foram mobilizadas, veiculadas, para justificar os diversos projetos que buscavam a incorporação dos sertanejos ao universo da chamada sociedade “civilizada”. Assim, a análise dos textos, aqui selecionados, se direcionou no sentido de compreender de que modo os discursos, as representações e imagens produzidos por esses escritores, desempenharam o papel estratégico na manipulação simbólica de diferentes agentes sociais.

Neste aspecto, fazemos referência às proposições de Chartier (1990, p. 17) a respeito das percepções do social como “discursos que produzem estratégias e práticas sociais, que [...] tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar as suas escolhas ou condutas”. Neste sentido, a tarefa que nos apresenta não é apenas descrever como se deu a construção de uma etnografia sertaneja, mas compreender qual o papel que ela desempenha no contexto das zonas de contato entre culturas diferentes.

Quaisquer discursos, seja pronunciados, imaginados ou escritos, trazem consigo textos cujas entrelinhas só podem ser adequadamente lidas considerando-se quem os produziu, quais instituições estão vinculadas a sua produção, a quem pretendia alcançar, em que momentos históricos, sob quais circunstâncias foram proferidos e quais os interesses subjacentes de quem os produziu.

A perspectiva que orienta a análise destes escritos está relacionada à tentativa de compreender como se dá a construção discursiva do saber sobre o outro. Ora, neste caso, esta análise busca desvendar as mediações sociais e culturais que marcam a formação dos discursos, ou os próprios discursos. Segundo a perspectiva foucaultiana, precisamos trabalhar com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é característico. Assim é necessário primeiramente abandonar o olhar sobre os discursos apenas como um conjunto de signos e deixar que aflore o que está oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de intencionalidades.

2.1. O sertão, os sertanejos, Euclides da Cunha e seus contemporâneos

As obras de Euclides que tratam do sertão brasileiro possuem os traços épicos característicos de um período e, de certa forma, não tratam apenas das concepções de Euclides e sim discursos de nacionalidade sobre um país mestiço, que pretendia modernizar-se tomando como referência uma matriz européia narrada pela supremacia de uma elite branca. Assim, os discursos de Euclides da Cunha e de seus contemporâneos constroem uma retórica da alteridade, que eles utilizaram para descrever o sertão e os sertanejos. Ou seja, produz uma imagem do Outro a partir do mundo litorâneo e também é escrito para um grupo que se encontra no litoral, que é letrado, urbano e elitizado.

Uma das maneiras de se conceber o sertão na literatura brasileira está associada ao terrível, e Euclides da Cunha é um dos representantes desta concepção. É bem verdade, que quando se refere ao sertão enquanto território geográfico e suas belezas naturais, como as plantas e os animais, afirma que “o sertão é um paraíso...” (CUNHA, 2009, p. 82). Mas ao retratar o sertão influenciado pela ação do ser humano, este aparece como um lugar por onde perambulam improdutivamente os fora da lei, tendo a violência como código de conduta.

Podemos confirmar essa visão num ensaio intitulado “Amazônia: terra sem história”. Seu juízo em relação à cultura sertaneja era tal que ele sequer conseguia conceber alguma história daqueles povos, mesmo admitindo que estivessem ali há trezentos anos. Dispôs-se a descrever o sertão e os sertanejos conhecendo-os de perto,

fazendo o registro de um povo que ele estava vivenciando, mas não era capaz de reconhecer que estes possuíam história ou histórias.

Para entendermos a importância dos escritos de Euclides da Cunha é relevante conhecer um pouco de sua bibliografia e, portanto, o grau de influência que seus escritos impuseram à construção de um discurso a respeito da Nação brasileira, sobretudo neste trabalho que analisa o discurso que se constrói sobre uma etnografia do povo sertanejo²⁰.

Euclides desenvolveu um papel importante na história do sertão brasileiro, colocou-o em evidência, sendo citado ainda hoje em inúmeras obras e por diversos escritores empenhados em pesquisar o pensamento social brasileiro. A obra “Os Sertões” e “Ensaio Amazônico” demonstraram o desconhecimento que os brasileiros tinham e ainda hoje têm do sertão e dos sertanejos.

Em *Os sertões*²¹, Euclides descreve o sertão como um espaço que lhe causa muito estranhamento, um vazio, uma lacuna, ou um espaço em branco, que deve ser preenchido. Na apatia e indiferença do povo brasileiro por sua própria nação estaria a origem da ignorância e do desconhecimento do sertão e dos sertanejos. Nesses escritos revela que o sertão é a materialização das fronteiras internas, que ameaçavam a nacionalidade genuinamente brasileira. Para o autor se fazia extremamente necessário unificar os espaços apartados da nação e transformá-los em um território nacional.

Euclides da Cunha pode ser considerado um dos pioneiros a descrever os sertões com olhar apurado de alguém que não escreve de longe, mas, pelo contrário, embrenhado nos sertões. Defende o sertanejo, mas fala por ele, tenta explicá-lo, interpretá-lo a partir de si mesmo, de seus parâmetros, de suas vivências de homem da cidade, do litoral, que pertence a elite letrada. Fala com a prepotência de autoridade, que tem a função de ensinar o outro, o homem culto frente ao inculto, ou, ainda, o homem da ciência, o civilizado frente ao bárbaro, que precisa ser incorporado aos padrões da civilização litorânea ou da cidade.

²⁰ Euclides Rodrigues Pimenta da Cunha nasceu em Cantagalo, Rio de Janeiro, no dia 20 de janeiro de 1866. Foi escritor, professor, sociólogo, repórter jornalístico, cartógrafo, poeta e engenheiro. Ainda jovem ingressou na carreira militar, onde recebeu formação positivista de oposição à monarquia. Euclides ficou conhecido internacionalmente por sua obra-prima, “Os Sertões” lançada em 1901 descreve a Guerra de Canudos. Foi eleito em setembro de 1903 para a Cadeira número 7 da Academia Brasileira de Letras.

²¹ O livro “Os sertões” é considerado por muitos a obra mãe de Euclides, pois é citada por inúmeras obras, e estudada por muitos autores que escrevem sobre o pensamento social brasileiro. Já nos idos de 1976 tinha sido traduzida para o alemão, chinês, dinamarquês, espanhol, francês, holandês, inglês, italiano e sueco.

Ao descrever o sertão e seu cotidiano revela sentir-se estrangeiro em seu próprio país. Atônito com as enormes diferenças entre o território e a sociedade, que conhecia, e aquele sertão, que descobria, chega a duvidar da existência de um Brasil único. E para além, passa a duvidar das possibilidades de construção de uma nacionalidade num país com diferenças tão profundas entre suas regiões e, sobretudo entre sertão e litoral. Em “Os sertões” afirma em relação à guerra de Canudos:

O que se ia fazer era o que haviam feito as tropas anteriores – uma invasão – em território estrangeiro. Tudo aquilo era uma ficção geográfica. A realidade, tangível, enquadrada por todos os sucessos, ressaltando à observação mais simples, era aquela. Os novos campeadores sentiam-na dominadoramente. E como aquele povo desconhecido de matutos lhes devolvia, dia a dia, mutilados e abatidos, os companheiros que meses antes tinham avançados robustos e altaneiros, não havia ânimo varonil que atentasse impassível para as bandas do sertão misterioso e agro... (CUNHA, 2009, p. 515).

Para Euclides o sertão não se configurava como um território brasileiro, o distanciamento não era só do espaço, tratava-se também de distância temporal e cultural. Para ele esta distância é que colocaria em risco a nacionalidade. Para pensar e promover o encontro entre litoral e sertão, que espacialmente, temporalmente e culturalmente estiveram de costas um para o outro, Euclides teria que superar o dilema derivado das teorias raciais de seu tempo. Em nota preliminar de “Os Sertões”, fica explícito esse tipo de pensamento:

Intentamos esboçar, palidamente embora, ante o olhar de futuros historiadores, os traços atuais expressivos das **sub-raças sertanejas** do Brasil. E fazemo-lo porque a **sua instabilidade de complexo de fatores múltiplos e diversamente combinados, aliada às vicissitudes históricas e deplorável situação mental em que jazem, as tornam talvez efêmeras, destinadas a próximo desaparecimento ante as exigências crescentes da civilização** e a concorrência material intensiva das correntes migratórias que começam a invadir profundamente a terra (CUNHA, 2009, p. 17 – 18, Grifos meus).

Quando Euclides se refere as “sub-raças sertanejas” podemos inferir que ele está se referindo ao resultado do cruzamento do branco com o índio ou com o negro. Como descrito no capítulo anterior, com a chegada dos colonizadores nos sertões do Brasil, foi inevitável que estes de “misturassem” com as pessoas que já estavam por lá (índios e negros) e esta mistura de “raças”, que já eram consideradas naquela época como

inferiores, pode ter contribuído para que Euclides concluísse que desta mistura originou-se uma raça específica, chamada sertaneja.

Contudo, é mais provável que Euclides estivesse se referindo à cultura sertaneja e não à raça. “Os Sertões” foi escrito no final do século XIX, e naquele período outros eram os conceitos da antropologia, da etnologia e da sociologia e pode ser que a razão pela qual Euclides tenha utilizado essa expressão seja apenas um equívoco conceitual para os dias atuais, pois sabemos que não existem raça ou sub-raça sertaneja. O que ele poderia ter o desejo de expressar é o que hoje chamamos de cultura sertaneja, que nada tem a ver com raça, e sim um produto resultante da sociedade humana (BRANDÃO em notas explicativas de Os Sertões. CUNHA, 2009, p. 17).

Esta concepção de que a cultura dos povos do campo iria desaparecer era um pensamento muito comum na época de Euclides, tanto que Amadeu Amaral escreveu uma espécie de dicionário caipira com o título “O Dialeto Caipira”²² e justificou sua edição afirmando que nossa língua iria evoluir naturalmente e nessa evolução o dialeto caipira estava “condenado a desaparecer em prazo mais ou menos breve” (AMARAL, 1955, p. 42). E para que ocorresse esse previsto e desejado “desaparecimento”, a educação e a instrução teriam um papel fundamental, como ela afirma ter acontecido com a influência da cultura do negro,

Desapareceu quase por completo a influência do negro, cujo contacto com os brancos é vez menor e cuja mentalidade, por seu turno, se modifica rapidamente. O caipira torna-se de dia em dia mais raro, havendo zonas inteiras do Estado, como o chamado Oeste, onde só com dificuldade se poderá encontrar um representante genuíno da espécie. A instrução e a educação, hoje muito difundidas e mais exigentes, vão combatendo com êxito o velho caipirismo, e já não há nada tão comum como se verem rapazes e crianças cuja linguagem divirja profundamente da dos pais analfabetos (Idem, 1955, p. 42).

Ainda se referindo à “cultura” ou a “raça” dos sertanejos, Euclides reafirma a idéia de que com o tempo desapareceriam, pois eram consideradas menores e fracas, nas palavras dele: “A civilização avançará nos sertões impelida por essa implacável “força motriz da História”, que Gumplowicz, maior do que Hobbes, lobrigou, num lance genial, no esmagamento inevitável das raças fracas pelas raças fortes” (CUNHA, 2009, p. 19). Esses pensamentos permearam o consciente nacional de forma muito violenta principalmente durante muitas décadas e influenciaram a ausência de políticas públicas

²² O Dialeto Caipira teve sua primeira publicação em 1920 pela Casa Editora O livro.

para o campo brasileiro. Neste período esperava-se que o campo brasileiro desaparecesse enquanto lugar de moradia e vida, existindo apenas como lugar de produção, que se daria de forma predominantemente conduzida pelas máquinas, sendo necessários apenas poucos homens para operá-las. Afinal, se pensava que quanto menor o número de habitantes vivendo em área rural, mais avançada seria a referida sociedade.

A forma como Euclides concebia o sertanejo era muito usual para sua época, como podemos observar na citação abaixo e confrontá-la com o desenho da imagem do Jeca Tatu retratado por Belmonte em 1946

Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que parecem ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas. E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater o isqueiro, ou travar ligeiramente conversa com um amigo, cai logo – cai é o termo- de cócoras atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentando sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável.

É o homem permanentemente fatigado (CUNHA, 2009, p. 146).



Figura 2 - Imagem do Jeca Tatu, retratado por Belmonte, na revista *Vamos Ler*, p. 6, Rio de Janeiro, 1946 (acervo da Biblioteca Nacional) Apud Lima 1999, p. 198

Monteiro Lobato também é um representante fiel a sua época na caricatura que faz do camponês. Seu personagem famoso, o Jeca Tatu²³, criado em 1914 para retratar o homem do campo, que é representado pela tristeza, falta de saúde, anêmico, com

²³ Monteiro Lobato publicou o artigo “*Velha Praga*”, em 1914, tornando pública a forma como os povos do campo eram percebidos e concebidos por grande parte dos brasileiros de cultura letrada e urbana daquele período.

amarelão, preguiçoso e incapaz de “evoluir”, se configura como o modelo contrário da sociedade higiênica, que se pretendia.

Essa imagem do Jeca é o símbolo estereotipado do conceito de sertanejo que os autores que escreveram sobre o assunto, no início do século XX, tinham, e de certa forma, esta imagem ainda permeia nossos pensamentos como legítimo representante do homem do campo. O Jeca é a cara da feiúra, da pobreza, da infelicidade, que contrasta com a imagem do homem urbano, que aparecia sempre sorridente, de terno e gravata, símbolo da cultura e da civilização, como podemos observar na propaganda abaixo e também na descrição que Euclides faz do sertanejo:

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules –Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; a cavalo, se sofreia o animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre um dos estribos, descansando sobre a espenda da sela (CUNHA, 2009, p. 146).



Figura 3 - Almanaque do Biotônico, 1935, p.4.

Continua Euclides sua descrição do sertanejo e sua postura...

Mas terminada a refrega, restituída ao rebanho a rês dominada, ei-lo, de novo caído sobre o lombilho retovado, outra vez desgracioso e inerte, oscilando à feição da andadura lenta, com a aparência triste de um inválido esmorecido (CUNHA, 2009, p. 149).

As campanhas de higienização que se espalharam por todo o país na década de 1920, também reforçavam a construção da imagem do sertanejo como improdutivo e infeliz, comparando sempre com um modelo de homem ideal, que carregava as características do europeu.

Neste contexto e com a mesma retórica sobre o sertanejo aparece o Almanaque do Biotônico Fontoura, que começou a circular na década de 1920 e prometia mudar a vida do sertanejo oferecendo-lhe a energia e a disposição necessária para se enquadrar nos padrões de homem bem sucedido imposto pela sociedade urbana. O tônico se apresentava tão poderoso que seria capaz de interferir de forma positiva na aprendizagem escolar, no desempenho no trabalho, melhorar a saúde de forma geral, espantar a preguiça e transformar o trabalhador rural em homem rico e feliz. Como podemos observar nas figuras acima e a que se segue, de um lado um homem engravatado (Monteiro Lobato) ensinando o sertanejo a se libertar da vidinha infeliz. Na propaganda seguinte o homem transformado pelo poder do Biotônico deixa de ser sujo, feio, pobre, doente, improdutivo e infeliz, magrelo e, como por um “milagre”, se transforma no homem que esperavam que fosse, ou seja, limpo, organizado, produtivo, feliz e, principalmente, bem sucedido financeiramente, contribuindo para a ordem e o progresso da nação.

MILAGRE?

Antes era fraco e desanimado – um imprestável, um pobre doente, atacado de AMARELLÃO (ou OPILAÇÃO)... Depois, chegou o seu dia de felicidade. Uma alma caridosa lhe ensinou o remédio... E hoje – é um bello homem, forte, sadío e... já está riquinho! Milagre? Não. Foi tudo obra de um remédio maravilhoso que cura o Amarellão (ou Opilação), e que se chama

**ANKILOSTOMINA
FONTOURA**

COMPR. MELHORAMENTOS DE SÃO PAULO (VIA) LUG. BRUNO, PIRACANGABA / SÃO PAULO - RIO-CANTERAS

Figura 4: Almanaque do Biotônico Fontoura: 1934.

O que a imagem nos transmite é que o camponês, o sertanejo, o agricultor, que até então se configurava como o pobre coitado, decaído, preguiçoso, idiota, imprestável, vítima de todas as sortes de doenças e das infelicidades da vida, deveria se curar usando Ankilostomina Fontoura, se transformando num homem próspero e útil para a sociedade capitalista urbana e disciplinada.

Esta concepção de que o sertanejo era preguiçoso, e por isso vivia mergulhado na pobreza, era muito comum no período. Mas é importante observarmos que ao definir o significado da palavra sertanejo, os dicionários não a vinculam a questão da especificidade do modo de vida e de trabalho no campo. Na definição do dicionário Novo Aurélio Século XXI a palavra “sertanejo” é: (1.) Do sertão; (2.) Que habita o Sertão. (3.) Rústico, agreste, rude. (4.) Caipira²⁴. Já o conceito de caipira, segundo o mesmo dicionário é: (1.) Habitante do campo ou da roça, particularmente os de pouca instrução e de convívio e modos rústicos e canhestros. (2.) Roleta entre gente humilde. (3.) Diz-se do caipira; biriba ou biriva, matuto, sertanejo. (4.) Pertencente ou relativo a, ou próprio de caipira; jeca, matuto, roceiro, sertanejo. (5.) Diz-se do indivíduo sem traquejo social; cafona, casca-grossa²⁵. As definições do dicionário para o termo sertanejo e caipira não consideram a relação de trabalho com a terra ou mesmo o cotidiano dos povos do campo, ressalta apenas aspectos físicos estereotipados.

Podemos perceber que estas definições ainda estão bastante alinhadas com o pensamento sobre o sertanejo presente nos discursos de Euclides e seus contemporâneos. O fato da ausência em relação à forma de organização da vida no campo, sobretudo a questão do trabalho é algo que herdamos do pensamento constituído no século XIX. Quando relacionavam o sertanejo com trabalho, a referência que se tinha é de que eles eram descansados, preguiçosos, indisciplinados, como podemos observar na citação abaixo a referência de Euclides faz do sertanejo,

²⁴ Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

²⁵ Ainda sobre o termo caipira o dicionário traz alguns sinônimos regionais: araruama, babaquara, babeco, baiano, baiquara, beira-corgo, beiradeiro, biriba ou biriva, botocado, brocoió, bruaqueiro, caapora, caboclo, caburé, cafumango, caiçara, cambembe, camisa, canguaí, canguçu, capa-bode, capiau, capicongo, capuava, capuarreiro, cariazal, casaca, casacudo, casca-grossa, catatua, catimbó, catrumano, chapadeiro, curau, curumba, grotreiro, guasca, jeca, jacu, macaqueiro, mambira, mandí ou mandim, mandioqueiro, manjuca, maratimba, mateiro, matuto, mixanga, mixuango ou muxuango, mocorongu, moqueta, mucufo, pé-duro, pé-no-chão, pioça, piraguara, quejeiro, restingueiro, roceiro, saquarema, sertanejo, sitiano, tabaréu, tapiocano, urumbeba.

Reflete a **preguiça invencível**, a atonia muscular perene, em tudo: na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude (CUNHA, 2009, p. 146). Grifo meu

Em nossa avaliação essa definição do caipira ou do sertanejo e a ausência de referências positivas na questão do trabalho estão demarcadas pelo ritmo de vida do camponês, que contrasta com o ritmo de vida dos moradores da cidade, e como a vivência desses escritores são marcadas pelo ritmo frenético das cidades, sua referência de tempo, espaço e trabalho são muito diferentes daquela dos povos do campo.

Euclides e seus contemporâneos descreviam o sertão e os sertanejos a partir das cidades, ou seja, a partir da cultura industrial urbana, portanto apontavam outra forma de organização da vida e do tempo, recomendando outras prioridades, outros valores e costumes, que se diferenciavam daqueles que eles observavam no cotidiano camponês. Este “outro” modo de organizar a vida na perspectiva do sertão (com outra forma de organizar o tempo do trabalho, o tempo do lazer ou do descanso) era avaliado pelos escritores, que estavam impregnados da cultura urbana como anormal, ilícito, desregrado e improdutivo. Ressaltamos que o trabalho dos povos do campo não era considerado, pois, cada vez mais, o trabalho passava a ser associado ao trabalho fabril. E outras formas de conceber trabalho eram consideradas como sinais de preguiça, indolência, moleza.

Como nas comunidades rurais do tempo de Euclides, ainda hoje podemos perceber que em pequenas comunidades rurais, que se encontram afastadas da lógica da cidade, o tempo tem outro significado, outro calendário, ou seja, o tempo da plantação, da colheita, da pesca, das marés ou de outros afazeres. São essas atividades que determinavam e determinam o compasso e quantidade de trabalho. Por mais que a literatura tenha insistido em ligar a figura do camponês com a preguiça e o descanso, em épocas específicas como colheita e plantação, muitas vezes trabalham desde o nascer até o pôr do sol.

Outra característica muito utilizada nas referências ao sertanejo era sua bravura para enfrentar as doenças típicas do sertão. Assim a utilização das expressões muito comum naquela época (mas que ainda é usada hoje, como podemos observar na definição de sertanejo no dicionário), como “rude”, “selvagem”, “agreste” e “bronco” marca um conceito sobre o sertanejo que se aproxima dos animais, reafirma uma visão dos povos do campo como selvagens, atrasados, primitivos.

O discurso de Olavo Bilac, em 1915, aos formandos da Faculdade de Direito na turma em que foi paraninfo, é exemplo de uma concepção dos sertanejos, que os coloca na categoria de não humanos, afirmando que os indivíduos que habitavam os sertões viviam a vegetar, como qualquer ser irracional,

Esse é o espetáculo que nos deparam as classes cultas. As outras, as mais humildes camadas populares, mantidas na maior bruta ignorância, mostram só inércia, apatia, superstição, absoluta privação da consciência. Nos rudes sertões, os homens não são brasileiros, nem ao menos são verdadeiros homens: são viventes sem alma criadora e livre, como as feras, como os insetos, como as árvores. A maior extensão do território está povoada de analfabetos; a instrução primária, entregue ao poder dos governos locais, é, muitas vezes, apenas, uma das rodas da engrenagem eleitoral de campanário, um dos instrumentos de maroteira política (BILAC, 1924, p. 118-119).

A intenção de Olavo Bilac neste discurso era apontar a negligência do poder público brasileiro em relação às populações pobres e nestes estavam incluídos os povos do campo. Mesmo num discurso que pretendia defender os povos do campo a concepção que se tinha destes é que não eram brasileiros, nem mesmos concebidos como humanos.

A caricatura do Jeca Tatu foi muito utilizada no início do século passado, inclusive em discursos políticos, como podemos observar na declaração de Ruy Barbosa em Conferência realizada no Teatro Lírico, no Rio de Janeiro, em 1919. Mesmo quando tentavam denunciar a situação de abandono em que se encontravam os povos do campo, a forma de concebê-los denegria a sua imagem. Vejamos parte de tal discurso:

Conheceis, porventura, o Jeca Tatu, dos Urupês, de Monteiro Lobato, o admirável escritor paulista? Tivestes, algum dia, ocasião de ver surgir, debaixo desse pincel de uma arte rara, na sua rudeza, aquele tipo de uma raça que, “entre as formadoras da nossa nacionalidade”, se perpetua, “a vegetar de cócoras, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso”? JECA TATU

Solta Pedro I o grito do Ipiranga; e o caboclo em cócoras. Vem, com o 13 de Maio, a libertação dos escravos; e o caboclo, de cócoras. Derriba o 15 de Novembro um trono, erguendo uma república; e o caboclo de acororado. No cenário da revolta, entre Floriano, Custódio e Gumerindo, se joga a sorte do país, esmagado quatro anos por Incitatus; e o caboclo, ainda com os joelhos à boca. A cada um desses baques, a cada um desses estrondos, soergue o torso, espia, coça a cabeça, “magina”, mas volve à modorra, e não dá pelo resto.

De pé, não é gente. A não ser assentado sobre os calcanhares, não desemperra a língua, “nem há de dizer coisa com coisa”. A sua biboca de sapé faz rir aos bichos de toca. Por cama, “uma esteira espipada”. Roupas, a do corpo. Mantimentos, os que junta aos cantos da sórdida arribana. O luxo do toucinho, pendente de um gancho, à cumeeira. À

parede, o pica-pau, o polvarinho de chifre, o rabo de tatu, e em párraio, as palmas bentas. Se a cabana racha, está de “janelinhas abertas para o resto da vida”. Quando o colmo do teto, aluído pelo tempo, escorre para dentro a chuva, não se veda o rombo; basta aparar-lhe a água num gamelo. Desaprumando-se os barrotes da casa, um santo de mascate, grudado à parede, lhe vale de contraforte, embora, quando ronca a trovoada, não deixe o dono de se julgar mais um em seguro no oco de uma árvore vizinha. O mato vem beirar com o terreirinho nu da palhoça. Nem flores, nem frutas, nem legumes. Da terra, só a mandioca, o milho e a cana, porque não exige cultura, nem colheita. A mandioca, “sem-vergonha”, não teme formiga. A cana dá a rapadura, dá a garapa, e açucara, de um rolete espremido a pulso, a cuia do café. Para Jeca Tatu, “o ato mais importante da sua vida é votar no Governo”. “Vota. Não sabe em quem, mas vota”. “Jeca por dentro rivaliza com Jeca por fora. O mobiliário cerebral vale o do casebre”. Não tem o sentimento da pátria, nem, sequer, a noção do país. De “guerra, defesa nacional ou governo”, tudo quanto sabe se reduz ao pavor do recrutamento. Mas, para todas as doenças, dispõe de mezinhas prodigiosas como as idéias dos nossos estadistas. Não há bronquite que resista ao cuspir do doente na boca do peixe, solto, em seguida, água abaixo. Para brotoeja, cozimento de beijo de pote. Dor de peito? “O porrete é jasmim-de-cachorro”. Parto difícil? Engula a cachopa três caroços de feijão mouro e “vista pelo avesso a camisa do marido”. Um fatalismo cego o acorrenta à inércia. Nem um laivo de imaginação ou mais longínquo rudimento d’arte, na sua imbecilidade. Mazorra e soturna, apenas rouqueja lúgubres toadas. “Triste como o curiango, nem sequer assobia”. No meio da natureza brasileira, das suas catadupas de vida, sons e colorido, “é o sombrio urupê de pau podre, a modorrar silencioso no recesso das grotas. Não fala, não canta, não ri, não ama, não vive”. Não sei bem, senhores, se, no tracejar deste quadro, teve o autor só em mente debuxar o piraquara do Paraíba e a degenerescência inata da sua raça. Mas a impressão do leitor é que, neste símbolo de preguiça e fatalismo, de sonolência e imprevisão, de esterilidade e de tristeza, de subserviência e hebetamento, o gênio do artista, refletindo alguma cousa do seu meio, nos pincelou, consciente, ou inconscientemente, a síntese da concepção, que têm, da nossa nacionalidade, os homens que a exploram (BARBOSA, 1919, p. 108/109).

Esses discursos colaboravam para uma concepção negativa do sertanejo, era uma linguagem comum e usual para o período. Como podemos observar também no discurso de Saint-Hilaire em “viagem à Província de São Paulo” quando descreve os sertanejos com que se depara no percurso de viagem,

Esses homens embrutecidos pela ignorância, pela preguiça, pela falta de convivência com seus semelhantes e, talvez, por excessos venéreos primários, não pensam: vegetam como árvores, como as ervas dos campos [...] À primeira vista, a maioria deles parecia ser constituída de gente branca; mas, a largura de suas faces e a proeminência dos ossos das mesmas traía, para logo, o sangue indígena que lhes corre nas veias, mesclado com o da raça caucásica... Pode-se acrescentar, ao demais, que à indolência juntam eles, geralmente, a idiotice e a impolidez [...]

eram de feio aspecto e excessivamente imundos; pela lividez da pele e pela extrema magreza demonstravam servir-se de alimentação pouco substancial ou insuficiente; muitos dentre eles eram desfigurados por enorme papo. As mulheres tinham os cabelos desgrenhados e o rosto e os peitos cobertos de sujeira; as crianças pareciam enfermas e eram tristes e apáticas; os homens eram abobados e estúpidos. Parece que esses infelizes tinham muita preguiça para o trabalho, só cultivando o estritamente necessário à satisfação das próprias necessidades... (SAINT-HILAIRE apud BRANDÃO, 1983: 15-16).

Podemos perceber que o viajante, ao descrever e analisar o sertanejo, estava impregnado em seu olhar do parâmetro da cultura dos povos da cidade, então via os com as lentes da cidade, e com essas lentes destacavam aspectos físicos, concebendo inclusive a mistura de etnias como algo ruim, que influenciava nas atitudes dos sertanejos, que ele concebia como abobados e preguiçoso. A rudez e a selvageria eram destacadas quase sempre por quem se propunha a falar sobre o sertanejo, numa visão que valorizava o estilo de vida dos povos da cidade em detrimento do modo de vida no campo. Como podemos conferir também na citação abaixo, quando Euclides afirma que:

“como o inglês nas barbadás, na Tasmânia ou na Austrália, o português no amazonas, se foge ao cruzamento, no fim de poucas gerações tem alterados os caracteres físicos e morais de uma maneira profunda, desde a tez, que se acobreia pelos sóis e pela eliminação incompleta de carbono, ao temperamento, que se debilita despido das qualidades primitivas. A raça inferior, **o selvagem bronco**, domina-o; aliado ao meio vence-o, esmaga-o, anula-o na concorrência formidável ao impaludismo, ao hepatismo, às pirexias esgotantes, às canículas abrasadoras, e aos alagadiços maleitosos” (CUNHA, 2009, p. 113).

Como a referência era o modelo da cidade e, sobretudo, os padrões europeus, o que se observava e se escrevia em relação ao sertão e aos sertanejos estava impregnado de preconceitos, não sendo possível entender que se tratava de uma sociedade com outra forma de organizar a vida na sua relação com a natureza, com o tempo, com o espaço e com trabalho. Por essa razão era comum considerar os sertanejos como preguiçosos e sujos, desprovidos de cultura e de história. Tinham o entendimento que essas características advinham da mestiçagem, especialmente da mistura com os índios. Inferiam que esse cruzamento era responsável pelas doenças, bem como falta de alimentação adequada e o isolamento a que estavam submetidos. Tudo isso levava os viajantes e escritores a descreverem os sertanejos como quem carrega os traços de uma maldita herança inata, entendendo que essa visão de superioridade e inferioridade das

raças estava alinhada às teses racistas, que predominavam o período. Como também podemos perceber em mais um discurso de Euclides,

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indo-europeu²⁶, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia, exprimem estágios evolutivos que se fronteiam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à revivescência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço – traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares – é, quase sempre, um desequilibrado. Foville²⁷ compara-os, de um modo geral aos históricos. Mas o desequilíbrio nervoso, em tal caso, é incurável: não há terapêutica para este embater de tendências antagônicas, de raças repentinamente aproximadas, fundidas num organismo isolado. (...) Como nas somas algébricas, as qualidades dos elementos que se justapõem não se acrescentam, subtraem-se segundos os caracteres positivos e negativos em presença. E o mestiço –mulato, mamaluco ou cafuz- menos que um intermediário, é um decaído, sem a energia física dos ascendentes selvagens, sem a altitude intelectual dos ancestrais superiores (CUNHA, 2009, p. 141/142).

Neste contexto, podemos situar Euclides da Cunha como um escritor de idéias avançadas para o seu tempo, em relação à forma de conceber o sertanejo; por exemplo, era muito comum, em sua época, pensá-lo como degenerado. Euclides chega a afirmar que o vê apenas como retrógrado²⁸, isto já é um avanço. Mas o discurso de Euclides é carregado de contradições. Ao mesmo tempo em que procura dar visibilidade ao sertão e aos sertanejos, não consegue se desvencilhar de valores e imagens instituídos desde a colonização, como o da superioridade da raça branca, da preguiça do índio, da suposta degenerescência promovida pela mestiçagem. Chega a afirmar que “o mestiço é um intruso. Não lutou; não é uma integração de esforços; é alguma cousa de dispersivo e dissolvente; surge, de repente, sem caracteres próprios, oscilando entre influxos opostos de legados discordes” (CUNHA, 2009, p. 142).

²⁶ Na época de Euclides indo-europeu era o termo utilizado para designar o que se supunha ser uma raça oriunda do centro da Ásia, de onde emigrou para a Europa; supostos antepassados da raça branca (ariano). Atualmente o termo é utilizado para referir a um grupo lingüístico.

²⁷ Foville foi um neurologista francês do século XIX.

²⁸ Em “Os Sertões” afirma que o sertanejo: “é um retrogrado; não é um degenerado” (CUNHA, 2009, p. 144). Porém quando se refere a Antonio Conselheiro o julga como um grande homem pelo avesso, um degenerado: “... é, certo, um caso notável de degenerescência intelectual, mas não isolou – incompreendido, desequilibrado, retrógrado, rebelde – no meio em que agiu (Idem, p. 185).

Neste período existiam pelo menos dois posicionamentos em relação ao mestiço: este expresso por Euclides e também os que consideravam o mestiço uma raça importante para o futuro e progresso do país, pois viria a promover o branqueamento da população na medida em que fosse maior a união destes com o branco. Esta união só era bem vinda se ocorresse com os brancos, pois eram considerados raça superior. Este pensamento estava alinhado com as teses de branqueamento, que ratificavam a idéia que a miscigenação era uma forma de branquear a “raça” brasileira, tornando-a melhor, mais evoluída, seja do ponto de vista biológico como também cultural. O que justifica as campanhas do governo brasileiro para atrair imigrantes brancos, principalmente os europeus²⁹.

É importante perceber que o grau de influência que os escritos de Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Olavo Bilac, entre outros exercem ainda hoje na constituição do conceito e pré-conceito sobre o sertão e os sertanejos. Podemos afirmar que suas concepções, analisadas nos dias atuais, contribuíram e continuam contribuindo para que o sertão e os sertanejos sejam vistos e concebidos como atrasados, que precisam ser atualizados, sincronizados ao tempo do “litoral” ou do “mundo civilizado”. Para eles a civilização é litorânea, pois o sertão não é civilizado, e os “civilizados” seriam capazes de trazer para o tempo litorâneo os brasileiros retardatários. Nestas concepções o sertão deveria ser incorporado ao litoral para desaparecer todo o mal advindo do distanciamento,

(...) O afastamento em que jaz, agravado pela carência de comunicações, redu-lo, nos pontos mais remotos, a um quase servo, à mercê do império discricionário dos patrões. A injustiça é naturalmente serôdia e nula. Mas todos esses males, que fora longo miudear, e que não velamos, provêm, acima de tudo, do fato meramente físico da distância. Desaparecerão, desde que se incorpore a sociedade seqüestrada ao resto do País (CUNHA, 1976, p.97).

Depois de acompanhar os últimos momentos da guerra de Canudos, Euclides foi para a Amazônia (em 1905) para chefiar a Comissão Brasileira de Limites com o Peru.

²⁹ Durante as décadas de 1920 e 1930 essas teorias de branqueamento foram sendo substituídas pelo discurso da higienização e da instrução dos povos do campo, pois se acreditava então neste momento que investir em educação e saúde era o caminho para o desejado progresso. Era necessário que a população fosse controlada de outra forma, não sendo possível aguardar a solução do branqueamento para regenerar do povo brasileiro (Carvalho 2003).

Sua viagem à Amazônia prometia render-lhe outra importante obra que foi editada apenas depois de sua morte com o título que ele mesmo já havia definido: “Um paraíso perdido”, que é composto pelos Ensaios Amazônicos. Seu contato com a natureza da região o leva a falar de uma terra inacabada, imprópria à ocupação humana, adversária do homem. Já os habitantes despertavam em Euclides certa indignação. Para ele além de ser um povo sem história, como é afirmado no título de seu ensaio, também eram considerados improdutivos, inférteis, entregues ao ócio. Nas palavras de Euclides,

No Amazonas, em geral, sucede isto: o observador errante que lhe percorre a bacia em busca de variados aspectos, sente, ao cabo de centenas de milhas, a impressão de circular num itinerário fechado, onde se lhe deparam as mesmas praias ou barreiras ou ilhas, e as mesmas florestas e igapós estirando-se a perder de vistas pelos horizontes vazios; o observador imóvel que lhe estacione às margens sobressalteia-se, intermitentemente, diante de transfigurações inopinadas. Os cenários, invariáveis no espaço, transmudam-se no tempo. Diante do homem errante, a natureza é estável; e aos olhos do homem sedentário que planeie submetê-la à estabilidade das culturas, aparece espantosamente revolta e volúvel, surpreendendo-o, assaltando-o por vezes, quase sempre afugentando-o e espavorindo-o. A adaptação exercita-se pelo nomadismo.

Daí, em grande parte, a paralisia completa das gentes que ali vagam, há três séculos, numa agitação tumultuária e estéril (CUNHA 1976, p. 97, Grifo meu).

Esta natureza poderosa e considerada invencível, entretanto, acaba cedendo lugar à demanda por uma ação organizada e sistemática do governo nacional sobre a região, visando torná-la parte efetiva do território nacional. Com a incumbência de levar o progresso ao sertão o desejo de Euclides era integrar o sertão à vida nacional, atualizá-lo e torná-lo produtivo, contribuindo para o avanço da nação rumo a modernidade e a civilização. Contudo, é nítido o desânimo de Euclides em relação aos seus objetivos, parece que ele começa a se dar conta que não é tarefa fácil, transformar os bárbaros em civilizados,

Em 1762 o bispo do Grão -Pará, aquele extraordinário Fr. João de São José – seráfico voltairiano que tinha no estilo os lampejos da pena de Antônio Vieira – depois de resenhar os homens e as coisas, “assentando que a raiz dos vícios da terra é a preguiça”, resumiu os traços característicos dos habitantes, deste modo desalentador: - “lascívia, bebedice e furto”. Passam-se cem anos justos. Procura-se saber se tudo aquilo melhorou; abrem-se as páginas austeras de Russell Wallace, e vê-se que alguma vez elas parecem traduzir, ao pé da letra, os dizeres do arguto beneditino, porque a sociedade indisciplinada passa adiante das vistas surpreendidas do sábio

drinking, gambling and lying – bebendo, dançando, zombando – na mesma dolorosíssima inconsciência da vida... (CUNHA, 1976, p. 107 - 108).

Num primeiro momento, Euclides acreditava que o distanciamento e a diferença entre tempos sociais poderiam ser harmonizado pela ação do governo, que se responsabilizaria em buscar os atrasados e os incultos para a civilização. Para ele, as limitações a esse projeto de civilidade para os sertanejos, são de responsabilidade principalmente da natureza do sertão, considerado como deserto, terra desolada e estéril, que mantém condições físicas desfavoráveis à civilização e mantém a escória da barbárie no interior do Brasil. Na visão de Euclides a cultura dos sertanejos era algo fácil de ser apagada, dominada, e, no lugar desta, serem incorporados os saberes dos civilizados, em outras palavras, era mais fácil domesticar e amansar o sertanejo do que o sertão.

Esta visão ingênua de conciliar tempos históricos e sociais distintos vai se perdendo na medida em que Euclides vai descendo da República como o regime capaz de construir a nação. Segundo Carvalho sua idéia de nação parece perder-se entre as imagens de um sertão autêntico, mas retrógrado e sem futuro, e de um deserto amazônico, que ele considera como um paraíso, mas já perdido, e uma civilização pestuada, utilitária e parasitária dos centros urbanos, ou do seja, do litoral (CARVALHO, 1997). Euclides parece também não acreditar mais na possibilidade e desejo de mudar o modo de vida dos moradores do sertão e escreve um tanto desanimado,

A Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante. Desde os primeiros tempos da Colônia, as mais imponentes expedições e solenes visitas pastorais rumavam de preferência às plagas desconhecidas. Para lá os mais veneráveis bispos, os mais garbosos capitães-generais, os mais lúcidos cientistas. E do amanho do solo que se tentou afeiçãoar a exóticas especiarias, à cultura do aborígine que se procurou erguer aos mais altos destinos, a metrópole longínqua demasiara-se em desvelos à terra que sobre todas lhe compensaria o perdimento da Índia portentosa.

Esforços vãos. As partidas demarcadoras, as missões apostólicas, as viagens governamentais, com as suas frotas de centenas de canoas, e os seus astrônomos comissários apercebidos de luxuosos instrumentos, e os seus prelados, e os seus guerreiros, chegavam, intermitentemente, aqueles rincões solitários, e armavam rapidamente no antiplano das “barreiras” as tendas suntuosas da civilização em viagem. Regulavam as culturas: poliam as gentes; aformoseavam a terra.

Prosseguiam a outros pontos, ou voltavam – e as malocas, num momento transfiguradas, decaíam de chofre, volvendo à bruteza original (CUNHA, 1976, p. 106 - 107)

A incapacidade de mudar que Euclides e seus contemporâneos avaliavam como algo negativo e atribuíam tal fato a demência natural do sertanejo, pode-se configurar como uma espécie de resistência. Assim, ressaltamos que os povos do campo, ao longo da história de nosso país, foram tratados como coisas e não como sujeitos, sendo sua identidade relacionada com as ausências, ou seja, ausência de inteligência, de sabedoria, de higiene, de disposição para o trabalho, de cultura, de civilização, de beleza e esperteza, enfim uma “raça inferior”, ou uma “sub raça”.

Entendemos que tais conceitos ou preconceitos são a negação da história, da cultura e da identidade dos sertanejos. Mas também é possível visualizar neste tempo histórico estudado que houve uma resistência por parte dos sertanejos/povos do campo. Nesta dinâmica é possível afirmar que a opção dos sertanejos/povos do campo foi a de resistir, se afirmando como sujeito histórico, mesmo sofrendo injúrias ao serem chamados de atrasados, preguiçosos, bárbaros e incivilizados. Não considerar isto é negar a própria história e concordar com a concepção de que os povos do campo/sertanejos não são sujeitos capazes de fazer opções.

Aqui então justificamos o título desta tese: “A construção da identidade e a cultura dos povos do campo entre o preconceito e a resistência: o papel da educação”. Pois acreditamos que por mais pressão que tenham sofrido os povos do campo, sendo claramente chamados de retardados e sem capacidade de mudar, sua teimosia era e é uma forma de manter seus costumes³⁰, é uma maneira de resistir à imposição de uma disciplina que vem do outro com a qual não concordavam. Darcy Ribeiro (1995, p. 383), quando escreve sobre a formação da população caipira, assegura que o caipira não se sujeitava ao sistema de trabalho rigidamente disciplinado e isto se devia a sua formação, na qual o trabalho era alternado pelo lazer e só realizado para a “subsistência”.

Podemos inferir que a forma como os sertanejos organizavam seu cotidiano, visto pelos citadinos como grosseiro, arcaico, lento, feio e, sobretudo, intelectualmente comprometidos (pois eram incapazes de absorver o modo “civilizado” da cidade), pode

³⁰ O termo “costume” para Thompson (1998, p. 16) muitas vezes é confundido ou utilizado como sinônimo de tradição, contudo para o autor costume se situa no campo da mudança, da disputa, da resistência, do conflito entre interesses opostos. Assim, tradição está relacionada a hábitos que dificilmente se transformam, é uma ação mais conservadora, já o costume é dinâmico, pode significar uma opção, uma escolha entre o que se quer mudar ou não, portanto, indica a ação do sujeito.

se configurar como uma resistência a um novo ritmo de vida, que se procurava impor a eles a qualquer custo, por meio de uma nova forma de organização do trabalho e de controle do tempo, na perspectiva das exigências do mundo capitalista.

Nesta perspectiva de considerar as resistências, a peleja para preservar os costumes, se contrapondo em relação às imposições advindas do outro, é necessário fazer referência ao papel dos movimentos sociais e sindicais comprometidos com as questões rurais no Brasil, pois estes tiveram papel importante na organização dos trabalhadores rurais, na luta por direitos, na busca por política pública e no movimento de resistência.

No pensamento brasileiro atual continuam muito presente os discursos e idéias de Euclides e seus contemporâneos, litoral e sertão, campo e cidade, interior e metrópole e suas especificidades continuam repletos de preconceitos e aquilo que deveria ser observado como diverso e diferente é transformado em desigual, erguendo-se uma barreira entre dois tipos humanos, o caipira que mora na roça e o civilizado, que mora na cidade. Ou, ainda, nas palavras de Euclides: civilização *versus* barbárie, marcando fortemente os traços do pensamento brasileiro. Neste jogo é nítido que a imagem positiva continua sendo a do civilizado em detrimento da desqualificação dos costumes dos “bárbaros”.

Para finalizar este capítulo, afirmamos que é possível perceber que Euclides e seus contemporâneos que escreveram sobre o sertão e os sertanejos, eram bem intencionados ao dar visibilidade a esta temática em nível nacional, e de certa forma colocar em pauta as problemáticas enfrentadas pelos povos do campo. Tentar construir uma hegemonia nacional era algo revolucionário para o seu tempo, contudo esse legado foi incorporado demasiadamente nas gerações seguintes, seus escritos continuam impregnados no consciente nacional, os conceitos que para sua época eram avançados e futurísticos hoje se configuram como preconceito.

Entretanto, nossa geração não abriu mão dos tais ensinamentos, ou melhor, não os ressignificaram, não os atualizaram para o nosso tempo, desfazendo-se dos preconceitos que eram cabíveis no início do século passado, mas não nos dias atuais. Não é possível pensarmos um país homogêneo, há de se considerar a necessidade de evidenciarmos nossas diferenças como algo positivo, bonito, característico de cada singularidade cultural, o que produz um colorido especial a esta Nação.

No capítulo que se segue, analisaremos como estes discursos e preconceitos estão presentes no cotidiano escolar por meio de um instrumento oficial da instituição escola, a saber, o livro didático. Por mais que haja muitas críticas sobre a forma como o livro didático é utilizado no dia a dia da escola, podemos afirmar ser o instrumento mais utilizado ainda hoje pela maioria dos professores, pois é o único de que se dispõe. A formação docente, muitas vezes, também não é suficiente para que os conteúdos do livro didáticos não sejam tomados como verdade única, ou seja, fazer a crítica e observar o que está nas entrelinhas dos discursos e conceitos, que muitas vezes aparecem de forma sutil.

CAPÍTULO III

IMAGENS E DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS QUE INCORPORAM OS CONCEITOS DE ESCRITORES BRASILEIROS DO FINAL DO SÉCULO XIX

“O sertão está dentro de nós”.
Guimarães Rosa

O conceito "sertão" ainda hoje é muito utilizado para explicar a sociedade brasileira que continua dividida em espaços simbólicos avaliados como “modernos” e “atrasados” e sua gente como “bárbara” e “civilizada”. Mesmo as pessoas que vivem em pequenas cidades, com todas as características do rural³¹, discriminam e tecem juízo de valor a respeito de pessoas que vivem na roça, diminuindo-os e afirmando que são de cultura inferior. No sentido físico geográfico essa divisão é simbólica, como afirma

³¹ A esse respeito, José Eli da Veiga, em seu livro *Cidades Imaginárias*, demonstra que o Brasil é menos urbano do que se calcula se utilizarmos critérios mais comumente usados internacionalmente. O autor evidencia que há um equívoco em considerar a urbanização e suas implicações sobre a compreensão do processo de desenvolvimento de uma parcela do país considerada urbana, mas cuja dinâmica econômica, social, política e cultural trazem todas as características do rural. Para ele o rural não pode ser identificado exclusivamente como o território que está fora do perímetro urbano dos municípios brasileiros, nem com as atividades exclusivamente agropecuárias. Afirma que o rural é necessariamente territorial e não setorial como os programas governamentais insistem em recomendar e executar. Entretanto, o recorte rural-urbano de nossas políticas públicas, encontra respaldo nos clássicos das Ciências Sociais do século XIX, que apontavam para o esvaziamento daquele “local do atraso”, e também em gestores de políticas públicas, em vários segmentos de pensadores contemporâneos, bem como de lideranças que representam o setor patronal rural que defendem a maximização da competitividade do agronegócio, para que haja a eliminação do “excesso de agricultores”. Essa visão do rural-urbano é fortalecida pela norma brasileira que identifica como urbana toda e qualquer sede de município, e mesmo as sedes distritais. A partir dessa normatização, que foi criada pelo Decreto-Lei 311/38, no ano 2000, quando o Brasil teria atingido um grau de urbanização de 81,2%. Contudo, quando se exige além do critério populacional a densidade populacional os resultados a que se chega são bem diferentes. Na análise de Veiga deveria ser considerados como rurais os municípios de pequeno porte que possuem até 50 mil habitantes e menos de 80 habitantes por Km², e de médio porte os que registram uma população no intervalo de 50 a 100 mil habitantes, ou cuja densidade supere os 80 habitantes por Km², mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes. Centros urbanos, então seriam os municípios com mais de 100 mil habitantes. Considerando esses critérios, o Brasil verdadeiramente rural é formado por 80% dos municípios, onde residem aproximadamente 30% da população brasileira. Portanto, a partir desses dados 4.485 municípios brasileiros, seriam municípios rurais. Assim sendo, para Veiga, o que se considera atualmente cidades, mas que mantém as características acima citadas como rurais são cidades imaginárias, e este fato aponta para “a necessidade de uma renovação do pensamento brasileiro sobre as tendências da urbanização e de suas implicações sobre as políticas de desenvolvimento que o Brasil deve adotar.” (VEIGA, 2002, p. 31).

Arruda (2000, p. 13), “caso saíssemos à procura da localização geográfica do dito "sertão" chegaríamos à conclusão de Guimarães Rosa: o "sertão" ou "os sertões" ou não existem ou estão em todas as partes”.

Reafirmamos que a representação dos povos do campo para a maioria da população brasileira foi edificada sobre alicerces preconceituosos. Uma representação preconceituosa e discriminadora, avaliada como um ser biologicamente inferior, ou seja, uma raça mestiça e estragada. Posteriormente, foi alvo de campanhas instrucionais, higiênicas, sanitárias, que entendiam que era possível evoluir a raça inferior a partir da domesticação, da instrução ou da educação escolar. Acreditava-se que o bárbaro selvagem poderia ser regenerado e civilizado pelo poder da educação.

Estas representações dos povos do campo impregnadas de preconceitos e discriminações instigaram discursos e propostas de educação voltadas primeiramente para a expulsão dos povos para a cidade com intuito de contribuir para a mecanização do campo e da cidade. Também houve um momento em que as propostas tinham intuito de fixar os povos do campo/sertanejos no campo. Pois havia a necessidade de conter o êxodo rural, sobretudo as conseqüências deste para os povos da cidade, pois causava o inchaço dessas, que já enfrentavam grandes dificuldades com o crescimento das favelas, cortiços, periferia em geral e todos os problemas advindos destes aglomerados de pessoas sem trabalho, educação, moradia digna, saúde pública, segurança, enfim sem ter garantido políticas públicas essenciais para sobrevivência das pessoas.

É importante observarmos como uma divisão simbólica da territorialidade brasileira adquire força e resistência e, sobretudo, continua com o poder de atribuir qualidades positivas a uma das partes e desqualificar a outra, permanecendo tão viva em nosso cotidiano. O que me faz lembrar que quando iniciei minha relação acadêmica com a temática educação do campo, estava no terceiro ano do Curso de Pedagogia (1995), fui participar de um projeto de extensão intitulado “Assentamento São Manoel: A Luta Pela Sobrevivência e Permanência na Terra”. No primeiro momento fizemos um estágio de vivência no Assentamento São Manoel, neste período entrevistávamos os assentados e eu, que estava impregnada de preconceitos, imaginava que iria me deparar com um povo sem sabedoria, sem conhecimento, ignorantes, e que nós, universitários, é que iríamos “ensiná-los”. Ledo engano, foi o período que eu mais aprendi, fiquei encantada com as entrevistas que fiz com os assentados, tanta sabedoria, tanto conhecimento de vida, de política, de economia, de organização

social. E não é exagero dizer que os dois anos que participei do projeto de extensão no assentamento mudaram a minha vida.

A referência que eu tinha dos povos do campo, era exatamente aquela em que fui formada, mesmo tendo origem e raízes na roça, meu conceito e preconceito em relação a eles estavam consolidados a partir do que via, lia e ouvia no meu processo formativo tanto escolar, como familiar e na sociedade de forma em geral.

Enfim, para além da minha experiência, neste capítulo analisaremos discursos contemporâneos, que confirmam o quanto ainda se faz presente no consciente nacional adjetivos desqualificadores dos sertanejos e do sertão, e por outro lado, a exaltação da cidade como o local de vida e “cidadania”.

3.1. A questão de pesquisa

Na primeira intenção da pesquisa iríamos entrevistar educadores que trabalham na cidade e recebem educandos do campo, educandos do campo que estudam na cidade, educando da cidade que estudam com educandos do campo e gestores públicos educadores de escolas da cidade que recebem estudantes do campo, para comparar as concepções de campo/sertão e camponês/sertanejo que estão presente atualmente na escola. Enfim a proposta era uma tentativa de perceber até que ponto os conceitos e preconceitos em relação ao camponês estão presentes atualmente nos discursos dos entrevistados. Contudo, com a contribuição da banca de qualificação entendemos não haver tempo hábil para tal tarefa, desafio que fica para a continuidade da pesquisa, que neste momento não se encerra, apenas cumpre uma etapa.

Assim a opção foi analisar, nos livros didáticos de segundo ao quinto ano do ensino fundamental, a presença e ausência do sertão e dos sertanejos. Para tanto, buscaremos as representações dos povos do campo veiculadas nos livros didáticos, procurando identificar nestas imagens os conceitos e preconceitos em relação à cultura camponesa. Escolhemos os livros didáticos das disciplinas de história e geografia, pois são as disciplinas que teoricamente trabalham ou deveriam trabalhar com esses conceitos e livros de língua portuguesa, por não terem teoricamente esse compromisso com esse conteúdo, esse quando aparece - e se aparece - é de forma “voluntária” e não porque essa temática tem obrigatoriedade em aparecer.

Primeiramente foram analisados alguns livros antigos de maneira aleatória, ou seja, conforme foram sendo encontrados em escolas e bibliotecas públicas, utilizando como critério apenas ser de 2ª à 4ª série, terem sido publicados nos anos anteriores a 2000 e serem das disciplinas: Estudos Sociais (ou Geografia e História) e Língua Portuguesa. Neste sentido, foram analisados nesta primeira etapa dezoito livros, assim distribuídos:

Quadro 1 – Livros didáticos analisados na 1ª etapa (com publicação anterior ao ano 2000)

Disciplina	2ª série	3ª série	4ª série	Total
Estudos sociais	4	5	3	12
História	1	-	-	1
Geografia e História	-	1	-	1
L. Portuguesa	2	1	1	4
Total	7	7	4	18

A segunda etapa de análise se deu da seguinte forma: o primeiro critério era compor a lista dos livros didáticos indicados no PNLD de 2010 e terem sido os mais escolhidos pelas escolas e comprados pelo FNDE³²; o segundo critério livros de 2º ao 5º ano do ensino fundamental e das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História, num total de vinte e sete livros, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 – Livros didáticos analisados na 2ª etapa (que foram mais escolhidos em 2010)

Disciplina	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
História	3	4	2	2	11
Geografia	2	3	3	2	10
L. Portuguesa	1	2	2	1	6
Total	6	9	7	5	27

Antes de fazermos as análises propriamente ditas, entendemos ser necessário desenvolvermos uma breve contextualização das políticas públicas em torno do livro didático no Brasil.

³² Tabela fornecida pelo próprio FNDE em 2010.

3.2. O livro didático no Brasil

Assim como os dicionários carregam ideologias da classe dominante a respeito dos conceitos neles determinados, e segundo Maurizio Gnerre (1998, p. 19), “são inventários dos signos ‘legitimados’”, os livros didáticos também funcionam com a mesma lógica, o que não é novidade para ninguém, como afirmou, há mais de vinte anos atrás, Marisa Lajolo quando apontou algumas críticas comuns ao livro didático,

Pois quem não sabe que o livro didático contém incorreções graves quanto aos conteúdos que veicula, que reforça ideologias conservadoras, que subestima a inteligência de seu leitor/usuário, que aliena o professor de sua tarefa docente, que - no caso dos livros de Comunicação e Expressão - pirateia textos sem propagar direitos autorais, que direciona a leitura, que barateia a noção de compreensão e de interpretação, e muitos quês e muitos etcéteras que, quem é freguês do assunto, conhece bem? (LAJOLO, 1987, p. 2)

Contudo, o livro didático no Brasil, desde a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) ocorrida na década de 1960 e até os dias atuais, representa um dos mais importantes instrumentos de auxílio do professor, principalmente aqueles das escolas públicas. Apesar das tendências atuais de formação de professores desenvolverem a reflexão de que o livro didático deve ser utilizado apenas como mais um recurso, na prática funcionam como uma espécie de Bíblia, até porque para muitos professores de escolas públicas periféricas, é o único recurso que chega à escola, bem como é o único que ele tem segurança para aplicar. E para os estudantes, em muitos casos, o livro didático é o único livro com que eles têm contato diariamente. Essa realidade está presente principalmente nas escolas rurais, que na maioria das vezes ficam desassistidas de estrutura material e formação de professores. Assim, o livro didático representa um papel determinante no cotidiano do educador.

A legislação sobre o livro didático remonta à década de trinta, por ser a partir deste período que os decretos e leis aparecem com mais frequência, apesar de aparentemente desorganizados. Um marco inicial importante em relação às políticas públicas do livro didático é a criação do Instituto Nacional do Livro (INL).

Atualmente, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o MEC se tornou o maior comprador de livros do país. Esse processo fez com que a indústria de livros no Brasil crescesse desordenadamente, produzindo um quantitativo grande de livros com qualidade duvidosa que chegavam às escolas sem muito critério ou

avaliação. Para entendermos um pouco sobre a política do livro didático no Brasil, construímos uma linha do tempo com as principais ações do governo. Os dados foram retirados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE³³.

Quadro 3 - História cronológica do PNLD e seus antecedentes

Ano	Ações governamentais
1929	O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção.
1938	Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.
1945	Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.
1966	Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.
1970	A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.
1976	Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

³³ <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico> acesso em 10/12/2010.

1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.
1985	Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como: - Indicação do livro didático pelos professores; - Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; - Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; - Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental.
1993	A Resolução FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.
1996	É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.
1997	Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.
2001	O PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braille.
2002	Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série.

2003	O PNLD distribui dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular.
2004	É feita distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª a 4ª série; de dicionários aos alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. Também são entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família.
2005	A partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, da seguinte forma: - Dicionários do tipo 1 - com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra. - Dicionários do tipo 2 - com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita. - Dicionários do tipo 3 - com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita. As turmas de 1ª e 2ª série recebem dicionários do tipo 1 e do tipo 2, enquanto as de 3ª e 4ª série recebem os do tipo 2 e 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de nove anos, o primeiro grupo é formado pelos alunos de 1ª a 3ª série e o segundo grupo, pelos de 4ª e 5ª série.
2006	Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série; a segunda complementação do PNLD/2004 aos alunos de 2ª a 8ª série e a primeira reposição e complementação do PNLD 2005 aos alunos de 5ª a 8ª série. Foram adquiridos dicionários destinados às bibliotecas das escolas. Distribuição na escola de 1ª a 4ª série, dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa aos alunos que tem surdez e utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
2007	O FNDE adquire 110,2 milhões de livros para reposição e complementação de matrículas para 2ª a 4ª série (3º ao 5º ano) e a grade completa para alunos de 1ª e 5ª a 8ª série (1º e 2º e 6º ao 9º ano) para beneficiar, no ano letivo de 2008, 31,1 milhões de alunos de 139,8 mil escolas públicas. Também compra dicionários trilingues português, inglês e libras para fornecer aos alunos com surdez das escolas de ensino fundamental e médio. Os alunos com surdez de 1ª a 4ª série também recebem cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-Rom. São adquiridos, ainda, 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Seguindo a meta progressiva de universalização do livro para o ensino médio, o atendimento do livro didático amplia-se com a aquisição de livros didáticos de história e de química. A grade é completada em 2008, com a compra de livros de física e geografia.
2008	Distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares, alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências de 1ª, 5ª a 8ª série e reposição e complementação aos alunos de 2ª a 4ª série.

2009	Aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume foi para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (grade cheia) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. Os estudantes de ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação. Foram investidos R\$ 18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLD para Alfabetização de Jovens e Adultos.
2010	Novas regras de participação no PNLD foram ditadas pela Resolução nº 60, do FNDE: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos.

Fonte: FNDE 2010

Diante dessa linha de tempo algumas questões nos chamam a atenção, primeiro a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) nasceu em plena ditadura Vargas, ou seja, um momento político autoritário que objetivava controlar a utilização dos livros, sobretudo, controlar ideologicamente o que estava chegando às escolas. Segundo Oliveira (1984), dos procedimentos impeditivos estabelecidos pela CNLD para utilização do livro didático, apenas cinco estavam relacionados a questões didático-pedagógicas ou metodológicas, enquanto que as outras onze se referiam às questões político ideológicas. O que gerou vários questionamentos sobre a legitimidade da comissão.

Segundo acontecimento a ser destacado é o acordo MEC/USAID, feito no período do regime militar (1966), que cria a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Para Freitag (1993) esse convênio além de distribuir gratuitamente cerca de 51 milhões de livros em três anos tinha por objetivo construir bibliotecas e organizar cursos de treinamento de instrutores e professores. Para isso tinham ao seu dispor um montante razoável de recursos vindo do governo norte americano, contudo havia um controle do que se ensinava nas escolas brasileiras, bem como os conteúdos dos livros didáticos.

É importante observar também que a participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos só ocorre a partir de 1983, contudo na avaliação de Freitag (1993) na década de 1980 as decisões em relação ao livro didático, na maioria das vezes, foram autoritárias e centralizadoras, partindo de técnicos e assessores do governo sem qualificação para lidar com as problemáticas que envolviam a questão.

Outro fato a ser observado é a questão de que somente a partir dos anos de 1996 é que se tem uma comissão para avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para

o PNLD com o objetivo de impedir que “os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo sejam excluídos do Guia do Livro Didático”.

A primeira edição do PNLD, sob a responsabilidade total do FNDE, ocorreu em 1997, contudo dos 466 livros de 1ª a 4ª série que foram para avaliação, 80 foram excluídos e 281 entraram na categoria “não-recomendado”. Mesmo dos livros não recomendados, foram publicadas as respectivas resenhas no Guia. Aconteceu que número considerável de professores optou pelos títulos não recomendados. Então, na edição de 1999, o PNLD excluiu os não-recomendados e criou uma classificação por um código de estrelas: *** Livros recomendados com distinção; ** Livros recomendados; * Livros recomendados com ressalvas. Atualmente, nos guias apenas constam os livros recomendados sem classificações.

O atual governo federal executa três programas voltados ao livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Segundo o MEC, o objetivo destes programas “é prover, gratuitamente, as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade” (<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico> acesso em 05/01/2011).

Segundo o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE as principais ações de execução do PNLD hoje em dia são:

1) Inscrição das editoras - O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

2) Triagem/Avaliação - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

3) Guia do livro - O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

4) Escolha - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

5) Pedido - O professor possui duas alternativas para escolher os livros didáticos:

A primeira alternativa é pela Internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, os professores fazem a escolha on line em aplicativo específico para esse fim, disponível na página do FNDE.

A segunda alternativa é pelo formulário impresso, remetido pelos Correios. Nessa hipótese, o FNDE envia às escolas cadastradas no censo escolar, junto com o guia do livro didático, um formulário de escolha que deve ser usado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

6) Aquisição - Após a compilação dos dados dos formulários impressos e dos pedidos feitos pela Internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelos professores.

7) Produção - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

8) Qualidade física - O FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Esse instituto é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

9) Período de utilização - Cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia que serão estudadas durante o ano letivo. Confeccionado com uma estrutura física resistente, o livro deve ser reutilizado, por três anos consecutivos, beneficiando mais de um estudante nos anos subsequentes, exceção feita à cartilha de alfabetização e aos livros de 1ª série.

10) Alternância - Para a manutenção da uniformidade da alocação de recursos do FNDE com o programa – evitando grandes oscilações a cada ano – e em face do prazo de três anos de utilização dos livros, as compras integrais para alunos de 1ª a 5ª e de 6ª a 9ª série ocorrem em exercícios alternados. Nos intervalos das compras integrais, são feitas reposições, por extravios ou perdas, e complementações, por acréscimo de matrículas. Já os livros da 1ª série são adquiridos anualmente.

11) Distribuição - A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do PNLD conta

com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de Educação.

12) Recebimento - Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues na sede das prefeituras ou das secretarias municipais de Educação, que devem entregar os livros às escolas localizadas nessas áreas.

13) Ampliação - O FNDE ampliou sua área de atuação e passou a distribuir, além dos livros didáticos para o ensino fundamental, também para o ensino médio, dicionários de língua portuguesa e obras em braille. O objetivo dessa ampliação é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a construção da cidadania e o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes (FNDE In: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem> acesso em 05/01/2011).

A partir dessa breve reflexão sobre como foi se construindo o PNLD no Brasil vamos desenvolver nosso trabalho de análise dos livros recomendados pelo referido programa, contudo trabalharemos apenas com as coleções mais escolhidas no ano de 2009 e utilizadas durante o ano de 2010, segundo planilha de compra fornecida pelo FNDE.

Nossa opção em relação a seleção das disciplinas escolhidas ocorreram em dois momentos: primeiro, História e Geografia - a escolha ocorreu por serem estas disciplinas as responsáveis em tratar da questão campo, território e das diferenças culturais; segundo a disciplina Língua Portuguesa – na qual não existe formalmente na matriz curricular a obrigatoriedade em aparecer tal temática. Nesta, especificamente, tivemos a intencionalidade de observar se quando não há a “obrigatoriedade” em aparecer tal temática, ela aparece? Em que frequência? E qual a representação do sertão/campo e dos sertanejos/povos do campo explicitada nestes?

3.3 Explicitando as categorias de análise

Para elaboração das categorias de análise utilizamos o trabalho de Negrão e Amado (1989), como referência³⁴, pois as mesmas desenvolveram pesquisas neste campo, contudo tendo como objeto de pesquisa a imagem da mulher nos livros

³⁴ No referido trabalho as autoras desenvolvem uma pesquisa encomendada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, que dá origem ao livro “A Imagem da mulher no livro didático: estado da arte”. Trata-se de um levantamento e análise de 44 referências bibliográficas, entre artigos, comunicações, teses e livros que tiveram por objetivo analisar a imagem da mulher nos livros didáticos.

didáticos. Como o objeto de pesquisa das autoras era a questão do gênero feminino, fizemos uma adaptação das categorias para nosso foco, que é a imagem do sertão/campo e dos sertanejos/camponês nos livros didáticos das disciplinas História, Geografia e Língua Portuguesa do segundo ao quinto ano.

Assim, as categorias de análise dos livros pesquisados ficaram assim estruturadas:

- **Frequência de aparecimento:** Com qual frequência aparece a imagem dos povos do campo, seja em ilustrações ou textos? E como é concebida?
- **Importância da personagem nas ilustrações ou nos textos:** Qual a importância das personagens camponesas nas ilustrações ou textos em que aparecem?
- **Identificação da personagem:** Qual a função dos personagens que representam os povos do campo no texto ou ilustrações? Quais nomes os identificam? Qual o papel na sociedade? Qual a identidade?
- **Contexto:** Qual o contexto em que aparecem os personagens que representam os povos do campo nos textos ou ilustrações.
- **Caracterização:** Quais características físicas e de personalidade atribuídas aos personagens que representam os povos do campo? (ex: frágil, ignorante, lenta, esperta, triste, alegre...).
- **Comportamento:** Qual comportamento das personagens camponesas (ex. ativo, passivo, estático, inexpressivo, submisso, dócil, agressivo, servil, ousado, etc.)?
- **Papéis na sociedade:** Qual o papel que desempenha, geralmente, em relação à organização da sociedade? (ex. a imagem do camponês como responsável por plantar e colher).
- **Atividades:** Quais atividades ou funções desempenham nos textos ou ilustrações? E qual a importância dessas atividades?
- **Lazer e atividades culturais:** Como aparece a questão do lazer e das atividades culturais no cotidiano das personagens camponesas?

(Adaptado de Negrão, Amado, 1989:19-21)

O número total de livros didáticos pesquisados foi de 45, sendo que 18 compuseram a primeira etapa de análise, e na segunda etapa foram analisados 27 livros.

Nos 45 livros pesquisados foram encontradas 854 ilustrações referentes ao campo/sertão e ou povos do campo/sertanejos. Distribuídos conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Número de ilustrações encontradas referente ao campo/sertão e ou povos do campo/sertanejos

1ª ETAPA			2ª ETAPA		
Disciplina	Nº livros pesquisados	Ilustrações encontradas	Disciplina	Nº livros pesquisados	Ilustrações encontradas
L. Portuguesa	4	03	L. Portuguesa	6	29
Estudos Sociais	12	318	Geografia	10	261
Geografia/História	1	14	História	11	228
Sub total	18	335	Sub total	27	518
Total geral de livros.....45			Total geral de imagens.....853		

3.4. Primeira etapa de análise: livros publicados anteriormente aos anos 2000.

A necessidade de desenvolvermos uma primeira busca em livros didáticos antigos, especificamente os publicados anteriormente aos anos 2000 se deu pelas lembranças ainda de quando estudava na educação básica e posteriormente quando professora do ensino fundamental (durante os anos de 1991 a 2000) de imagens negativas dos povos do campo nos livros didáticos. As imagens com as quais fui me deparando ao longo de minha história no contato com a escola, seja como estudante ou como professora, marcou minha concepção de campo e camponês por muito tempo, e mesmo sendo de origem rural, me deparava julgando o povo da roça como ignorantes e menores.

A figura que se segue é um tipo de texto e ilustração muito comum encontrada nos livros didáticos da década de 1970. Representa a saudosa “professorinha” e a “escolinha rural”.

Escolinha rural

Thales de Andrade

No chão de terra batida
está a escola rural.
Em frente a cerca de flores
e no fundo o milharal.

A garotada descalça
vem chegando, afinal,
seguidos da professora
da escolinha rural.

.....

A professora paciente
ensina em voz de cristal
à meninada contente
daquela escola rural.

A casa humilde e sem beiral
bela na sua pobreza
é a escolinha rural.

.....



(Apud Lídia Maria de Moraes. *Mundo mágico das palavras*.
São Paulo, Ática. 2ª série)

Figura 5: Concepção de escola rural presente nos livros didáticos da década de 1970

A imagem do campo e dos povos do campo era e é carregada de ambigüidades. Para uns esta imagem era recuperada de forma romântica, como uma espécie de ingenuidade primitiva que marcaria o povo brasileiro; para outros, relacionada à visão do atraso, da sujeira, da doença. E a escola rural retratada na imagem acima é carregada deste romantismo e, ao mesmo tempo, do atraso e do primitivismo.

Thales de Andrade, o autor da poesia acima, foi professor de escola rural, um piracicabano saudosista do mundo rural, se dedicou a escrever livros e poesias com a temática do mundo rural. Alguns livros de Thales fizeram parte dos materiais didático-pedagógicos produzidos especificamente para a utilização nas escolas, em especial nas escolas rurais.

A poesia acima demonstra aspectos referentes ao cenário educacional rural que Thales provavelmente vivenciou, e que depois foi utilizada por Lídia no livro didático, do qual não foi possível saber a data ao certo, mas tudo indica que foi na década de 1970.

Estas ilustrações, que maculam a imagem do camponês/sertanejo, muito comum na década de 1970, vão desaparecendo na década de 1980. Contudo, ainda era possível visualizar estes estereótipos, de uma forma um pouco mais sutil, como podemos observar na figura que se segue, retirada de um livro didático publicado na década de 1980. Quando trata da região amazônica, ilustrada com a imagem do caipira descalço, roupas remendadas, com mato na boca e encostado na cerca.

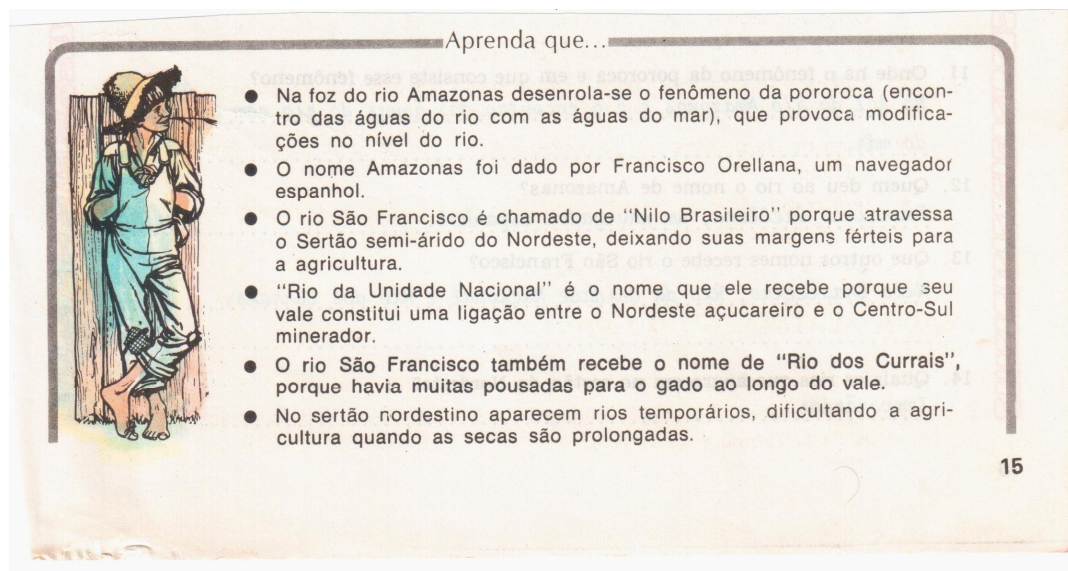


Figura 6: Imagem do camponês no livro didático de Estudos Sociais "Estudando o Brasil" de Yolanda Marques³⁵

Já a década de 1990 este tipo de ilustração vai desaparecendo aos poucos. Contudo, uma figura que vem substituir o Jeca Tatu é o Chico Bento, de Mauricio de Souza. E como podemos perceber, no texto a seguir, a concepção do caipira continua ligada à "indolência" e "lentidão de pensamento", ainda conforme o texto "tipo humano característico do interior".

³⁵ O referido livro não consta o ano de edição, contudo é bem provável que seja de 1989 ou 1990, pois conta na lista de presidentes brasileiros José Sarney como governo atual e também na questão da economia brasileira é citado o plano verão que foi lançado em 1989.

Chico Bento é o caipira, sem nenhuma concessão ao estereótipo criado por Lobato em Jeca Tatu, ou por vários outros que enfatizam a indolência e a lentidão de pensamento, fala e ações desse tipo humano, característico do Interior. O “caipira” Chico Bento, com seu misto de ingenuidade e esperteza, mansidão de caráter e impulso natural para o lúdico (o que o leva a não se interessar pelo trabalho rotineiro) vem servindo a Maurício para criar situações pitorescas e pôr o pequeno leitor frente a vários problemas.

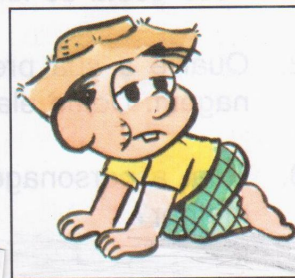


Figura 7: Imagem do caipira associado a indolência e lentidão de pensamento (PONTES, 1996a, p. 85).

Além do Chico Bento, outra figura criada na década de 1990 foi o Gabiru. O texto abaixo, que tem por título “Nordeste tem novas espécies humanas”, traz a polemica em torno da questão da fome no Brasil que estaria desenvolvendo uma nova espécie humana. Para começar, gabiru significa rato, a reportagem da Folha de São Paulo, datada de 10 de novembro de 1991, tratava de um trabalhador rural pernambucano chamado Amaro João da Silva, 54 anos, 1,35 metro de altura. O “homem gabiru” era a ilustração do que a miséria nordestina estava produzindo, segundo a tese uma geração de seres humanos nanicos, uma sub raça.

A tese preconceituosa foi derrubada porque especialistas de nanismo nutricional comprovou que a baixa estatura de seu Amaro, entre outros, ocorreu pela falta de alimentação e não por definição genética, como acontece com os pigmeus africanos, que não passam de um metro e cinquenta centímetros de altura. Essa afirmação que se tratava de “uma nova espécie humana” reforçava a idéia de que geneticamente eram inferiores, como as afirmações de Euclides e seus contemporâneos.

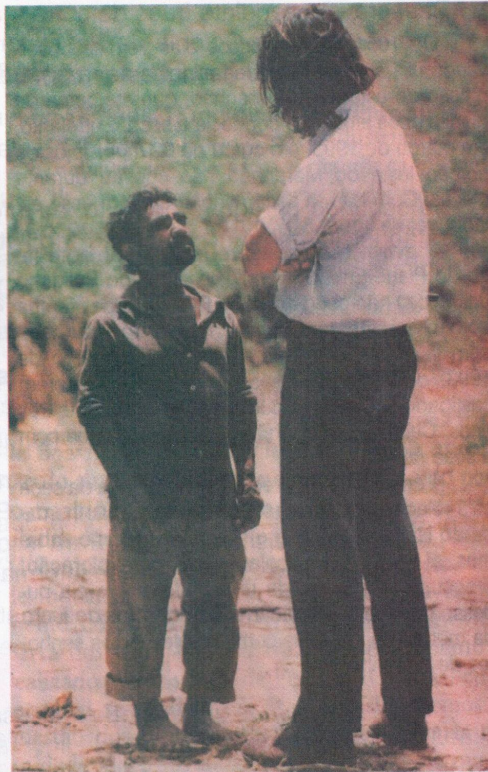
Nordeste tem novas “espécies humanas”

Com 53% da pobreza do país, a região possui 23,7 milhões de pessoas vivendo com um quarto do salário-mínimo

A seca, a expansão da pobreza, a incúria administrativa e a inexistência de projetos econômicos fizeram surgir no Nordeste novas “espécies humanas”. Vivem nas periferias inchadas das cidades nordestinas ou no sertão abandonado. São chamados de homem-gabiru na área urbana, porque, como os ratos, vivem do lixo. Ou nanicos, no sertão, porque já não alcançam mais do que 1,45 m.

Prevista por cientistas, há pelo menos duas décadas, esta diferenciação do tamanho médio nordestino tende a encolher com o tempo. Em algumas áreas da região, já é possível encontrar homens nordestinos cujo tamanho equivale ao dos pigmeus africanos.

Atualmente, o Nordeste concentra 53% da pobreza do Brasil, com 23,7 milhões de pessoas vivendo com uma renda per capita inferior a um quarto do salário-mínimo. Em pesquisas recentes em Estados da região, foi comprovado o agravamento do índice de desnutrição infantil. De cada mil bebês nascidos vivos no Nordeste, 79,6 não completam um ano.



FOLHA DE SÃO PAULO. 10 nov. 1991.

Exercícios

1. O texto apresenta quatro fatores causadores do surgimento da “nova espécie humana” no Nordeste. Quais são?

78

Figura 8: Texto que afirma existir uma nova espécie humana (ou sub raça), a raça da pobreza (PONTES, 1996b, p. 85).

Algumas afirmações em relação ao rural ser sinônimo de atraso ainda estão muito presentes nos livros didáticos. Essas concepções muitas vezes aparecem de forma muito sutil, como podemos observar no recorte abaixo, onde nas entrelinhas se afirma que o desenvolvimento está atrelado ao urbanismo, ou seja, quanto mais rural a cidade mais atrasada, ou quanto mais urbana mais desenvolvida.

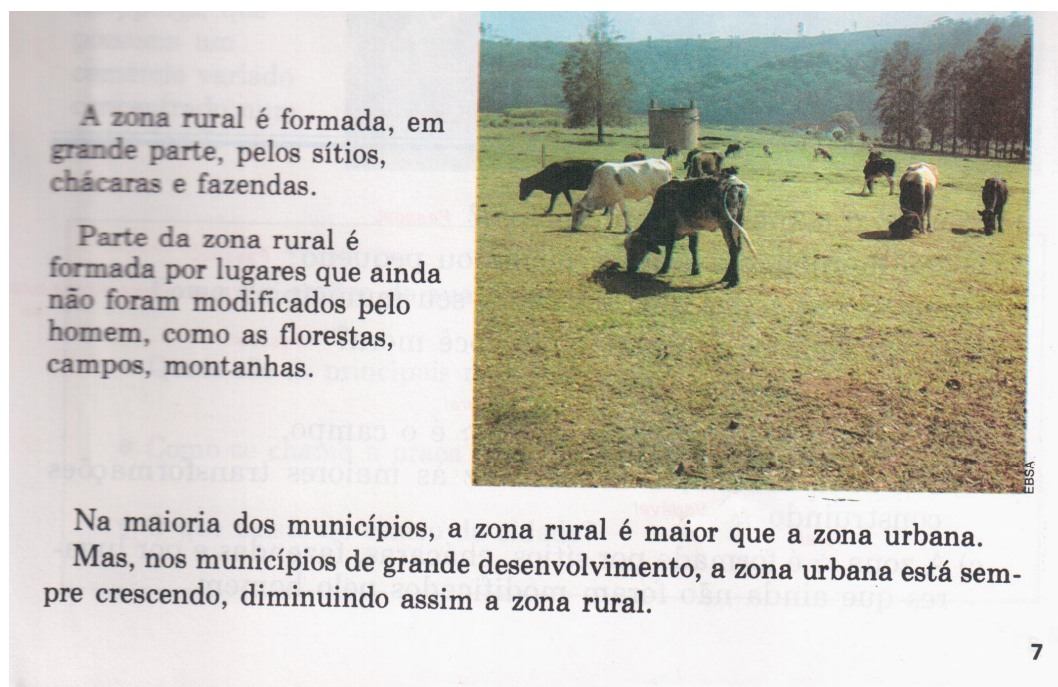


Figura 9: Concepção de desenvolvimento ligado apenas ao urbano (ASSAD, 1989, p. 7)

Entendemos que a supervalorização da vida urbana não pode ser assumida como elemento natural e inerente ao desenvolvimento sócio econômico do País, sobretudo em detrimento da possibilidade de vida e produção econômica no campo. Para tanto se faz necessário investimentos por parte do poder público, seja para a garantia de direitos fundamentais para que se tenha uma vida digna no campo, seja no trabalho educativo de valorização do campo e seus moradores. Enfim, se faz necessário que os povos do campo tenham assegurado a sua cidadania, para que sejam valorizados e não estigmatizados por sua condição de morador do campo e, portanto, para que não tenham que deixar o campo, com o qual se identificam, para serem reconhecidos como cidadãos.

3.4.1. O que as imagens revelam?

Dos livros pesquisados nesta primeira etapa nos chamam a atenção alguns números. Das 335 ilustrações encontradas relacionadas ao campo/sertão e ou povos do campo, 126 eram de homens trabalhando, 9 de homens e mulheres trabalhando juntos, 7 só mulheres trabalhando, 1 de homens, mulheres e crianças trabalhando juntos e 2 de

crianças trabalhando sozinha. O que nos dá um total de 145 ilustrações de pessoas do campo trabalhando. Ainda relacionado ao trabalho encontramos 26 ilustrações de plantações e 38 de criação de animais, sendo o que predomina nestes são as criações bovinas, também encontramos 2 imagens de engelho, o que perfaz um total de 66 ilustrações que ao somado as 145 anteriores, significam 211 ilustrações relacionadas ao trabalho. Enquanto que ligadas ao lazer aparecem 3 ilustrações de crianças brincando e 2 de homens pescando. 86 ilustrações são de paisagens naturais como cachoeiras, rios, floresta, cerrado, caatinga, matas, pantanal, etc. Vejamos estes números em percentual, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Ilustrações encontradas relacionadas ao campo – Primeira etapa

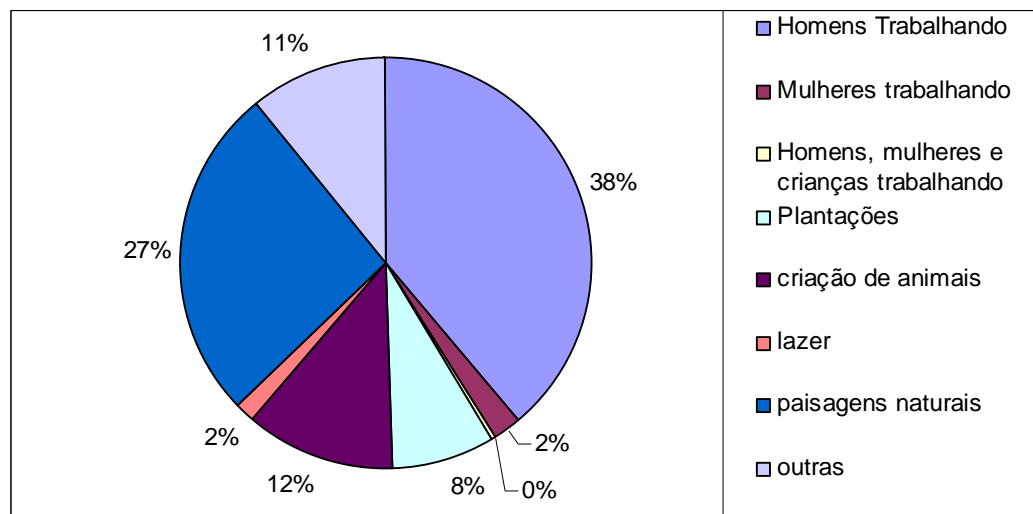
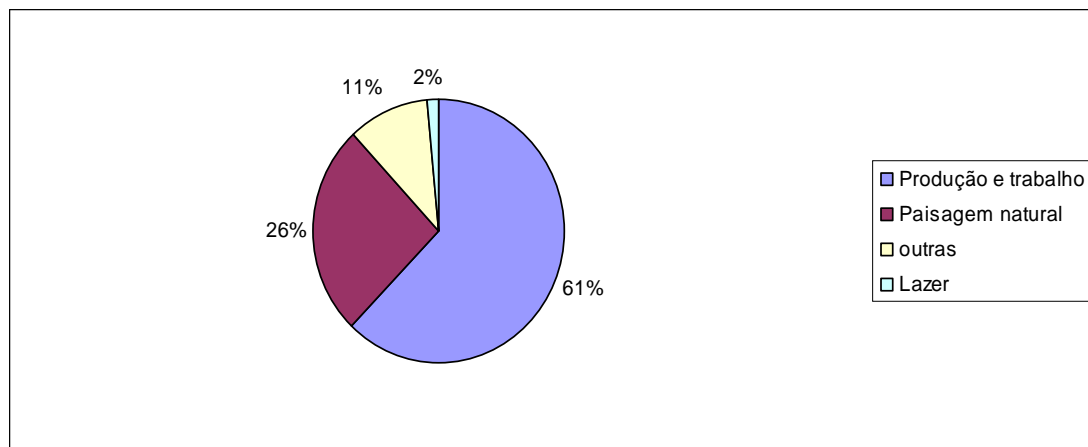


Gráfico 2 - Percentual de ilustrações relacionadas à produção e trabalho – Etapa 1



Esses números nos levam a perceber que o campo está relacionado à produção, que é “extremamente masculinizado”. Crianças e mulheres quase não aparecem nas ilustrações. O lazer para o camponês/sertanejo é algo que praticamente não existe nos livros didático. O que ocorre intensamente é o trabalho, e na maioria das vezes esta produção é relacionada com a importância dos povos do campo em produzir, para abastecer as cidades.

3.5. Segunda etapa de análise: livros utilizados no ano de 2010

As caricaturas do camponês/sertanejo nos livros atuais praticamente não existem mais com a aparência do Jeca de roupas remendadas, a única exceção que encontramos foi a figura abaixo, que estava sendo usada para tratar do trabalho infantil. E quando a temática é trabalho infantil quase sempre aparecem as crianças do campo para ilustrar o conteúdo.



Figura 10: Imagem da criança da roça em livros atuais (MELANI, 2008a, p. 69).

Nos 27 livros didáticos pesquisados na segunda etapa, foram encontradas 518 ilustrações sobre o campo/sertão e ou povos do campo/sertanejos. Deste total, 161

referem-se a homens trabalhando, 20 ilustrações de homens e mulheres trabalhando juntos, 2 mulheres trabalhando, 18 de crianças trabalhando, o que totaliza 201 pessoas trabalhando. Já as ilustrações que compõem o campo de produção agropecuária foram no número de 52, máquinas que auxiliam na produção 20, somando as 201 anteriores, temos um total de 271 ilustrações ligadas ao trabalho e produção do campo. As paisagens naturais sem a presença humana foram no número de 71. Vejamos o gráfico destes números.

Gráfico 3 - Ilustrações encontradas relacionada ao campo – Segunda etapa

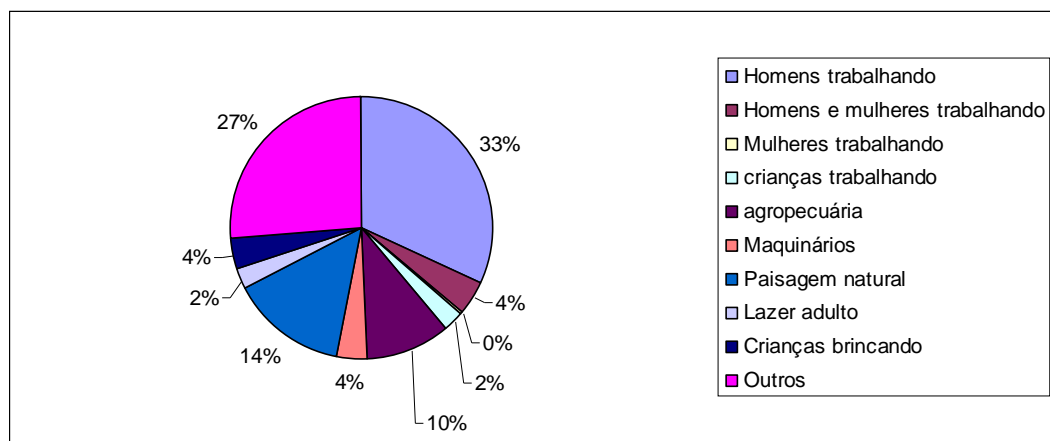
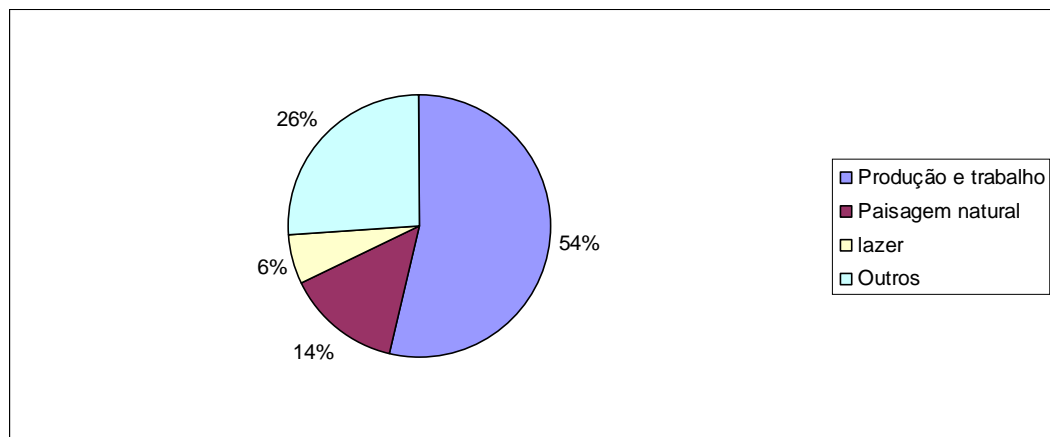


Gráfico 3 - Percentual de ilustrações relacionadas à produção e trabalho – Etapa 2



Percebe-se que o campo nos livros didáticos atuais continua sendo concebido como um lugar de produção e não de vida familiar, lazer e outras possibilidades, continua sendo um espaço extremamente masculinizado. O lazer aparece esporadicamente com 12 ilustrações de homens pescando, sendo que dessas 8 ilustrações tratam de indígenas. Quanto às crianças aparecem em 20 ilustrações brincando, sendo que destas 12 são crianças indígenas. Percebe-se que pelas ilustrações encontradas a imagem do índio e da criança indígena encontra-se mais voltadas às brincadeiras e danças. Enquanto que os não indígenas ao trabalho.

A partir do instrumento que utilizamos para as análises dos livros didáticos chegamos às seguintes aproximações:

- **Frequência de aparecimento:** aparecem mais nos livros de História e Geografia, pois estas disciplinas são responsáveis em discutir essa temática, portanto de certa forma fazem parte do currículo questões como: campo e cidade; pecuária; agricultura; mineração; desmatamento, enfim temas em que obrigatoriamente têm que aparecer o campo e seus habitantes. Contudo, nos livros de Língua Portuguesa, o campo/sertão e os povos do campo/sertanejos quase não aparecem.
- **Importância da personagem nas ilustrações ou textos:** Os textos em que aparece o campo/sertão são na maioria informativos para trabalhar o conteúdo de campo e cidade, agricultura, pecuária, cerrado, matas, floresta, etc. As ilustrações estão focadas na produção e no trabalho e, em segundo lugar, em paisagens naturais.
- **Identificação da personagem:** A maioria dos povos do campo/sertanejos que aparecem estão exercendo a função de trabalhadores e trabalhadoras, mesmo as crianças aparecem mais trabalhando do que brincando ou estudando. A figura masculina é majoritária, expressando nitidamente que o campo e lugar de produção e, sobretudo produção masculina. Na maioria dos casos não aparecem nomes dos personagens que representam os povos do campo.
- **Contexto:** Os povos do campo/sertanejos aparecem praticamente no contexto de produção, e na maioria das vezes esse trabalho é elogiado porque

abastecem as cidades. Raras às vezes em que apareceu a questão do conflito agrário em que vive o país.

- **Caracterização:** É atribuído aos povos do campo/sertanejos o papel de sofrendores, quase que de “santos” em sacrifício que deixam de viver uma vida de luzes na cidade para se dedicar ao sofrimento que é a vida no campo, sendo reconhecidos pela abdicação de viver na cidade para produzir alimentos e progresso para o país. Estão muito relacionados à força brutal e à resistência física.
- **Comportamento:** Os povos do campo/sertanejos aparecem com frequência como: sofrendores, abnegados, passivos, obedientes, trabalhadores, pobres e servis.
- **Papéis na sociedade:** O papel social claro que aparece nos livros didáticos para os povos do campo/sertanejos é o de trabalhador, que precisa produzir para abastecer a cidade.
- **Atividades:** Estão ligadas às funções de trabalho braçal, seja na agricultura, na pecuária, na extração de minérios ou vegetais.
- **Lazer:** Nos livros didáticos o lazer é algo que praticamente não existe para os povos do campo/sertanejos, as poucas vezes em que esse tema apareceu foram para retratar do lazer dos povos da cidade no campo, em hotéis-fazenda, trilhas, campings. Enfim o lazer do campo está a serviço dos povos da cidade, assim o campo é retratado apenas como lugar de produção e exploração.

Um dos elementos que contribuíram para melhorar a imagem do camponês/sertanejo nos livros didáticos, bem como outros tipos de preconceito, foi o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, que ocorre a partir de 1997. Com esse procedimento, os livros que apresentam preconceito ou discriminação de qualquer tipo, são excluídos do Guia do Livro Didático.

No Guia de escolha estão expressas as orientações para ajudar o professor no processo de escolha dos livros didáticos. São cinco os critérios de avaliação geral, que servem para todas as disciplinas. O quinto critério diz respeito a “observância de preceitos éticos, legais e jurídicos”. Que segundo o FNDE este critério tem por objetivo “contribuir para a construção escolar das condições necessárias ao convívio democrático com a

diversidade humana e para o pleno exercício da cidadania”. E para nos livros didáticos isso significa:

- Estimular, sempre que pertinente e oportuno, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse;
- Colaborar para a construção de valores e atitudes compatíveis, quando questões éticas envolvidas em textos e ilustrações forem pertinentes e oportunas para a compreensão e ou a produção de textos.

Nessa perspectiva, é expressamente vedado às coleções

- manifestar, nos seus próprios textos e ilustrações, – ou, ainda, reproduzir, em textos e imagens de terceiros e sem discussão crítica – preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades linguísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.);
- constituir-se como um instrumento de propaganda e/ou doutrinação religiosa, política ou de qualquer outro tipo;
- configurar-se como um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

(FNDE <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>)

Para finalizar este capítulo gostaríamos de refletir sobre as ausências dos povos do campo, em sua plenitude, nos livros didáticos atuais. Podemos perceber que o campo/sertão e o camponês/sertanejo aparecem com regularidade nos livros de História e Geografia, que são disciplinas pelas quais essa temática faz parte do conteúdo do curricular. Porém nos livros de Língua Portuguesa a presença dos povos do campo é algo raro. Das 32 ilustrações 13 são de paisagens naturais (rio, cachoeiras, mata, floresta, etc.) onde as pessoas não estão presentes. A respeito do silenciamento imposto Eni Orlandi nos chama a atenção afirmando que,

O silêncio, tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção; por isso, dada a diversidade dessas, o sentido do silêncio varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência (ORLANDI, 1996, p. 263).

Outra questão que se faz necessário pensar: as ilustrações negativas saíram dos livros didáticos, mas, infelizmente, a concepção de escola pobre para pobres ainda hoje é real na grande maioria dos municípios de nosso país. E a escola rural é símbolo de pobreza. Lugar onde a política pública não faz questão de chegar. E existem pessoas atualmente que chegam a defender escolas tipos as das fotos abaixo por afirmarem que tem relação com a cultura dos povos do campo. As imagens são fotografias de algumas escolas das áreas rurais do município de Arraias/TO, que não difere de muitas outras escolas para os povos do campo neste país.



Figura 11: Escolas rurais do município de Arraias. Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Arraias/TO 2009



Figura 12: Escolas rurais do município de Arraias. Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Arraias/TO 2009

Então nos perguntamos como é que uma criança vai ter orgulho de ser camponês, de estudar numa escola com essas características, ou seja, uma escola em que o que predomina é a falta: falta de iluminação, falta de água tratada, falta de energia elétrica, falta de biblioteca, falta de livros, falta de material didático de apoio, falta de proteção e cuidados, enfim quem é que quer se identificar com essa imagem e com essa cultura?

IV

O PAPEL DA EDUCAÇÃO: RESPEITO A DIVERSIDADE CULTURAL

“O sertão é o sertão”.
Guimarães Rosa

Nossa sociedade, que é marcada pelo intenso multiculturalismo, deve ter por responsabilidade o desafio permanente de buscar alternativas para combater a tendência de homogeneização, fenômeno muito freqüente em sociedades plurais. De fato, somos múltiplos e diversos, contudo nossa diversidade não pode ser transformada em desigualdade. É neste contexto que a educação escolar deve proporcionar alternativas de intervenção na realidade, de modo que as diferenças não sejam negadas.

A educação, e aqui, mais especificamente, a educação escolar, não pode desconsiderar a pluralidade de saberes e valores presentes nas singularidades culturais do povo brasileiro em geral, bem como dos povos do campo. Se assim não for o que ocorre é uma separação que valoriza uma cultura em detrimento, desqualificação e inferiorização, da outra.

Neste capítulo temos a intencionalidade de refletir sobre o papel da educação, em especial a escolar, no combate aos preconceitos e discriminações a que têm sido submetidos os povos do campo nestes últimos anos, conforme já explicitado nos capítulos anteriores.

4.1 Educação do campo e educação rural no Brasil: histórias e conceitos

Para melhor compreensão do papel da educação na manutenção de preconceitos, ou no desafio de pelo menos tentar combatê-lo, é necessário explicitar as concepções que fundamentam a educação do campo e seu contexto histórico.

O campo, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo³⁶, constitui-se num universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. Não está se supondo, portanto, a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao

³⁶ Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de abril de 2002.

conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. O campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o diferenciam.

Desse modo, o campo é um espaço rico e diverso, que tem suas particularidades e ao mesmo tempo é produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo. É um espaço emancipatório, um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito a terra, mas, também, pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela preservação do meio ambiente, etc.

O conceito de campo pode ser compreendido a partir do conceito de território, este apreendido como o lugar marcado pelo humano. São lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos, que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar, a um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável e solidário³⁷.

Tendo como referência esse entendimento de campo é que se concebe a educação do campo como toda ação educativa, que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas³⁸ e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e de produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.

Mais do que um perímetro não-urbano, expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da humanidade. Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes,

³⁷ Desenvolvimento Sustentável e Solidário aqui definido como um padrão de transformações econômicas estruturais e sociais que otimizam os benefícios sociais e econômicos disponíveis no presente, sem destruir o potencial de benefícios similares no futuro, tendo por objetivo primeiro alcançar um nível de bem estar econômico razoável e equitativamente distribuído que pode ser perpetuamente continuado por muitas gerações humanas. Implica usar os recursos renováveis naturais de maneira a não degradá-los ou eliminá-los de forma consciente e solidária.

³⁸ Concepção expressa nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB N.1, de 3 de abril de 2002.

conhecimentos, ciência e tecnologias, valores, culturas. A educação desses diferentes grupos tem especificidades, que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. Todavia, o campo e a cidade ou o rural e o urbano são apreendidos como dois pólos de um *continuum*, com especificidades que não se anulam e nem se isolam, mas, antes de tudo, articulam-se.

A Resolução Nº 1/2002 do CNE/CEB que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressa no Art. 2º § Único que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A educação do campo deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta os conhecimentos que os sujeitos do campo possuem e constroem.

Dois aspectos precisam ser considerados na Educação do Campo: o primeiro, diz respeito à superação da dicotomia entre rural e urbano e, o segundo, a necessidade de recriar os vínculos de pertencimento dos sujeitos ao campo. Esses dois aspectos somados a diversidade dos povos do campo exigem um processo educativo, que afirme a educação como um processo ao longo da vida.

4.1.1 O Contexto histórico da Educação do Campo

Conforme o relatório da professora Edla de Araújo Lira Soares para aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) pode-se afirmar que apesar do Brasil ser um país de origem agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes em relação à educação do campo, bem como as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada européia “urbanocêntrica”.

Esse panorama condicionou a história da educação escolar brasileira e deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo. O que podemos confirmar quando observamos o quadro de profissionais disponíveis para o trabalho pedagógico no campo, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas na área rural, nesta a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade sócio cultural e ambiental, onde cada escola está inserida, foi tratada sistematicamente, pelo poder público, como resíduo, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, e muitas vezes ratificaram o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro foi tão excludente, que marca até hoje o tipo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, apesar de apontar para a organização de um sistema nacional de ensino não contemplou uma estruturação organizacional para a educação do campo. Os povos do campo, concebidos como algo bronco, que precisava ser lapidado e moldado, eram alvo de propostas educativas que visavam moldar aquele homem rude, tosco e sem instrução, a fim de se construir a unidade nacional e contribuir para o “progresso da nação”. Contudo essas campanhas educativas tinham caráter meramente paliativo.

Datam da década de 1930 algumas iniciativas educacionais do Ministério da Agricultura destinados às populações do campo. A partir do ensino primário e do aprendizado agrícola de nível elementar foram incluídos nas estratégias dos projetos de colonização³⁹. Na década de 1940 essas políticas passam a receber influência da

³⁹ Calazans, 1993, p.03. “Quanto aos projetos especiais ou setoriais, a documentação disponível aponta-nos algumas iniciativas nos anos 30 cujo surgimento se deu sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, do governo Vargas. Dentro desse quadro situam-se: a) colônias agrícolas e núcleos coloniais como

Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), dentro dos objetivos do governo americano de conquistar mercado junto à população brasileira, sob a argumentação de promover o desenvolvimento econômico do Brasil.

Os projetos federais de educação para as áreas rurais seguem atrelados aos projetos de desenvolvimento da produção agrícola. A Campanha Nacional de Educação de Adultos criada pelo governo federal em 1947 e desenvolvida pelo Ministério da Educação é desdobrada em uma Campanha Nacional de Educação Rural, que vigorou entre os anos de 1952 até 1963, contando para a sua organização, mais uma vez, com a participação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento⁴⁰. Essa campanha foi profundamente comprometida com a lógica da colonização das áreas rurais e com a mecanização da produção agrícola. Para isso esta campanha teve seu cerne na criação nas ações de organização de comunidades rurais, as “Missões Rurais”, e dos Centros de Treinamento, que desempenhavam duas funções estratégicas: a habilitação dos professores sem formação adequada, que já atuavam no campo, e a preparação dos filhos dos agricultores para as novidades técnicas que chegava às atividades agrárias.

O governo federal criou a Fundação Serviço Social Rural⁴¹, no ano de 1955, a quem atribui à função de garantir a melhoria das condições de vida da população rural. Subordinada ao Ministério da Agricultura, e de natureza declaradamente assistencialista, esta fundação tinha entre as suas finalidades a organização da educação no meio rural. Esclarecendo a que gênero de educação se dedicaria a citada Fundação, o texto legal que determina a sua criação se refere apenas e objetivamente à “aprendizagem e o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho adequadas ao meio rural”⁴².

Cabe salientar, que no corpo da organização institucional da Fundação Serviço Social Rural, o Ministério da Educação e Cultura compunha o seu conselho nacional, juntamente com os Ministérios da Agricultura; Trabalho, Indústria e Comércio e o da

organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934). b) o curso de aprendizado agrícola com padrões equivalentes aos de ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais; c) nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, "destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional".

⁴⁰ A Campanha Nacional de Educação Rural, que visava o estabelecimento de um ensino de base que objetivasse a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais, sob o regime de coresponsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, foi criada em 1952, após uma experiência-piloto feita no município de Itaperuna (RJ), em decorrência de recomendações do Seminário Internacional de Educação de Adultos, ocorrido, em 1949, no Brasil, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Americanos (OEA). www.inep.gov.br acesso em 13/03/2009.

⁴¹ www.soleis.adv.br acesso em 13/03/2009

⁴² Lei 2.613, de 23 de setembro de 1955 www.soleis.adv.br acesso em 13/03/2009

Saúde. Dada a sua vinculação principal à atividade da produção rural, o presidente do seu conselho nacional era escolhido pelo presidente da república partir de lista tríplice recomendada pela Confederação Rural Brasileira.

As agências de desenvolvimento regional criadas entre o fim da década de 1950 e o início da década de 1960 também desempenharam funções educacionais voltadas para as populações rurais. Essas agências foram constituídas como autarquias vinculadas diretamente à presidência da república. Tomando como exemplo a Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, criada em 1959, encontramos o “investimento em educação básica” como uma das metas arroladas no seu I Plano Diretor⁴³, e a destinação de recursos para o “treinamento vocacional agrícola e industrial” estabelecido no seu II Plano Diretor. O mesmo aconteceu com a Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), que organizou atividades educacionais em alguns dos seus projetos desenvolvidos junto às populações rurais. Essas ações educativas das agências de desenvolvimento regional tinham em comum a meta de concorrerem para a organização comunitária no meio rural e a capacitação dos adultos para as novas formas de trabalho no campo.⁴⁴

Os órgãos federais de colonização e reforma agrária, criados nas décadas de 1960 e 1970, envolveram a escolarização da população do campo nos seus projetos. A principal característica dessas ações educativas enquanto partes de projetos integrados, continuou a ser a soma de desenvolvimento comunitário com a educação de adultos. Este foi o caso dos programas emergenciais de formação profissional elementar, desenvolvidos pela Superintendência da Política da Reforma Agrária (SUPRA), criada em 1962, pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), além do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) criado em 1964 em substituição à SUPRA.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), criado em 1970, passou a reunir as funções antes desempenhadas pelo IBRA e pelo INDA, inclusive os programas rurais integrados. Das ações educativas desses órgãos podemos destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra Rural (PIPMOA), iniciado em 1963 e retomado em 1972 após um período de paralisação.

Ignorando as graves deficiências na escolarização básica das populações rurais, o governo militar priorizou o ensino técnico para as ocupações rurais. Com o objetivo

⁴³ Duarte, Renato, in: www.fundaj.gov.br/observanordeste acesso em 15/03/2009

⁴⁴ Calazans, 1993, p.03 e 04.

de reunir em um só órgão todas as unidades federais de ensino agrícola, foi criada em 1973 a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI). Vinculada ao Departamento de Ensino Médio, do Ministério da Educação, esta coordenação tinha como função prestar assistência pedagógica e financeira a todos os estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola. Em 1975 este órgão passa a coordenar também as unidades de ensino agropecuário e os colégios de administração doméstica rural.⁴⁵

Reafirmando a priorização da formação profissional⁴⁶ para as atividades rurais em detrimento da formação básica para as populações camponesas, o governo federal cria, em 1976, o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural. Tratava-se de um órgão autônomo, vinculado ao Ministério do Trabalho, a quem coube a concepção e realização de cursos intensivos de para habilitação profissional elementar. Este órgão foi extinto em 1991.

Conforme previsto pelo Artigo 62, dos atos das disposições transitórias da LDB 9.394/96, foi criado por força da Lei 8.315, de 23 de dezembro de 1991, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). A semelhança na denominação, a comunhão na atividade e a coincidência nas suas abreviaturas pode causar algum equívoco, sugerindo a reconstrução do antigo órgão. O SENAR é definido no documento que o apresenta publicamente como uma “Instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil”⁴⁷. Conforme esse mesmo documento, sua instância decisória é o Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, comungado entre o governo federal, a classe patronal rural e a classe trabalhadora. O documento informa também que o SENAR tem como função primordial a organização de processos educativos não formais, tendo como objetivos “organizar, administrar e executar em todo território nacional a formação profissional e social de pessoas que exercem atividades no campo.”⁴⁸

Para melhor entendimento dessas ações sobre o rural faz-se necessário explicitar duas tendências predominantes, que permearam os discursos pedagógicos sobre a educação rural no Brasil entre as décadas de 1930 até início dos anos 1980. A tendência ruralista e a tendência urbanizadora, temas que trataremos a seguir.

⁴⁵ www.inep.gov.br. Acesso em 15/03/2009.

⁴⁶ www.mte.gov.br/histórico. Acesso em 15/03/2009.

⁴⁷ Conferir em: www.senar.org.br

⁴⁸ Idem

4.1.2 Discurso Ruralista

A tendência ruralista tinha por objetivo principal a fixação das pessoas no meio rural. Neste período o papel da escola era o de transformar a mentalidade dos povos do campo. Neste sentido Torres Filho (1944, p. 185) afirma que em relação ao ensino agrícola primário “convém ir mais longe, procurando retê-lo à terra, pondo-se assim barreiras ao êxodo rural que, desviando dos labores do solo energias produtivas, vem agravar os centros urbanos”.

Tal tarefa demandaria a aquisição e assimilação de valores e conhecimentos que o tornariam “homem do campo” hábil a realizar atividades de forma competente que antes não era capaz. Subjaz ao discurso ruralista o pressuposto de que os povos do campo não estão “integrados” ou “ajustados” ao sistema social e econômico do qual a terra e sua produção é o principal fator de riqueza para si e para o país. Em conformidade com esses objetivos do discurso pedagógico ruralista, Luciano Lopes (1944, p. 117) nos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação⁴⁹ afirma: “na zona rural, a ação educativa tem que ser orientada para as atividades agrícolas: a jardinagem, a horticultura, a agricultura, etc., que prendam o homem ao meio de onde tira os recursos para a sua subsistência”. Na opinião de Lopes todas as escolas primárias deveriam ter por objetivo formar o homem pela ação e, portanto “homens de ação! Eis a grande necessidade do Brasil em todos os tempos” (1944, p. 116).

Nesta mesma direção Sud Menucci (1944, p. 27) afirma que: “a escola rural não pode continuar a ser o que tem sido até hoje: uma escola de cidade enxertada à força no campo. Precisa ser aparelho educativo organizado em função da produção. E, logicamente, organizado em função da produção do meio a que serve”. É possível perceber a preocupação em pensar e organizar uma escola diferente da cidade, contudo, o pano de fundo era desenvolver a “conformação” pelas coisas do campo, mas com interesses em “servir” a cidade.

O discurso ruralista também demonstrava “preocupação” com aqueles sujeitos que não tiveram a oportunidade de melhorar e progredir como alguns poucos que enriqueceram “extraíndo da terra sua fortuna”. Esses “bem sucedidos” serviam de

⁴⁹ Congresso realizado na cidade de Goiânia em julho de 1942.

modelo que deveria ser assimilado por aqueles que ainda não obtiveram tal “sucesso” econômico.

É possível perceber neste discurso dois objetivos esperados do ensino: diminuir o êxodo rural e preparar a criança para que, quando adulta, esteja adaptada à vida rural. Para Torres Filho (1944, p. 188) vem do ensino agrícola em todos os seus graus a solução fundamental do problema agrário brasileiro. Assim, cada etapa do ensino tem intencionalidades específicas, na primeira fase: “a instrução agrícola primária é uma preparação preliminar; ela lança no cérebro receptivo da criança as perspectivas da vida rural, o amor pela vida simples, o encanto da natureza” (TORRES FILHO, 1944, p. 185). Numa segunda etapa parece se encerrar para alguns a possibilidade de continuidade dos estudos, assim para ele o nível secundário teria por finalidade “preparar chefes de cultura e administradores de fazenda. Não passa desse propósito. Não tem em vista preparar alunos para o ensino superior, mas formar técnicos esclarecidos” (TORRES FILHO, 1944, p. 186). E por fim o ensino superior agrícola, possível apenas para alguns,

...deverá ocupar-se em preparar profissionais com uma instrução tão completa quanto possível (pelo menos é o de que mais necessitamos atualmente), sem uma preocupação exclusiva pela alta cultura teórica, requerendo o nosso progresso agrícola profissionais idôneos para determinadas funções técnicas de caráter oficial, para a direção das grandes indústrias rurais, de empresas agrícolas, etc. (TORRES FILHO, 1944, p. 188)

Na avaliação de Abrão (1986) implícita ou explicitamente, todo discurso pedagógico, que trata do rural, carrega um programa político econômico, que serve de base para orientar as intenções, os conteúdos e as propostas de ação. O discurso ruralista que faz do sucesso de poucos um modelo a ser seguido, incute no educando a idéia que é possível “chegar lá”. Para tanto, é preciso recuperar o tempo perdido. Cabe então ao ensino capacitá-los para tal objetivo, sendo responsável em prepará-los para o alcance de um tempo de prosperidade. Essa mediação deveria ocorrer tanto com aqueles que já possuem ligação e raízes no campo, quanto com os vindos da cidade, pois é tarefa desse tipo de discurso despertar vocações.

O modelo brasileiro de educação rural apresenta uma série de elementos, os quais aparecem na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas "recomendações" dos organismos internacionais, que possibilitam traçar um esboço da educação rural brasileira. Os discursos eram permeados da arrogância de um grupo que

falava pelos povos do campo, e a escola se configurava como um instrumento ou aparelho, que deveria cumprir os objetivos que esta classe dominante determinava. Neste sentido, Souza (1950) faz a leitura de que a escola rural existente não estava cumprindo seu papel, pois não se encontrava organizada para cumprir os objetivos do momento, quais sejam, “fixar o homem no campo” (evitando o êxodo rural) e “capacitá-los para a vida no campo”. Fazia-se necessário reformulá-la para que não ocorresse uma transposição da escola urbana para o campo. Assim,

Por força de uma antiga orientação pedagógica, coerente, aliás, com a sua vida social, até a proclamação da liberdade do homem escravo, o Brasil continuou, na República, à moda da Monarquia, a dar toda atenção às escolas das cidades, estimulando e protegendo mesmo as iniciativas de ordem cultural das Capitais, e dos núcleos urbanos mais desenvolvidos. Quando nesse sentido, voltou as vistas para o campo, foi para mandar-lhes escolas feitas à medida do que existia na cidade: os mesmos programas; livros semelhantes; professor igual. Nunca se atentou na necessidade de dar-se ao ensino e à educação das populações que habitam o interior do Brasil uma feição particular, capaz de garantir o bem-estar coletivo dessas mesmas populações e o dos indivíduos que as compõem (SOUZA, 1950, p. 1097).

O discurso ruralista estava permeado por uma postura manipuladora, paternalista e tuteladora, desconsiderava os povos do campo como sujeitos. Partiam do princípio que os moradores do campo eram “imaturos, desprotegidos e ignorantes”, o que lhes permitia discursar por eles, bem como definir o que estes deveriam fazer. Para Abrão (1986, p. 42) “o falar para pressupõe, assim, o saber especializado, o que reflete no fundo a própria divisão do trabalho. Sendo assim, o discurso pedagógico é fruto daqueles que pensam e falam para aqueles que agem sem ter condições de refletir sobre suas ações”. Abrão ilustra seu posicionamento em relação ao discurso ruralista com a transcrição de alguns textos que retratam essa postura, como o de Sizenando Costa proferido em 1941,

O ensino ministrado nessas escolas NÃO VISA, ABSOLUTAMENTE, FORMAR PROFISSIONAIS; seu escopo único é criar, no seio do povo, uma mentalidade mais propensa ao trabalho do campo, fixando tanto quanto possível o homem à sua gleba, proporcionando-lhe vida feliz, de modo que tenha em bom conceito os preceitos de higiene, além de uma pronunciada tendência de melhorar e desenvolver as ocupações de onde tira os meios de subsistência. Pelo exposto, vê-se que a escola rural, tal como imaginamos, vincula-se profundamente à vida da população, desde o campo aos afazeres mais mezinhos do lar. Quem conhece a nossa gente, flagelada pelas endemias, avessa ao trabalho por força de leis atávicas e por uma morbidez que constitui a sua característica mais em evidência, não pode contestar que urge e é

absolutamente necessário fazer com que a escola seja, em conjunto, um laboratório onde se desenvolvam, se acentuem e se aperfeiçoem as atividades regionais que asseguram a manutenção do povo e das instituições (COSTA apud ABRÃO 1986 p. 44).

Podemos observar neste discurso de Costa os mesmos conceitos que Euclides e seus contemporâneos tinham em relação aos sertanejos no final do século XIX. A escola e a educação pensada “para” os povos do campo, vinha nesta direção, atender as demandas que aqueles que pensavam a educação elegiam como importante e prioritária, pois no entendimento deles os povos do campo não eram capazes de formular projetos próprios. Eram concebidos como um povo arrasado, doente, preguiçoso, pobres coitados que necessitam de projetos que os eduquem os civilizem a partir do olhar do outro.

Em resumo, para o discurso ruralista, a base econômica do Brasil era a produção agropecuária. Fazia-se necessário adaptar os povos do campo a esta realidade de produção. Entendia-se que a grande dificuldade era a falta de cultura desses povos, então a escola era a instituição perfeita para formatá-los culturalmente nos moldes que se entendiam necessários para cumprir o papel por eles esperado. Ou seja, a escola rural era a solução para o projeto político econômico defendido pelo discurso ruralista.

Anísio Teixeira, um dos representantes da escola nova no Brasil, foi um importante defensor de propostas educativas para as áreas rurais. Seu discurso ruralista, ainda que crítico para o período, possuía uma proposta concreta de educação rural que ele imaginava ser necessária e, ao mesmo tempo, em seu entendimento, se configurava como a solução dos problemas educacionais na área rural para a época⁵⁰. Em sua análise, devido

(...) a escassez de recursos financeiros, o Estado não pode estender o sistema escolar a toda população nem elevá-lo a um nível mais alto com programa mais longo e de manifesta utilidade social.

A extrema ignorância da população adulta e o caráter primitivo da sua vida tornam extraordinariamente duvidosos os resultados de um sistema escolar para a infância, mesmo que esse sistema pudesse vir a ser perfeito.

⁵⁰ É importante salientar que o MEC, no ano de 1998 implantou uma proposta de educação rural no Brasil chamada Escola Ativa, programa este que existe até os dias atuais, baseado nesses princípios de educação escolanovista. O Projeto Escola Ativa, inspirado na experiência colombiana (implementada neste país na década de 1980), vem sendo copiado e transplantado em diversos países da América Latina, como: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Guatemala, Guiana, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana. No Brasil, o UNICEF em 1997 traduziu para o português já com a incorporação das contribuições de educadores latino-americanos que participaram da validação do documento, o Manual Hacia la Escuela Nueva, produzido pelo Ministério da Educação da Colômbia na década de 1980.

É esse fato que convence qualquer pessoa familiarizada com o problema rural brasileiro da necessidade de cuidar simultaneamente *da educação das crianças e dos adultos*. As escolas atuais e as que vierem a ser abertas devem, pois, ser organizadas, tendo em vista esse duplo fim. Como essas escolas, devido ao despreparo do professor e às condições locais, não podem buscar ensinar outra coisa senão ler e escrever, seria difícil a organização de programa muito desenvolvido, de acordo com a concepção moderna de educação. A escola teria objetivo imediato de ensinar a ler e a escrever, não somente às crianças como também aos adultos. Essa leitura seria, porém, de aplicação direta a coisas da vida rural. Livros, publicações, informações úteis e práticas seriam distribuídos através da escola a toda população (TEIXEIRA apud ABRÃO 1986 p. 67). Grifos meus

A angústia que Anísio Teixeira expressa no texto, chegando até mesmo não acreditar na eficácia de um programa, mesmo sendo ele perfeito, está relacionada à questão da barreira cultural, pois para ele “a extrema ignorância da população adulta e o caráter primitivo da sua vida” impediriam a população do campo ter sucesso no ensino. Aqui mais uma vez os povos do campo estão sendo concebidos como retardados, intelectualmente comprometidos e incapazes

Para Anísio Teixeira a escola rural tem funções específicas, que deveriam ser observadas, assim descreve tais funções:

1. Educar as crianças e os adultos, do ponto de vista da vida que vão levar na comunidade rural a que pertencem;
2. Manter uma série de atividades extraclasse, fazendo por atingir a própria vida da comunidade, melhorando e enriquecendo os hábitos de sua vida doméstica e social;
3. Obter uma cooperação eficaz com a comunidade rural, para que todos apreciem devidamente a instituição escolar e a suportem moral e economicamente, se for preciso;
4. Cooperar na criação de outras instituições sociais de caráter educativo (clubes, associações, etc.) e estimular o seu desenvolvimento;
5. Estabelecer a comunicação dos adultos com outros centros ou com o governo, para facilitar o seu desenvolvimento;
6. Estabelecer a comunicação dos adultos com outros centros ou com o governo, para facilitar o seu progresso ou bem-estar econômico e social;
7. Organizar-se em ‘centro de comunidade’, para reuniões, conferências, festas, etc.;
8. Transformar-se, assim, naturalmente, na força social mais poderosa da comunidade, com o que facilitará o exercício de suas funções, bem como promoverá e estimulará todas as demais forças sociais, econômicas e culturais (TEIXEIRA apud ABRÃO 1986 p. 68).

Anísio propõe então para realização de tais objetivos algumas ações que deveriam ser implantadas. Sua proposta concreta de organização da escola rural deveria ocorrer considerando o seguinte ritual:

1º A escola terá duas sessões de três horas por dia e uma noturna de duas horas, com programa de leitura e escrita e ensino prático de aritmética, agricultura, artes domésticas e saúde.

2º As crianças entrarão para a escola com idade de 11 anos. A sessão diurna será para adultos e sempre que houver adultos em numero suficiente para preencher uma das sessões diurnas, dever-lhes-á ser dada preferência sobre as crianças.

3º Cada escola deverá ser aparelhada com pequena biblioteca de livros úteis e práticos, acessíveis a todo mundo. Essa biblioteca constitui parte essencial da escola. Que vale ensinar a ler, se não há o que ler?

4º Logo que possível, a escola deverá ter aparelho de rádio. Da capital, por meio dos seus órgãos educacionais, seria, então, regularmente irradiado um programa educativo adaptado as condições sertanejas.

5º Logo que possível, a escola possuirá um aparelho cinematográfico para exibição de filmes educativos.

6º A escola organizará clube de meninos e meninas, que já tenham freqüentado, para que continuem sua educação.

7º A preocupação pela educação do adulto será a predominante na escola rural, até que o seguinte objetivo seja atingido: formação de um hábito geral de leitura no seio da população e de aplicação das informações colhidas nas leituras no aperfeiçoamento do modo de viver de cada um (TEIXEIRA apud ABRÃO 1986 p. 70).

Na avaliação de Abrão (1986, p. 73) estes passos sugeridos por Anísio, desde que colocados em prática, atenderiam os desígnios que fazem da escola rural um “centro irradiador” do meio a que serve. Ou seja, estaria corroborando para se concretizar o projeto político econômico pensado para os povos do campo, para relembrar: “educar para a vida rural” e “servir de mediação para facilitar o seu progresso ou bem estar econômico e social”.

Outra tendência do período, relacionada com a educação dos povos do campo era a urbanizadora, que trataremos a seguir.

4.1.3 Tendência Urbanizadora

O discurso urbanizador entendia que com o processo de industrialização, o papel da escola rural era o de preparar os povos do campo para o inevitável deslocamento para a cidade. Nesta tarefa estava presente a formação cultural, contudo não se preocupava com a questão profissional. Ao contrário do discurso ruralista, o urbanizador entende que a educação rural não deve ter por objetivo levar a fixação das pessoas no campo, pelo contrário. É defensor de um ensino comum e obrigatório, que prepare o educando

culturalmente, sem se preocupar em prepará-lo profissionalmente. Este discurso tem como preocupação central defender que não deveria haver um ensino diferenciado, pois nada justifica uma educação rural e outra urbana. Essa tendência se apóia em pesquisas de cunho psicológico, no geral norte americano, para defender seu posicionamento em relação ao ensino único tanto para o urbano, quanto para o rural.

Como exemplo do discurso urbanizador, podemos citar Dulcie, que no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação realizado em Goiânia no ano de 1942, defendeu a igualdade do tipo de ensino tanto para o rural quanto para o urbano.

A educação, portanto, é concebida como um processo que envolve todas as experiências das crianças, experiências adquiridas quer dentro, quer fora da escola. Assim, seja na cidade, seja na zona rural, o conhecimento da vida do aluno fora da escola é de real importância, isto porque os objetivos educacionais só serão alcançados quando as experiências, as atividades, os problemas vitais das crianças fora se refletirem nas atividades de dentro da escola, como parte integrante de um programa unificado de trabalho (VIANA, 1933, p. 108).

Enquanto o discurso ruralista tem um forte apelo sentimental, o urbanizador busca em referenciais teóricos imprimir certa racionalidade ao discurso. O discurso de Fernando de Azevedo nos evidencia tal racionalidade:

A educação rural deve tender (...) a elevar ao nível das cidades a mentalidade rural, estendendo até os campos os bens materiais e espirituais da cidade e alargando-lhe o horizonte geográfico e mental além dos limites em que se confinam as 'atmosferas sociais' dos grupos relegados na sombra ou subtraídos, pela distância, ou pelo abandono, às influências dos centros urbanos. (...) a educação rural é e deve ser um 'processo de assimilação' pelos grupos; (...) tem por fim promover o movimento dos grupos rurais no sentido vertical, a passagem de um 'nível' para outro mais elevado, cujo padrão se encontra nos quadros urbanos (AZEVEDO, 1958, p. 47).

Podemos observar que tanto o discurso ruralista quanto o urbanizador explicita certo desprezo pelo modo de vida e a cultura camponesa. Concebem-na como inferior, ou mesmo desprovido de cultura, mergulhado na ignorância e que necessita alcançar os padrões urbanos, ou seja, faz-se necessário ser civilizado pelo urbano. Também é percebido nos dois discursos alguém falando para, ou seja, um grupo que se sente superior falando e prescrevendo o que o grupo inferior deve executar, enfim, aqui também não são sujeitos de sua própria história. Não são capazes e por isso outro deve pensar por eles e, sobretudo conduzi-los a um patamar superior, que os povos da cidade

possuem naturalmente, servindo de modelos a serem seguidos pelos “atrasados” moradores do campo.

Azevedo (idem, p.46) vai além ao dizer que “não é somente uma questão de interesse pedagógico, puramente técnico ou de caráter regional; (...) é de grande complexidade e toca os interesses essenciais do país”. É possível perceber que há um interesse nacional e econômico em relação aos povos do campo, mas subentende-se que continuam ‘culpá-los’ pelo ‘atraso’ do progresso da Nação. A escola ali tinha a função de capacitar os povos do campo, deixá-los no nível dos povos da cidade. E assim, se não quiserem mais trabalhar na roça poderão migrar para a cidade e ali estariam capacitados para vender sua força de trabalho, contribuindo para o crescimento industrial que se almejava naquele momento.

O discurso urbanizador enfatiza a fusão entre os dois espaços: urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, como é possível constatar nas palavras de Querino J. Ribeiro no ano de 1952, “o campo é uma divisão sócio-cultural a ser superada, e não mantida” (RIBEIRO apud Abrão, 1989, p. 98). Nesta perspectiva a escola rural tem um papel importante a desempenhar,

Todo o programa da educação rural – da escola elementar aos demais níveis – deve procurar desenvolver na população do interior a noção mais exata e operacional possível, dos caminhos a serem palmilhados pela evolução econômica, política e social das áreas rurais dentro do contexto de relações de toda a nossa sociedade, de modo a que possa participar inteligentemente para o levantamento do nível de vida dessa sociedade, o que significará o próprio progresso e desenvolvimento do rurícola (MOREIRA apud Abrão, 1989, p. 101).

Então, reafirmamos que no discurso urbanizador a escola rural não terá mais o objetivo de fixar o homem no campo como proposto no discurso ruralista, sua concepção traz explicitamente que o campo não é lugar bom para se viver. Implicitamente, também podemos inferir que nos livros didáticos atuais analisados no capítulo anterior esta concepção está presente, pois vêem o campo apenas como um lugar de produção, de sacrifícios e não um lugar em que as pessoas possam desfrutar uma “vida feliz”. Assim, o discurso urbanizador entende-se que a finalidade da educação rural não é o de,

... fixar o homem ao campo – como diz por aí – nem de impedir o êxodo do campo para a cidade, fenômenos naturais em qualquer em qualquer em qualquer processo intensivo de industrialização, que, no nosso caso,

se agrava pelas ínfimas condições de vida do interior, onde nem sempre o trabalho consegue proporcionar os mínimos necessários a qualquer família humana (Idem, p. 102).

Nesta mesma direção, ainda na visão de Moreira, a escola desempenharia o importante papel de capacitar as pessoas para sair do campo, de forma ordenada e planejada, tirando-os do mundo da ignorância, que é o mundo rural.

Não duvidamos que a educação possa contribuir para modificar e orientar o fatal processo de migração rural, atualmente desencadeado no Brasil. Até agora, as populações migrantes se comportam sem nenhuma orientação inteligente. Realizam apenas uma procura desordenada de melhores meios de vida pelo trabalho. É preciso, portanto, que aprendam as suas reais possibilidades de trabalho e que saibam procurar onde ele existe de acordo com essas possibilidades. Isto é, evidentemente, uma tarefa educacional, de que poderá encarregar-se a escola em seus vários níveis (Ibidem, p. 102).

Esse tipo de discurso reforça a idéia de que os povos do campo se configuram como desorientados e necessitam de uma capacitação para inevitavelmente migrarem para a cidade. Mas através dos ensinamentos da escola essa vinda para a cidade ocorreria de forma ordenada, principalmente sem causar maiores transtornos à ordem estabelecida e, sobretudo capacitados para contribuir com o sistema econômico moderno, que está centrado na industrialização, e, neste momento, localizado na cidade.

O discurso urbanizador tem a preocupação de organizar a escola rural no sentido de preparar os alunos para a modernidade, seja na exigência de uma produção agropecuária mais “eficiente” (ou seja, preocupada com o lucro) ou para a industrialização crescente no país. Tanto uma quanto a outra estavam preocupadas em abastecer as populações urbanas e fornecer matéria prima para a indústria, o campo e seus moradores tinham apenas o papel de servir à cidade.

Podemos afirmar que no discurso ruralista a intencionalidade da educação era tratar diferentemente os diferentes, contudo não com o objetivo de transformar suas diferenças em oportunidades, mas tratá-los de forma desigual, transformando diferenças em desigualdades. Já no discurso urbanizador a intencionalidade é tratar iguais os diferentes, com o objetivo de torná-los iguais, desconsiderando suas histórias de vida, seus desejos e sonhos e, sobretudo formatando-os para renegar o rural, buscando na cidade o modelo de vida digna.

4.1.4 Educação rural, educação do campo e movimentos sociais

Retomando a linha do tempo da educação para os povos do campo, a partir dos discursos acima explicitados, podemos afirmar que a educação rural nasce atrelada à questão latifundiária e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias agrárias. A partir dos anos de 1930 começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos norte-americanos de "cooperação".

Essa movimentação em torno da educação acontece devido à pressão do movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, o movimento dos pioneiros da educação, a pressão dos setores urbanizados da população por escola, o interesse do empresariado por uma melhoria do nível escolar e capacitação da força de trabalho dos migrantes rurais ou estrangeiros. Assim dá-se início a uma série de iniciativas dentre as quais: as campanhas educativas nacionais, a campanha de educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos e a extensão rural.

Os movimentos civis de luta pela democratização da educação, que defendiam uma escola pública, laica e gratuita vão ter forte influência do ruralismo pedagógico, e contribuir para o surgimento do debate sobre a educação rural em nosso País. O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural, conhecidos como "escolas típicas rurais". Também influenciou a criação das "escolas normais rurais", que tinham a função de formar os professores leigos das escolas rurais. No entanto, esse discurso, como já vimos, foi marcado pelos seus limites seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou da idéia de fixação artificial das pessoas no campo para evitar o inchaço das cidades e, por conseqüência, a explosão de problemas sociais nas áreas urbanas.

A partir da década de 1940, o discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador, as populações migrantes rurais têm um modo de organizar a vida e o pensamento que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização. Também era função da escola oferecer uma formação universal e única. Os defensores do discurso urbanizador afirmavam que os problemas das escolas rurais

estariam vinculados a sua organização, aos métodos e as técnicas que utilizavam, bem como a formação do professorado.

Os primeiros anos da década de 1960 são marcados pela reação à exclusão da população à escolarização. As lutas das organizações pela Reforma Agrária, vão contribuir para a redefinição da Educação. A educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade se forjar alternativas para viabilização de projetos políticos, econômicos, sociais e culturais para as classes populares. O surgimento das Ligas Camponesas (final da década de 1950) e dos sindicatos rurais demarca um período de reivindicações e lutas por direitos trabalhistas dos povos do campo o que de certa forma gerou a possibilidade de permanência, mas também, gerou a aceleração do processo expulsão de alguns povos do campo para a cidade.

Outra redefinição do pensamento educacional será trazida pelo golpe de 1964, que com o fechamento dos canais de participação e representação, impõe limites e controle aos segmentos populares quanto aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do "desenvolvimento".

Nesse sentido, é importante reafirmar que a educação para a população do meio rural nunca tivera políticas específicas, o atendimento à educação se deu através de campanhas, projetos e políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo. Pelo contrário, eram concebidos como incapazes de gerar conhecimento e de terem voz ativa na construção de seus projetos educacionais.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, é considerado um importante marco deste período. O Seminário Regional de Pernambuco (preparatório para o Congresso), tendo Paulo Freire como relator, apresenta um documento intitulado: "A Educação dos Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos", o referido documento chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando sua erradicação ao desenvolvimento da sociedade

(Paiva, 1987). O documento se configura uma referência para a constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturando de forma mais articulada a partir de então. Traz como conteúdo a responsabilidade de se construir coletivamente o trabalho educativo da escola com as pessoas e não para as pessoas. Paiva (1987) afirma que esse Congresso marca o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico”⁵¹ e a (re) introdução da reflexão social na elaboração das idéias pedagógicas. A autora ainda salienta que o referido congresso serviu também como estímulo ao desenvolvimento de idéias e novos métodos educativos para jovens e adultos.

Neste período é difundida a concepção de Educação Popular, concebida como um conjunto de práticas educativas que se desenvolvem no movimento histórico liderado pelos setores populares, compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola pública encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram um novo momento com novas perspectivas que contribuiriam para construção da Educação Popular no Brasil.

Destacam-se neste período os seguintes movimentos e organizações que contribuíram para a construção e difusão da educação popular no Brasil e, portanto serviram de base para a construção da educação do campo, que surge posteriormente ligada aos movimentos populares:

- 1) **Movimentos de educação popular:** Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), Centro Popular de Cultura - CPC/UNE, A campanha de Pé no Chão também se aprende a ler (1960), Movimento de Educação de Base – MEB (1960);
- 2) **Movimentos da Ação Católica:** Juventude Agrária Católica – JAC, Juventude Estudantil Católica – JEC, Juventude Independente Católica - JIC, Juventude Operária Católica JOC e Juventude Universitária Católica – JUC;
- 3) **Movimentos sociais do campo:** Serviço de Assistência Rural – SAR (1949), Ligas Camponesas (1955), União dos Lavradores e

⁵¹ De acordo com Ghiraldelli Jr (1990), o otimismo pedagógico – próprio dos anos 20 – apresentou um ideal qualitativo da educação, por insistir na idéia da melhoria do ensino e de condições didático-pedagógicas, enfatizando a problemática escolar do país.

Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB (1954), Movimento dos Agricultores se Terra – MASTER, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CNTA (1963), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – Contag (1963);

4) **Outros movimentos:** Ação Popular – AP.

A década de 1960 se configura como o momento histórico em que se lançam as bases da educação do campo, pois é neste período que as organizações sociais passaram a desempenhar papel decisivo na formação política de lideranças do campo e no embate pela reivindicação de direitos como: educação, saúde, moradia, água, acesso a terra, trabalho, crédito diferenciado, etc. Nesse processo foram construindo novas práticas pedagógicas por meio da educação popular, que deu origem a diferentes movimentos de educação no campo.

O golpe militar de 1964 teve a pretensão de conter as transformações que estavam ocorrendo na política e na sociedade brasileira. Com a repressão, o movimento popular, os políticos, os educadores, enfim as pessoas e instituições em geral comprometidas com o projeto de reformas, foram duramente combatidas, exiladas e mortas pelos militares e a concepção de educação popular que se iniciava no Brasil foi bruscamente interrompida pela obstrução da democracia. Mesmo sob forte repressão houve um grande movimento de resistência, a mobilização social foi de suma importância para a construção da contra hegemonia.

No período final do regime militar a modalidade de organização pública para a educação do campo segue lógica dos projetos integrados que somavam assistencialismo e preparação elementar de mão-de-obra agrícola. A elaboração pelo Ministério da Educação do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Deporto, em 1980, resultou na criação de programas dessa natureza, programas estes executados pelo MEC, como o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio-Rural do Nordeste (EDURURAL-NE).

Os discursos pedagógicos sobre o rural predominantes (ora ruralista, ora urbanizador), iniciado na década de 1930, perduram até a década de 1970. As imagens construídas dos povos do campo por esses discursos retratam um povo sem historia, sem dimensão de luta, como se estivessem no mundo apenas sobrevivendo e de forma miserável, fantoches nas mãos dos que decidiam se deviam “fixar” no campo ou “migrar” para a cidade. Ressalvando alguns movimentos contra hegemônicos, que

despertaram no final da década de 1950, mas que foram duramente combatidos pelo regime militar, voltando a ganhar visibilidade e força na década de 1980. Os anos de 1980 ficam marcados por um silêncio na produção sobre a escola rural, havia uma negação do modelo vigente, mas não havia uma proposta de algo novo, como se a educação rural estivesse fadada ao desaparecimento, portanto não justificaria produção nem discussão sobre a temática.

Nos anos 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo, de sorte a garantir a universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitassem a realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

Um marco importante das lutas sociais para a educação do campo, já no período de redemocratização do Brasil, foi a Articulação por uma Educação do Campo, movimento que nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB e a Universidade de Brasília - UnB. Neste encontro, lançou-se o desafio para que entidades parceiras ampliassem a discussão em torno da reivindicação de políticas públicas no contexto do campo em geral, e mais especificamente a garantia da educação do campo no campo.

Este encontro resultou na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia/GO, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998. Teve como organizadores as seguintes instituições: MST, UNICEF, UNESCO, CNBB, e UnB. A Conferência contou, também, com a participação de muitos sujeitos de escolas do campo, de ONGs, de sindicatos, associações e de outras instituições que tinham vinculação com o trabalho na área de educação, em especial do campo. A Conferência foi o momento em que de forma mais orgânica e articulada os movimentos sociais e sindicais evidenciam a necessidade do debate sobre políticas públicas de educação para o meio rural e desenvolvem análises a respeito da ausência do poder público, bem como, a tendência do capital à destruição das forças produtivas: trabalho, trabalhador, meio ambiente e cultura.

Na I Conferência debateu-se a realidade em que o campo vivia. Havia uma clareza de que os problemas levantados tratavam da falta de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, pois as dificuldades que eram vivenciadas nas escolas do campo resultavam de um problema mais amplo de estrutura da sociedade. E que as dificuldades eram conseqüências desta mesma estrutura. Os presentes na Conferência assumiram o compromisso e desafios aqui expressos:

1. Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional.
2. Propor e viver novos valores culturais.
3. Valorizar as culturas do campo.
4. Fazer mobilizações em vista de conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo.
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
6. Formar educadores e educadoras do campo.
7. Produzir uma proposta de educação básica do campo.
8. Envolver as comunidades nesse processo.
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
10. Implementar as propostas e a ação dessa Conferência.

Estes compromissos assumidos retratam um novo paradigma que surge. Mais do que uma simples mudança de nome, agora não mais educação rural, ao assumir a nomenclatura “educação do campo” estava presente uma nova concepção de educação dos povos do campo. Como já trabalhamos anteriormente, historicamente o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. O espaço rural concebido como inferior algo a ser superado. Na maioria das vezes pensada por outros e não com ou pelos povos do campo. Salientamos que existiram e ainda existem algumas poucas iniciativas educacionais no campo das políticas públicas, que mesmo denominando educação rural desenvolveram processos que hoje identificamos como educação do campo, pois respeitavam os preceitos desta concepção, e o contrário também é verdadeiro.

A educação rural era vista, na maioria dos projetos educacionais, como apêndice da educação urbana, elaborados sem a participação dos sujeitos do campo. Uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos estudantes da área rural com um contexto negativo. Educação essa que projeta um território alienado porque propõe um modelo de desenvolvimento que expulsa os

trabalhadores do campo, desconsidera sua cultura e seus modos de vida. A origem da educação rural está muito ligada ao assistencialismo, uma perspectiva salvacionista, que pensa a educação para os pobres no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

A educação rural é criada para os povos do campo, enquanto a educação do campo vem sendo construída com e pelos povos do campo. Esse novo paradigma em construção traz como protagonista desse processo grupos que rompem com a educação rural, cuja referência é o produtivismo, ou seja, o campo apenas como lugar de produção de mercadorias e não espaço de vida, de cultura, de lazer. Sobretudo espaço que se faz necessário à garantia de políticas públicas, que considerem suas diversidades e especificidades (Fernandes, 2004). Podemos reafirmar no capítulo anterior que as imagens do campo/sertão e dos povos do campo/sertanejos nos livros didáticos atuais, confirmam essa tendência no olhar o campo apenas como espaço de produção, o que de certa forma continua sendo o olhar do Outro sobre o campo.

Outro conceito importante que está implícito nos compromissos assumidos pelos participantes da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: a educação do e no campo, isso não é apenas um trocadilho de palavras, existe uma concepção que embasa essa terminologia “Educação básica do campo”. A luta dos movimentos sociais do campo em defesa de sua permanência na terra, de sua cultura, identidade, saberes e valores está intimamente ligada à luta por uma educação que lhe seja própria, portanto do campo e não apenas no campo.

Assim, ao utilizar “educação do campo”, está se apontando que é preciso entender sua relação com a terra, suas formas de produção, sua cultura, sua sociabilidade, sua vida. E para marcar que a educação destinada aos que vivem no rural não pode ser tratada como foi durante séculos, é que o movimento demarca esse novo território de lutas e conquistas. Que começa pela nomenclatura, mas acolhe outra concepção de Educação do Campo, levando em consideração que incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida no campo”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meeiros e fazendeiros. Expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas, que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita CALDART (2002, p.26): “No: o povo tem direito de ser educado no lugar

onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A primeira Conferência gerou bons frutos em relação à educação do campo que novamente começa aparecer no cenário de produções escritas, nos embates travados com o poder público, que foi se multiplicando nos estados e municípios. Este movimento gerou cada vez mais a necessidade de pensar as especificidades existentes no campo e a garantia dos direitos dos povos do campo.

Fruto da Articulação por uma Educação do Campo, e outro marco importante neste contexto, e que podemos assinalar como a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo no âmbito da legislação educacional em nível federal, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. As Diretrizes Operacionais expressaram no momento histórico em que foi coletivamente construído um instrumento legal de diálogo na relação Estado e Sociedade, na medida em que materializam direitos. A Resolução indica as responsabilidades cabíveis a cada um dos entes estatais a quem tem o dever de garantir educação de qualidade a todos, inclusive aos povos do campo. Enfim, se configura num importante aparelho de luta, junto às ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo, que vêm pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal. As Diretrizes representaram um importante passo dado na história, pois a educação do campo em termos de legislação se encontrava silenciada pela indiferença.

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem-se postura mais receptiva em relação à educação do campo. Sua importância é reconhecida em vários órgãos do governo, como no âmbito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF). Criado por força do decreto n.º 4.854, de 08 de outubro de 2003, O CONDRAF é constituído como órgão colegiado, integrante da estrutura básica do Ministério do Desenvolvimento Agrário, formado por entidades governamentais, entidades do movimento social e da de organizações da sociedade civil voltadas para este tema.

Na nova estrutura do MEC, já no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi constituído o “Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo” (GPT Campo), a partir de portaria assinada pelo Ministro de Educação Cristovam Buarque, conforme disposto na Portaria n. 1.374, de 3 de junho de 2003. O GPT Campo era formado por representantes das diversas secretarias do MEC, por representantes de outros ministérios

e por instituições da sociedade civil organizada que já contavam com práticas no campo da educação do campo reconhecidas em âmbito nacional. Por cerca de um ano esse grupo trabalhou no sentido de produzir um diagnóstico da educação do campo no Brasil, e traçou uma estratégia de divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais, que deveria ocorrer a partir de ação coordenada entre as esferas de governos e organizações sociais.

Em 2004 no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC foi criada a Coordenação Geral de Educação do Campo. Importante ressaltar, que pela primeira vez na estrutura do MEC, tem-se um espaço específico, que tinha como pretensão abrigar e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de educação do campo.

Neste mesmo ano (2004) novamente os movimentos sociais e sindicais se mobilizam, e se sentem desafiados a realizar a II Conferência por uma Educação do Campo. Desde a realização da I Conferência, outros eventos foram realizados, como um seminário nacional e outras atividades no âmbito dos estados. Ainda assim, a II Conferência se tornava necessária, para avaliar o que já fora construído, planejar os próximos passos e principalmente dialogar com o novo governo, que desta vez, representado pelo Ministério da Educação participa da II Conferência.

Assim, de 2 a 6 de agosto de 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, sob o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. Foi um momento de reflexão sobre a conjuntura que o campo brasileiro vivenciava. Esta II Conferência contou com a presença de 1.100 participantes, envolveu um número maior de movimentos sociais⁵², instituições e escolas envolvidas com a temática. Marcando então um novo momento de maior articulação dos movimentos sociais do campo entre si, bem como entre os povos do campo, em torno da luta pela garantia do direito a políticas públicas para o campo.

Nesta II Conferência definem-se novos campos de luta, se redefine o espaço geográfico das escolas do campo, ampliam-se níveis e modalidades; firma-se uma nova agenda política, estabelecendo os princípios do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, que foi divulgado juntamente com as Diretrizes Operacionais da

⁵² Assinaram a declaração final da II Conferência: CNBB, MST, UNICEF, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFA'S, SEAP/PR, TEM, MMA, MinC, AGB, CONSED, FETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Caritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, CAATINGA, ARCAFAR SUL/NORTE, ASSESOAR, FORUM QUILOMBOLA.

educação Básica do Campo nos 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo realizados pelo Ministério da Educação em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Organizações Sociais do Campo, durante os anos de 2004 e 2005.

As reivindicações expressas no documento final da II Conferência, giraram em torno da garantia de direitos, aqui transcritos:

1. Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo a Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente.
2. Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente.
3. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente.
4. Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente.
5. Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Podemos afirmar que a I Conferência teve papel importante para constituição de um campo próprio do conhecimento, a Educação do Campo. Campo este, que tem o papel de provocar reflexões que acumulem força e abra espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade e, sobretudo, do campo como lugar de atraso. Esta nova concepção trata o campo como “território legítimo de produção e existência humana e não só da produção agrícola” (MOLINA; JESUS, 2004, p.10). Constrói-se considerando os elementos de identidade da educação a partir dos sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida. Supõe novas relações entre os sujeitos da educação. Vincula a luta por uma educação específica que respeite os sujeitos do campo, ao conjunto das lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, que ao longo da história tem se mostrado como “condições de desumanização” (CALDART; 2002, P.30).

Para que essa luta encontre campo aberto para se expandir, transformando-se em ações concretas, que promovam o desenvolvimento do país é preciso, ao mesmo tempo, programar e implementar ações governamentais, que vinculem a educação aos processos de desenvolvimento, considerando-a como fundamental nas políticas, programas e projetos que visem ao desenvolvimento sustentável. Neste sentido, as

reivindicações da II Conferência, descritos acima, estão em consonância com o momento histórico que a educação do campo estava vivenciando. Era e é necessário garantir políticas públicas que reafirmem o novo modo de pensar e fazer educação do campo no Brasil.

Com a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC) no âmbito do MEC/SECAD, e a nomeação de seu primeiro coordenador prof. Dr. Antonio Munarim, começa a se desenhar um novo momento no processo de construção das políticas públicas para a educação do campo, pois as ações desta coordenação aconteciam em diálogo direto com o GPT Campo, ou seja, com os movimentos sociais e sindicais representativos dos povos do campo. Durante esse primeiro período da Coordenação alguns projetos e articulações foram feitas em torno desta nova concepção de educação do campo e na garantia das políticas públicas elaboradas a muitas mãos. O texto “Elementos para uma política pública de educação do campo” do prof. Dr. Antonio Munarim, que na época respondia pela CGEC, demarcam essas ações. Três eixos estratégicos de ação norteavam o que se pretendia como um primeiro desenho de uma política pública de educação do campo no MEC/SECAD, conforme o documento:

1. Construção de uma nova base epistemológica.⁵³

Consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre a educação do campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade. Da visão dicotômica, que tem a cidade como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançado, e o rural como a permanência do atraso, no Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. As políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural.

2. Construção de esfera pública.⁵⁴

⁵³ Inscreve-se nesse eixo estratégico atividades como: a) a movimentação junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no sentido de se abrir espaço mais efetivo à temática da educação do campo; b) a realização do Iº Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em parceria com o MDA/Pronea, que reuniu pesquisadores de todos os estados da União e DF, vinculados a instituições universitárias e/ou vinculados a movimentos e organizações sociais do campo. Esses pesquisadores – da academia e do movimento social – são chamados a dialogar entre si e, ao mesmo tempo a construir instrumentos de interlocução com os órgãos do Governo responsáveis pela pesquisa. Desse evento, além do debate teórico, que foi sua essência, surgiram encaminhamentos de continuidade da interação entre os pesquisadores e outras estratégias de ação para consolidar os objetivos traçados. c) criação de cursos de pós-graduação e linhas de pesquisa em universidades públicas – como exemplo já iniciado, cite-se o curso de especialização em Educação e Desenvolvimento Rural Sustentável, parceria entre MEC e MDA.

... estamos falando de processos de interação constante entre o gestor público e as organizações da sociedade civil, mormente aquelas representativas da parcela da sociedade que sempre esteve à margem das relações de poder na sociedade capitalista. Nessas relações a democracia se consolida na medida em que tanto o espaço estatal quanto as próprias organizações sociais são objetos e sujeitos de práticas pautadas pela transparência e espírito republicano. Na adoção consciente da estratégia da esfera pública, a participação social efetiva está presente na construção das políticas públicas que, por excelência, são universais. A participação dos sujeitos sociais se dá na afirmação de suas proposições, bem como no consentimento ativo, seja de negativas ou proposições afirmativas de outrem.

3. Estado em ação⁵⁵

... diz respeito a ações do aparelho de governo definidas como prioritárias. (...) A busca desse objetivo maior implica a proposição e execução de ações que envolvem todo o Ministério da Educação, isto é, extrapola a governabilidade direta da SECAD. De tal sorte, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, mais que propriamente executora de programas e projetos, tem significado um espaço de elaboração de propostas e de mediação de encaminhamentos junto a outros setores do MEC e mesmo junto a outros ministérios. Ainda, a busca da universalização da educação básica no campo com a qualidade pretendida, para além do papel do MEC, demanda a ação decisiva dos demais entes da federação; eis que, na ausência de um sistema único de educação nacional, no mínimo, há que se efetivar o regime de colaboração.

Ainda durante esse período alguns diálogos importantes ocorreram, como uma reunião de trabalho específica do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) com a Secad/CGEC na cidade de Gramado/RS, no dia 23 de novembro de 2005. Este encontro gerou uma agenda de compromissos conhecida como “Carta de Gramado”.⁵⁶

⁵⁴ Duas atividades da Coordenação-Geral de Educação do Campo podem ser inscritas como típicas e específicas desse eixo estratégico: o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), da SECAD/MEC, e os Grupos Executivos Estaduais de Educação do Campo.

⁵⁵ Algumas ações encaminhadas como prioritárias pela CGEC:

- a) *Plano Nacional de Educação*. Elaboração conjuntamente com Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de propostas e estratégias com vistas a fazer a educação do campo presente, na versão do PNE, que se esperava, renovada.
- b) *Financiamento*. Garantia do repasse diferenciado para escolas do campo no Fundef que não estava sendo cumprido e aumento no valor do percentual deste repasse no FUNDEB,
- c) *Infra-estrutura*. Alternativas pedagógicas para as escolas multisseriadas e unidocentes; Financiamento para a construção de salas de aula em comunidades rurais, áreas indígenas, assentamentos da reforma agrária e áreas de remanescentes de quilombos.
- d) *Elaboração* do “Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo”.
- e) Outros projetos especiais: Apoio a experiências inovadoras de educação escolar; Programa Nacional de EJA Integrada com Formação Social e Profissional para Agricultores Familiares (Saberes da Terra); Licenciatura do campo (Procampo); Financiamento de especializações no campo da educação do campo.

⁵⁶ A Carta de Gramado encontra-se no anexo deste trabalho.

Entre os compromissos da carta de gramado estava previsto um Seminário Nacional de Educação do Campo, organizado pelo MEC, Consed, Undime e organizações da sociedade civil para aprofundar o diálogo e os compromissos entre os entes federados em torno de políticas públicas para a educação do campo. O que ocorreu entre os dias 8 e 9 de junho de 2006 na cidade de Cuiabá/MT, também gerando uma agenda de compromissos que ficou conhecida como “Carta de Mato Grosso”,⁵⁷ assinada pelo Secretário da Secad, e os presidentes do Consed e Undime.

Por fim, registramos dois últimos acontecimentos importantes na trajetória da educação do campo no Brasil, até o momento atual, trata-se da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo e do Decreto Presidencial sobre Educação do Campo. O Fórum Nacional de Educação do Campo é uma articulação permanente constituída por diversas organizações da sociedade civil e membros da comunidade acadêmica⁵⁸, que reunidos em Brasília, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, por autoconvocação, analisaram a situação do campo e da Educação do Campo no Brasil, identificaram os avanços e desafios para a construção e consolidação de uma política nacional de educação do campo. Assim, constataram a necessidade de propor uma atuação articulada entre movimentos sociais, universidade e poder público para a implementação de políticas de educação para o campo brasileiro. Para tanto então resolvem criar o Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC.

Segundo o próprio documento de criação, o FONEC tem por objetivo “o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas

⁵⁷ A Carta de Mato Grosso encontra-se no anexo deste trabalho.

⁵⁸ Instituições presentes à reunião e que aprovaram a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo: Cátedra da Educação do Campo – UNESCO/UNESP; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Federações Estaduais de Trabalhadores da Agricultura – FETAGs; Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC; Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC; Instituto Federal de Brasília – IFB; Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC; Movimento das Mulheres Campesinas – MMC; Movimento de Organização Comunitária – MOC; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB; Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA; União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Estadual da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Amazonas – UEA; Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Ministérios convidados, e que se fizeram presentes: Ministério da Educação – MEC/SECAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/INCR/PRONER.

Organismos Internacionais convidados, e que se fizeram presentes: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI; Organização Internacional do Trabalho – OIT.

de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo”.

Seguindo este objetivo proposto o documento faz a seguinte constatação:

Um ponto de partida comum a todos os que criam este Fórum é a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação. Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de commodities – perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros “desertos verdes” – mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. Dentro desse projeto, caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indispensável à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo.

Além disso o documento faz críticas a política pública em relação a educação do campo conduzida pelo MEC, cobrando responsabilidades, diz: “O MEC, que tem o poder e a responsabilidade maior pela instituição de políticas e programas estruturantes de uma Educação do Campo, seguindo os princípios definidos pelas organizações e movimentos sociais que a protagonizam, tem tido uma ação tímida demais e pouco consistente nessa direção”.

Outro acontecimento importante em relação a educação do campo, que ocorreu paralelamente a criação do FONEC, trata-se do decreto assinado pelo Presidente Lula no dia 4 de novembro de 2010 e publicado no Diário Oficial da União dia 5 de novembro de 2010. Tendo como objeto a política de educação no campo, e em especial torna o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) uma política permanente de Estado em favor das comunidades que vivem no campo. A assinatura do decreto coincidiu propositalmente com a realização do I encontro do Fórum Nacional de

Educação do Campo (FONEC), que aconteceu nos dias 3 a 5 de novembro de 2010 em Brasília/DF. Além do Pronera, o decreto regulamenta um conjunto de programas e políticas que aprimoram a educação no campo, executados pelo Ministério da Educação (MEC)⁵⁹.

4.2. O desafio da educação

A partir do contexto da educação rural e da educação do campo descrito até aqui propomos algumas reflexões sobre o papel da educação. Temos o entendimento que o campo caracteriza-se como um lugar diferente da cidade e como um território marcado por uma intensa diversidade social, política, cultural, econômica e ambiental. A diversidade está nas formas de se relacionar com a natureza, nos modos de produzir, comer, falar, festejar, lutar por direitos etc. Essa diversidade revela formas e tempos próprios de organização e produção de saberes, conhecimentos, valores e singularidades culturais que devem ser respeitadas e consideradas nas propostas pedagógicas e nos currículos escolares para que assim a escola tenha significado e importância real na vida desses sujeitos, sem deixar, de modo algum de prover a população do campo de saberes necessários, ou seja, de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Neste sentido o currículo escolar tem papel fundamental na organização dos conhecimentos e no respeito à diversidade dos sujeitos. O currículo enquanto artefato da educação escolarizada é algo que surge na passagem do século XVI para o século XVII. Contudo até a década de 1960, as questões curriculares estiveram desligadas dos problemas sociais, de modo geral. A partir de então, com a nova Sociologia Educacional, o enfoque sociológico começado na Grã-Bretanha e França se espalha pelo mundo.

Tal enfoque “centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre” SACRISTÁN: 2000, p. 19). Assim ao em vez de conceber o currículo como algo dado, que explicaria o sucesso ou o fracasso escolar como variável dependente numa perspectiva na qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos, é preciso considerar também os

⁵⁹ O decreto na íntegra está disponível no site:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7352.htm.

procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, ensiná-lo e avaliá-lo, pois são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (Idem).

O currículo escolar é um instrumento privilegiado que pode servir tanto para conservação e legitimação, como para transformação ou renovação dos conhecimentos historicamente acumulados. Segundo Silva (1992), estudioso das questões do currículo, o conhecimento escolar é desigualmente distribuído entre as classes e os grupos sociais, muito embora haja, e reconheça-se sua significação moral e sua eficácia política nos discursos sobre a igualdade de oportunidades escolares. E não existe um plano pedagógico organizado pelo Estado ou outra agência, que distribui diferentemente a pedagogia conforme a classe social. “Paradoxalmente é exatamente a suposição de que um produto uniforme, ‘escolarização’, está sendo oferecido a todas as crianças, independente de sua classe social, que permite a distribuição desigual” (p. 128). A partir dessa verificação (a distribuição desigual do conhecimento escolar), observa-se que a escola se encaixa na lei de retorno do capital simbólico, pois este retorna às mãos dos que já o possuem.

Para este autor, tem-se uma força reproduzida no campo simbólico, mas nascida de uma força material (determinada pelo diferencial de capital econômico), dissimulando e contribuindo para manter, pela dissimulação, a posse desigual de capital econômico. A participação da escola, nesse processo, está na distribuição e na classificação do capital cultural com vistas à legitimação. Considerando que os bens culturais da chamada “cultura culta” só podem ser apreendidos pelos possuidores dos códigos necessários à decifração desses bens, e que a escola não propicia elementos igualmente a todos os sujeitos dotando-os nos esquemas de pensamento necessários à decodificação dos bens produzidos no campo de produção cultural, a conclusão a que podemos chegar é que a escola contribui para reproduzir a força simbólica que dissimula a estrutura das relações sociais.

O currículo tem uma importância fundamental para o tipo de educação e qual função esta educação exercerá. Segundo Sacristán (2000: p. 9): “A prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado”. Para este autor quando os sistemas escolares estão desenvolvidos e suas estruturas estabilizadas há uma tendência em focar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação. Assim, “É difícil mudar a

estrutura, e é inútil fazê-lo sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos” (Idem, p. 9).

O currículo é um campo que absorve e estão em disputa muitos elementos e isto implica numa relação de poder no qual a produção, circulação e consolidação de significados se concretizam em políticas de identidade. Na correlação de forças quem tem mais poder impõe suas representações, seu universo simbólico de cultura particular. Contudo essa imposição não é tão passiva. Para Silva (2000):

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é problema pedagógico curricular. (...) É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (p. 97).

Tradicionalmente a escola que atende aos povos do campo opera a partir de pedagogias e currículos urbanos negando suas singularidades. A educação escolar a ser ofertada a cada grupo social (não apenas dos povos do campo em geral, como também nas especificidades como dos indígenas, dos quilombolas, assentados, ou até mesmos os das periferias, entre outras) precisa considerar, respeitar e incorporar no currículo as particularidades e demandas próprias de tais grupos.

É preciso reconhecer, valorizar e legitimar projetos pedagógicos de educação na diversidade enquanto princípio, com estratégia de respeito às diferenças e aos saberes dos sujeitos coletivos e de seus processos específicos de produção da vida, na diversidade: cultural, política, econômica, de gênero, de geração, étnico-racial e de ecossistema, sendo assumido pela escola como fonte de estudo, de saberes e de convivência.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (resolução CNE/CEB n.01, de 03 de abril de 2002) explicita a necessidade de reinvenção e de (re)significação da educação do campo pelos sistemas públicos de ensino e pelos projetos político-pedagógicos das escolas. Inspirada de certa forma nos artigos 208 e 210 da Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96 que tem por referência uma concepção de ruralidade que se estabelece como um espaço específico,

diferenciado e, ao mesmo tempo integrado ao conjunto da sociedade, a Lei nº 9.394/96 – LDB estabelece em seu artigo 28 que:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho a zona rural.

Este artigo da LDB que trata especificamente da educação básica para a população rural reconhece a diversidade sócio cultural e o direito à igualdade e à diferença, sem propor uma ruptura com um projeto global de educação explicitado no artigo 26 da mesma lei que concebe uma base nacional de formação, contemplando as especificidades regionais e locais em relação a cultura e a economia da comunidade atendida.

Portanto, à luz das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, A LDB 9.394/96 e da Constituição Federal de 1988 podemos afirmar que se faz necessário valorizar o modo de vida, a forma de pensar e conseqüentemente as singularidades culturais dos povos do campo. A visão do campo como espaço social perene motiva uma base conceitual pedagógica identificada com o movimento de vida, de produção e simbolismo humano dos povos do campo, calcada no sentido de pertença. Não se pretende com isso fixar artificialmente a pessoa no campo, mas provocar um olhar crítico, capaz de traduzir direitos e possibilidades, para assim orientar opções de vida.

4.2.1. Questões a serem observadas no currículo e na formação dos professores

A educação do campo tem questões e função social específicas, não deve ser constituída a partir de modelos fechados, mas, sim, a partir da construção coletiva, democrática e contextualizada, considerando os atores, demandas sociais e especificidades de cada local. Desse modo, ao buscar a constituição de uma escola do campo é preciso também reconhecer os sujeitos que já estão desenvolvendo iniciativas que ajudam a afirmar a identidade da Educação do Campo. É preciso reconhecer e

buscar contribuições nas iniciativas pedagógicas dos movimentos sociais do campo que têm reivindicado educação como direito universal e têm inventado um novo jeito de educar, afirmando projetos educativos próprios e assumindo a escola como um lugar estratégico de uma formação que possa contribuir para a melhoria de suas condições de vida.

Os movimentos sociais são por sua origem movimentos educativos. Este é um traço de todos os movimentos sociais. O movimento feminista, indígena, negro, do campo, entre outros, se propõem à conquista ou garantia de direitos e, sobretudo, à formação da consciência social desses direitos. Todo movimento social toca em consciências, valores, representações, preconceitos, singularidades culturais. Daí a ênfase nos aspectos educativos e formadores. A consciência do papel educativo e formador tem sido destacada nas experiências de formação específica para educadores do campo, pois incluem, por exemplo, em seus conteúdos, metodologias e didáticas as místicas, as músicas, os símbolos, a identidade e a memória da luta pela conquista e sobrevivência na terra. Partem do princípio que a terra educa.

A compreensão do campo (sua história, valores, cultura, saberes, sujeitos e processos específicos de produção para manutenção da vida etc.) precisa ser assumida pela escola como fonte de estudo e de conhecimento. É preciso assumir a prática da pesquisa como estratégia educativa e como princípio fundante do processo pedagógico. A construção de saberes precisa acontecer de forma contextualizada geo-historicamente, a partir do estudo de temas socialmente significativos para o grupo em formação e que estimulem o debate e a reflexão na escola e na sala de aula, sempre articulados com a reflexão sobre assuntos como a diversidade de gênero, identidade, orientação sexual, geração, questões étnico-raciais, ecossistema, sustentabilidade etc., que hoje se revelam como aprendizados necessários e vitais para toda a sociedade.

É preciso organizar o currículo contemplando o cotidiano dos povos do campo. Ao se fazer educação do campo, a cultura e o trabalho precisam ser observados como princípio educativo, pois é por meio destes que as pessoas de um determinado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si. É preciso organizar os tempos e práticas da escola respeitando o tempo e modo de vida dos povos do campo. É preciso que a escola celebre e festeje as singularidades dos povos do campo e contribua para elevação da sua auto-estima. É preciso que a escola seja um espaço de diálogo entre os diversos, no qual as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades combatidas em respeito ao direito de cada um ser diferente - não podemos aceitar que as diferenças

sejam transformadas em desigualdades. Esses princípios assumidos no desenvolvimento do currículo podem ajudar a escola no processo de construção e/ou reafirmação identitárias dos povos do campo e dos próprios projetos educativos colados à realidade camponesa.

A educação escolar do campo precisa ser vinculada a outros espaços, atividades educativas e com as outras ações originadas das políticas de desenvolvimento do campo, como por exemplo, as experiências políticas e produtivas das comunidades e as atividades de assistência técnica aos agricultores. Todo projeto pedagógico de uma escola revela uma intencionalidade que explicita o ser humano que se deseja formar. Desejamos que as escolas do campo busquem a formação de sujeitos com valores que os estimulem a assumir posturas responsáveis, críticas e criativas diante do mundo. Neste sentido é preciso ter clareza de que a reorganização dos currículos e a reinvenção pedagógica nas escolas do campo precisam desencadear um processo formativo que contribua também para a reflexão sobre os modos de produção agrícola existentes e para o aprendizado e afirmação de um novo modo de produção (agroecológico), pautado por uma matriz científica e tecnológica comprometida com a segurança alimentar e com a sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

No parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, podemos constatar que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (Art. 2º. Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

A construção dessa identidade deve estar calcada em paradigmas que tenham como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, conforme indicado no artigo 3º desta mesma resolução. Também deverá respaldar-se no respeito às diferenças e direito à igualdade, proposição explícita no artigo 5º. Quanto ao trabalho dos professores, o artigo 13, inciso I, destaca a necessidade de estes serem formados continuamente e complementarmente por discussões que tenham como ponto de partida “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo”.

As práticas educativas devem revelar clareza em suas propostas, ou seja, opções que podem ajudar a enraizar ou a desenraizar os sujeitos do campo, que pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte. Não reconhecer as singularidades culturais, ou seja, desvincular o sujeito da realidade é desenraizar. E “não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma” (ARENDDT, 1998, p. 528). Ter raiz é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro, na perspectiva de se fazer existir com dignidade, humanamente.

4.2.2. Formação específica para os educadores e educadoras do campo e da cidade

Entendemos que a promoção de políticas educacionais que enfrentem todas as formas de preconceito e discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso à educação e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – afro-descendentes, indígenas, homossexuais, povos do campo, entre outros. De outro, são necessárias ações que visem formar profissionais da educação para o respeito e valorização da diversidade e para o combate à discriminação.

Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem, caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença.

Os que atuam na educação são responsáveis por formar cidadãos conscientes, assim, é necessário o aprimoramento constante no conhecimento dessas questões já apontadas. Ao participarem de cursos ou licenciaturas específicas, os profissionais obterão instrumentos para refletir a respeito dessas temáticas e lidar de uma forma mais crítica com essas especificidades, podendo ter acesso a uma formação profissional que vá além da docência permitindo uma qualificação que dê conta da gestão de processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Ou seja, uma formação contextualizada e consistente do educador como sujeito capaz de propor e implementar projetos de desenvolvimento sustentável de campo e de país, comprometidos com as

transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atende a população que trabalha e vive no e do campo.

Neste sentido, Geraldini *et. al.*(1998) nos alerta que é obrigação do formador de professores colocar como preocupação central de seu programa as questões políticas e sociais, procurando possibilitar aos futuros professores pensar sobre as dimensões que afetam o seu cotidiano, a sua prática de ensino, mostrar que podem tomar decisões que estarão servindo para deixar as coisas como estão ou mudá-las (p. 264).

Oferecer aos educadores do campo uma formação específica significa dar resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola muito requerida pelas organizações sociais envolvidas com as questões do campo: formar quadros com visão da realidade do campo, com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo; tornar viável a organização dos assentamentos, das pequenas propriedades rurais, equacionar o papel da educação dos coletivos dos acampamentos e assentamentos; garantir seu direito ao conhecimento, à cultura, à memória e identidade; organizar projetos educativos, administrar as escolas no conjunto da administração dos movimentos, dos assentamentos e da comunidade camponesa.

Esta vinculação orgânica entre formação de educadores e a dinâmica de consolidação dos movimentos sociais traz marcas para o perfil de educador a ser formado, para os projetos de sua formação e para as relações com as instituições formadoras. Traz dimensões a serem levadas em conta na formulação de políticas de formação de educadores. Altera a lógica e os horizontes da formação. Na história da formulação de políticas educativas a tendência tem sido equacionar essas políticas com base em necessidades genéricas de professores, por séries, níveis ou titulação. A partir de protótipos de qualificação referidos a demandas de escolarização, com supostos níveis de qualidade etc. A persistente defasagem entre essas necessidades e os níveis de formação dos professores do campo revelam que essas motivações genéricas não são as formas mais eficazes de formular essas políticas.

A maneira de pensar a formação nos movimentos sociais caminha em outras direções. Assume opções por um projeto social, econômico, político e cultural do campo. Considera estratégias concretas de construção desse projeto. O papel da escola, ou sua função social está inserido nesse projeto. A defesa do direito à educação, ao conhecimento e à cultura adquire novos sentidos no movimento organizado. A formação de educadores encontra novos significados.

A construção de uma escola destinada a promover a formação integral de educandos e educadores é função social estratégica para afirmação da identidade e para um novo projeto social de campo. Não estamos supondo a existência de um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade e que tenha uma lógica exclusiva de funcionamento e reprodução. Consideramos que o campo mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ambientais que o diferenciam. Contudo o campo é um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. A formação dos educadores deve ajudar tais profissionais a perceberem tal contexto criticamente e a desenvolverem condições concretas necessárias para poder atuar em tal contexto: a escola do campo.

Nessa perspectiva é importante o desenvolvimento de um processo de formação de educadores que assuma os mesmos princípios pedagógicos da educação básica do campo, de forma a permitir o desencadeamento de um processo educativo a partir da reflexão sobre as condições e história de vida de tais educadores em formação, assim como sobre os valores e as concepções de educação, homem, sociedade que carregam. Ou seja, é importante que a formação de educadores assuma o currículo contextualizado e a pesquisa como princípios pedagógicos fundantes.

Formar profissionais para lidar com as diferentes realidades e que valorizem as diversidades é um desafio da atualidade. A constituição do sujeito não é tarefa exclusiva da escola, nem estamos querendo dizer que somente a formação dos profissionais da educação será a solução para as mudanças que precisam ser efetivadas na escola e, por extensão, nas relações do campo brasileiro. No entanto, como local privilegiado de sistematização do conhecimento, a escola tem grande responsabilidade e um papel a desempenhar na formação e nas mudanças que precisam se efetivar na realidade social dos educandos.

Zeichner (1993), refletindo sobre a formação de educadores e a prática do ensino reflexivo nos alerta que a atenção do professor deve estar tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática. Faz-se necessário também considerar o caráter democrático, emancipatório e a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam às situações de desigualdade e injustiça social para o interior da sala de aula. A reflexão dos professores não pode ignorar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso efetivo ao saber escolar, por outro.

Falar em diversidade na sociedade brasileira nos remete a um paradoxo. Ao mesmo tempo em que nossa sociedade se caracteriza pela pluralidade e diversidade em sua constituição social, étnico-racial, de expressão cultural, sócio-ambiental, também permanece autoritária, homogeneizadora, excludente e desigual. Aqueles que se distanciam do padrão normativo eurocêntrico, judaico-cristão, branco, masculino, heterossexual, adultocêntrico, letrado e urbano, que rege nossa sociedade são definidos como “o diferente”, o “outro”. Suas diferenças são transformadas em desigualdades e suas identidades negadas, silenciadas ou esquecidas. Nos dias atuais, apesar da existência de representações contra-hegemônicas elaboradas pelos grupos sistematicamente silenciados e destituídos de poder e direitos, tal padrão normativo ainda se faz presente, definindo as esferas de adequação social a partir de concepções previamente dadas de cultura, linguagem, classe social, etnia, raça, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, idade, comportamento, beleza, inteligência, etc.

Falar em diversidade significa tratar de singularidades de indivíduos e ou de grupos a serem reconhecidas, respeitadas e promovidas por meio do entendimento de que a diversidade é um recurso social e pedagógico fundamental, inclusive para a humanização do processo de construção do conhecimento de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva. É um recurso dotado de alta potencialidade transformadora e libertadora. O respeito e a valorização das diferenças é um fator central para o desenvolvimento de uma sociedade que só tem a ganhar com a inclusão de todos e com o reconhecimento de suas diferenças, de modo a assegurar que cada cidadão usufrua igualmente de oportunidades e de direitos.

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” o “deixar que o outro seja diferente de mim tal como sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996, p. 154).

A diversidade cultural é um direito humano fundamental, e a formação de educadores precisa considerar, conhecer e fortalecer as singularidades culturais em nosso país, entre elas a campesina. É preciso que cada educador contemple estas singularidades com um olhar crítico, afastando-se cada vez mais do etnocentrismo. A

reverência à dignidade humana e o diálogo precisam ser elevados à categoria de princípios. Conhecer a cultura do “outro” para respeitá-la. Educadores que acreditam que seu papel é educar para a diversidade, precisam comprometer-se com a luta contra o preconceito e a discriminação, estimular a construção de uma identidade nacional brasileira embasada na diversidade e não na homogeneidade. O papel do educador é central no processo de transformação. Ele tem a tarefa de mediar a formação de seres humanos.

Defendemos que a formação do educador contemple as questões relativas a educação do campo mesmo em curso não específico para educadores do campo, pois atualmente já é uma realidade que vem sendo consolidada em diversas universidades sobretudo nos cursos de Pedagogia e principalmente nas universidades públicas. Essas universidades contemplam em suas estruturas curriculares disciplinas que tratam desta temática. Tais disciplinas têm o objetivo de chamar a atenção à existência da realidade camponesa e às discussões já acumuladas em torno da Educação do Campo. Ou seja, trata-se de uma oportunidade de fazer com que os processos de formação desses futuros profissionais considerem que a realidade a ser focada tem, na relação rural-urbano ou urbano-rural, no mínimo, duas perspectivas que, embora interdependentes e interpenetrantes em processos históricos dinâmicos, apresentam nas extremidades características muito próprias. E isso implica apoiar-se em teorias e métodos apropriados para se traçar o processo educativo que tenha a presunção de ser adequado.

A questão da relação campo-cidade, como questão histórica, sociológica, antropológica, econômica etc, deve estar presente de forma concreta nos diferentes momentos de formação dos educadores. É importante considerar que o espaço rural existe com uma realidade própria, que interage com a realidade urbana, e que não está predestinado ao desaparecimento, e que nesse Campo ou campos existem sujeitos e identidades que não podem ser ignorados por qualquer proposta de educação que se pretenda de alcance universal.

A Educação do Campo deve ser entendida como uma área da ação e da formação humana, que suscita procedimentos metodológicos ou técnicas educacionais apropriadas. A escola não pode ser um espaço de atuação centrado nela mesma. Ao contrário, a escola deve estar conectada com a vida, com as relações sociais, com o trabalho, enfim, com o que acontece no meio em que ela está inserida, visando formar profissionais que pensem os problemas escolares com os sujeitos sociais envolvidos direta ou indiretamente na escola.

Essa perspectiva encaminha para o estudo e aplicação de métodos ativos de ensino-aprendizagem, nos quais o aluno é o ponto de partida e centro de referência, e o sujeito educador constitui com os educandos uma relação dialética na qual, salvaguardadas as especificidades de papéis, todos aprendem.

Outro elemento a considerar é a questão de formar o futuro profissional para as diversas realidades e contextos, pois numa mesma sala de aula e ao mesmo tempo, pode ter crianças de idades diversas e de graus de informação, de experiência e de escolaridades diversas, e que a interação pedagogicamente administrada entre esses diferentes pode se tornar a melhor alternativa educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O sertão não tem fim”.
Guimarães Rosa

Para por um ponto final, mas longe de concluir, nos perguntamos: e hoje, onde está o sertão? Para a maioria estará mais adiante, o que nos leva a pensar que o sertão não existe ou poderemos chegar à mesma conclusão de Guimarães Rosa (2006, p. 8) “O sertão está em toda parte...”, porque “o sertão é o homem”.

Atualmente, com a tentativa de homogeneização das pessoas e dos espaços pelo mundo capitalista e globalizado, que impõe um padrão a ser seguido por todos, com a chegada da eletricidade, da telefonia, da indústria no campo, os meios de produção motorizados, as assimilações que o sertão faz da cidade e que se revela em suas novas formas culturais, que se associam à urbanidade, fica cada vez mais difícil saber onde estão as fronteiras do sertão. Mas se entendermos que o sertão é homem humano, impregnado de cultura e de história, que atravessa o espaço e o tempo, chegaremos a conclusão de que o campo/sertão foi construído e constituído pela ação do homem da cidade e o contrário também é verdadeiro, a cidade também está impregnada da cultura ou da ação e saber dos povos do campo/sertanejos.

Mas o fato do sertão estar misturado à cidade e ao mesmo tempo as relações estabelecidas serem temporais e espaciais, com várias nuances, não significa que o sertão/campo e o sertanejo/povos do campo não tenham identidade própria. O sertão/campo está onde estão os que se identificam e se definem culturalmente como tais, ou seja, mais do que espaço o sertão/campo é identidade cultural, que se atualiza historicamente e que também se difere historicamente por meio das estruturas econômicas, sociais e políticas.

Não é possível pensar que o processo de homogeneização da cultura estabelecida pelo capitalismo trará o fim do sertão/campo, assim como também não é possível imaginar uma uniformização. Não há uma extinção completa, o que pode haver é uma transformação ou recriação de culturas, que se transformam, mas não desaparecem. Neste sentido, partimos do pressuposto de que as situações de contato não têm direção única. Apesar das assimetrias concretas existentes entre culturas que estabelecem

contato, entendemos não haver uma mera assimilação de uma pela outra. Os contatos não podem ser vistos como caminhos para a destruição de modos tradicionais de vida, mas como um processo que leva à construção de um novo estilo de vida, com novas estratégias e alternativas, onde a cultura tem uma dimensão essencialmente dinâmica e adaptativa (Novaes, 1993).

A cultura, compreendida como “organização da situação atual em torno do passado” (Sahlins, 1999, p.192), é extremamente dinâmica e sujeita a transformações históricas. Se o evento histórico é interpretado e compreendido a partir da cultura, esta é transformada a partir da história. Nas palavras desse antropólogo:

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas (SAHLINS, 1999, p. 7).

Assim o sertão/campo vai se reelaborando culturalmente e aparece como diferentes sertões/campos, distinguindo distintas pequenas regiões dentro do macro, demonstrando particularidades e situando historicamente o conjunto. Se existem as categorias históricas que definem (na perspectiva macro) o que é o sertão/campo e os localiza nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, da mesma forma, na perspectiva micro, podemos perceber a existência de múltiplos sertões/campos, encurtados e tecidos com características que lhes são peculiares.

Entendemos que a educação escolar tem papel importante no reconhecimento e valorização dessa diversidade, que compõe nosso país. Reafirmamos que a educação do campo tem especificidades que requerem uma preocupação específica na forma de conceber o currículo escolar. Este precisa estar organizado de forma a valorizar o modo de vida dos povos do campo, produzindo simbolismos firmados no sentido de pertencimento. Ao mesmo tempo em que não poderá desconsiderar que o campo é um espaço que integra o conjunto da sociedade brasileira e o contexto das relações internacionais.

O currículo das escolas do campo precisa ser construído primeiramente buscando e reconhecendo as contribuições das iniciativas pedagógicas das organizações sociais do campo, que têm histórias e práticas educativas consolidadas que expressam o anseio de se construir uma educação como um direito universal. Segundo, é preciso

assumir a prática da pesquisa como uma estratégia educativa e como um princípio fundante do processo pedagógico. Terceiro é preciso organizar o currículo contemplando o cotidiano dos povos do campo. Quarto, a educação escolar do campo precisa ser vinculada a outros espaços-atividades educativas e com outras ações originadas das políticas de desenvolvimento do campo. Também a reorganização do currículo precisa desencadear um processo formativo, que contribua para a reflexão sobre os modos de produção agrícola existentes, buscando a afirmação de um novo modo de produção, o agro ecológico, que se comprometa com a segurança alimentar e a sustentabilidade ecológica.

Em termos de princípios e fundamentos teórico, entende-se ser importante incluir proposições para um enfoque específico nos cursos de formação de educadores sobre a realidade do campo e sua relação com o urbano mesmo para aqueles futuros profissionais que não tenham pretensão em atuar nas escolas do campo. É importante o trabalho de reconhecimento desta realidade, pois a construção da identidade implica relações, e não se pode ou não se deve abrir mão do aprendizado e reconhecimento das diferenças mesmo em salas constituídas apenas por estudantes de áreas urbanas admitindo-se a existência de problemas conflituosos entre o campo e a cidade no nosso país.

Além disso, é possível manter a mesma dinâmica de reconhecimento da igualdade e da diferença a partir de exemplos colhidos fora dos limites da sala de aula, como na própria família, na escola, ou em outras escolas, na vizinhança, etc. Objetivando concretizar a perspectiva da Educação do Campo, faz-se necessário que a proposta filosófica dos cursos de formação incorpore a dimensão da relação rural-urbano ou urbano-rural, como realidade concreta a ser considerada. Pois o Brasil é um país pautado por raízes agrárias e existem problemas conflituosos entre o campo e a cidade, que não podem ser negados. Necessário de faz desconstruir a competição entre ambos e fazer-se perceber que campo e cidade compõem a circunstancialidade da sociedade Brasileira.

FONTES

ALVES, Alexandre. Projeto Prosa: história. 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Alexandre. Projeto Prosa: história. 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Alexandre. Projeto Prosa: história. 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

ANTUNES, Aracy do Rego [et. al.]. A escola, a casa, os grupos, os espaços, os tempos. Rio de Janeiro: Access, 1997.

ASSAD, Rosemary Faria. Estudos Sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico. 2ª Série São Paulo: Editora do Brasil, 1989

_____, Rosemary Faria. Estudos Sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico. 3ª Série São Paulo: Editora do Brasil, 1989

_____, Rosemary Faria. Estudos Sociais: educação e desenvolvimento do senso crítico. 4ª Série São Paulo: Editora do Brasil, 1989

AZEVEDO, Marta Ramos de. Viva vida: estudos sociais: o município. 3ª Série. São Paulo: FTD, 1995.

CASTRO, Julierme de Abreu e. Geografia para Estudos Sociais. Ed. IBEP s/d.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza [et. al.]. Projeto Pitangua: Geografia. 2º ano. São Paulo: Moderna, 2008.

_____, Sonia Cunha de Souza [et. al.]. Projeto Pitangua: Geografia. 3º ano. São Paulo: Moderna, 2008.

_____, Sonia Cunha de Souza [et. al.]. Projeto Pitangua: Geografia. 4º ano. São Paulo: Moderna, 2008.

HAILER, Marco Antônio [et. al.]. Análise, linguagem e pensamento. 2ª Série. São Paulo, FTD, 1995.

LUCCI, Elian Alabi. Novo viver e aprender geografia. 3ª ano. Ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Elian Alabi. Novo viver e aprender geografia. 4ª ano. Ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Elian Alabi. Novo viver e aprender geografia. 5ª ano. Ed. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2008.

MAROTE, D'Olim. Estudos sociais, ciências e programa de saúde. Volume 3. São Paulo. Editora ática, 1989.

MARQUES, Yolanda. Estudos sociais: estudando o Brasil. 4ª Série. São Paulo, Companhia Editora Nacional, s/d.

MEC, Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Estudos sociais; caderno de atividades. Ed. Rio de Janeiro, 1988.

MELANI, Maria Raquel Apolinário [et. al.]. Projeto Pitangua: história. 2º ano. São Paulo: Moderna, 2008.

_____, Maria Raquel Apolinário [et. al.]. Projeto Pitangua: história. 3º ano. São Paulo: Moderna, 2008.

_____, Maria Raquel Apolinário [et. al.]. Projeto Pitangua: história. 4º ano. São Paulo: Moderna, 2008.

MIRANDA, Cláudia. Linguagem viva, volume 1. São Paulo: Ática, 1998.

_____, Cláudia [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. Letramento e alfabetização linguística. 2º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

_____, Cláudia [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. língua portuguesa. 3º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

_____, Cláudia [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. língua portuguesa. 4º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

_____, Cláudia [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. língua portuguesa. 5º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

MIRTES, Márcia. Geografia/História: a construção do futuro. 3ª Série. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas-S/A. 1993.

OLIVEIRA, Ignez da Silva. Estudos Sociais. 2ª Série Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S. A. 1969.

PASSOS, Luciana M. Marinho. Alegria de Saber: estudos sociais, 1ª grau. 3ª Série. São Paulo: Scipione, 1995.

_____, Luciana M. Marinho. Eu gosto de estudos sociais, 1ª grau. 4ª Série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

PINELA, Thatiane. De olho no futuro: história. 2º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

_____, Thatiane. De olho no futuro: história. 3º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

_____, Thatiane. De olho no futuro: história. 5º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

PONTES, Edna Maria [et. al.]. Linguagem e interação. 3ª Série. Curitiba: Módulo, 1996a.

_____, Edna Maria [et. al.]. Linguagem e interação: 4ª Série. Curitiba: Módulo, 1996b.

PRADO, Angélica. Projeto Prosa: língua portuguesa. 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Angélica. Projeto Prosa: língua portuguesa. 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

RAMA, Ângela [et. al.]. Projeto Prosa: Geografia. 3º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Ângela [et. al.]. Projeto Prosa: Geografia. 4º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____, Ângela [et. al.]. Projeto Prosa: Geografia. 5º ano. São Paulo: Saraiva, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Historiar: fazendo, contando e narrando a história na 2ª Série. Curitiba: Ed. Braga, 1998.

VARGAS, Rosilda. A criança e o município. 3ª Série. São Paulo: IBEP s/d.

VESENTINI, J. William [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. Geografia 2º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

_____, J. William [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. História 2º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

_____, J. William [et. al.]. Coleção Aprendendo Sempre. História 3º ano. São Paulo: Ed. Ática, 2009.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, José Carlos. *O Educador a caminho da roça: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural*. Mato Grosso Sul, 1986.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____, *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ABREU, J. Capistrano de. *Capítulos de história colonial: (1500-1800) & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil* – 5. ed. ver. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

AMADO, Janaína. *Construindo mitos: a conquista do Oeste no Brasil e nos Estados Unidos*. In: Sidney Valadares Pimentel e Janaína Amado (orgs.). *Passando dos limites*. Goiânia, Editora da UFG, 1995.

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo, HUCITEC, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976. Primeira Ed. Casa Ed. O Livro, 1920; Segunda Edição: Ed. Anhembi, 1955.

ANDRADE, Almir de. *Aspectos da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Schmidt Ed. 1939.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. – São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999. (3a. edição)

_____, Miguel G. *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004 (4a. edição).

_____, Miguel G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

ARRUDA, Gilmar. *Cidades e Sertões*. Bauru, SP: EDUSC, 2000. (Coleção História)

AZEVEDO, F. de. *O problema de educação rural: a educação e seus problemas*. São, Melhoramentos, 1958.

- BALDUS, Herbert. *Ensaio de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- BARBOSA, Rui. *Campanha Presidencial: 1919 (Bahia, 1919)* p. 107-169.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.
- BILAC, O. *Últimas conferências e discursos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.
- BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classe*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____, *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- _____, *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1992.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução CEB nº 01, 2002. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília, DF, 03 de Abril de 2002.
- _____. inep. *Panorama da Educação do Campo*. - Censo 2005. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. In: Projeto Popular e Escolas do Campo Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, v 1. Brasília: CNBB, MST, UNICEF e UNB, 2002.
- _____, Roseli Salete. *O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo*. Estudos avançados, V.15, N.º 43, São Paulo: 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. *O último dos românticos*. Folha de S. Paulo (11.4.1997).
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.
- CARVALHO, Raquel Alves de. Os missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928-1946). Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba – SP, 2004.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*. José Reginaldo G. dos Santos (org.), Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1998.
- CUNHA, Euclides Rodrigues Pimenta da. *Um Paraíso perdido: reunião dos ensaios amazônicos*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- _____, *Os Sertões (Campanha de Canudos)*. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2009.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. 1930, o *silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DUTRA, Eliana de Freitas. *Rebeldes literários da República: história e identidade nacional no Almanaque Brasileiro Garnier (1903-1914)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2001.
- FERNANDES, Bernardo F. *O campo da Educação do campo*. In: MOLINA, Mônica; AZEVÊDO DE Jesus, Sônia Meire S. (orgs). *Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção por uma educação do campo (vol. 5) Brasília, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-58.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: A Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Genealogia del racismo: de la guerra de las razas al racismo de Estado*. Madrid: Las Ediciones de La piqueta, 1992
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- GARCIA, Elenira Martins Sanches. *A educação do homem do campo. 1920-1940*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GERALDI, C., FIORENTINI, D. E PEREIRA, E. *Cartografias do Trabalho Docente: apontamentos para uma epistemologia da prática pedagógica*. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O extremo oeste*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____, *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

_____, *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HUBERMAN , Leo. *História da Riqueza do Homem*. RJ. : LTC Editora, 1986.

LAJOLO, Marisa. *O livro didático: Velho tema, revisitado*. In: Em Aberto, Brasília, ano 6, n. 35, jul./set. 1987

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 20ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Globo, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. São Paulo. Ilustrações de Percy Lau. São Paulo: Melhoramentos, 1950 (Coleção Viagem através do Brasil).

LOPES, Luciano. *A educação primária na zona rural*. In: Anais do oitavo Congresso Brasileiro de Educação (Goiânia, junho de 1942). Rio, IBGE, 1944, PP.115-118.

MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MENUCCI, Sud. *A ruralização*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1944.

MOLINA, Mônica & AZEVÊDO DE Jesus, Sônia Meire S. (orgs). *Educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção por uma educação do campo (vol. 5) Brasília, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MUNARIM, Antonio. *Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MURARI, Luciana. *Brasil, ficção geográfica: ciência e nacionalidade no país D`os Sertões*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapeming, 2007.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Educação do campo e políticas públicas para além do capital: Hegemonias em disputa*. Tese (doutorado em educação) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2009.

NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. *A Imagem da mulher no livro didático: estado da arte*. São Paulo: FCC/DPE, 1989.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de Espelhos: Imagens da representação de si através dos Outros*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, J. B. A. *et al. A Política do livro didático*. São Paulo: Unicamp, 1984

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____, Eni Puccineli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. - 4ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PARDO, José Luis. *El sujeto inevitable*, in: CRUZ, Manuel (org.). *Tiempo de subjetividade*. Barcelona: Paidós, 1996: 133-154.

PIMENTEL, Sidney Valadares; AMADO, Janaína. *Passando dos Limites*. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

POLAR, Antônio Cornejo. *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império*. Florianópolis, EDUSC, 1999.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICARDO, Cassiano. *Marcha para o oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Abril Cultural, 1989. (Coleção Os Pensadores).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*; trad. Ernani F. a F. Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, Tadeu Tomaz da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Oeste; ensaios sobre a grande propriedade pastoril*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.
- SOUZA, Candice Vidal e. *A pátria geográfica: sertão e litoral no pensamento social brasileiro*. Goiânia: Editora UFG, 1997.
- SOUZA, J. Moreira de. *Educação rural pela escola primária*. In: Revista Brasileira de Municípios. N. 12, out. dez. 1950.
- TARDIF, Maurice. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). (1993). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus Editora.
- THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VIANA, J. F. de Oliveira. *Populações meridionais do Brasil: história, organização e psicologia*. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1933.
- VICENTINI, Albertina. *O sertão e a literatura*. Revista: Sociedade e cultura, 1(1): 41-54. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Brasil, 1998.
- VOLPATO, Luiza R. R. *Cativos do sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888*. São Paulo: Edição Marco Zero, Cuiabá: Ed. da UFMT, 1993.
- VEIGA, José Eli da. *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos Urbano do que se Calcula*. Campinas-SP, Editora Autores Associados, 2002.
- VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo Autoritário e Campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. São Paulo – Rio de Janeiro, Difel, 1976.
- WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ZEICHNER, K.M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

ANEXO I

QUADRO PARA PROCESSO DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Disciplina:	Coleção:	Série ou Ano:
Categorias de análise:		Descrição
Frequência de aparecimento: Com qual frequência aparece a imagem dos povos do campo seja em ilustrações ou textos? E como é concebida?		
Importância da personagem nas ilustrações e nos textos: qual a importância das personagens camponesas nos e textos em que aparecem?		
Respeito à diversidade nacional: As ilustrações contemplam a diversidade cultural brasileira?		
Identificação da personagem: Qual a função dos personagens que representam os povos do campo no texto ou ilustrações? Quais nomes que os identificam? Qual o papel na sociedade? Qual a identidade?		
Contexto: Qual o contexto em que aparecem os personagens que representam os povos do campo nos textos ou ilustrações.		
Caracterização: Quais características físicas e de personalidade atribuídas aos personagens que representam os povos do campo? (ex: frágil, ignorante, lenta, esperta, triste, alegre...).		
Comportamento: Qual comportamento das personagens que representam os povos do campo? (ex. ativo, passivo, estático, inexpressivo, submisso, dócil, agressivo, servil, ousado, etc.)		
Papéis na sociedade: Qual o papel que desempenha geralmente em relação a organização da sociedade?		
Atividades: Quais atividades ou funções desempenham nos textos ou ilustrações? E qual a importância dessas atividades?		
Lazer e atividades culturais: Como aparece a questão do lazer e das atividades culturais no cotidiano das personagens que representam os povos do campo?		