

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**CARLOS HENRIQUE FERREIRA NUNES**

**PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA REAPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA  
NO CAMPESINATO ALAGOANO**

**MACEIÓ-AL**  
**2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**CARLOS HENRIQUE FERREIRA NUNES**

**PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA REAPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA  
NO CAMPESINATO ALAGOANO**

**MACEIÓ-AL**  
**2018**

CARLOS HENRIQUE FERREIRA NUNES

**PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA REAPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA  
NO CAMPESINATO ALAGOANO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, defendida no mês de junho de 2018.

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Co-orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Maceió/AL

2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

N972p Nunes, Carlos Henrique Ferreira.  
    Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano / Carlos Henrique Ferreira Nunes. – 2018.  
    145 f. : il.

    Orientadores: Junot Cornélio Matos.  
    Coorientador: Anderson de Alencar Menezes.  
    Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

    Bibliografia: f. 138-143.  
    Apêndices: f. 144-145.

    1. Educação rural. 2. Campesinato – Alagoas. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Aprendizagem. 5. Capitalismo. I. Título.

CDU: 371.323.333(813.5)

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PROTAGONISMO E RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA REAPROPRIAÇÃO DA  
EXPERIÊNCIA DO CAMPESINATO ALAGOANO

**CARLOS HENRIQUE FERREIRA NUNES**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de julho 2018.

Banca Examinadora:



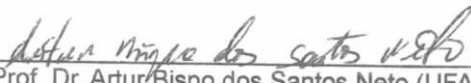
---

Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos (PPGE/UFAL)  
(Orientador)



---

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL)  
(Examinador Interno)



---

Prof. Dr. Artur Bispo dos Santos Neto (UFAL)  
(Examinador Externo)

*Ao meu tio, quase pai (intelectual), Prof. Dr. Aloísio Nunes; e a minha prima (quase mãe, exemplo de mulher que luta, sofre e continua doce), a Profa. Dra. Rosângela Nunes; e minha esposa, Pedagoga de mão cheia, também minha inspiração como profissional e pessoa humana, Luciana Débora.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e lampejo de sabedoria.

Aos amigos do PPGE, em especial, aos professores com quem pude dialogar mais de perto: Walter Matias, Inalda, Edna Prado, Luiz Paulo, Cleide Jane, Fernando Pimentel. Apreendi muito com todos vocês.

Aos colegas de disciplinas, com os quais partilhei, e também aqueles que pude encontrar em eventos, corredores, atos, cada um trouxe um pouco de si, e agora estão aqui, juntos neste trabalho.

Aos meus amigos do PROCAMPO-UNEAL: Sara, Jhonatan, Gleica e Sanadia, e todos os outros professores com quem pude viver experiências de aprendizado e humanização.

A meu amigo e ex-professor dos tempos de FUNESA/UNEAL - Artur Bispo – o tempo passa e você sempre mais humano e revolucionário: o que é a mesma coisa.

Aos meus orientadores Junot Cornélio Matos e Anderson de Alencar Menezes, espero que nossa parceria intelectual e amizade ultrapasse os muros da academia e as barreiras do tempo, esse que o capitalismo tenta a todo instante nos furtar.

Aos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo do campo que nos alimenta, e que lutam para ter o direito de estudar e sonhar com uma vida melhor em uma sociedade emancipada. Esta pesquisa os tem como centro e perspectiva, para juntos pensarmos numa educação superadora da barbárie.

Aos meus pais, Ademar Nunes e Valdenir Ferreira, pelo exemplo de luta e honestidade; e a meus irmãos Ely Elson, Márcio e Amanda, por me apoiarem, rezarem e sempre torcerem para que eu objetivasse meus sonhos.

A minha esposa Luciana Débora, e filho Mateus Henrique, que me apoiaram e tiveram amor e paciência nas horas mais dramáticas, para colher agora uma grande alegria.

A FAPEAL (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio e incentivo a este trabalho. Que outros continuem a ter esta oportunidade.

“Apenas é igual a outro quem prova sê-lo,  
e apenas é digno da liberdade quem a sabe conquistar”

Charles Baudelaire



## RESUMO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “Protagonismo e Resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva de reapropriação da experiência no campesinato alagoano” tem por objetivo principal apontar de que modo um projeto de educação que se constituiu através de características peculiares, as quais produzem um corpus teórico e prático denominado de “educação do campo”, e que tem nas últimas duas décadas servido de contraponto à uma educação mais voltada a atender os interesses do mercado, que se assenta, ainda que sob governos mais voltados ao atendimento de demandas da classe trabalhadora, e com o enfrentamento e a ascensão do agronegócio e do êxodo rural, na defesa de uma escola rural pública, autônoma e socialmente comprometida em seu fazer pedagógico, ligada aos movimentos sociais da terra e artífice de uma pedagogia própria. E tais práticas se configuram como formas de reapropriação do tempo, ou seja, da experiência. A leitura de Benjamin nos ajuda a compreender as relações entre este fazer pedagógico e as possibilidades de ruptura com o ciclo de repetições impostas pela sociedade moderna e capitalista através da leitura e interpretação alegóricas das narrativas, de uma fazer educativo que leve em conta a historicidade que a narrativa encerra, podendo recuperar mediante a confrontação e exploração de textos a criticidade e a capacidade de transformação radical da escola campesina, sobretudo, num estado que exige uma educação militante, que não se conforme com um legado de uma tradição cultural marcada pela submissão ao latifúndio e valorização da cidade em detrimento do campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Alegoria. Experiência. Tempo. Narrativa.

## ABSTRACT

This master's thesis, entitled "Protagonism and Resistance: the education of the countryside and pedagogical practices in the perspective of re-appropriation of the experience of the Alagoan peasantry", has as main objective to indicate how an education project that was constituted through peculiar characteristics, the which produce a theoretical and practical corpus denominated "education of the field", and that in the last two decades has served as counterpoint to an education more focused on serving the interests of the market, which is based, although under governments more focused on the care of demands of the working class, and with the confrontation and rise of agribusiness and rural exodus, in the defense of a public rural school, autonomous and socially committed in its pedagogical work, linked to the social movements of the land and creator of a pedagogy of its own, and such practices are configured as re-appropriation of time, that is, of the experation. Benjamin's reading helps us to understand the relationship between this pedagogical doing and the possibilities of breaking with the cycle of repetitions imposed by modern and capitalist society through the allegorical reading and interpretation of narratives, an educational practice that takes into account the historicity that the narrative ends and can recover through the confrontation and exploitation of texts the criticality and capacity for radical transformation of the peasant school, above all, in a state that demands a militant education that does not conform to a legacy of a cultural tradition marked by submission to the latifundio and valorization of the city to the detriment of the countryside.

**Key words:** Education of the field. Allegory. Experience. Time. Narrative.

## LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – IDH/ Brasil.....	20
-----------------------------	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDH/Alagoas.....	19
Tabela 2 – Famílias assentada de 1994 à 2017.....	30
Tabela 3 - Comparativo entre a Pedagogia tradicional e o novo paradigma.....	44

## LISTA DE SIGLAS:

BNC	Base Nacional Comum)
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de formação por Alternância)
CPT	Comissão Pastoral da Terra)
FEPEC	Fórum Estadual Permanente de educação do Campo)
IDH	Índice de desenvolvimento humano)
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária)
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação)
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário)
MEC	Ministério da Educação e Cultura)
MST	Movimentos dos trabalhadores rurais Sem Terra)
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais)
PPE	Plano Estadual de Educação)
PROCAMPO	Programa de Licenciatura em Educação do Campo)
RECASA	Rede de educação Contextualizada do Agreste e Sertão Alagoano)
UFAL	Universidade Federal de Alagoas)
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS: AVANÇOS E RESISTÊNCIA POPULAR.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação e a história da luta pela terra em Alagoas.....</b>	<b>21</b>
2.1.1	Uma história que vem de longe.....	23
<b>2.2</b>	<b>Os movimentos de resistência da educação do campo.....</b>	<b>29</b>
2.2.1	Conflitos e mediações.....	32
<b>2.3</b>	<b>Política da reforma agrária e o apoio institucional para contribuir com o assentamento de famílias sem-terra.....</b>	<b>38</b>
2.3.1	A pedagogia da terra e a formação dos sujeitos do campo.....	39
2.3.2	Matrizes pedagógicas da pedagogia do movimento sem terra.....	45
<b>2.4</b>	<b>Uma filosofia da educação e do amor pela terra.....</b>	<b>48</b>
2.4.1	A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAS e pelo MST.....	48
2.4.2	Educação, trabalho e emancipação humana: um olhar filosófico da educação campestre.....	55
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: UMA LEITURA BENJAMINIANA DA NARRATIVA E DA EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA MODERNIDADE.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1</b>	<b>Os des-caminhos do sujeito na modernidade.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>Benjamin: um sujeito moderno no limiar de uma encruzilhada.....</b>	<b>69</b>
3.2.1	Educação e formação cultural: confluências e tensões dialéticas nas narrativas da modernidade.....	77

3.2.2	Nuances da narrativa e da experiência em Benjamin: a formação e reapropriação do tempo pelo sujeito.....	80
<b>3.3</b>	<b>A morte da narrativa tradicional e o emergir da narrativa moderna.....</b>	<b>87</b>
3.3.1	Tipos de narrador: entre o viajante e o narrador local (da terra).....	90
3.3.2	A narrativa como guardiã da memória dos “vencidos”: índices de uma filosofia da história.....	97
3.3.3	Como contar histórias? Onde estaria a experiência?.....	99
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA REAPROPRIAÇÃO DAS NARRATIVAS ENQUANTO EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>4.1</b>	<b>Filosofia e educação em Benjamin: diálogo com as práticas da educação do campo através das narrativas.....</b>	<b>117</b>
4.1.1	Educação, política e estética: via de mão única no fazer pedagógico campesino no interior de alagoas.....	119
4.1.2	A criança, os brinquedos e os livros infantis: experiências e temporalidades na escola do campo.....	123
4.1.3	Narrativas e estéticas de apropriação da experiência na escola do campo.....	130
4.1.4	O cinema na escola do campo: a cultura da imagem e a imaginação dialética como contraponto à cultura de massa.....	139
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>160</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O título deste trabalho “Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano”, por si já é emblemático da temática na qual se pauta. Temática, aliás, atualíssima pelo contexto no qual estamos inseridos, ou seja, entre os anos de 2016 e 2018, no qual houve muitas reviravoltas na política, e conseqüentemente da educação e em outras áreas. Mudanças essas, que em seu conjunto são consideradas conservadoras, ou mesmo, encaradas como retrocessos, a exemplo da “reforma” do Ensino Médio que, entre outras coisas, retira a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia.

Quando este trabalho foi pensado e começou a ser elaborado, a Presidente Dilma Rousseff ainda estava à frente do cargo, do qual foi deposta através de um ato “institucional e jurídico” denominado Impeachment, não obstante, foi o segundo na história recente do Brasil; antes dela, o alagoano Fernando Collor de Mello também sofrera tal processo. Além disso, o presidente, com maior aprovação popular em toda história, foi condenado e preso por supostamente ter recebido benefícios por parte de empreiteiras que teriam lhe cedido um apartamento tríplice e reformado seu sítio (não provado pela justiça, mas assim mesmo levado adiante). Mas o mais importante, e também mais negativo nisso tudo não é o fato de determinados personagens terem saído de cena, e sim, o fato de que as políticas sociais que vinham sendo desenvolvidas em benefício de uma parcela significativa da população brasileira, sobretudo aqueles que historicamente foram escamoteados da dignidade e direitos humanos elementares, causava um mal estar em parte da elite brasileira, acostumada a ter esses trabalhadores sob seu julgo, exatamente porque a eles era negada a educação e o trabalho formal.

Pensar em práticas pedagógicas que caminhem na contramão da exclusão social imposta historicamente por um modelo socioeconômico que põe o ser humano como algo descartável ou contingencial, expõe a fragilidade desse modelo. Como sugere Saviani, uma pedagogia verdadeiramente crítica deve mostrar essas contradições, deve incitar o pensamento crítico para que os educandos e educadores percebam, nesse processo, qual seu lugar de fala e seu raio de ação.

Benjamin, por sua vez, dará uma grande contribuição muito importante a este trabalho, norteando-o como um todo, na medida em que pensamos, não somente nas categorias ligadas ao trabalho e a atividade docente nas escolas do campo em Alagoas, mas também nas narrativas



como expressões e possibilidades de reapropriação da experiência: narrativas que perpassam diversos âmbitos artísticos-culturais, a exemplo das histórias infantis, romances ou mesmo da experiência com o narrativa imagética do cinema.

Entre as muitas justificativas que poderiam dar relevo à temática em questão, pode-se apontar ao menos três, a saber: primeiramente, identificamos que a educação em nossos tempos está transformando as crianças em meras reprodutoras de hábitos mecanizados e incitados pelo consumismo; a herança cultural, que liga a leitura com deleite, as brincadeiras e jogos infantis à experiência, tem sido “esquecida”. Pesquisas têm mostrado, e parece óbvio, que o êxodo rural está diretamente ligado a ausência de trabalho e da escola como centro cultural em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, a existência e a permanência da escola do campo, senão é uma garantia para a permanência do sujeito do campo, pode contribuir de veras para isso, especialmente quando essa oferece todas as séries (anos) do ensino básico. E por fim, a universidade, através de nós, estudantes de pós-graduação, tem um importante papel ao “emprestar” sua voz e contribuir no pensar das questões fundamentais que interessam aos trabalhadores e educadores do campo, buscando elencar um referencial que não pode ser confundido com receituário, mas sim como reflexão crítica à nova práxis educativa no campesinato alagoano.

Para a realização desta pesquisa e sua tessitura na forma de dissertação, foi feita a seguinte divisão: em primeiro lugar, contextualizar o que é e o que tem sido a luta pela posse e uso social das terras alagoanas nos últimos vinte anos, dando destaque especial ao papel desempenhado, de modo corajoso, pelos movimentos sociais, capazes de enfrentar os latifundiários e a burocracia estatal para que se conseguisse algum progresso quanto à desapropriação de terras para a Reforma Agrária. Ainda nesta primeira parte, apresenta-se um pouco acerca dos fundamentos que definem a educação do campo como algo distinto da educação urbana, principalmente quando se tem movimentos sociais como o MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) como atores sociais ativos nesse processo.

Nesta primeira parte, também se pode conhecer de que modo surgiram as primeiras associações rurais e movimentos que, no enfrentamento e na busca da efetivação de seus direitos, cresceram em quantidade e no número de pessoas beneficiadas. A criação de cursos de nível superior voltados à formação de um quadro de professores especializados e adequados a trabalharem nas zonas rurais, a exemplo do PROCAMPO (Programa de Licenciatura em Educação do Campo) e do Curso de Especialização em Educação do Campo realizado pela

UFAL, e das iniciativas da RECASA (Rede de Educação Contextualizada do Sertão e Agreste alagoano) no agreste alagoano como representativos desse movimento de afirmação do minifúndio e da agricultura familiar, da ecoagricultura e da produção de alimentos orgânicos.

Na segunda parte desta pesquisa, buscou-se pensar a educação mediante as categorias postuladas por Benjamin e outros autores que o acompanham em sua linha de pensamento teórico e filosófico, mas também para lhes apontar algumas incongruências que não se assentam na realidade na qual se insere os trabalhadores do campo. Ao trazer tais categorias como experiência (Erfahrung) e narrativa para o âmbito da atividade pedagógica, reaviva-se o debate crítico sobre as formas de transmissão da cultura, e, portanto, de atividades formativas, tendo a escola como mediadora e centro cultural. Refletir acerca da educação na modernidade (contemporaneidade) é pensar desde já uma educação que inclua o outro, e que permita uma verdadeira educação para a sensibilidade e reabilitação da experiência emocional, cognitiva e motora; resgatar a importância da memória presente nas narrativas em história, na literatura, nos brinquedos e brincadeiras infantis é um dos passos nos quais a escola campesina deve ater-se.

A terceira e última parte deste trabalho se tece mediante a assimilação das duas primeiras partes, pois, compreendendo o que é a educação do campo e sua proposta pedagógica, enquanto multifacetada pretensamente e intencionalmente emancipatória, é um contraponto ao um modelo de educação hegemônica. Se para o historiador materialista, como afirma Benjamin, tem-se a tarefa de escrever uma história a “contrapelo”, ou seja, temos que introduzir outro ritmo, dando destaque às personagens que são vistas como ‘derrotadas’ pela história oficial, pensamos na mesma linha, em uma educação cuja filosofia tenha em vista um caminho reverso do que se tem seguido como “modismo” nas escolas públicas e até particulares; uma escola que vá além de conteúdos vazios de experiência, e com vistas a uma formação acadêmica para formar mão de obra especializada e barata para o mercado.

Para evitar a reprodução de uma educação mercadológica e instrumental, que se mede pelo grau de eficiência em produzir bons realizadores de avaliações de aprendizado e de suas competências (mesmo reconhecendo sua importância), é que os educadores, os educandos e a comunidade devem caminhar, teórica e praticamente, em uma direção que lhes garantam um fazer pedagógico autônomo, e que tenham, por fim, a formação de um novo homem e para uma nova sociedade. Mais importante do que um método ou indicativos de uma ação

pedagógica é importante ter em conta a filosofia ou filosofias que norteiam as concepções de homem e sociedade, ainda mais, quando se trata de pensar a realidade alagoana e campesina.

Felizmente, muitas dessas práticas já são realizadas pelas escolas campesinas de Alagoas e até de outros estados; às vezes como recriação exitosa que é transmitida através de educadores, educandos e da comunidade. Mas acredito que as categorias que trazemos neste trabalho possam contribuir na construção de um novo olhar sobre alguns sujeitos e contextos da escola do campo alagoana, nos quais as mesmas questões perpassam. Pode-se dizer, grosso modo, que já existe uma cultura, uma filosofia ligada à educação do campo e a uma filosofia educacional, no entanto, a ameaça de fechamento de escolas, o indicativo de políticas públicas, ou melhor, da ausência de políticas públicas, que garantam a permanência da escola e do homem do campo é uma ameaça constante e real. Em outras palavras, muitas conquistas ocorreram nesses últimos anos, mas a luta só começou, e não tarda a tornar-se mais ríspida e aberta diante da atual conjuntura.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS: AVANÇOS E RESISTÊNCIA POPULAR**

Nesta primeira parte de nossa pesquisa buscou-se contextualizar o tema central da dissertação, a saber, os processos de formação do sujeito do campo, que não poderiam, de modo algum, não estar desvinculados à luta pela terra, que acontece não somente em nível local, mas em todo território brasileiro. No entanto, Alagoas traz peculiaridades que potencializam e dramatizam algumas situações, e, é claro, não menos importantes, pois é principalmente sobre educação que trata nosso trabalho. Porém, vale destacar o entendimento que nós e, sobretudo, que os próprios protagonistas do fazer pedagógico campesino têm no que tange a distinção entre educação de modo mais genérico e educação do campo.

Compreender a questão agrária em Alagoas é de fundamental importância para que se possa igualmente compreender o porquê do êxodo rural, do fechamento sistemático de escolas no campo, da violência e do assassinato de trabalhadores e lideranças dos movimentos sociais nas últimas décadas, entre outras questões pertinentes. A ideia e o movimento pedagógico, que envolvem a educação do campo, ganharam força nos últimos 20 anos, e mais ainda com a ascensão de forças políticas ligadas aos trabalhadores.

### **2.1 Educação e a história da luta pela terra em Alagoas**

O materialismo histórico nos mostra que um determinado modo de produção vai sendo gestado e aparece, em princípio, ainda nas antigas estruturas do modo de produção anterior, como por exemplo, durante o feudalismo já se desenvolvia internamente os elementos que gerariam sua crise e dissolução posterior<sup>1</sup>, e o desenvolver de certos aspectos pertinentes ao desenvolvimento das forças produtivas que se autoproduzem e se adaptam continuamente para continuar a existir, e assim permitir a ruptura com as engrenagens do regime anterior. Pensar e fazer uma pedagogia anti-hegemônica exige-se essa compreensão do que é reprodução de valores e ideologias dominantes, e o que são práticas revolucionárias (de ruptura).

E assim foi, por exemplo, a Revolução Francesa (burguesa), marcando a vitória não somente de um grupo político sobre outro, mas de uma classe (burguesia) sobre outra, e sobre toda a superestrutura que o mantinha no poder. Isso fica ainda mais claro, com a Revolução industrial inglesa, que, se por um lado mantém-se uma estrutura de poder monárquica, por outro, as relações entre classe trabalhadora e burguesia são relações dissonantes e tensas, pois os interesses que as distinguem são bem evidentes. Nessa época, época da burguesia, distingue-se pelo fato de simplificar os antagonismos de classe. Toda a sociedade divide-se cada vez mais em dois campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas uma à outra: a burguesia e o proletariado<sup>2</sup> (MARX e ENGELS, 2015)

O velho mundo (Europa), que atravessou tantas guerras, epidemias, e tantas revoluções (transformações radicais), enceta-se como pioneiro também no que concerne a Reforma Agrária, mas vale ressaltar que mesmo distribuindo a terra com os camponeses, a terra não deixa de ser capital, de servir ao mercado, de ser direcionada a uma lógica de circulação de mercadorias e de consumo de não subsistência. Assim mesmo, naquele momento histórico (séc. XVIII-XIX), tais transformações pareciam ser necessárias de se fazer enquanto o aglomerado de países com alta densidade demográfica e territórios políticos e culturais muito variados, e por vezes conflitantes, a produção de alimentos num volume considerável era uma condição fundamental para o êxito da Reforma Agrária na Europa.

E o que o nosso país e o estado de Alagoas têm a ver com isso? Bem, já estamos no século XXI, mais especificamente em 2017, mas parece que em alguns aspectos vivemos como no século XIX. O atraso econômico e educacional não é de um país que desponta como uma

---

<sup>1</sup>BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo Histórico. In: Curso de Filosofia: para professores e alunos do segundo grau e da graduação. Antônio Rezende (Org.). 11º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

<sup>2</sup>Karl Marx / Friedrich Engels. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: expressão Popular, 2015.

das maiores economias do planeta. Vivemos na periferia do mundo<sup>3</sup> (DUSSEL, 1977), e Alagoas na periferia do Brasil, ou seja, os alagoanos estão na periferia da periferia, tal qual a América Latina se encontra, comparada ao norte europeu. Seu lugar dentro do sistema produtivo é bem delimitado por aqueles que centralizam as terras, os bancos e o poder político: ser o estado da mão de obra barata e sem educação, ou apenas com a educação que lhe cabe. E aqueles que se opõem a esse projeto que remete a era colonial são inimigos da “ordem e do progresso”. Mas questiona-se: que ordem? De que progresso se trata?

### 2.1.1 Uma história que vem de longe

Vivemos em um país de dimensões continentais com alta densidade demográfica no sul e sudeste (mais industrializados) e menor densidade nas regiões norte e nordeste. Paralelamente a essa diferença singular, a renda *per capita* de tais regiões é desigual na mesma proporção, ou seja, enquanto o sul e o sudeste (mais industrializado) têm uma maior renda e IDH, o norte e o nordeste têm as maiores desigualdades do país, mormente no que se refere na concentração de terras e poder, infringindo uma péssima qualidade de vida à sua população. Tendo uma economia essencialmente de base agrícola, essas regiões são de economia menos diversificada e mais concentrada em agricultura extensiva (monoculturas), tais fatores somente contribuem para aumentar ainda mais a pobreza da população e inércia econômica, e sempre foi condicionante de conflitos classistas na região.

Com a criação de políticas voltadas para o agro combustível, a exemplo do etanol, há uma intensificação da sua produção e por consequência, uma ampliação do capital. Apesar de toda essa condição privilegiada relacionada à produção do etanol, Alagoas apresenta um dos piores IDHs do Brasil, de 0,649 (Ver tabela 1). (MOURA, 2013, p. 283).

As terras, e, portanto, as riquezas, ficam concentradas nas mãos dos grandes proprietários, que exercem um poder econômico e político muito forte sobre o conjunto da sociedade. Como aponta PRADO JUNIOR (2004), o modelo adotado no processo de colonização, tendo sua produção voltada a atender o mercado externo, faz com que as empresas estrangeiras se apropriem da maior parte do capital. Como afirma SANTOS NETO (2015), o objetivo do capitalismo mercantilista era a acumulação de capital por parte de Portugal e

---

<sup>3</sup> DUSSEL, Enrique. A filosofia da libertação na América Latina. São Paulo, edições Loyola, 1978.

Inglaterra. Assim, podemos ver que Alagoas se configura como um dos estados que apresenta um dos menores índices de qualidade de vida.

**Tabela 1 – IDH/Alagoas**

ESTADOS	IDH
Pernambuco	0,705
Rio Grande do Norte	0,705
Ceará	0,700
Bahia	0,688
Sergipe	0,682
Paraíba	0,661
Piauí	0,656
Alagoas	0,649
Maranhão	0,636

Fonte: IBGE - Adaptação de Andrade, 2005.

Em um novo IDH divulgado pela ONU em 2010, o Brasil apresenta uma pequena melhora, mas fica clara a disparidade gigantesca entre as regiões sudeste e nordeste do Brasil. e o estado de Alagoas figura desta vez como o último colocado. O índice nacional ou médio nacional quanto ao IDH ficou em 0,699. O Brasil tem apresentado evoluções em todos os critérios analisados para o cálculo desse índice e, conforme dados divulgados em novembro de 2010, tornando-o o 73º lugar no ranking mundial.

**Quadro 1 – IDH/Brasil**

1º Distrito Federal:0,874.
2º Santa Catarina:0,840.
3º São Paulo: 0,833.
4º Rio de Janeiro:0,832.
5º Rio Grande do Sul: 0,832.
6º Paraná:0,820.
7º Espírito Santo: 0,802.
8º Mato Grosso do Sul: 0,802.
9º Goiás: 0,800.
10º Minas Gerais: 0,800.
11º Mato Grosso: 0,796.
12º Amapá: 0,780.
13º Amazonas: 0,780.
14º Rondônia: 0,756.

15° Tocantins: 0,756.  
16° Pará: 0,755.  
17° Acre: 0,751.  
18° Roraima: 0,750.  
19° Bahia: 0,742.  
20° Sergipe: 0,742.  
21° Rio Grande do Norte: 0,738.  
22° Ceará: 0,723.  
23° Pernambuco: 0,718.  
24° Paraíba: 0,718.  
25° Piauí: 0,703.  
26° Maranhão: 0,683.  
27° Alagoas: **0,677.**

nte: IBGE , 2010.

O Brasil é um dos países de maior desigualdade social do mundo e, por incrível que pareça, não se trata de um país pobre, com poucos recursos minerais, naturais e de uma população que não trabalha, a questão aqui é outra. Deve-se pensar no modelo econômico adotado pelo país, mas isso ainda diz pouco, pois para entender realmente a formação econômica, política e social no qual se forja esse território continental, temos que adentrar pela história e analisar o processo de colonização e exploração da terra.

De acordo com o historiador e cientista social, Caio Prado Jr (2004), o modelo de colonização implementado pela metrópole portuguesa era extrativista e exploratório<sup>4</sup>, ou seja, a princípio não havia interesse por parte dos portugueses em se estabelecer e fazer prosperar as novas terras. A ideia era simplesmente extrair toda riqueza que ali encontrassem e durante quanto tempo fosse possível. No entanto, os metais preciosos que imaginavam encontrar não encontraram de imediato, mas sim uma terra muito fértil e repleta de recursos naturais e especiarias.

Assim, o Pau-Brasil, tipo de árvore muito útil na produção de tinturas, além de outras plantas, foi o primeiro produto a ser exportado. Como PRADO JR (2004) ressalta, a economia brasileira se configurou historicamente, dentro da organização global do capital, como fornecedora de matéria prima às nações europeias, e assim se colocou num papel subalterno, onde mesmo depois da independência política, economicamente e culturalmente permaneceríamos dentro dessa função e de uma mentalidade de colonizados.

A terra no Brasil foi dividida em capitânicas e sesmarias subordinadas à coroa portuguesa. Independente da medida em que se concedia ao donatário o título. O mesmo tinha que ceder a maior parte das riquezas extraídas ou produzidas à metrópole. Essas terras de

---

<sup>4</sup> PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Brasiliense, 2004.

poucos donos permaneceram, de modo geral, com os familiares de seus donatários, e com o passar do tempo, mesmo com a modernização do campo, promovida pela própria emergência do capitalismo e de novas tecnologias inseridas na produção agrícola, por inúmeros fatores, entre eles, o próprio conservadorismo econômico e político da sociedade brasileira (sobretudo dessas elites), apenas ajudaram a forjar uma oligarquia agrária, na qual 1% dos grandes proprietários tem quase 50% das terras aptas à agricultura no país.

Depois do Pau-Brasil, sobretudo na região nordeste, que até meados do século XIX era a região mais populosa e desenvolvida, predominou-se o plantio da cana-de-açúcar, que era quase que exclusivamente a única forma de cultivo na região, principalmente em estados como Alagoas, Bahia e Pernambuco. Há de se recordar que antes da vinda da família real (1808), Salvador era a capital da Colônia. E Alagoas pertencia à capitania de Pernambuco antes de tornar-se emancipada. Ambos eram bem semelhantes quanto à sua configuração econômica. Entender a questão da disputa pela terra em Alagoas é

[...] acompanhar todo esse processo evolutivo da produção canavieira que há séculos se materializa no espaço, hoje em condições mais modernas, mas com velhas formas de atuação relacionadas a dominação do território pela concentração fundiária, o que ocasiona poder territorial, econômico social e político (MOURA, 2013, p. 269-270)

Além dos fatores acima mencionados, o processo de “civilização” trazido da Europa acarretou um rastro de violência imensurável, a burguesia mercantil não mediu esforços e não poupou os habitantes dessas terras: expropriando, escravizando e matando milhares de negros e índios, que por sua vez, sentem na pele ainda nos dias de hoje as consequências de tamanha truculência<sup>5</sup> (SANTOS NETO, 2015). Além disso, durante quase quatro séculos, a economia brasileira foi regida pelo trabalho escravo, precedente ao trabalho assalariado, que cumpria a função de acumulação primitiva do capital, como bem atesta o autor:

[...] Invés de implantar-se imediatamente no território nacional, a escravidão assalariada deve ser precedida pela escravidão, ou seja, a violência velada do trabalho assalariado teve que ser precedida pela violência aberta e declarada do trabalho escravo. Não é à toa que a violência acaba se configurando como uma potência econômica fundamental ao processo de emergência e constituição do capitalismo [...] (SANTOS NETO, 2015, p.77)

---

<sup>5</sup> SANTOS NETO, Artur Bispo dos. Capital e Trabalho na formação econômica do Brasil. 1º ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.



Para fugir da violência e da morte, desde tempos bem remotos, têm-se exemplos de resistência como o Quilombo dos Palmares, conhecido nacionalmente e até mundialmente; têm-se exemplos de um povo guerreiro, lutador. Alagoas ainda desponta como um dos estados mais violentos da federação, uma violência institucionalizada que condena à morte milhares de trabalhadores através do desemprego e da falta de investimentos em educação e saúde.

Não é por acaso, como se vê, que Alagoas é um dos estados com maior desigualdade econômica do país. Com uma economia pouco diversificada (complexa), não oferece muitas possibilidades e oportunidades para seus conterrâneos. Herdeiros da má distribuição de terras, da violência que acompanha o processo de colonização, a exemplo do que aconteceu em Palmares, tem-se uma história banhada em sangue, de um verdadeiro genocídio cometido contra negros e índios, exterminados em massa. E nos tempos atuais são exterminados paulatinamente e institucionalmente pelo agronegócio a serviço do capital internacional, através de suas multinacionais que não têm nenhum respeito pela terra e por aqueles, que não somente tiram dela seu sustento, mas que a têm como um lar e habitat.

A questão agrária é um aspecto importante quando se estuda a realidade brasileira, pois está no cerne de sua formação socioespacial e econômica, revelando muitas vezes contradições, principalmente se analisando a atuação do capitalismo no campo. A forma mais recente dessa atuação se dá com o agronegócio, que passa a comandar as estruturas do campo, em todos os aspectos, sobretudo o setor agrícola, já que a atividade agrícola sempre foi vocação brasileira no que concerne à economia de mercado mundial (MOURA, 2013, p. 269)

Soma-se a isso a omissão histórica do estado quanto à oferta de educação pública, o que nos faz, por anos sucessivos, amargar os piores índices nas avaliações desenvolvidas e aplicadas pelo MEC, através dos municípios. Destarte, a educação do campo nesse bojo é ainda mais secundarizada, pois as escolas do campo, por estarem mais distantes dos grandes centros, e mais longe da supervisão dos órgãos públicos, por vezes, ficam “esquecidas” dos gestores. De acordo com dados do próprio MEC (*apud* REVISTA NOVA ESCOLA, 2008), cerca de 95% das escolas que obtiveram os menores índices estão situadas na zona rural, no interior do Estado.

Alega-se que “no campo, há problemas graves na formação de professores, na infraestrutura, no transporte dos alunos, que ainda é precário em muitas regiões, e mesmo na falta de um material didático que reflita as especificidades de aprendizagem dos estudantes rurais”, avalia o diretor de Educação para Diversidade e Cidadania do MEC, na época, Armênio Schimidt. O índice de analfabetismo rural é mais um desafio para os movimentos do campo,

pois para se ter um trabalhador mais consciente de seu papel histórico, entende-se que esse deve se constituir como leitor; leitor de si, da realidade e da educação, e os livros são importantes “armas” nesse combate travado no dia a dia campesino.

A desigualdade social e a falta de acesso à cultura se refletem tanto no mundo do trabalho, como no contexto da educação. De base agrícola, o que agrava mais ainda a situação de Alagoas é a herança da monocultura canavieira que se estende do início da colonização aos dias de hoje. Algumas poucas famílias detêm a maior parte das terras desse estado, o que precariza as condições de existência material de milhares de pessoas que não podem trabalhar nem produzir. O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e outros movimentos sociais, não aceitando isso de bom grado, são ainda focos de resistência organizada, mas que, no entanto, sofrem e são ameaçadas a todo instante pelos latifundiários e/ou mesmo por representantes na esfera pública.

A demanda por educação em todos os níveis, em pleno século XXI, em Alagoas, parece algo distante de ser suprida. E assim, algumas instituições privadas se aproveitam da lacuna não preenchida pelo setor público e vão se estabelecendo no interior das cidades alagoanas. Ao longo dos anos, para piorar, algumas escolas do campo têm sido fechadas, e parece que isso começa a acontecer outra vez, mesmo com leis e pareceres que visam a não objetivação de tais medidas.

Apesar disso, pode-se constatar que há 110 mil estabelecimentos de agricultura familiar rural, dos quais 72% são responsáveis pela produção dos alimentos básicos<sup>6</sup> (MDA/SAF, 2008, p.2) e para continuar e até ampliar a produção de alimentos, sobretudo, através da agricultura orgânica, é preciso serem dadas condições de ensino/aprendizagem e criarem políticas de permanência do sujeito nas escolas do campo. Se não há escola no campo, a tendência é que as pessoas migrem e esvaziem esse espaço.

Entende-se que a educação para a emancipação é uma das vias mais eficazes para combater a concentração de terra e a miséria (CALDART, 2004). Não podemos mais aceitar a ausência de escola e o analfabetismo como uma fatalidade ou mera causalidade em Alagoas, e, principalmente os movimentos sociais, organizados a partir de seus quadros (militantes formados), devem continuar levantando essa bandeira e combater em todas as instâncias para reduzir tais índices. A erradicação total do analfabetismo no campo depende de um processo que deve começar a se gestar a partir de agora, através de um novo projeto societário. Espera-

---

<sup>6</sup> Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

se um protagonismo social atuante e efetivo dos educadores e da comunidade escolar nesse sentido.

## 2.2 Os movimentos de resistência da educação do campo

De acordo com dados oriundos do PEE (Plano Estadual de Educação), tal situação referente ao percentual de jovens e trabalhadores em condições de analfabetismo teria melhorado em 2010, chegando a 29,2% a porcentagem de analfabetos, sendo que 48,9% são analfabetos funcionais.<sup>7</sup> Algumas medidas também se alinham na precarização e desorganização da escola como: a destituição da Gerência de Educação do Campo na Secretaria de Estado da Educação; a política de nucleação e fechamento de escolas, que, aliás, tem acontecido em boa parte do país, e em Alagoas, também não tem sido diferente. Por isso, desenvolver uma política de formação continuada e permanente nas escolas do campo, é por natureza algo que se acolhe como típico da pedagogia da alternância<sup>8</sup> (MOLINA, 2011), e servirá como instrumentalização para práticas que possibilitem o protagonismo e a resistência diante de ofensivas neoliberais contra a educação pública.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo é a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científica (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria), seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais. (NASCIMENTO, 2004. S/p).

A criação de uma Licenciatura em Educação do Campo (Procampo/UNEAL), bem no centro de Alagoas (agreste do estado), faz-se, não somente uma necessidade estratégica educacional e econômica, mas também como um projeto anti-hegemônico, que vai na contramão das políticas agrícolas desenvolvidas nos últimos anos, marcadas pela expansão do agronegócio. A Região Agreste, diferentemente da maior parte do estado, se destaca pela agricultura familiar e pecuária, além de ter um forte setor de comércio varejista, sobretudo, em

---

<sup>7</sup> IBGE, 2016.

<sup>8</sup> A Pedagogia da Alternância é uma experiência educativa na qual os estudantes passam determinado período na escola e igual tempo em sua residência. Geralmente são 15 dias integrais na escola e 15 dias em casa, em regime de alternância. Sendo que “do ponto de vista didático pedagógico, a Pedagogia da Alternância se sustenta no eixo de formação família-escola” (SOUZA, 2008, p.2), contribuindo no pensar a prática e assim retorná-la para transformar a realidade.

Arapiraca, 2ª maior cidade do estado, com mais de 232 mil habitantes<sup>9</sup>. Além disso, entre as ações que colaboram com o trabalhador do campo na região, algumas se destacam, como a formação e atuação do FEPEC (Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo), bem como as atividades da RECASA (Rede de Educação Contextualizada do Agreste e Semiárido), que têm servido de suporte e espaço de discussão para educadores e trabalhadores camponeses.

Em meio a um endurecimento das forças reacionárias e conservadoras do país, e com a crise que perpassa o governo do Partido dos Trabalhadores (que foram, aliás, depostos do poder através de uma manobra político-jurídica) a afirmação de autonomia dos trabalhadores se faz ainda mais necessária e urgente. E nesse sentido, o MST, a CPT e outros movimentos sociais do campo e da cidade nunca deixaram de oferecer formação para seus militantes, professores, alunos e comunidade.

Combater atitudes como as que ocorreram em 2015 em São Paulo, onde o governador do estado desejava fechar várias escolas, inclusive urbanas, faz-se necessário no seio do próprio movimento. Todos os dias escolas do campo têm sido fechadas paulatinamente. O agronegócio se expandiu vertiginosamente nos últimos anos, mesmo sob um governo tido como popular, no qual houve poucas conquistas, onde as mesmas eram o tempo todo questionadas pela elite brasileira. Alagoas necessita de professores, necessita de guerreiros, combatentes, militantes da educação pública, que acreditem que as mudanças possam acontecer a partir de seu protagonismo. O educador deve ser o mediador das mudanças no campo. E para tal, ele próprio precisa se formar e se sentir confiante desta tarefa, que, diga-se de passagem, nos tempos atuais, não é nada fácil. Pensar em uma escola de qualidade para os sujeitos do campo é repensar a formação inicial e continuada de professores, pois,

[...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente. (CANDAUI, 1988, p.140)

Através da formação do professor enquanto intelectual orgânico, facilitador e agente envolvido nas questões que dizem respeito diretamente as possibilidades de transformação, não somente da postura dos educandos, mas da práxis pedagógica e social na qual a escola está imbricada, pode-se intervir de modo positivo na sala de aula, e de forma participativa, criar as

---

<sup>9</sup> Idem, 2016.

possibilidades para que alunos, professores e comunidade possam caminhar juntos e serem proponentes de um currículo, de projetos temáticos e de um PPP<sup>10</sup> (Projeto Político Pedagógico) que estejam em sintonia com a realidade campesina. É exatamente nesse momento que há cisão (distinção) teoria/prática na educação se desfaz e dá origem a uma educação que é a afirmação da ciência, mediada por experiências que ajudem a melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores e educadores do campo.

[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (MIZUKAMI et. al., 2002)

Os professores e alunos que atuam no campo, nas escolas de assentamentos, têm uma formação dada pelas lideranças do MST, pelo setor de educação e professores convidados. A busca do sujeito do campo deve ser a busca do ser integral, reflexivo e crítico. Então esses espaços que citamos acima (UNEAL, RECASA, FPCC, MST, CPT) nos leva a crer que dessa forma se pode dizer que se está formando um sujeito capaz de ser protagonista das lutas e da resistência para permanecer no campo e estudar, o que não é fácil com todas as ameaças que citamos. No entanto, percebe-se que por vezes destoa a capacidade de discernimento, reflexão e ação entre os membros da comunidade. Então, busca-se entender por meio desta pesquisa quais mecanismos pedagógicos orientam as práticas educativas no assentamento.

---

<sup>10</sup> CANDAU, V. M., A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: Rumo a uma nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1988.

### 2.2.1 Conflitos e mediações

Em artigo intitulado *A condição do comitê de mediação de conflitos agrários*<sup>11</sup>, Machado (2013) conta-nos um pouco de sua experiência à frente do mesmo em Alagoas, estado que tem um histórico de violência no campo não muito diferente de outros, nos quais há enorme concentração de terras e poder por poucos proprietários, conseqüentemente, um estado no qual o poder econômico, oriundo dos coronéis da monocultura da cana-de-açúcar, parece estar presente em todas as instituições da sociedade civil organizada.

Muitas pessoas, não somente do meio acadêmico e intelectual, mas na sociedade como um todo, admitem que a Reforma Agrária é uma das condições básicas para que o Brasil melhore suas condições quanto ao desenvolvimento econômico, a desigualdade social, e conseqüentemente, a qualidade de vida de boa parte da população, mormente, nas regiões onde predominam as atividades rurais sobre as industriais.

Reporto-me, na sequência, no ano de 1962, quando a Lei de nº 4.132 vem regulamentar o artigo 147 da Constituição ora vigente, definindo “os casos de desapropriação por interesse social” que “será decretada para promover a justa distribuição da propriedade ou condicionar o seu uso do bem estar social” (BRASIL, 1962). De 1964, temos o estatuto da Terra, instrumento legal que “regula os direitos e obrigações aos bens imóveis rurais, para os fins de execução de reforma Agrária e promoção da Política Agrícola” (BRASIL, 1964), no qual encontro um conceito de Reforma Agrária, que é considerado até hoje, compreendida como um “conjuntos de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios social e ao aumento de produtividade” (BRASIL, 1964 Artigo 1º, parágrafo 1, *apud* Machado, 2013, p. 20)

Junto com as reformas protestantes na Europa, e anos depois, no tocante as revoluções nacionais (por independência política e econômica), a exemplo da Revolução Francesa e Inglesa, a Reforma Agrária aparece como uma necessidade do próprio capital de dinamizar e diversificar a economia, de equalizar as relações sociais e possibilitar maior acesso aos bens de consumo produzidos dentro de uma nova configuração produtiva, mas nivelada quando comparada ao regime anterior (Feudalismo).

---

<sup>11</sup>MACHADO, Álvaro Antônio. A condição do comitê de mediação de conflitos agrários: in Terras em Alagoas: temas e problemas. (ORGs) Luiz Sávio de Almeida, José Carlos da Silva Lima, Maria Heloísa Melo de Moraes. Maceió: Edufal, 2013.

Para a conquista da terra, seu uso social e respeito ao meio ambiente, dois fatores são de fundamental importância ao nosso ver, a saber, as lutas dos movimentos camponeses e a mobilização do poder público. Quando ambos buscam as intersecções (nada fáceis), pois como admite Mézáros (2015, p. 36), “o estado é uma superestrutura que precisa ser conquistada pela classe trabalhadora<sup>12</sup>”, ou seja, se por um lado o Estado representa, sobretudo os valores e interesses da classe dominante, por outro, as forças de resistência (progressistas e revolucionárias) buscam em seu interior desestabilizar ou tomar para si a instância política e econômica que o mesmo representa.

No Brasil, em cada estado temos uma representação institucional na qual se deposita ou se delega a função de órgão responsável pela implementação da Reforma Agrária. No entanto, esse órgão encontra em seu percurso dificuldades burocráticas e a pressão política dos grandes proprietários de terras (latifundiários, pecuaristas, agronegócio) e suas representações no legislativo, e junto a outras forças reacionárias da sociedade civil como um todo atuam no sentido de coibir, seja por meio do sistema jurídico ou por meio da violência, através da formação de milícias, o avanço das lutas dos movimentos sociais por seus direitos legítimos. O órgão responsável pela política que envolve a aquisição de terras públicas ou privadas para destinar à Reforma Agrária é o INCRA (O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

[...] criado em 1970, é fato de relevância a ser pontuado nesse resgate. O INCRA é órgão do Governo Federal que, até hoje, se mantém como responsável por “promover e executar a reforma agrária, visando a corrigir a estrutura agrária adequando-a aos interesses do desenvolvimento econômico e social” (BRASIL, 1971 apud MACHADO, 2013, p.20).

Mesmo com os avanços obtidos a partir da criação do INCRA, e de mecanismos jurídicos, conquistados através do protagonismo dos trabalhadores do campo organizados, a luta pelo direito constitucional e fundamental - do uso social da terra - não se deu e não se dá até hoje, de modo pacífico. A ocupação de terras em Alagoas, não raro, é seguida de despejos das famílias, violência através da polícia militar ou de milícias armadas por grandes proprietários. Todavia Machado (2013) mostra como o Comitê de conciliação e conflitos no campo, através do diálogo com os trabalhadores, com os proprietários e com a polícia pôde, na última década, fazer com que a violência no campo fosse reduzida. Mas, quanto a isso, não nos

---

<sup>12</sup>MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar. São Paulo: Boitempo, 2015.

enganemos, pois, sabemos muito bem que por trás dessa diminuição dos conflitos, fatores como a burocratização, bem como o fato de se ter em nível nacional um governo eleito pelos trabalhadores, mas com ‘concessão’ ou ‘acordo de conciliação’ com a classe dominante, também apaziguaram ou serviram de mola amortecedora para tais conflitos no campo; não precisamos aqui explicar as ligações históricas que o PT tem com movimentos tais como o MST.

Machado (2013) ainda destacada, principalmente, o período no qual atuou e esteve à frente do comitê, e aponta dados que sustentam sua enunciação. Seria exatamente o período correspondente aos mandatos do Governador Teotônio Vilela Filho (PSDB). Sabe-se que, no cenário nacional e, historicamente, o PSDB<sup>13</sup> é um partido de filosofia neoliberal, e, portanto, geralmente ligado aos setores mais conservadores da política e da economia do país. Porém, Machado (2013) nos mostra, como os dados do próprio INCRA também apontam, que houve bastantes avanços na implementação das políticas públicas ligadas aos assentamentos de famílias sem-terra em quase toda Alagoas. Soma-se a isso, é claro, a colaboração, especialmente no que tange o financiamento do Governo Federal (PT/PMDB), através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e da colaboração de outros ministérios na execução de obras para beneficiamento dos trabalhadores do campo.

Mas dados do próprio INCRA, em Alagoas, comparados com outros estados, mostram-nos que esse estado, na realidade, foi um dos que menos promoveu assentamentos entre os anos 1995 até o ano de 2016, ou seja, num período de 21 anos, apenas totalizamos 17.334 famílias assentadas no programa de Reforma Agrária (INCRA, 2018).

Informações obtidas pelo UOL<sup>14</sup> junto ao Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) mostram que em 2017 não houve assentamento de família alguma no Brasil. A tabela a seguir mostra a evolução e a queda no número de assentamentos oficializados, ou seja, no número de assentamentos criados nos últimos anos, tendo como pico os anos de 2005-2006, quando se tinha a frente da presidência da república, o hoje preso, Luiz Inácio Lula da Silva. Esperava-se muito mais de um partido que lutou por anos para chegar ao poder, e, tal qual, a experiência de partidos trabalhistas ou socialdemocratas mundo a fora parece ter sido mais um que, no máximo, fez algumas “reformas” nas quais não modificaram em quase nada

---

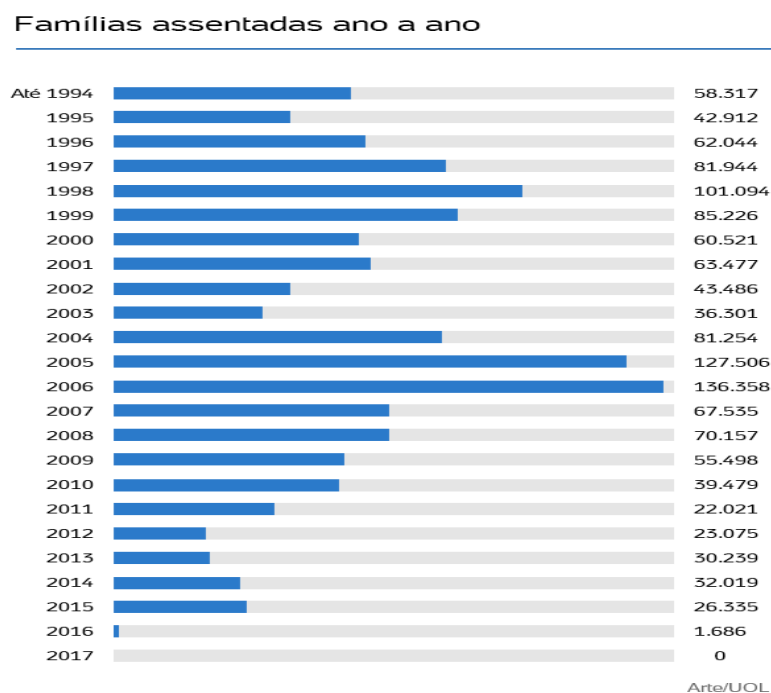
<sup>13</sup> Partido da Social Democracia Brasileira

<sup>14</sup><https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/03/06/governo-nao-assenta-familias-em-2017-e-reforma-agraria-tem-freio-inedito-no-pais.htm?cmpid=copiaecola>



as condições de vida daqueles que acreditavam que seu voto teria poder para transformar sua realidade.

**Tabela 2 – Famílias assentadas de 1994 à 2017**



Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/03/06/>

Coloca-se como hipótese que se pode sustentar, quanto a diminuição dos conflitos no campo em Alagoas e em nível nacional, exatamente o fato de se ter na presidência representantes do Partido dos Trabalhadores (PT), e que, portanto, com maior abertura ao diálogo, e como os trabalhadores sentiam-se representados pelo poder executivo e entendiam as pressões do outro lado (Latifundiários) como algo pertinente a luta, e buscariam amenizar os conflitos diretos para não enfraquecer a imagem do governo frente à opinião pública e grande mídia burguesa. Algo distinto do que acontecia na época de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, vistos como representantes diretos dos interesses da burguesia, onde o número de ocupações eram bem maiores em relação ao período sob a égide petista-pemedebista.

Machado (2013) e Lenilda Silva (2013) admitem que o trabalho executado pelo INCRA não é fácil, pois esbarra em questões burocráticas como ordem judicial lenta para vistoria de terras; as terras são inflacionadas, ou seja, vendidas por um valor acima do preço de mercado, e não raro, os proprietários não querem vender por conta da forma de pagamento (Títulos da Reforma Agrária) na qual o mesmo é parcelado e um tanto demorado. Na década de 1970-1980

um programa do Governo Federal tornava a terra ainda mais cara e inacessível à destinação à Reforma Agrária, bem como sua procura para o cultivo de cana de açúcar, trata-se do Proálcool:

[...] tal lentidão agrava-se especialmente na segunda metade dos anos de 1970 e dos anos de 1980 com o Programa Nacional do Álcool - Proálcool -, e quando houve um grande estímulo ao plantio de cana de açúcar, o que aprofundou ainda mais a concentração de terra, em razão da busca de espaços, com a aquisição de pequenas e médias propriedades [...] (MACHADO, 2013, p. 21).

Os marcos legais, que condicionam a posse da terra perpassam os anos de 1970-80 e com a redemocratização e a luta travada pelos movimentos sociais do campo, em especial, o MST em 1993, desencadeiam no artigo 2º da Constituição que estabelece que “a propriedade rural que não cumprir a função social, competiria à União ‘desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária’ o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social”. Entendendo-se aqui como função social a terra que for produtiva e sirva aos interesses da coletividade para além da individualidade, sobretudo, seu uso para a produção de alimentos diversificados, garantindo a subsistência local (SILVA, 2013).

Se aparentemente a violência no campo, em Alagoas, parece ter diminuído nos últimos anos, vale lembrar que, em parte, isso se deve a criação de uma vara especial para tratar da questão agrária, dando um pouco mais de agilidade aos processos jurídicos para a posse da terra e desapropriação. Pois, pode-se dizer que além de todas as dificuldades já mencionadas, é evidente que a morosidade na justiça também incide em atitudes de protesto e desespero por parte dos trabalhadores, mormente aqueles que se encontram em acampamentos nas beiras das estradas, e em situações de vulnerabilidade e miserabilidade. Mas como afirma Machado (2013), não devemos nos fixar no derrotismo, porém sim, ressaltar as conquistas, como por exemplo

A desapropriação das terras da usina de Joaquim Gomes e Flexeiras, uma extensão de áreas contíguas que foram destinadas à reforma agrária... e constituíram-se como Complexo Agroecológico Nação Zumbi, evoluindo posteriormente para Centro de comercialização e de economia solidária – CAFES. (MACHADO, 2013, p. 24)

É preciso coragem, ousadia, e, sobretudo, vontade de transformar a realidade para empreender ações como essa. Os assentamentos com o tempo se tornam de fato elementos importantes da economia local, garantindo maior qualidade de vida para a comunidade através do desenvolvimento e produtividade voltada a agricultura orgânica, estando em consonância à um modelo econômico e socioeducativo que aponta para um novo projeto de sociedade, um

projeto anti-hegemônico, de oposição a produção do agronegócio e a difusão de alimentos transgênicos<sup>15</sup>.

Em seu artigo intitulado “A política da Reforma Agrária em Alagoas, entre 2003 e 2013”, Lenilda Silva, ex-superintendente do INCRA e ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL), nos aponta os desdobramentos e conquistas alcançados ao longo de uma década, que, aliás, corresponde aos governos de Lula (1º e 2º mandatos) e a metade do 1º mandato de Dilma Rousseff, ou seja, período que corresponde aos anos de 2003 a 2013 basicamente. Dez anos nos quais uma quantia significativa de recursos foi injetada nos assentamentos e destinados à Reforma Agrária.

Todavia devemos ter uma percepção crítica quanto à destinação e ao uso desses recursos, bem como observar a que modelo socioeconômico tais recursos e a produção de alimentos se destinam a alimentar. Pois, além destes recursos se mostrarem insuficientes, a produção gerada entra na “roda do mercado” tendo que competir com os grandes produtores de alimentos e criadores de animais, ou seja, entrando na lógica do capital. Muitas e muitas vezes e em setores diferentes da economia e da sociedade pode-se notar isso, os recursos públicos são destinados a serviços que só interessam a aglomerados nacionais, ou mesmo, internacionais.

### **2.3 Política da reforma agrária e o apoio institucional para contribuir com o assentamento de famílias sem-terra**

Sabe-se que sem financiamento não há reforma agrária, aliás, não há política pública alguma, pois as ideologias não pagam os custos da execução de um projeto. Com o aporte financeiro do Governo Federal e o apoio de instituições locais (governos municipais e estaduais, ONGs etc.), o assentamento de famílias sem-terra durante o período mencionado (2003-2013) pôde avançar consideravelmente se comparado a períodos anteriores.

---

<sup>15</sup>Definição: ver in Dicionário de educação do campo. Org. Caldart et al. (p. 270-271) Este verbete aborda as implicações socioambientais da produção de plantas geneticamente modificadas. Para termos clareza dessas implicações, é necessário inicialmente conhecer o que são as técnicas de produção de plantas transgênicas e as justificativas utilizadas para o seu desenvolvimento. Essas tecnologias são denominadas de biotecnologia e significam: a) a modificação genética de organismos, plantas, animais e alguns vírus; e b) a produção de materiais e substâncias a partir de seres vivos. Nesse processo, são utilizados conhecimentos de áreas como genética, bioquímica e biologia celular. A velocidade da utilização de produtos biotecnológicos recém desenvolvidos é um importante problema de biossegurança. Como exemplo, relatamos o desenvolvimento da soja transgênica. Em 1973 conseguiu-se realizar em laboratório a transferência de genes e em 1986 a Monsanto desenvolveu e patenteou a soja Roundup Ready (soja transgênica). E, na década de 1990, já se observa um grande aumento das áreas de cultivos transgênicos. O aumento da plantação transgênica apresenta o maior índice de adoção registrado até hoje quando comparado com qualquer outra tecnologia na área da agricultura.

A partir de 2003, com a ascensão ao governo federal de forças políticas identificadas com o projeto democrático-popular, simbolizado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, iniciou-se outra etapa no enfrentamento da questão agrária no país, marcada pela descriminalização dos movimentos sociais, novos conceitos de desenvolvimento rural e a ampliação das verbas públicas para a obtenção de terras, o ordenamento fundiário e o desenvolvimento de assentamentos (SILVA, 2013, p. 91)

Igualmente aos professores Machado e Moura (2013), Silva também ressalta que a ascensão da reforma agrária coincide com o momento pós-crise do Proálcool e de crise generalizada do setor sucroalcooleiro<sup>16</sup>, fazendo com que muitas propriedades, antes pertencentes a engenhos, e que se tornaram improdutivas porque seus proprietários não conseguiram mecanizar sua produção e tão pouco competir com o mercado externo, somente aqueles que já detinham muita terra e dinheiro puderam se sobressair, inclusive comprando terras e investindo em outros estados a fim de reduzir seus custos e manter a competitividade.

É principalmente nas regiões do agreste e sertão que as políticas de reforma agrária desenvolvidas pelo INCRA tomaram maior proporção na medida em que essas regiões ainda não são dominadas pelo império da cana. Ali persiste, não sem resistência, a agricultura familiar e a criação de animais em pequena e média escala. A maior parte dessa produção é de subsistência e para o consumo interno. Com certeza, se tivesse uma maior quantidade de terras, poder-se-ia ampliar e diversificar mais ainda a produção de alimentos, e conseqüentemente os baratearem para o consumidor, pois não se necessitaria trazer de outros estados determinados produtos que dependem da produção de outros estados, sobretudo, os nordestinos [...]. No agreste e no sertão, a tendência mais importante nas últimas décadas consiste na concentração de renda e capital por meio de mecanismos de crédito e comercialização, associados a uma estrutura fundiária baseada no minifúndio e nas pequenas e médias propriedades (Idem, 2013, p. 93).

Ao ater-se a um conjunto de minifúndios bem desenvolvidos, ligados a sindicatos e associações de trabalhadores, aliados a um projeto de desenvolvimento econômico que respeita o meio ambiente, os diversos movimentos sociais do campo, entre eles o MST, avançamos na consolidação de um projeto de superação de certos mecanismos ligados a lógica capitalista e

---

<sup>16</sup>SILVA, Lenilda Lima da. A Política de Reforma Agrária em Alagoas entre 2003/2013. In Terras em Alagoas: temas e problemas. ALMEIDA, Luiz Sávio de/ LIMA, José Carlos da Silva/ Oliveira, Josival dos Santos (Org.). Maceió, EDUFAL, 2013.

neoliberal, que envolve a acumulação irrestrita de capital<sup>17</sup> cada vez mais ligado a multinacionais que se fundem e têm vários braços (judiciário, legislativo) contra os trabalhadores. Vários são os exemplos de sucesso, de onde a partir de uma ocupação se pôde transformar a realidade de dezenas de famílias, através dos assentamentos e do apoio dos governos municipal, estadual e federal na execução de um projeto de transformação do campo, com a emancipação política, econômica e cultural das escolas e comunidades camponesas: [...] esses trabalhadores sem-terra deram a resposta econômica, política e ética adequada para a superação do sistema social, baseado no latifúndio e regido pelo capitalismo de tipo colonial (PRADO JÚNIOR, 2004).

### 2.3.1 A pedagogia da terra e a formação dos sujeitos do campo

É quase que unânime a ideia de que a escola tem que ser mudada, transformada. No entanto, para tal, deve-se pensar qual é a escola que queremos. Ao projetar uma escola, se atesta também que os modelos atuais não servem mais ou estariam estagnados, ultrapassados. Por outro lado, uma análise crítica da conjuntura política e econômica, mas que também incide sobre o fazer pedagógico e as vivências das famílias, aponta que existem projetos de escola e de sociedade distintos em disputa, e se tratando do campo, em particular no Brasil, de um lado o projeto das elites (agronegócio) e do outro, um projeto popular (Reforma agrária).

Muitos movimentos sociais ligados aos trabalhadores, entre eles a CPT, o MLST<sup>18</sup> e MST, têm tomado para si a responsabilidade de reivindicar esse projeto popular e através de sua luta ir abrindo veredas (caminhos) contra um inimigo tão poderoso e em terras, não raro, nada hospitaleiras, como é o caso de Alagoas, onde, em pleno século XXI, ainda vive sob a tutela de “coronéis”, muitas vezes travestidos de políticos e defensores da democracia, onde se verifica um dos piores IDHs do Brasil, e se mantém uma estrutura econômica e social que remete aos tempos da colonização.

Esses movimentos vêm, através de sua luta e de seu trabalho no setor de educação, denunciar o projeto da elite alagoana em conluio com uma elite internacional sem nenhum freio ético que ameaça a sobrevivência dos trabalhadores do campo. Contrapor-se a esse projeto não

---

<sup>17</sup>CALDART, Rosali Salete. Caminhos para a transformação da escola: in Temas e problemas no ensino em escolas do campo. Célia Regina Vendramini e Bernadete Wrublevski Aued. Org. 1º ed. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.

<sup>18</sup> Movimento de Liberdade dos sem terra

é uma questão de vontade, mas de necessidade desses trabalhadores, e não somente, mas de todos aqueles que acreditam em outro projeto societário que não seja o atual, sob a égide da alienação capitalista, tecnocrata e fascista.

Na história da luta pela terra no Brasil destacaram-se diversos movimentos, tendo por objetivo a democratização do acesso à terra, a qual atinge nesse país um dos maiores índices de concentração do mundo. Na atualidade, essa luta ganha maior radicalidade e reacende o debate em torno da Reforma Agrária e de uma nação justa, com a atuação dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este se apresenta como importante movimento de luta pela terra, articulada à defesa da cidadania, da soberania, de valores humanistas, da participação popular, da ecologia, da educação, da saúde, de relações igualitárias de gênero, vinculando-os à luta por uma sociedade nova. (DALMAGRO, 2003, pág. 2)

A luta pela terra e a busca de uma proposta de educação integral e emancipadora não se separa dos objetivos políticos e sociais que estão na base de uma verdadeira reforma da sociedade brasileira. Para Caldart, *“as lutas sociais em cada espaço e em cada tempo da História é um processo cultural”*. Desse modo, de acordo com a autora, existiriam três momentos distintos na proposta de educação dos sem-terra, os quais se cruzam para formar um todo, são eles: *a articulação nacional da luta pela terra, a constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas e a inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil* (CALDART, 2004, p. 116).

Contudo, a situação da terra, bem como da escola, não será a mesma em cada estado brasileiro. O MST, como outros movimentos populares ligados ao campo, por vezes, configura-se de modo distinto para lidar com situações de extrema violência e de paralisia dos governantes locais. Apesar de a própria constituição legislar acerca do uso social da terra, o sistema jurídico e as forças reacionárias incrustadas da política buscam enfrentar qualquer tipo de movimento que venha tornar mais equânimes as condições econômicas e os direitos das classes mais pobres.

Em artigo intitulado “Caminhos para a transformação da Escola”, a Professora e pesquisadora, Roseli Caldart (2013), aponta exatamente alguns aspectos dessa luta que se deve travar no espaço escolar, e sugere com isso, alguns temas que estão imersos no fazer pedagógico das escolas do campo. Ela chama de premissas, mas não se deve entendê-las como teses ou fórmula para uma educação de qualidade, uma vez que essas devem sempre estar acompanhadas de um debate sobre a realidade, levando em consideração o contexto atual e as situações concretas de cada comunidade.

Não é de hoje que o MST protagoniza lutas no campo contra o latifúndio e o agronegócio, bem como enceta uma contraproposta ao projeto hegemônico de dominação econômica e cultural da burguesia, e para a implantação de tal proposta, a primeira premissa que se coloca é a de que a escola, enquanto projeto, deve-se inserir na luta de classes, ou seja, para transformar a escola, deve-se fazê-lo em vistas a valores que superem as concepções e a “valores” capitalistas arraigados a educação. Assim, encara-se o caráter essencialmente político que a educação e a cultura englobam. Como afirma Paulo Freire (1987), essa é uma tarefa que cabe ao professor-educador, pois entende-se a atividade educativa, não como uma mera transmissão de conhecimentos científicos, mas como um ato político por natureza<sup>19</sup>, um passo na direção da autonomia dos sujeitos.

Assumimos como objetivo estratégico, o socialismo, mediação necessária para a construção do projeto histórico da classe trabalhadora ou da “república do trabalho” (Marx), e que é também efetiva condição de emancipação e desenvolvimento mais pleno do ser humano. Mas vivemos em um tempo paradoxal: o socialismo nunca esteve tão próximo, pelo acirramento das contradições do modo de produção capitalista, pela explicitação de sua crise estrutural que força novas relações sociais, mas ao mesmo tempo, nunca esteve tão distante, pelo número de pessoas ou pela média de consciência social disposta a trabalhar pela superação da crise do capitalismo por dentro dele próprio, ou seja, para que as contradições se resolvam sem alterar as bases das relações sociais ou, mais amplamente, do modo de vida que ele constituiu, consagrou (CALDART, 2012, p. 24).

Em outras palavras, ao assumir a dimensão socialista, pressupõe-se uma escola que ensine o que há de melhor em termos de conhecimento científico, valores culturais e filosóficos, direcionamento ético com vista a um projeto de futuro. Seria o que Benjamin coloca como alternativa a barbárie, e nós, como educadores das novas gerações, (Novos bárbaros) temos o dever de promover tal transformação. Faz-se necessário uma verdadeira ruptura, consciente e sistemática dos modelos educativos hegemônicos (burgueses), e por isso, uma filosofia da educação voltada para a práxis social, para uma transformação radical da sociedade a partir da realidade campesina e cidadina, e, a escola também é palco de tal mudança.

Hoje não nos basta afirmar que é preciso transformar a escola. Quase não há quem não afirme isso. Exatamente porque a escola, e é bom sempre ter isso presente, é uma instituição de “vocação” conservadora, avessa a mudanças, ou pelo menos lenta para fazê-las, venham propostas na direção que vierem. Há muitas escolas que continuam com traços de sua constituição institucional histórica de origem, ou seja, como um lugar próprio àqueles que não vivem

---

<sup>19</sup>Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido.

do próprio trabalho (classes proprietárias dos meios de produção) e que pode ficar apartado das questões da realidade social ou das estruturas da vida produtiva (CALDART, 2012, p. 25).

Cada escola do campo tem suas particularidades em função da localização geográfica, do tipo de cultivo que desenvolve em função das condições climáticas e da própria formação cultural na qual a comunidade se insere, mas não se deve perder de vista seu vínculo com a realidade macro. As relações sociais, econômicas e culturais do campo são o mote para o planejamento escolar e um projeto de formação profissional.

Atua-se em realidades particulares, que por sua vez guardam relação com a realidade geral da escola, enquanto instituição vinculada à uma determinada forma de sociedade. Em nosso caso, estas práticas de transformação acontecem em cada escola de acampamento ou de assentamento de reforma agrária onde trabalhamos, o que inclui a mediação de uma especificidade que são processos sociais que acontecem no campo (por isso discutimos educação do campo) (CALDART, 2012, p. 27).

A escola deve ser um espaço privilegiado de temáticas de interesse coletivo, mas que ganha bases científicas e formais através da atividade pedagógica planejada e sistematizada, através de projetos interdisciplinares e coletivos, que se dispõe a pôr em movimento diversos sujeitos e diversos saberes, em prol de um projeto de civilidade e solidariedade para a formação e objetivação de uma nova estrutura societária. Assim, levanta-se a questão:

Que processos produtivos estão em confronto na realidade atual do campo, quais suas características e contradições? Que lutas sociais estão sendo travadas pelos trabalhadores camponeses na sua resistência ativa à expansão destrutiva do capital sobre a agricultura? Que práticas formativas integram esses processos? Como a escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno, com os processos culturais que constituem seus sujeitos? (CALDART, 2012, p. 27).

Esta pesquisa não busca estabelecer teses ou ser um receituário de boas práticas pedagógicas indicativas ao MST e as escolas do campo, porém coloca-se como voz de protagonistas e resistentes ao projeto capitalista, coloca-se humildemente como interlocutora dos trabalhadores e trabalhadoras, educandos e educadores da região do agreste alagoano, que buscam, por meio da auto-organização e da luta, interceptar o projeto econômico neoliberal e seu projeto de educação que subordina a vida humana e a dignidade de seu povo a esse plano econômico. Até porque como já dito antes, cada escola trará particularidades que somente a ela cabe resolver. Uma escola é como um pequeno universo, mas tão complexo em suas conexões com a comunidade e com a totalidade da vida em sociedade.



Por isso não há padrão, regras fixas (ou receitas) a seguir no processo de transformação de cada escola. Mas há métodos a discutir e buscar entre escolas que assumem o mesmo desafio e se vinculam aos mesmos objetivos formativos mais amplos. Talvez este seja um dos principais objetivos da formação dos educadores: construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual e parâmetros para avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro ou fora dela. (CALDART, 2012, p. 29).

Se por um lado não há receituário, há princípios inegáveis, e até, muitas vezes irrevogáveis aos quais não se pode abrir mão, e dessa maneira, para atingir o objetivo de pôr em prática uma educação emancipadora, há uma quarta premissa, que

[...] é a de que não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta. E sem que os educadores sejam envolvidos como partícipes ativos do processo de transformação, que afinal, são feitas pela causa de sua educação, do seu desenvolvimento como ser humano, e do que se espera que façam, desde sua formação, pela causa de sua classe e pela humanidade inteira. (CALDART, 2012, p. 30).

A violência que se nota nos dias de hoje é como um grito de socorro que vai do campo à cidade, dentro e fora de nossas escolas. Como direcionamento teórico e metodológico desta pesquisa, gostaria de frisar, sobretudo, que os autores de tradição marxista e marxiana apontam que a barbárie não é somente a guerra ou os acontecimentos ainda recentes em nossa história como o holocausto, mas, a barbárie é um produto da sociedade capitalista e se encontra em nosso meio nas tragédias que se sucedem em nosso cotidiano e em nossas escolas, nas atitudes fascistas que parecem se multiplicar em períodos de crise de reestruturação produtiva do capital (SANTOS NETO, 2015).

A violência se impõe nas escolas do campo no agreste alagoano pela ausência de estrutura física adequada, pela carência de professores bem formados e aptos a trabalhar em escolas da Zona rural. Na maioria delas são professores que se deslocam da cidade ou até mesmo de cidades vizinhas para lecionar no campo. Há ainda outro tipo de violência, que é exatamente a violência simbólica, que chega à escola não somente pela cultura de massa e pelos meios de comunicação que tratam de disseminar concepções de mundo ligadas aos valores burgueses e mercadológicos, bem como o modo de viver citadino tido como sendo superior ao modo de viver campesino, transmitido muitas vezes por esses professores sem vínculos com a comunidade na qual a escola está inserida e tão pouco com os movimentos sociais do campo. Frases como “estudem para que não sejam iguais aos seus pais”; “estudem para ter um futuro

melhor e sair daqui”, infelizmente são comuns entre estes profissionais que se sentem “estrangeiros” atuando no campo.

Quem compreende o que é educação do campo e quais seus princípios, sabe que tais enunciados são totalmente incabíveis e condenáveis no espaço da Zona rural. Para compreendermos melhor o que vem a ser educação do campo e quais as bases teóricas que têm norteado as práticas pedagógicas e sociais de seus sujeitos, a seção a seguir discute com mais propriedade essa questão, a partir das concepções de uma educação para como militância e como projeto de formação de um novo homem e para um novo paradigma de sociabilidade.

### 2.3.2 Matrizes pedagógicas da pedagogia do movimento sem terra

Saviani (1989) faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro, sobretudo, nos anos de 1980 e 1990, exatamente pela ausência de um projeto com definições claras em sua proposta pedagógica. Ele define os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como pressupostos teórico-metodológicos que se fundamentam em inúmeras correntes, mas que encontram, maiormente na chamada escola Nova. Essa, por sua vez, dá ênfase à figura do aluno como sujeito capaz de “aprender a aprender”, e exalta o método como instrumento poderoso na relação ensino e aprendizagem, ao invés da relação professor e aluno, e das questões sociais que perpassam o universo da ciência. Assim, para Saviani, a ‘Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites e deslocou

[...] o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 1989, p.11).

A esse fenômeno, Dermeval Saviani (1989) denominou de *"mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante"*. Cria-se assim uma visão tecnicista de ensino, no qual a boa aprendizagem se condiciona ao uso de tecnologias de educação voltadas ao método e a didática de ensino, deixando de lado outras tantas variáveis que concorrem para estruturar um projeto de escola que aponte sua transformação, e para a formação de um sujeito emancipado.

O autor ressalta que não existe um método único ou fórmula que se aplique igualmente em todas as instituições de ensino, contudo, se temos um projeto de sociedade emancipada (socialista) a escola deve também ter algumas premissas e matrizes que dizem de seus sujeitos

o que são e o que querem, que não escondem as contradições, porém dialogam com elas, as trazem à superfície e as analisam criticamente.

Em seu livro *Escola e Democracia*, Saviani (1989) faz uma historicização das diversas tendências pedagógicas que circulavam ou ainda circulam enquanto práticas em nossas escolas, desde o início do século XX, apontando sua importância em cada momento, os traços mais conservadores ou progressistas e nos mostrando a necessidade da reflexão permanente, que deve ser a tônica de uma pedagogia dialética, na qual o fazer pedagógico atua como um mediador entre teoria e prática social (práxis educativa). Nesse sentido, encontram-se vários pontos de confluência entre a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, e as propostas de formação desenvolvidas pelo setor de educação do MST.

Para ter-se um projeto de escola, primeiramente deve-se ter um projeto de sociedade, como já foi citado aqui, almeja-se a superação do capitalismo, da barbárie que impera sobre a humanidade, e nisso, Saviani (1989) e Caldart (2012) confluem inteiramente. Entretanto, vale ressaltar que a concepção de Saviani é mais genérica e filosófica, e a de Caldart (2012) é mais voltada ao campo, e em particular, a realidade do Movimento Sem Terra (MST).

Entre os pontos de confluência dos quais se puderam ressaltar, entre ambos, acredita-se ser pertinente citar os seguintes:

- a) Visão ampla de currículo (currículo ampliado);
- b) Uma educação voltada à prática social;
- c) Autonomia e emancipação dos sujeitos;
- d) Valorização da dimensão política, artística e ética dos conteúdos e práticas sociais;
- e) Superação do senso comum a partir das experiências iniciais dos educandos e avançando para a cientificidade crítica de tais práticas;
- f) Valorização de práticas coletivas no espaço dentro e fora da sala de aula.

Neste primeiro momento, o diálogo é exatamente com este ponto de confluência - Visão ampla de currículo (currículo ampliado) – pois na verdade ele pressupõe o que alguns teóricos, como Arroyo<sup>20</sup>, apontam, e sabe-se que de fato existe, que é “um currículo em disputa”, ou na prática, sabe-se que há vários currículos funcionais. Sabe-se que a ciência, bem como a linguagem não é neutra, como afirma Bakhtin (2004), todo enunciado como construto histórico é carregado de ideologia, traz consigo as marcas de seu tempo e as ideias da classe dominante,

---

<sup>20</sup>Miguel Arroyo. Currículo: território em disputa.

e assim<sup>21</sup>, pode-se expressar tais marcas do discurso ao tratar de documentos oficiais como, por exemplo, a LDB, os PCNs, BNC entre outros.

Desde os anos 1980, com a “redemocratização do país”, todavia, sobretudo, por força das lutas sociais desencadeadas no campesinato brasileiro, através de movimentos sociais do campo como o MST, e ligados a setores progressistas da igreja católica (Pastoral da terra), esses movimentos, através de seus setores de educação, vêm desenvolvendo o seu próprio currículo, que não pode e nem deve deixar de lado as diretrizes nacionais, mas que pode inovar quantos aos métodos, e também ir além quanto à seleção dos conteúdos a serem priorizados nas escolas dos acampamentos e assentamentos.

A necessidade histórica de fazer a reforma agrária e de sobrevivência, mesmo no campo, que é entendido não somente como um espaço de trabalho, mas de experiências e de vida numa perspectiva afetiva e coletiva, obrigou os trabalhadores e educadores do campo a adaptarem e formularem suas próprias matrizes formativas como forma de acompanharem o próprio movimento da história, não como expectadores, mas como sujeitos reflexivos e capazes de alterar a realidade em seu entorno, assim

As finalidades educativas discutidas pelo movimento, desde o início, exigiam que a escola se vinculasse com as questões da realidade atual, que precisava ser compreendida e enfrentada pelas famílias no desafio de conquista da terra e de fazer um assentamento “dar certo”. Este vínculo trazia a necessidade de não se afastasse da vida real, do trabalho, da luta (CALDART, 2012, p. 32).

Em uma escola de Educação Básica que acompanhei, por exemplo, quando a mesma se estabeleceu, o assentamento também começava a se firmar, com a conquista não somente da terra, mas também com a construção de casas de alvenaria para todas as famílias assentadas; a construção de escola e o incentivo à produção agrícola foram fundamentais para a manutenção das pessoas naquela comunidade, evitando o êxodo rural. Sem o entendimento de que é preciso produzir para mudar a si mesmo, e assim mudar a realidade, a própria tarefa educativa tornar-se-ia vã.

Ao garantir a sua subsistência, abre-se ainda mais espaço dentro da vida da comunidade para as atividades culturais e lúdicas, que são tradição dentro do movimento sem-terra. A utilização de peças teatrais engajadas (teatro do oprimido), de músicas que conclamam a luta e

---

<sup>21</sup> Mikhail Bakhtin. Marxismo e filosofia da linguagem.

a solidariedade na realização de tarefas que são distribuídas coletivamente são algo emocionante para quem já vivenciou tal experiência.

Desse modo, Caldart (et al, 2004) aponta como prerrogativa das práticas educativas, e, portanto, como matriz pedagógica fundamental, a cultura.

Matriz pedagógica da cultura. Entendida como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida ou em um jeito de ser humano (grupos, pessoas) que produz e reduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser a herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos (CALDART, 2012, p. 42).

Saviani (1989, 2012) considera a cultura como a base fundamental de uma educação, entendendo cultura como o conjunto dos saberes científicos e artísticos acumulados pela humanidade e socializados através da escola. O autor coloca sobre a escola, resgatando o seu papel formativo, a responsabilidade formal de educar os indivíduos através de um projeto pedagógico voltado à transformação da sociedade. Tarefa que deve ser assumida, antes de tudo, como também reitera Freire (1987), como um compromisso político de colaborar na emancipação dos sujeitos, algo que só pode acontecer com sua efetiva participação em todos os momentos e na abertura para compreender a complexidade da sociedade na qual vivemos.

## **2.4 Uma filosofia da educação e do amor pela terra**

Há uma filosofia da educação do campo? Diríamos que sim. Que há valores políticos, éticos e uma práxis peculiar à educação do campo. Partindo da dureza da realidade, do chão da escola e da luta pela democratização da terra, pode-se facilmente delimitar os princípios nos quais se inscrevem sua filosofia. Vejamos a seguir.

### **2.4.1 A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAS e pelo MST**

Um dos fundamentos que norteiam as práticas pedagógicas na proposta *da Educação do campo* é a denominada “pedagogia da alternância”, que a grosso modo, pode-se entender como o conjunto de práticas educativas que se dão fora do espaço-escola (centro de formação), mas que se dá em conexão com o mesmo, pois na verdade, busca-se objetivar através de atividades práticas ligadas ao mundo do trabalho e a atitudes sociointerativas que visam exatamente tornar orgânicas as relações entre escola-comunidade-realidade.

Não se trata de uma orientação ou filosofia educacional recente, pois remete as experiências do começo do século XX, na França, bem como no final desse mesmo século em terras brasileiras, emergindo com mais força, sobretudo nas regiões sudeste e nordeste. Para permanecer vivendo no campo e evitar o êxodo rural, as famílias, na Europa capitalista, tinham que se organizarem e se unirem como se fossem cooperativas. Surge daí a ideia de agricultura familiar e de associações que representassem esses pequenos proprietários.

Escola camponesa era o nome original da Maison Familiale Rurale (Casa familiar Rural) instituída pela iniciativa de agricultores familiares a partir da década de 30 do século passado, na França. Essa iniciativa educativa camponesa protagonizada por sujeitos do campo se torna um movimento e ganha escala mundial pela marca significativa de seus princípios e valores identificados pelos povos do campo de todo o mundo. (BORGES et al, 2012, p. 37)

Essa iniciativa se espalhou mundo a fora, ora reproduzindo o nome oriundo da França, ora com outras denominações; ora com características idênticas a esse modelo, ora com características peculiares que remetem a cada contexto. Esses movimentos são a prova de que a resistência da agricultura familiar deu-se de modo sistemático e a fim de garantir a sobrevivência de milhares de famílias em todo o mundo em meio ao processo de urbanização. Evidente, que ao tratarmos da realidade brasileira, vamos evidenciar nuances bem intrínsecas à realidade de um país com dimensões continentais e com grandes abismos econômicos e sociais entre as diversas regiões. Existir graus de desenvolvimento econômico entre estados e regiões é aceitável e compreensível, todavia, no Brasil, temos contrastes que são históricos e que repercutem no campo político, econômico e educacional até os dias de hoje, os quais se pode discutir em outro momento, de modo mais pormenorizado, pois apontam para diferenças absurdas.

Garantir a permanência dos estudantes na escola é antes de tudo garantir a sobrevivência e permanência do homem do campo no campo. E num contexto, no qual se vê escolas públicas brasileiras do campo sendo sistematicamente fechadas, nucleadas como parte do processo de expansão da agricultura extensiva e do agronegócio, produzindo mais exclusão e miséria, a pedagogia da alternância se inscreve com uma necessidade. Aqui também, evidencia-se que não devemos esperar por políticas públicas para atuar como educadores do povo, como educadores engajados na luta para uma educação que eleve a classe trabalhadora à condição de sujeito histórico emancipado. Somente uma educação, numa perspectiva de ruptura com o modelo capitalista, interessa ao trabalhador. A pedagogia da alternância não será assumida por

qualquer governo como política pública. O que é justificável por motivos óbvios, pois vivemos num país onde quase 50% das terras pertencem a 1% de proprietários.

A implementação da pedagogia da alternância é outro tema polêmico, estando instituída e respaldada em alguns planos estaduais de educação. Entretanto, de todos os aspectos característicos da educação do campo, o mais contraditório é o do fechamento das escolas. Por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, permanece a política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas. Essa política já foi reiteradamente criticada e condenada pelo MEC, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo CNE, visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência. (CALDART et al, 2012, p. 243)

A pedagogia da alternância, segundo Borges et al (2012, p. 39), realiza-se a partir de um entendimento de alguns princípios que rompem com a pedagogia tradicional, mormente daquela ministrada nas escolas da cidade. Vejamos através de um quadro quais seriam estes princípios:

**Tabela 3 - Comparativo entre a Pedagogia tradicional e o novo paradigma**

Paradigma tradicional	Novo paradigma
Centrado no ensino	Aprender e ensinar
O aluno deve adequar-se aos programas	Estudante ativo, sujeito, autor, ator, situado
Professor	Educador, facilitador
Professor isolado	Equipe educativa
Todo-escola	Centro educativo – relativização da escola
Aulas expositivas	Pesquisas, aulas interativas, criativas, problematizadoras
Da aula ao trabalho, à vida	Do trabalho, da vida à aula, e vice-versa

Fonte: BORGES, 2012.

Borges et al (2012) aponta que a pedagogia da alternância não se realiza do mesmo modo em toda a parte e pelos diversos movimentos ligados ao campo<sup>22</sup>. Tal afirmação não nos surpreende, exatamente pela diversidade de movimentos e forças políticas e ideológicas que disputam espaço na sociedade. Todavia acreditamos que devemos caminhar na busca das confluências e convergências, e naquilo que mais nos interessa nessas particularidades, a partir do nosso objeto de estudo, que são as práticas pedagógicas da educação do campo, enquanto expressão de uma experiência alternativa, a expropriação do espaço escolar como lugar de experiências significativas na formação dos sujeitos em escolas do agreste alagoano.

Para se compreender certas nuances que estão contidas nos projetos pedagógicos, sejam elas de uma escola municipal ou estadual, é necessário, de antemão, nos aperceber que, por trás de toda prática social, de todo discurso pedagógico e científico existe a luta de classes, que não é encarada e posta em prática do mesmo modo em todos os tempos e lugares, pois se configura de acordo com as condições objetivas e subjetivas de organização dessa luta. E se há diferenças no entendimento e na concepção de que instrumentos devem, e como devem ser usados na busca da superação do capital, e, portanto, como a escola responde a isso. Mas aqui interessamos demonstrar, no âmbito do MST, dos assentamentos da região agreste, como funciona sua proposta e qual sua concepção.

Algo bastante pertinente, mas que de algum modo une as possíveis diferenças nas concepções sobre as práticas pedagógicas da *alternância*, é a ideia de um sujeito coletivo. Antes de sermos seres individuais, somos seres participantes de uma comunidade, de uma coletividade na qual os sujeitos devem perceber-se co-dependentes, porém também protagonistas de uma história ainda a ser construída, de uma história que não se encerra com a conquista da terra, mas na busca da garantia de sobrevivência de todos e da mãe-terra<sup>23</sup> (BOFF, 2003). O sem-terra bem que poderia ser chamado de da-terra, pois, ser um verdadeiro homem do campo,

---

<sup>22</sup>BORGES et al. A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

<sup>23</sup>ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel/ MARTINS, Maria de Fátima Almeida/ MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



compreende que homem e terra são partes de um todo, ou seja, há um vínculo de amor, para além das relações produtivas, pois é seu habitat e faz parte de sua identidade.

[...] um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pela simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco (MOLINA, 2009, p. 32).

Trata-se, então, de superar o preconceito quanto ao sujeito do campo, através do forjar de uma identidade, que só se efetiva com o estudo da realidade, da tomada de consciência e do protagonismo classista. Participar ativamente da vida da comunidade é a condição necessária para isso. O sindicato, a cooperativa, os movimentos sociais da cidade e do campo, que também combatem em favor da classe trabalhadora, são exemplos de entidades as quais os integrantes/sujeitos do campo/estudantes do campo devem participar e apoiar, e assim formarem-se como sujeito coletivo (MOLINA, 2012).

Fazer a articulação entre mundo do trabalho e escola é um dos objetivos da pedagogia da alternância, entretanto vale ressaltar que a classe dominante também tem tal propósito, mas que os valores são outros, sua concepção de sujeito, de escola, de trabalho e de ciência nada tem a ver com a pedagogia socialista reivindicada pelo MST e pela educação do campo. Enquanto nas escolas burguesas se estimula o individualismo e empreendedorismo mercantil, nas escolas do campo, onde se conhece e se pratica uma pedagogia pautada no socialismo, valoriza-se a solidariedade, o trabalho coletivo, a troca de experiências: seja no plano econômico, seja nas práticas sociais como um todo, isso porque

[...] a presença dos movimentos sociais como sujeitos coletivos na Educação do campo amplia as possibilidades de entendimento do que podemos chamar de processo formativo, articulado a outra construção societária. O espaço/tempo da luta, da conquista, da construção de vínculos solidários e do trabalho cooperativo colocam a alternância não somente como afirmação do que está dado, mas como processo capaz de gerar novas alteridades, novas culturas e novas sociedades, provocando alterações nos sujeitos e na cultura, vivenciando como um processo coletivo. (ANTUNES-ROCHA/ MARTINS, 2012, p. 27)

Miguel Arroyo (2013), em seu livro *Currículo, território em disputa*, faz uma análise nessa mesma perspectiva citada acima, ou seja, de que existem concepções de escola, e, portanto, de pedagogia e de currículos em disputa, pois refletem aquilo que a classe dominante

tenta velar, que é a luta de classes no plano ideológico e cultural, pois no plano da realidade concreta é difícil esconder as mazelas de nosso tempo: a desigualdade, a fome, as guerras e tantas outras consequências de um sistema de natureza excludente e violento para com os mais pobres. O autor destaca que novos sujeitos (camponeses, quilombolas, índios etc.) buscam se organizar e exigem do estado condições de subsistência e de existência autênticas. E isso requer que a escola abrace tais demandas e necessidades singulares a esses povos organizados. Essa articulação entre escola e trabalho (no caso o trabalho com a terra) está inscrita em um dos autores mais presentes nos debates sobre teorias e práticas da educação campesina – falamos do educador russo Pistrak (1981) – o qual reitera nosso enunciado quando afirma que

[...] o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica com o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social da criança (PISTRAK, 2002, p. 50)

A integração do mundo do trabalho à escola, nos termos postulados por Pistrak (1981), afirma essa categoria como algo diretamente ligado a realidade concreta e a vida prática dos trabalhadores. Pois tal como pensou Marx (2000), é por meio do trabalho que o ser humano transforma a realidade, intervém na natureza, e conseqüentemente, transforma a si mesmo. Assim, as práticas do trabalho doméstico, industrial e da agricultura devem estar em consonância com os conteúdos científicos ministrados pela escola, e que deve extrapolar o âmbito da sala de aula, para assim potencializar o aprendizado de modo mais dinâmico e efetivo:

[...] a disciplina determinada é estudada de várias maneiras: livro, excursão, laboratório etc. [...] a pedagogia nos ensina que é recomendável, para assimilar o ensino, além das impressões visuais e acústicas, o emprego de impressões musculares; é necessário, portanto, recorrer ao trabalho manual, daí a escultura, o desenho, o trabalho com papelão e diferentes tipos de modelagem, o trabalho manual em geral (PISTRAK, 2002, p. 46)

A alternância passa pela ideia de um currículo amplo (SAVIANI, 1989) que dialoga com os saberes elaborados historicamente pela humanidade, contudo deve partir dos saberes já adquiridos pelos sujeitos (FREIRE, 1987) e avançar gradualmente a partir de uma proposta de formação humanizadora e emancipatória (formação omnilateral); passa pela adoção de métodos múltiplos que garantam o aprendizado de forma autônoma e capaz de colaborar no processo de emancipação dos sujeitos; também passa por uma concepção de ciência enquanto busca do

entendimento da realidade múltipla e una (complexa), na qual as disciplinas devem ser transmitidas de modo espiralado (SAVIANI, 2003), ou seja, de modo interdisciplinar, como também advoga Hilton Japiassu (2006).

A Pedagogia da Alternância não diverge da Pedagogia da Terra, da Pedagogia do MST, ou ainda da Pedagogia Histórico Crítica<sup>24</sup>, ao menos em aspectos gerais, todas se integram enquanto propostas que exigem uma prática pedagógica que se propõe ir além dos muros da escola, que se propõe romper fronteiras e fazer um diálogo permanente escola-comunidade-realidade. Ou seja, desfazer a concepção de uma escola do pedantismo acadêmico para tornar a escola uma extensão da vida dos educandos. As ideias pedagógicas de Paulo Freire<sup>25</sup> também caminhavam nessa direção. Teóricos marxistas, não raro, questionam o poder da educação em transformar a vida das pessoas, mas uma coisa pode-se aqui atestar, qualquer pedagogia que tenha por objetivo a emancipação humana tem no seu bojo a fusão dos elementos acima mencionados, tem como perspectiva a superação histórica e necessária do modo de produção capitalista e a formação de um novo homem.

Na proposta de uma educação ligada à vida, os espaços fora da escola também ganham significado pedagógico, ou seja, são espaços formativos por excelência também: ao participar de coletivos, sejam quais forem na sua comunidade, como grupos de teatro, movimentos estudantis, ajuda nos trabalhos domésticos, no processo de manutenção e cuidado com a terra nesses espaços, os quais são resignados pela escola, na medida em que são postos como temas científicos, ou seja, são tomados como objetos de estudo e reflexão junto das ciências. Fazer, por exemplo, com que o educando entenda como funcionam as superestruturas que o rodeia é um dos primeiros passos para que os sujeitos se emancipem. Tornar a realidade cada vez mais perceptível, perceber os nexos que existem entre os acontecimentos do passado e seu impacto no presente, abrindo novas perspectivas para o futuro, é tarefa do educador social.

---

<sup>24</sup> Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). Verbete elaborado por Demerval Saviani.

<sup>25</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Através do que se dissertou até este momento acerca da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo, que tomam para si a perspectiva teórico-prática de uma educação de fato voltada para a realidade campestre, de resistência e de luta permanente, podemos compreender que a pedagogia que interessa aos trabalhadores do campo, a seus filhos e à comunidade do agreste alagoano não é uma pedagogia rural, mas uma práxis que insere o campo no seu lugar de direito, não somente pelo seu aspecto produtivo (capacidade de gerar alimentos para toda a sociedade), mas sua relevância cultural, social e identitária. Desse modo, busca-se a reapropriação da experiência do aprender e do ensinar, do trabalho, dos valores coletivos que compreendem que a escola não deve simplesmente formar para o mercado de trabalho, ao contrário, deve formar para romper a escravidão do trabalho e a alienação do saber no qual a educação brasileira, desde o surgimento da república, fez questão de estabelecer, criando escolas para ricos e classe média (escolas privadas ou públicas subservientes a reprodução do capital), e escolas para pobres<sup>26</sup> (mal estruturadas e com professores mal formados e desvalorizados).

#### 2.4.2 Educação, trabalho e emancipação humana: um olhar filosófico da educação campestre

Seguindo o viés do materialismo histórico e dialético, compreendemos que há três dimensões do processo de formação do sujeito, e porque não dizer, do processo contínuo de constituição do projeto humano. Esses são postos e estão imbricados quando se trata da educação escolar, a saber, a primeira diz respeito ao universo que compreende o trabalho enquanto determinação histórica; em segundo lugar, os seus desdobramentos enquanto políticas públicas, e, portanto, políticas de estado para manutenção e reprodução cultural das superestruturas que mantêm esse próprio estado. A educação está diretamente associada a ambos, e de modo mais particular, ao segundo. Em terceiro, como a educação pode se colocar enquanto um contraponto a reprodução social das relações sociais, estando sob a égide do sistema capitalista, e, portanto, indo da alienação cultural à transição para uma educação emancipatória, forjada à revelia do próprio poder estatal e hegemônico, através de movimentos populares, principalmente do campo.

E é o olhar dos trabalhadores que mais interessa nesta pesquisa, o modo como concebem essas dimensões. Que formas de atuação e instrumentalização pedagógica podem lhes servir,

---

<sup>26</sup> História da educação Brasileira. Demerval Saviani. 2º Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

como possibilidade de combate a dominação econômica e cultural hegemônica de um capitalismo global e tardio em terras brasileiras, e tão perversamente heterogêneo em suas formas de extração da mais-valia nas mais diversas sociedades e culturas (SAVIANI, 2008). Nossa voz (discurso) por todas as páginas aqui percorridas tem a classe trabalhadora como ponto de partida e uma proposta de reflexão sobre a educação e sua expropriação espacial e temporal como índices para novas atitudes e ações pedagógicas aos que queiram sair da zona de conforto e dialogar conosco.

Bem, buscou-se aqui mais do que tudo, apresentar algumas considerações que, senão são as mais originais ou inéditas, mas são expressões da busca por captar, dos trabalhadores e estudantes da educação básica campesina do agreste alagoano, certa singularidade que é oriunda da experiência com as leituras dos mais variados pensadores, da experiência prática de ter participado ou organizado junto, em muitos momentos, atividades pedagógicas, culturais ou políticas que, igualmente contribuíram para a formação daqueles que dialogam através deste texto, com esta pesquisa, e é claro, para minha própria formação.

Se por um lado, esta pesquisa não tem como suporte teórico exclusivo a dimensão do trabalho, por outro, admitimos que não dá para fazer uma análise científica séria quando se despreza, quando se põe de lado as questões que envolvem essa dimensão. Nesse sentido, Karl Marx (2000; 2015), e mais recentemente, István Mészáros (2005; 2008), buscam interpretar, de modo mais objetivo possível, questões fundamentais para o entendimento do modo no qual funcionam as estruturas sociais. Por outro lado, também dialogamos com outras concepções, tais como a hermenêutica e a Filosofia de Walter Benjamin, aliás, nossa principal fonte teórica, juntamente com alguns de seus críticos como se verá nos próximos capítulos que seguem. Grande crítico do racionalismo instrumental e academicista de seu tempo, e que, portanto, buscava uma forma de pensar que se diferenciava da tradição dos grandes sistemas filosóficos, busca manter-se longe do historicismo positivista e cientificismo predominante nas primeiras décadas do século XX. Estas tendências se encontram presentes na educação, nas teorias pedagógicas, como denuncia Saviani:

[...] a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia

tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2006, p.16).

A educação ofertada pela burguesia através do estado é uma educação para a formação de mão de obra. O projeto neoliberal de educação na contemporaneidade visa não somente eliminar a essência de um bem público e essencial que é a educação, mas a transforma em mercadoria. Ao ponto de nos casos em que a educação ainda é pública, seus currículos são moldados na perspectiva de uma formação de competências e habilidades que quando aprendidas lhe proporcionarão maior acesso ao mercado de trabalho, para que seja explorado pelo capital privado, e quando não aprende o que lhe é exigido, sequer poderá servir de mão de obra, senão em trabalhos ainda mais degradantes e de menor remuneração. Assim, como postula Saviani (2002), a educação pública brasileira tem em sua submissão ao projeto da burguesia colocando o trabalhador numa situação na qual são

[...] marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.” (SAVIANI, 2012, p.22).

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987) busca desenvolver um método que eleve a consciência de classe do trabalhador, apontando também todo cinismo da classe dominante. E Saviani (2012) busca responder em sua obra *Pedagogia Histórico-crítica*, na qual se fundamenta em princípios ou categorias de Marx e Vygotsky, um método e uma filosofia voltada à apropriação crítica do conhecimento como forma de combate a uma educação alienante e subserviente a lógica mercantil do capital. Todos, de um ponto de vista mais genérico, compreendem a educação enquanto práxis social, que envolve o aprendizado formal e informal dos sujeitos, das atividades cognitivas às motoras enquanto experiências ligadas diretamente às suas práticas sociais na comunidade.

Sendo assim, todas as práticas de interação humana ocorridas dentro e fora do espaço escolar podem, de alguma maneira, trazer um contributo à formação dos indivíduos, desde que a escola seja o difusor cultural por excelência. E no caso da educação campesina, poder-se-ia dizer que as atividades coletivas na comunidade e no trato com a terra também se constituem como processos de formação contínua dos sujeitos, como necessidade da confluência entre teoria e prática: a luta pela terra, a natureza, a dimensão social e cultural do sujeito não são

abstrações, mas estão presentes na prática pedagógica. Uma educação que postula a formação do sujeito através da abolição da dicotomia educação e trabalho, para “pôr fim a separação entre *Homo faber e Homo sapiens*; deve resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as possibilidades criativas e emancipatórias” (MÉSZÁROS, 2008, p.9).

As práticas educativas que se dão no entorno da escola, e partir dela, são, especialmente as que mais interessam aqui, até mesmo por uma questão de delimitação metodológica da própria pesquisa. Interessa-se saber como se processam e se organizam professores, alunos, pais e gestores no fazer pedagógico, e qual a concepção e projeto educativo que norteia suas práticas, levando em conta o contexto particular no qual estão imersos, ou seja, o fato de estarem em uma Zona rural de uma cidade no interior de Alagoas, numa região estratégica do estado e com papel econômico e cultural relevante.

A educação é postulada por alguns educadores e pensadores da educação, ora como capaz de emancipar os sujeitos, ora como apenas uma mediação com a vida em sociedade e o mundo do trabalho, e nesse segundo caso, não se pode ir muito além da reprodução e adaptação (acomodação) à infraestrutura ou macroestrutura econômica. A educação sob a manutenção do sistema capitalista busca formas de controle racional que tornam o conhecimento subserviente a seus interesses, como já notara Horkheimer, e como aponta Divino da Silva (2001): [...] “essa situação é identificada como a mimese instaurada com a modernidade, quando se dá a passagem da mimese refletora à reflexão controlada” (ADORNO e HORKHEIMER apud SILVA, 2001). Já no primeiro caso, têm-se outros pressupostos e valores. Ligados a segunda concepção, podem-se citar, grosso modo, como representativas as obras de Paulo Freire e Demerval Saviani, estando estas entre as mais referenciadas e exaltadas por educadores populares nos últimos 30 anos, ou seja, desde o período que compreende os anos finais do fim da ditadura militar e a “reabertura democrática”, e a nova constituinte.

Em educação tem-se uma ampla literatura pedagógica de cunho socialista ou comunista, ou que se reivindica como tal. A grande questão que se coloca entre as várias concepções que se apregoam divergentes ao modelo educacional e societário do capital, é acerca dos limites nos quais uma educação “para além do capital” nos impõe enquanto tarefa fundamental para educadores e educandos, enquanto protagonistas do forjar de um novo projeto civilizatório e humano.

Lima (2003), em seu livro *Educação e razão dialética*, nos fala do homem e da educação como projetos inacabados, os quais não se podem enquadrar em teses sedimentadas, tão pouco,

cabem no projeto capitalista que busca reduzir o ser humano a mero consumidor e instrumento de produção, a moldá-lo. [...] “de acordo com Sartre, toda práxis é uma relação intersubjetiva e o processo histórico é passagem da relação interindividual às ações coletivas” [...] (LIMA, 2004, p. 92). E é exatamente uma pedagogia voltada ao diálogo com a coletividade que interessa à classe trabalhadora; uma pedagogia que nos eleva da condição de reprodutores de conhecimentos e ideologias burguesas à condição de seres autônomos e solidários pertencentes a uma comunidade.

Como afirma Menezes (2015) não podemos, enquanto educadores e pesquisadores, nos render a uma lógica de pensamento instrumental e racionalista cartesiano. A educação moderna, seja na escola pública ou privada tem servido a mesma proposta de ser “um funil natural” do mercado, que não podendo absorver toda mão-de-obra sem a qual também não pode prescindir, aloca esforços materiais e ideológicos a fim de moldá-la conforme seus interesses. Assim produz na cidade e no campo “um microcosmos” no qual se reproduz valores como a competitividade, e a busca de um padrão de qualidade baseado em habilidades e competências desejáveis pelo mercado. Nesse ambiente não há espaço para a sensibilidade, a lógica da quantidade se sobressai sobre a verdadeira experiência educativa e formativa, a violência física e simbólica são a expressão da barbárie, pois

[...] a barbárie não se restringe ao âmbito social e econômico, tem o seu lugar, também, no âmbito educacional. Os reflexos da ação da barbárie fazem-se sentir todas às vezes, em que a liberdade e consciência humanas são expurgadas do processo educacional vitimadas pela organização técnico-científica (MENEZES, 2014, p.51)

O capitalismo, em seu poder econômico e ideológico hegemônico em todo mundo, busca tornar-nos igualmente seres acomodados a suas estruturas, seres limitados, quando não o somos. Assim como Lima (2004), seguindo a esteira de Sartre, nos aponta o quão complexo é o ser humano, pois o entende como projeto inacabado, Leonardo Boff (2014), em seu livro *A Águia e a Galinha*, através de uma bela metáfora, também trata dessa condição, na qual fomos naturalmente postos no mundo. Para o autor, nascemos para ser águia, para voar, pois somos seres que têm a capacidade de ser além daquilo que nos é dado, ou seja, de transcender. No entanto, sistemas políticos e econômicos tentam nos condicionar, pôr-nos para baixo, a ficar como galinhas, que tem asas, mas não voam. Quando na verdade nascemos com essa capacidade. Evidente, que essa imagem é uma metáfora de nossa condição humana.



Potencialmente somos águias, mas a sociedade, por diversos fatores, entre eles, os citados acima, limitam o nosso desenvolvimento individual e também como espécie.

Pensar em emancipação humana é pensar nessa condição a que estamos sujeitos, não aceitar a barbárie, ao contrário, buscar os caminhos para sua superação. É pensar num projeto de superação do modelo societário atual, que de um lado produz riqueza para alguns, e do outro, miséria e violência para milhares. Como afirma Boff (2002), em seu livro *Fundamentalismo*, “ou nos salvamos todos, ou morremos todos<sup>27</sup>”. A Espécie humana precisa responder positivamente a crise que a assola. Um projeto educacional que vise romper com as estruturas e o *modus operandi* do sistema capitalista deve apontar para uma transformação que vá das estruturas econômicas às relações humanas, tornando-nos co-partícipes de um projeto coletivo e planetário.

Uma educação para a emancipação deve ser, como aponta Saviani (2012), uma educação de formação omnilateral<sup>28</sup>, ou seja, uma educação para a formação mais ampla e humanizadora possível. Que transforme o saber adquirido em saber útil a um projeto coletivo. O conhecimento não deve estar a serviço dos interesses particulares de investidores e grupos econômicos, contudo da formação integral de indivíduos capazes de romper com a lógica individualista intrínseca aos currículos e sistemas educacionais sob a égide do estado. Sobre a ideia de “currículo ampliado”, Saviani (2012) aponta exatamente nessa direção quando questiona:

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 2012, p.32).

A Escola não deve ser reprodutora das relações sociais tais como se apresentam, ao contrário, o saber historicamente construído pela humanidade deve ser ressignificado pela

---

<sup>27</sup> BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

<sup>28</sup> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (Mészáros, 1981, p. 181).

escola e seus sujeitos sociais, e devem servir de instrumento para mudança de concepção (catarse) e a mudança de prática (práxis social) no seio da comunidade na qual estão inseridos educadores e educandos. Escola e comunidade são extensões de um todo, não espaços cercados, murados, mundos distantes entre si.

Uma educação emancipadora deve englobar o respeito a natureza e a dimensão do trabalho, como apontam Boff (2017) e Pistrak (2002), pois, como já postulava Marx, é na nossa relação com a natureza, na sua transformação por meio do trabalho, entendido aqui como a modificação consciente do meio natural em espaço (habitat) cultural e humano, por nós construído continuamente.

Uma educação emancipadora deve respeitar as limitações do ser humano, suas fragilidades, o que *não* significa aceitar preconceitos e violência, entretanto tê-los como indícios de uma sociedade que ainda necessita e muito evoluir (melhorar). O grande desafio que se coloca para o educador é exatamente o de buscar entender qual o ponto no qual deve servir como mediador desse processo de emancipação (educação), sobre isso, Benjamin trata quando faz a discussão entre tradição e ruptura. A grosso modo, poder-se-ia dizer que as rupturas acontecem a todo instante, inclusive por força das transformações ocorridas nas relações de trabalho (relações dialéticas).

Porém, Benjamin chama atenção para um aspecto já postulado por Marx e retomado por Mészáros (2005) e outros pensadores marxianos: a burguesia necessita inovar para continuar a se autorreproduzir metabolicamente<sup>29</sup>. Assim, quando se pensa em inovação em termos da sociedade capitalista, na verdade, temos mais do mesmo, tem-se apenas estratégias de manipulação e de acomodação às estruturas sociais já existentes, ou seja, a manutenção do *status quo* e da violência administrada pelo Estado. Necessita-se urgentemente de uma teoria de transição para um novo modelo de educação, para a formação do novo homem e para uma nova sociedade, ou isso, ou barbárie.

Enfim, espera-se que essas primeiras páginas desta pesquisa tenham servido como reflexão analítica a respeito da luta dos trabalhadores do campo, em especial da importância que essa ganha no estado de Alagoas, ao tempo em que se aponta alguns índices daquilo que se almeja como prática de uma educação anti-hegemônica. Uma nova práxis educativa e filosófica deve nortear a escola do campo para responder ao modelo reprodutivista e mercadológico da

---

<sup>29</sup> Termo utilizado por Mészáros.

educação neoliberal, a ameaça constante de privatizações e terceirizações, e é claro, o esvaziamento e o fechamento das escolas localizadas nas Zonas Rurais no interior de Alagoas.

### **3 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: UMA LEITURA BENJAMINIANA DA NARRATIVA E DA EXPROPRIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA MODERNIDADE**

Esta pesquisa dialoga com áreas de conhecimento distintas, no entanto, fazem fronteiras entre si e por vezes adentram umas nas outras, a saber, a educação, a filosofia, a história, a literatura, a sociologia entre outras, só para falar das que mais se destacam de forma mais nítida. Exatamente por isso, trata-se de um desafio justapor e fazer confluir diferentes ciências e autores, que, à primeira vista têm pouco em comum, sem perder de vista tudo que foi dito até então. Dedicamo-nos ao objeto de estudo desta pesquisa, que é a narrativa e a experiência ou sua expropriação na modernidade – em particular, tendo em vista a narrativa dos sujeitos que compõem a escola do campo dentro da perspectiva do agreste alagoano.

Compreender a narrativa do sujeito moderno exige, de antemão, que se busque compreender a própria modernidade e suas nuances. A gênese do que se entende por moderno, processo que não se desvencilhar da emergência da sociedade burguesa, ainda no século XV, e a superação do modo de produção e sistema feudal. Daí, emergirá um novo homem. Um novo homem sim, mas que, no entanto, está em crise; crise que vai além de questões econômicas, abrangendo também as dimensões éticas, políticas e culturais, pois como tudo na sociedade, esse novo envelhece, e nesse sentido, busca manter determinado estado de coisas no qual procura-se convencer mediante aquilo que é verdadeiramente novo e necessário – a emergência da classe trabalhadora – única classe revolucionária.

Se para Goethe cada homem pertence ao seu tempo, ou seja, para entendê-lo tem-se que fazer a devida análise dos desdobramentos que o presente deixa transparecer e ir além de seu imediatismo, superando as ilusões e o fetiche da mercadoria<sup>30</sup>, como aponta Olgária Matos (2010). Por sua vez, Benjamin era um homem muito preocupado com a dispersão da

---

<sup>30</sup> Origem da palavra: o fetichismo da mercadoria é o processo de ocultamento das relações sociais as quais existem entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, fazendo, desse modo, com que pareça que tais relações se estabeleçam entre os produtos do trabalho. É por meio desse processo, considerado por Marx como uma “dissimulação”, que se dá a transformação do produto de trabalho em mercadoria, “coisas” 11 sociais possuidoras de propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos

modernidade, com a estetização da política por parte da classe dominante (e seus usos pelo nazifascismo) e de seu produto mais desmoralizante – o totalitarismo.

O que Walter Benjamin e os pensadores da escola de Frankfurt propõem não é extinção da razão como percalço na busca da verdade na modernidade. Pensar assim é um mau-caratismo intelectual, pois como afirma Rouanet (2004), não existem elementos nas obras desses autores que apontem para tal. Sua crítica vai na direção do tipo de razão sob a qual se estava forjando a sociedade capitalista moderna, onde o domínio da técnica e da ideologia do mercado se sobrepujam a qualquer valor humano. A partir da difusão das obras de Marx, Freud e Darwin

[...] não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber não como ignorar a diferença entre razão substantiva, capaz de pensar fins e valores de uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins. Depois de Adorno não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço da astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens [ROUANET, 2004, p.12]

A teoria Crítica vem absorver em Marx e Freud elementos para o restabelecimento de uma razão moderna que possa ser autocrítica, na medida em que pensa a realidade e seus condicionamentos, mas o faz não de modo a estabelecer teses definitivas<sup>31</sup> (NOBRE, 2004), nem estabelecendo receituários infalíveis à investigação científica e a análise das ciências humanas e de seus métodos. Uma razão que se põe na contramão de um ideal “falso” de que existe uma razão como sinônimo de progresso contínuo e histórico, por vezes guiado pela razão em si (um ser absoluto como postulava Hegel). Ao contrário disso, faz-se necessário [...] “denunciar a desrazão travestida de razão, numa crítica cujo modelo foi fornecido por Marx, quando mostrou a presença da razão oficial de uma relação de poder infiltrada, e por Freud, que nos ensinou a decifrar o desejo nos interstícios do discurso manifesto” (ROUANET, 2004, p.12).

### **3.1 Os des-caminhos do sujeito na modernidade**

Desse modo, nesta parte da pesquisa trata-se de compreender essa matriz teórica, a saber, o pensamento de Walter Benjamin, dialogando com algumas de suas obras mais

---

<sup>31</sup> A teoria Crítica. Marcos Nobre. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

importantes, bem como com outros autores e críticos. E ao final, focando a discussão acerca do papel pedagógico da narrativa, enquanto expressão autêntica da busca por uma verdadeira experiência do sujeito do campo, a partir da escola do campo, que redescobre a si mesmo e a realidade presente, mediante o confronto (choque) com o passado, através da narrativa que se insurge como afirmação de uma realidade anti-hegemônica, diante de um cenário de ataques ao trabalhador do campo, e de um projeto de educação e formação propostas pelo Governo Federal, onde o agronegócio figura como “senhor do campo” em quase todas as regiões do país, indo na contramão de um projeto de sociedade, e de um projeto emancipatório de educação, pondo em risco a vida e a cultura do povo.

A teoria crítica de Benjamin surge no contexto no qual a burguesia já havia se consolidado, enquanto modo de produção hegemônico e força política e cultural dominante (NOBRE, 2004). Até o final do século XIX, as esperanças do mundo voltavam-se para o projeto iluminista e positivista que acreditava que a ascensão e melhoramento do universo tecnológico e por tanto, da ciência, especialmente, das ciências exatas que poderiam por si só emancipar os homens de todas as suas ilusões, de todos os mitos, até mesmo das crenças religiosas, basta lermos o catecismo positivista de Augusto Comte e notaremos que trata-se da substituição de todas as outras crenças e visões de mundo pela crença na ciência que tem como modelo a matemática (visão descartiana). Analisemos tal contexto, a partir das experiências do próprio Benjamin e de algumas conexões com correntes de pensamento que nos influenciam desde então. A decepção dos desdobramentos do sonho de emancipação iluminista faz-se presente através da História que

[...] veio nos provar exatamente o contrário, que estes aspectos, tais como a razão tecnocrata que se insurge na modernidade, em certa medida, tem apontado para o inverso da emancipação, ou seja, para a barbárie. As Primeiras e Segundas Guerras mundiais são a materialização de um projeto de sociedade em crise, de uma razão desumanizadora. A dimensão de seu caráter destrutivo se dar no sequestro de mentes e corpos, sua reificação e dilaceração, e o que mais nos preocupa, isso acontece até mesmo sob a tutela do estado como legitimadora da violência calculada e planejada. (NUNES e MENEZES, 2017, p. 3)

O início do século XX viu o surgimento de grandes centros urbanos, na Europa e nos países mais desenvolvidos, do ponto de vista da evolução dos meios de produção; viu paralelamente a acentuação dos contrastes entre as classes sociais com a ascensão da miséria, da exclusão e da violência, o que, por sua vez, exigiu dos trabalhadores que se organizassem em torno de entidades representativas, tais como sindicatos e associações, que pudessem lhes

garantir a sobrevivência em meio a uma exploração brutal de sua força de trabalho. É no bojo de tais transformações que a Europa, em efervescência, traz consigo também novos movimentos culturais – as vanguardas artísticas – que serão sintomáticos da crise, ou poderíamos dizer a primeira grande crise generalizada do capital que culmina na Primeira Guerra Mundial.

A não aceitação daquele estado de coisas (que de algum modo perdura até nossos dias) tinha no poeta Francês – Charles Baudelaire – e em sua obra o retrato do homem “perdido” na modernidade, do homem jogado em um mundo materialista e cruel no qual a mercadoria se faz senhora da vida de todos. E é em meio a cidade, lugar privilegiado, no qual impera a mercadoria, que nosso poeta atravessa consciente de sua miséria:

[...] escreveu Baudelaire em 1851, "é impossível não ficar emocionado com o espetáculo desta população doente, que engole a poeira das fábricas, que inala partículas de algodão, que deixa penetrar seus tecidos pelo alvaiade, pelo mercúrio e por todos os venenos necessários à realização das obras-primas... Esta população espera os milagres a que o mundo lhe parece dar direito; sente correr sangue purpúreo nas veias e lança um longo olhar carregado de tristeza à luz do sol e às sombras dos grandes parques". Esta população é o pano de fundo, no qual se destaca a silhueta do herói. (BENJAMIN, Walter. 2000, p.10)

O império fantasmagórico da mercadoria não se dar de modo separado da exploração do trabalho e da difusão cultural dos valores burgueses, através da cultura de massa. Baudelaire, o herói moderno, vivia a aflição de ser um poeta, ao tempo em que denunciava o capitalismo, via-se obrigado a produzir sua arte para essa mesma classe consumidora, e tal qual qualquer trabalhador, tinha que vender sua força de trabalho. Benjamin (2000) vê certo lirismo nos versos, muitas vezes cortantes, do poeta em seu realismo, em relação a perda da aura e do seu encontro com a arte como produto de consumo, mas que busca pintar de modo crítico as imagens da decadência de uma arte que se produz, tal qual, um esgrimista em sua luta com as palavras que não parecem conseguir exprimir o que designavam outrora:

Nos artifícios da sua prosódia, Baudelaire, poeta, imita os choques que suas preocupações lhe provocam e centenas de ideias com que as contra-atacava. O trabalho que Baudelaire dedicou aos seus poemas, visível na imagem do combate de esgrima, significa uma sequência ininterrupta das menores improvisações. As variantes dos seus poemas testemunham a constância do trabalho e a preocupação pelos mínimos detalhes. Aqueles passeios em que reencontrava seus problemas [...] (BENJAMIN, Walter. 2000, p.7)

A modernidade, nos termos em que está posta, tal como se figura, apresenta-se para a classe trabalhadora como um inferno em terra. Um inferno em sentido literal. Se as contradições

são uma característica ou traço destes nossos tempos, seus efeitos, mais negativos, mais catastróficos, como atesta Dussel (1979):

Estamos em guerra. Guerra fria para os que a fazem; Guerra quente para os que a sofrem. Coexistência pacífica para os que fabricam armas; existência sangrenta para aqueles que são obrigados a comprá-las ou usá-las. O espaço como campo de batalha, como geografia estudada para vencer estratégica ou taticamente, como âmbito limitado por fronteiras, é algo muito diferente da abstrata idealização do espaço vazio da física de Newton, ou do espaço existencial da fenomenologia (1979, p. 8)

Na geografia do grande capital, as nações modernas não estão no centro, enquanto detentores de parques industriais e, como detentores de capital financeiro, ficam às margens do “progresso” e têm problemas sociais de toda ordem. Dussel (1979) nos ajuda a pensar numa filosofia que parte da periferia que somos em relação ao mundo, América do Sul e Central, ou seja, a América Latina, tão explorada há séculos por europeus e mais recentemente pelos ditames de Washington, para pensarmos em alternativas populares que emanem da própria periferia, pois como já afirmava Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, nos educamos juntos”. Nenhum governo concederá liberdade, trabalho, dignidade aos trabalhadores, por mais progressista que alguns possam parecer, pois o Estado sempre será um espaço em disputa num “jogo de xadrez” com regras criadas pela própria burguesia e seus soberanos.

Alguns pensadores de correntes distintas advogam o fim da história; a vitória do capitalismo e da técnica; outros ainda olham para o futuro de modo pessimista ou catastrófico, esquecendo que o passado não está morto, que o presente está sendo jogado (disputado) e que o futuro está aberto a inúmeras possibilidades que se gestam, não no próprio futuro, mas no tempo de agora. Se pensarmos na realidade brasileira, na qual a renda per capita nos coloca na 72ª posição do *mapa mundi*, poderíamos afirmar que de fato somos um país para lá de pobre, verdadeiramente em estado de miséria. E o caos velado que encerra na periferia dos grandes centros e nas zonas rurais, onde a presença do latifúndio e do agronegócio se impõe, a exemplo das terras alagoanas, onde a renda per capita é menor do que um salário-mínimo. Nessas condições de alienação e miséria, somos chamados a viver de modo heróico, a buscar sobreviver a esse modo de vida imposto pelo capital. Tal como nas obras de Bertold Brecht ou Balzac, o herói na modernidade vem do seio do próprio povo:

[...] O herói é o verdadeiro tema da modernité. Isto significa que para viver a modernidade é preciso uma formação heroica. Esta era também a opinião de Balzac. Assim, Balzac e Baudelaire se opõem ao romantismo. Sublimam as paixões e as forças de decisão; o romantismo sublima a renúncia e a dedicação. Essa nova concepção é muito mais complexa e rica no poeta do que no romancista. (BENJAMIN, Walter. 2000, p.10)

A modernidade sob a égide capitalista é anunciada ou professada como um modelo societário fracassado, cuja insistência arrastará cada vez mais a humanidade à barbárie. A modernidade ao tempo que desumaniza as pessoas e as tornam coisas, contribui para que essas mesmas se desprendam e se lancem para um futuro incerto. Não é à toa que esse período é marcado pelo espectro do suicídio. O mesmo se apresenta em determinados momentos como uma solução à falta de perspectiva, apresentada pelo modelo de sociedade na qual estamos mergulhados. Lembro-me do período em que os usineiros entraram em crise, quebraram o banco do Estado e arrastaram, a já devastada, economia de Alagoas para o caos, o que se refletiu diretamente na ausência de pagamento dos funcionários públicos, em especial, professores e policiais, que não tendo coragem de roubar ou saquear, acabavam tirando suas próprias vidas e às vezes também da família. É bom que isso não caia no esquecimento. O quadro em geral era o seguinte:

O governo alagoano quebrou e começa a arrastar o resto do Estado. Após décadas de crescimento superior à média nacional, o PIB (Produto Interno Bruto) de Alagoas teve o pior desempenho do Nordeste em 1996: aumentou 3%. Só de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) da Prefeitura de Maceió, foram cerca de R\$ 3 bilhões que deixaram de ser repassados este ano, segundo o secretário municipal das Finanças, José Gama. (FOLHA UOL, 1997)

O suicídio era um tema frequente entre algumas correntes de vanguarda artísticas, em especial, simbolistas e surrealistas, e Baudelaire, poeta exemplar que simboliza a modernidade, traz consigo tais influências, dentre outras. Benjamin também “namorava” com a temática e em algumas obras temos passagens que indicam isso:

Os obstáculos que a modernidade opõe ao élan produtivo natural do indivíduo encontram-se em desproporção com as forças dele. É compreensível que o indivíduo fraqueje, procurando a sorte. A modernidade deve estar sob o signo do suicídio que sela uma vantagem heroica que nada concede à atitude que lhe é hostil. Esse suicídio não é renúncia, mas paixão heróica [...] (BENJAMIN, Walter. 2000, p.12)



Mesmo em países mais ricos, com melhores condições de vida para sua população, pois o mal-estar da sociedade capitalista é intrínseco a sua própria natureza. Lembremos dos poetas românticos, em sua maioria filhos de pais abastados (capitalistas em ascensão), não se davam bem, ou não viam com bons olhos o tipo de sociedade que a geração anterior e a sua geração estavam produzindo: uma sociedade que transformava todas as relações sociais em relações monetárias<sup>32</sup> e interesseiras. Até mesmo a família tradicional e demais instituições não tem como ao processo de reificação do homem e das relações sociais. De problemas sociais a distúrbios mentais de toda sorte, poderia se imaginar como desdobramento de um modelo civilizatório que não tem outra coisa a oferecer senão guerra contra os homens (força de trabalho) e a natureza (recursos naturais limitados).

### **3.2 Benjamin: um sujeito moderno no limiar de uma encruzilhada**

A respeito de Walter Benjamin: ele foi um resistente em seu tempo. Mas resistente a quê? Alguém que nasceu num contexto bastante denso, envolto a guerra e ao horror do nazismo na Alemanha, teria algo mais a que resistir? Pelo que lutar? De família judia e adepto do materialismo histórico dialético e da psicanálise, juntamente com Adorno e Horkheimer, desenvolveu uma obra densa, por vezes fragmentada, extensa, e até mesmo com lampejos poéticos, todavia um verdadeiro monumento cultural sob a influência do que havia de mais novo na ciência e no pensamento contemporâneo, tratando dos mais variados temas, e, portanto, dando um recorte especial sobre a Filosofia, a Educação, a História, a arte e a cultura. Nota-se que Benjamin era um homem preocupado com os diversos dilemas da modernidade, podendo ser considerado ele próprio um ser multifacetado, Rouanet (2004) explica:

Já se observou com razão que não existe um Walter Benjamin, mas vários. Existe o Benjamin marxista, que sob a influência de Brecht, recusa toda cumplicidade com a cultura burguesa, como existe o Benjamin místico, que sob a influência de Scholem, sustenta que somente a teologia pode transformar a vida. Existe o Benjamin que aplaude o declínio da aura e o que se assusta com as consequências de um mundo sem aura, o que pega o advento de uma barbárie purificadora, e o que entra em pânico com a barbárie absoluta do fascismo (ROUANET, 1987, p. 110)

---

<sup>32</sup> Marx e Engels. Manifesto do Partido Comunista.

Então, antes de adentrarmos nas questões que envolvem as nuances da narrativa e da experiência, e seus desdobramentos para com a educação e a filosofia; das principais categorias que estão imbricados no modo de pensar e de ser desse autor, julgamos importante tecer algumas considerações acerca da atualidade do seu pensamento. Walter Benjamin, nascido na segunda metade do século XIX, e que exatamente por isso, pôde vivenciar as primeiras décadas do século XX, assistindo e sofrendo o processo de consolidação, e ao mesmo tempo de crise estrutural do capitalismo, pôde aflorar em seus mais explícitos sintomas, entre eles, a Guerra e o Nazifascismo. Ele viu de perto também o nascer de uma nova arte influenciada pelas novidades advindas do desenvolvimento (as vanguardas artísticas da pintura à literatura), sobretudo, a popularização crescente de artes como a fotografia, o cinema, o rádio entre outros meios de comunicação de massa<sup>33</sup> (FREITAG, 2004). Aliás, é um tema que será bastante frequente entre os pensadores da Escola de Frankfurt.

Benjamin, assim como o grande poeta Baudelaire, elege a modernidade (tema que discutiremos mais adiante), sua época, como sendo uma época trágica, mas não no sentido figurado, apesar de que as artes em geral também darão indícios (indicativos) dessa afirmação. Uma época em que se vive e se morre tragicamente, e os seres humanos, jogados num palco repleto de mascarados hostis, são levados a serem heróis. Infelizmente, heróis de narrativas que geralmente não acabam bem, pois numa guerra, apesar de se anunciar, ao seu término, um vencedor, essa experiência traz consigo a derrota que se imprime pela morte da “verdadeira experiência”, que tem na guerra e nos campos de concentração nazista sua face mais cruel, e que se alimenta dia a dia através de imagens “espetaculares” e de “objetos, tornando-os seres orgânicos” que levam consigo nossa percepção de nós mesmos. Ou seja, enquanto não vencermos esse estado de coisas seremos os heróis de uma tragédia quase sempre previsível.

Ao contrário de Gautier, Baudelaire não gostou do seu tempo, mas também não pôde isolar-se dele, como Leconte de Lisle. Não dispunha do idealismo humanitário de um Lamartine ou Hugo, e não lhe era dado, como a Verlaine, refugiar-se na devoção. Assumia sempre novas personagens porque não tinha uma convicção própria. Flaneur, apache, dandy, tapeiro, eram para ele apenas diferentes papéis. Porque o herói moderno não é herói — é o representante do herói. A modernidade heróica revela-se como tragédia em que o papel do herói está disponível (BENJAMIN, Walter. 2000, p.29)

---

<sup>33</sup> FREITAG, Bárbara. A teoria Crítica ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 2004.

É necessário forjar uma outra narrativa, tendo o povo como autor e protagonista. E somente uma classe é capaz de produzir esses novos artífices da modernidade – a classe trabalhadora – pois essa, como afirma Marx e Engels (2018), “nada tem a perder senão seus grilhões”. Assim como Horkheimer (2007), Benjamin preocupava-se bastante com o uso político da arte e dos meios de comunicação (estetização da política ou despolitização) pela classe dominante e pelos nazistas, que logo trataram de usar esses meios como forma de manipulação das massas, fazendo a arte um instrumento de dominação ideológica.

Assim, outro tema que se entrecruza, a saber, o da *cultura de massa* emerge em sua obra e a perpassa. E de fato, pode-se concordar que não haveria como colocar uma questão sem a outra, qual seja, o papel das ideologias e da linguagem no processo de formação dos sujeitos. Numa sociedade dominada pelas imagens, e na qual as mercadorias são quase que convertidas de inorgânicas a orgânicas e ganhando um sex-appeal que incita o desejo de posse e do consumo (MATOS, 2010, p. 221), a arte também pode incorporar esses elementos de manipulação.

A formação dos indivíduos na sociedade industrial e capitalista moderna, mormente, através da arte (estética), traz, para Benjamin, a necessidade de transformar a técnica em algo positivo, benéfico à classe trabalhadora. Era uma preocupação daquele momento histórico, mas que ainda se encontra na ordem do dia para toda classe trabalhadora do campo à cidade. Se por um lado, as transformações nos meios de comunicação dão maior dinamismo às artes e ao consumo (não facilmente digerido, pois se pauta na lógica do mercado), por outro, o acesso fácil e a diminuição da distância entre a obra e o público, bem como a ruptura com a tradição (deve-se questionar que tradição) podem ser a via de acesso a uma sociedade que não a da opressão e do império da mercadoria.

O advento da técnica não apenas mudou o conceito de arte, ela mesma veio com o propósito de ser também denominada arte. A relação de distância e proximidade, afirmada pela tradição no processo de transmissão do objeto artístico, é abolida (SANTOS NETO, 2007, p. 20).

Benjamin fez extenso estudo sobre temas/objetos que para muitos pensadores da esquerda, marxistas e marxianos, não mereceriam tanta atenção. Mas ao nos debruçarmos sobre seus ensaios é que percebemos o quanto tais temas/objetos podem influenciar a cultura e formar ou deformar, ou, ao menos contribuir nesse sentido, na constituição de uma interpretação da realidade, na qual está mergulhado, submerso no espírito da modernidade. E é partir desse ponto que podemos pensar em sua superação, numa nova sociedade, de um novo homem em processo

de emancipação. A valorização dos despojos da sociedade capitalista (produtos e subprodutos da cultura) é um marca característica da interpretação benjaminiana da história.

O valor de cada fragmento deste é tanto maior quanto menor é sua concepção básica que lhe corresponde. Na confecção do mosaico, a grandeza do todo plástico exige a atenção minuciosa no trabalho microscópico das partes. Por analogia, Benjamin admite que a concretude de uma ideia só pode ser captada pela mais exata das imersões nos pormenores. Daí seu interesse por questões que a história oficial considera irrelevantes e por assuntos muito distantes da filosofia tradicional, como por exemplo, moda, brinquedos, uso do ferro na arquitetura ferrovias, sistemas de urbanização e iluminação pública etc. (D'ANGELO, 2006, p. 25).

Entre os temas e objetos que foram abordados por Benjamin, podemos citar ainda, num âmbito mais acadêmico: a narrativa literária e histórica, a literatura, a fotografia, o cinema, o brinquedo, a linguagem, a tradução. Só para citar alguns temas mais frequentes, e que, de alguma maneira, dialogam com nosso trabalho, uma vez que se trata da questão da formação do sujeito e reapropriação do tempo [experiência] da ação pedagógica através da narrativa e de experiências temporais dentro e fora da escola. Tratar-se-á do sujeito enquanto educando e educador (ser em formação contínua), ou seja, desses artífices em espaço escolar ou mesmo fora dele.

A escola que compreendemos, como já dito anteriormente neste trabalho, como instância mediadora para a transformação social (mas não a única e possível), mas que também tem um grande desafio de encontrar o ponto ideal (limiar) entre a acomodação e a ruptura dos valores da *tradição do novo* (repetição dos valores culturais burgueses que servem à sua manutenção enquanto classe) que reincide infernalmente como ciclo ininterrupto de violência física e simbólica (D'ANGELO, 2006; SANTOS NETO, 2007; MATOS, 2010; MITROVITCH, 2011)

Interessa, então, o debate acerca das possibilidades de transmissão do saber, do conhecimento (cultura), seja esse pertencente a uma vanguarda ou oriundo da tradição, e, portanto, da transmissão da experiência (saber coletivo), através da narrativa em escolas de assentamentos na zona rural do agreste alagoano. O campo, a grosso modo, ainda é um espaço marcado pelo analfabetismo no Nordeste, pela concentração fundiária e por um conservadorismo que tornam Alagoas um dos estados mais violentos do Brasil, principalmente, em relação às minorias, tais como mulheres, negros, índios e camponeses sem terra.

Pensar em uma escola que atenda às demandas dos trabalhadores do campo exige o entendimento das questões mais urgentes do campesinato, e foi o que se buscou apontar na

primeira parte deste trabalho ao discutir-se os princípios que regem a pedagogia na escola do campo; não só contextualizá-lo, mas fazer uma reflexão crítica de avanços e retrocessos, e de reafirmar um compromisso com a resistência ao neoliberalismo e ao capitalismo, que cada vez mais (para continuar a se reproduzir) submete os trabalhadores às condições mais desumanas que se podem imaginar (SANTOS NETO, 2017).

A escola não pode ficar inerte às tentativas galopantes do agronegócio e de uma educação voltada tão somente para o modo de pensar cidadão, deve continuar, como afirma Arroyo (2004), a lutar por espaço e por direitos, que historicamente foram negados ou subtraídos do homem do campo e das minorias. *Ocupar e resistir* é um lema do MST, e que tem pautado sua história nos últimos 25 anos. Não há outras alternativas senão a luta pelo viés cultural, político e econômico que deve se diferenciar o quanto mais da lógica e ideologia burguesas.

O iluminismo gerou um grande otimismo em relação ao que a razão (racionalista) poderia alcançar, entre outras coisas, a emancipação humana (que seria a libertação de todos os mitos e religiões) e um modelo de sociedade voltado para o conhecimento técnico e científico. De fato, esse tipo de saber não cessou de se desenvolver, no entanto, seus limites já foram bastante questionados por muitos autores diferentes.

E se a ideia era uma humanidade melhorada, emancipada e feliz, esse projeto já se comprovou fracassado. Os motivos para seu fracasso são muitos e não será feita uma discussão aprofundada a respeito, mas diante daquilo nos interessa, pode-se dizer, que tal perspectiva não teve êxito, exatamente porque não garantiu as mesmas condições econômicas e de formação a todos, apenas à classe dominante, pois é somente ela que tem acesso a toda riqueza cultural e material produzida através do trabalho.

[...] se a racionalidade iluminista destitui o mito por ser mera superstição, ela recai em mitologia, no mito da “falsa clareza”, porque a ciência que dessacraliza a natureza não vence o místico, mas mitifica o soberano como governante infalível. Representante de Deus, reintroduz-se a teologia na política, despojando o homem de ações e deliberações, do julgamento do útil, do desejável, da busca do sumo bem, agora nas mãos do Soberano providencialista (MATOS, 2010, p. 42).

A ciência moderna tradicional se inspira nos modelos matemáticos de Euclides à Descartes, atravessando a física moderna, que visa descrever matematicamente e dedutivamente os fenômenos. Tais paradigmas foram adotados até mesmo por cientistas sociais como Max Weber, Augusto Comte e outros, que almejam uma ciência da sociedade na qual

tudo poderia ser calculado e controlado<sup>34</sup> pela classe dominante e que faria da ciência a verdadeira religião dos povos (LOWI et al, 2015). Augusto Comte chegou a propor um catecismo positivo.

A ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência em sentido tradicional – aquela chamada por Benjamin de Erfahrung, a qual se traduz em máximas e provérbios, e pode ser compreendida como o solo onde nasce uma verdadeira formação, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade -, definida como ‘selva’ e ‘labirinto’ (MITROVITCH, 2011, p. 35).

Contrastando com a ideia de coletividade, o protestantismo se inscreve, corroborando com o capitalismo e a ciência moderna outro entendimento. As religiões protestantes, segundo Max Weber (2004) vêm consolidar no plano espiritual e ideológico dos ideais burgueses. Conceitos como: o de propriedade privada, como algo sagrado; do lucro, como sinal de bênção<sup>35</sup>; e a chamada teologia da prosperidade vêm produzir não somente um pensamento teológico-político, mas chegam para dar uma espécie de concessão espiritual para algo tão mundano e desumano como o capital. O tempo de ócio e reflexão torna-se tempo para “Deus e para o trabalho”. Estaríamos, dentro dessa teologia, para rezar e trabalhar tão somente, e toda atitude de subversão a esses princípios não seria visto como algo da vontade de Deus.

Na modernidade, o ciclo natural da vida deixa de ser referência para se medir o tempo, que passa cada vez mais, a ser calculado com exatidão matemática. O tempo como duração perde sua importância diante do tempo da mercadoria, representado de modo exemplar no slogan “tempo é dinheiro”. O “perder tempo”, sobretudo para os moralistas e protestantes, passa a ser visto como pecado. Com a difusão dos relógios a partir de 1850, disseminou-se a ideia de pontualidade como “virtude” (D’ANGELO, 2006, p. 67).

Benjamin se opõe a essa teologia-política que no fundo é mais mundana e materialista do que muitas outras religiões. De formação judaica, ele faz uma interpretação da história que também tem um fundo teológico, todavia admite que a salvação é uma ação coletiva, é uma *promessa* que só pode ser cumprida coletivamente, e, portanto, a salvação não depende unicamente da fé individual de cada sujeito, como diria Leonardo Boff (2002) “ou nos salvamos todos, ou morreremos todos”. Essa frase de Boff (2002) remete a seu livro Fundamentalismo, no qual faz uma análise da intolerância religiosa e política que tem produzido o terrorismo e

---

<sup>34</sup> LOWI, et al. O capitalismo como religião.

<sup>35</sup> WEBER, Max. Ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

milhares de vítimas em todo mundo, como por exemplo, os atentados às Torres Gêmeas do World Trade Center em Nova York, que vitimou mais de 3 mil pessoas, que foram atingidas por dois aviões com passageiros.

Em busca de um ideal de civilidade, estados mais poderosos veem-se no direito de impor sua cultura, religião e padrões de consumo a quem quer que seja; em busca de novos mercados e de mão-de-obra cada vez mais barata, que garanta a competitividade dos grandes conglomerados internacionais, armam exércitos para compelir os povos famintos e em guerra; criam-se leis para garantir aos grandes investidores internacionais que especulam nos mercados financeiros “lucros” a partir do dinheiro que investiram e do trabalho alheio, que só pôde ser executado graças a exclusão social sem precedentes (MÉSZÁROS, 2011).

Muitos falam em fim do mundo, em catástrofe. O fim do mundo já começou, no dia em que o mundo surgiu. Já as catástrofes de ordem natural, e, sobretudo, social, estão aí, basta rever o que foi a Primeira e Segunda Guerra mundial, apenas como demonstrativos do potencial autodestrutivo do homem moderno. “A Primeira Guerra manifesta, com efeito, a sujeição do indivíduo às forças impessoais e poderosas da técnica, que só faz crescer e transformar cada vez mais nossas vidas de maneira tão impactante e tão rápida que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra”. (GABNEBIN, 1994, p. 67).

A marcha da razão e da história não conduziu e não irá conduzir a felicidade, mas se for pensado em uma outra razão e numa outra história que ponha a vida humana num primeiro plano, aí sim, teria a perspectiva da esperança da salvação (redenção) como expõe Benjamin. Porém, não se tem nenhuma garantia de que isso irá acontecer, pois sua realização depende de o ser humano tomar para si a responsabilidade sobre o outro, sobre a natureza; entender que o outro não é objeto, mas sujeito igualmente a si, e que a natureza, a mãe terra, é nossa casa comum<sup>36</sup> (BOFF, 2003).

A educação dos tempos modernos tem sido uma educação que apenas serve de modo geral aos interesses do grande capital, seja essa de caráter privado ou público, se regimenta em formar mão-de-obra especializada<sup>37</sup> para o mercado (MÉSZÁROS, 2008). Até aí, não há novidade, uma vez que a classe dominante, através do Estado, é que regulamenta os sistemas de ensino e impõe-lhes objetivos e um currículo, segundo sua conveniência. Além do mais:

---

<sup>36</sup> BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra. 9º ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

<sup>37</sup> Educação para além do Capital. Minas Gerais: Boitempo, 2008.

O “estado-nação” não afirmou seu poder recorrendo à força e a coerção, pois criou uma unidade linguística que suprimiu os dialetos regionais, implantando um sistema educacional em todo país. A escolarização compulsória, erradicando o analfabetismo, modificou o perfil da sociedade e ampliou as possibilidades do mercado editorial. O surgimento do folhetim e sua rápida aceitação pela grande imprensa se inscreve neste contexto (D’ANGELO, 2006, p. 58-59).

No entanto, como aponta Arroyo (2013), os movimentos sociais têm se mobilizado e ganhado espaço e vez na sociedade, e assim, apontando as contradições existentes em nosso modelo civilizatório moderno, e para usar uma expressão benjaminiana, têm proposto uma educação a “contrapelo”.

De acordo com Mitrovitch (2011), pensar numa nova educação e formação cultural como alternativa ao projeto burguês, exige que se faça alguns questionamentos:

- a) Em algum momento da nossa história recente houve um projeto de educação que coincidissem com os interesses da sociedade em melhorar o ser humano e a própria sociedade?
- b) Como a escola pode propiciar espaços e tempos nos quais se possa cultivar a experiência (Erfahrung)?
- c) Como as narrativas dos trabalhadores e a literatura podem servir como índices da construção de um novo projeto emancipatório dos trabalhadores e trabalhadoras do campo?

A seguir, buscar-se-á responder a tais indagações, percorrendo o itinerário de algumas obras basilares de Benjamin, que nos possibilita analisá-las e refleti-las à luz da discussão em torno da “narrativa e da experiência, enquanto suportes para uma nova educação, uma educação de ruptura com “ordem aparentemente natural”, imposta pelo capitalismo através de uma concepção de ciência tecnocrata, de uma razão instrumental e de uma educação voltada tão somente para a formação de “cidadãos” condicionados às exigências de um mercado que é excludente e sem qualquer freio ético.

### 3.2.1 Educação e formação cultural: confluências e tensões dialéticas nas narrativas da modernidade

O ser humano tem uma natureza peculiar quando comparado a outros seres vivos que transitam em nosso meio. Tem algo distinto de quaisquer outros seres da natureza, algo que o



filósofo Aristóteles já tinha reparado há séculos antes de Cristo, a saber, nossa condição de seres sociais<sup>38</sup>. Com isso, queremos dizer que somos seres autodependentes, coisa que a psicologia explica, e, portanto, nos faz concluir que precisamos uns dos outros para sobreviver e continuar a perpetuar nossa espécie. Por exemplo, um bebê humano não consegue se auto-alimentar, tão pouco se defender ou fazer a própria higiene.

Somos seres culturais que aprendemos uns com os outros, no entanto, é nossa própria cultura que, nos dias atuais, sob a lógica do mercado e da busca imediata pela sobrevivência, ameaça “explodir tudo”. E é com a “morte do velho sistema e de sua cultura” que se pode vislumbrar um outro modo de vida, ou seja, que podemos inaugurar e realizar a grande utopia da modernidade em um sentido positivo.

A dialética da destruição (Destruktion) é motora no pensamento de Walter Benjamin. Destruição porque a destruição comporta dentro de si um caráter eminentemente positivo, como a destruição do inferno que constitui a modernidade. No viés revolucionário, a destruição é a parteira de um novo tempo. A dialética da destruição se manifesta na totalidade de sua produção teórica, tanto no trato dos conteúdos, quanto na própria maneira como Benjamin apresenta as ideias [...] Desse modo, oferece uma perspectiva pedagógica educativa ao processo de destruição posto pela vivência do choque do homem na modernidade, em que a dominação da técnica pela classe operária ocupa um papel essencial (SANTOS NETO, 2007, p. 16).

Estamos ligados por uma origem comum e pela cultura, por mais diversa que ela se apresente em determinadas culturas e povos. Essa codependência mencionada acima deveria fazer-nos seres mais solidários e conscientes da importância do outro, da importância da coletividade, entretanto, não é bem assim que as coisas são, ou estão. Com a ascensão e o desenvolvimento dos modos de produção ao longo da história, o homem foi forjando paulatinamente uma outra forma de pensar, bem diferente de nossos ancestrais, que, em contato com a natureza, a respeitavam e a temiam, até a idolatravam como um deus. E é, sobretudo na idade moderna, com o emergir do capitalismo, que a natureza ganhou seu maior carrasco – a indústria capitalista – submetendo-a a exploração predatória e com vistas à obtenção de lucro sem qualquer freio ético.

Na modernidade, um homem cindido, no que tange a sua relação com a natureza, pois, os recursos naturais, por mais abundantes que sejam, tornaram-se objetos, alvos de ambição e exploração desmedida. Por sua vez, o homem foi se tornando cada vez mais “racional ou

---

<sup>38</sup> Aristóteles. Política. 2º ed. São Paulo: Paulus, 1999.

racionalista” (mais artificial e coisificado) e adepto da técnica ou recursos tecnológicos que permitem a reprodução de bens de consumo em larga escala. As fábricas e parques industriais, e o agronegócio não mudam somente as paisagens das cidades e localidades nas quais se instalam, mas modificam as rotinas das pessoas, seus valores e sua qualidade de vida; modificam a forma como o homem trata a natureza e como se relaciona com sua família e comunidade. Enfim, subverte de modo radical a existência das pessoas envolvidas, imprimindo-lhes novos ritmos de vida e capturam o tempo livre (ociosidade), colocando-o a favor da acumulação da mais-valia.

[...] a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do tempo na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho artesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis do mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas. Deste cenário, Proust extraiu a convicção de que o grande drama do homem na modernidade é não ter tempo de viver seus verdadeiros dramas (D'ANGELO, 2006, p. 35).

Com isso, a *experiência (Erfahrung)* do homem com o tempo e com as coisas foi bastante afetada, e, portanto, a própria leitura que faz de si mesmo na modernidade. Igualmente a cultura e a arte não saem ilesas desse processo. Além das condições de produção material da existência, que sabemos que são fundamentais na configuração das sociedades, outra condição é igualmente importante para que o ser humano sobreviva e se desenvolva, a saber, o poder de comunicabilidade da linguagem.

O filósofo Martin Heidegger (2015), em belíssimo ensaio intitulado *A caminho da linguagem*, apresenta uma visão poética, quase que mística da mesma, e por fim atesta, “o ser humano é linguagem<sup>39</sup>”. É a linguagem que nos permite dizer o mundo, dizer a realidade, dizer daquilo inclusive que está ausente. E é a linguagem que constrói as narrativas e imagens que dizem a modernidade. Buscar a compreensão da realidade social e política na qual se insere o campesinato seria uma tarefa das mais fundamentais da arte e, de outras formas narrativas (história e as ciências em gerais) no espaço de abrangência dos assentamentos no agreste alagoano, sobretudo nas escolas do campo.

É a partir de uma teoria da história, de uma concepção de linguagem, de categorias como narrativa, alegoria, entre outras, que Benjamin apontará alguns possíveis caminhos do diálogo

---

<sup>39</sup> A caminho da linguagem. Martin Heidegger. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

com vistas à superação da crise da sociedade moderna capitalista, para os indicativos de uma educação, enquanto transição revolucionária, para a formação de um novo homem a partir da retomada consciente dos espaços da experiência nos assentamentos e escolas. É na afirmação da historicidade da linguagem e da narrativa que podemos desvelar os resquícios de vidas e trajetórias interrompidas pela ascensão de um progresso que na verdade figura para Benjamin como decadência e barbárie a ser destruída (superada):

A destruição é o *leitmotiv* do mundo moderno, tudo está em processo permanente de mudança e decomposição; no entanto, a destruição para a classe dominante tem como propósito fundamental [...] manter intacta o sistema da propriedade privada, diferentemente da classe trabalhadora que compreende a mudança numa perspectiva revolucionária, pois exige a destruição da propriedade privada. (SANTOS NETO, 2007, p. 15).

Assim, denotamos que “destruição”, para o capitalismo, significa morte sistemática de trabalhadores que sobram em suas engrenagens (se não trabalham ou consomem) através de guerras ou dos limites judiciários e do sistema penitenciário, gerido pelo Estado, que remete, não somente a uma sociedade altamente burocratizada e administrada, mas que o faz racionalmente e propositalmente como sinônimo de justiça. Destruição para o capital é a eliminação de quaisquer obstáculos à sua expansão e rentabilidade, a eliminação de qualquer poder que o ameace como grande senhor escravocrata moderno. Já a destruição, na qual se encora Benjamin, representa a ruptura, e ruptura significa exatamente inaugurar algo novo, não a “ruptura da social democracia”, mas da transformação consciente de um modo de produção que nos põe num estado de exceção permanente (MATOS, 2010, p. 53).

Uma educação para a ruptura e emancipação tem como exigência a superação da crise do capital, sem a qual essas expressões serão apenas um desejo, uma abstração, jamais poderão se efetivar. É preocupante alguns educadores que usam indiscriminadamente a ideia de educação para emancipação, mas referindo-se ou confundindo emancipação com empreendedorismo ou autonomia financeira de um indivíduo. Aqui atestamos que nada tem a ver com tais conceitos, pois a efetivação de uma prática emancipatória é coletiva, não obra da individualidade do sujeito. Fiquemos atentos a respeito desses falseamentos.

3.2.2 Nuances da narrativa e da experiência em Benjamin: a formação e reapropriação do tempo pelo sujeito

Esquecimento e memória. Dois temas imbricados no pensamento de Walter Benjamin, e que o ocupará bastante ao longo de suas obras. Dar voz através de narrativas e da arte àqueles que, em meio a marcha do “progresso capitalista”, foram ficando à margem, esmagados (velados) junto com suas histórias de vidas e tiveram seus sonhos interrompidos pela barbárie de um tempo, no qual já não se tem tempo para ver (assistir) o outro, onde não há tempo sequer para contemplar a beleza das obras de arte e da Literatura, para se ouvir histórias. Eis a importância dessa discussão em nossa época.

Aqueles que estão ou sempre estiveram no poder fazem questão de rememorar suas vitórias e esquecer suas vítimas; já aqueles que lutam estão sempre a lutar para que os que tombaram na luta não tenham sua contribuição e histórias apagadas pelo tempo.

Mas, infelizmente, vivemos sob a hegemonia da liquidez do tempo: tudo é volátil, ou, ao menos, é como nos é transmitida essa experiência nos dias de hoje. Interessante notar que a burguesia tem seus sociólogos e filósofos, que a exemplo de Bauman (2001), fazem duras apreciações à teoria crítica e de modo desonesto enfileira seus pensadores como possíveis agentes do totalitarismo, como se observa nesse trecho

Na era da modernidade líquida, a hospitalidade à crítica da sociedade segue o padrão do acampamento. Quando Adorno e Horkheimer formularam a teoria crítica clássica gerada pela experiência de outra modernidade, obcecada pela ordem, e assim, informada e orientada pelo *telos* da emancipação, era muito diferente (BAUMAN, 2001, p.32)

Para autores, como Bauman (2001), vivemos um tempo em que não cabe mais a “crítica” ao sistema, mas a aceitação de suas diferenças como sinônimo de leveza e de tempos cambiantes. Evidente que discordamos completamente de tal concepção e só é citada aqui para apontar que nos meios científicos há diferentes discursos acerca da modernidade e da concepção de emancipação do sujeito. Tentemos dizer para aqueles que estão a passar fome, quem tem que escolher entre estudar ou trabalhar, ou aqueles que sofrem com ditaduras ou guerras em seus países, que isso é a leveza, a liquidez da modernidade. Que reação poderiam nos revelar essas pessoas? Aqueles que acampam com suas famílias em baixo da lona quente nas rodovias? Falar de um lugar seguro da Europa, de um país rico é muito fácil. Pois esses tipos “intelectuais” não enxergam para além de seu quintal.

Eis o tempo do entretenimento voltado para o consumo (cultura de massa) e do fetichismo que envolve toda a indústria cultural, que produz uma espécie de estetização da política. Combater, ir de encontro a isso, foi tarefa na qual nosso filósofo (Benjamin) se propôs

no percurso de sua curta vida, mas vivida na luta e de modo intenso. E é nesse contexto que se deve pensar a escola e a formação dos sujeitos do campo em Alagoas, um contexto no qual se deve entender através de uma atividade de rememoração às transformações velozes (muito velozes), que transformam os sujeitos em números, em estatísticas, em indivíduos esquecidos, escamoteados e alienados pelo Estado na sociedade capitalista.

[...] a rapidez das mudanças nas sociedades industrializadas vem dificultando a comunicação entre as gerações. O ritmo do trem na vida moderna tornou-se cada vez mais acelerado. O trabalho industrial, rompendo com a organicidade do trabalho artesanal do período pré-capitalista, impôs uma nova dinâmica ao corpo e ao pensamento. Seu caráter fragmentário, rotineiro e mecânico se inscreve na lógica das leis do mercado do cálculo frio dos lucros e das perdas. Deste cenário, Proust extraiu a convicção de que o grande drama do homem na modernidade é não ter tempo de viver seus verdadeiros dramas (D'ANGELO, 2006, p. 35).

Vivemos numa sociedade em que o tempo é expropriado pelo capital; que rouba as oportunidades de uma vida mais voltada ao bem-viver: à arte, ao lazer, ao amor, à espiritualidade. Será possível reverter isso? Será possível pensar numa formação na qual o sujeito seja visto em sua totalidade e singularidade? Assim, como pensar numa educação que resgate o papel da *memória dos vencidos*, da experiência enquanto catarse do sujeito e da verdadeira percepção da realidade? Esta pesquisa busca apontar alguns índices nas páginas que se seguem a partir de categorias benjaminiana, pensadas mediante a realidade das escolas de assentamentos na região agreste de alagoas, bem como de outros autores no qual se manteve um diálogo.

A tradição alemã e moderna desenvolve o conceito de *Bildung*, entendendo esse como um fenômeno ligado ao aprendizado do homem na sociedade capitalista, e acreditando na razão e no progresso como instrumentos para a emancipação dos sujeitos nesse processo. Bem, o conceito de educação e formação cultural referido surgiu na Alemanha em pleno romantismo, fato que pode nos ajudar a compreender qual a importância da formação dos indivíduos, sobretudo, de crianças e jovens do campo, através de uma visão social na qual se busca formar um *novo sujeito, um novo homem*, o que significa uma educação com princípios políticos e éticos distintos, ou até mesmo, contraditórios em relação aos valores em voga na sociedade daquela época. Entendendo que “[...] *cada indivíduo particular que se eleva de seu ser natural a um ser espiritual caminha em direção àquilo que a modernidade chamou de formação cultural (Bildung)*” (BERNAN *apud* MITROVITCH, 2011, p. 29). A principal contribuição que tal conceito pode nos ofertar é exatamente aquela de que somos seres culturais, e de que a

cultura é o que nos distingue dos demais seres da natureza. E o mais importante – ela é aprendida e transmitida.

Sendo o homem mais do que um ser natural, pois é um *ser cultural*, isso significa que ele está aberto, que está em construção, mais do que isso, que as dimensões da linguagem (cultura) e reprodução de suas condições de existência estão ambas implicadas no mundo da cultura através da razão e da ciência. Tal como apregoa Paulo Freire, Adorno compreendia o ato de formação do sujeito, e, portanto, a educação como uma atividade política, como bem nos aponta Menezes: “o entendimento adorniano de que a educação, immanentemente política, retrata o sentido de todo ato educativo. Educa-se para a mudança em face de uma sociedade administrada pelo capital tardio” (2014, p. 44). Desse modo, para Adorno, na visão de Menezes, a *bildung* compreende num sentido mais amplo a formação humana que

[...] vai além do ensinar e da mera instrução, representando a dimensão crítica no modo de conceber a relação entre educação, sociedade e cultura. A educação passa a ter, portanto, uma relação mais consistente com a cultura [...] a Teoria Social passa a ter um caráter eminentemente formativo, e na mesma perspectiva, a questão educacional passa a ter uma abordagem político-social (MENEZES, 2014, p.45)

O foco desta parte da pesquisa, que é, evidentemente, apontar de que forma, através da narrativa, as possibilidades educativas de ação e intervenção podem advir, e ao buscar-se uma reapropriação do tempo e, portanto, da experiência na comunidade escolar, pensando na construção da realidade da escola do campo no interior de Alagoas, mais especificamente em assentamentos da Reforma Agrária que estiveram em disputa durante anos, onde, somente por meio de ocupações e acionando diversas autoridades e chamando atenção da população é que se pôde obter a posse da terra, para nela trabalhar e estudar, enfim, construir uma vida diferente daquela que se tinha em acampamentos e nas beiradas das rodovias com todos os riscos imagináveis.

O conceito de *Bildung* surge no século XVIII, auge de correntes de pensamento, tais como a Filosofia do romantismo alemão e o racionalismo e empirismo. Esse conceito se coloca ao lado das concepções de Paideia, de uma formação erudita (*Aufklärung*), que concebe o homem como um ser nunca pronto, sempre em busca de uma perfectibilidade, de um estágio maior de inteligência (MITROVITCH, 2011, p. 30). De acordo com Severino (2006, p.619) esse conceito implica um tipo de formação entendida como obra do próprio sujeito, ou seja, não

sou eu quem forma o outro, mas a atitude de buscar o conhecimento, e a partir dele, tornar-se emancipado, é uma iniciativa do próprio sujeito.

Indo além dessa abordagem, temos a antropologia filosófica de Jean-Paul Sartre, para quem toda práxis é uma relação intersubjetiva, e o processo histórico é a passagem da relação interindividual às ações coletivas [...] (apud LIMA, 2004, p. 92). Pois se de um lado o indivíduo deve buscar *o saber*, de outro, essa busca não se faz isoladamente, como aponta Freire(2000): “ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho”, exatamente por sermos seres sociais, um nó de relação. Em outras palavras, o conhecimento surge das relações sociais, culturais e trabalhistas em cada momento histórico no qual reflete os valores das classes existentes.

Em Hegel (2011), considerado o último grande filósofo clássico, no sentido que propõe um sistema filosófico-metafísico tão aparentemente universal, fundado no platonismo e numa teologia que admite Deus como o próprio movimento da razão, como a própria natureza-história em curso<sup>40</sup> (progresso), a *Bildung* não seria diferente, deve fazer com que o homem de cultura possa vislumbrar o universal, pouco interessando o particular, que é apenas uma manifestação do mesmo na melhor das hipóteses. Para Hegel, *quem se entrega a particularidade é inculto, isto, a natureza formal da formação exige um sacrifício do que é particular em favor do que é universal* (apud MITROVITCH, 2011, p. 32).

A *bildung*, que significa autoformação e aperfeiçoamento individual, representaria a maneira peculiarmente alemã de assimilação cultural individualista ocidental – entendendo esse legado individualista como a possibilidade de crítica reflexiva. A ênfase no autocultivo pessoal é responsável pelo ideal de liberdade política: o cultivo da mente é o que faz o homem livre, sendo a fonte da real liberdade (MITROVITCH, 2011, p. 33).

No entanto, essa autonomia do sujeito aparece desnordeada nos tempos atuais. Desde os pensadores da escola de Frankfurt, notadamente Horkheimer e Adorno, ambos já haviam percebido que a sociedade capitalista e tecnocrata havia forjado uma espécie de razão que nada tinha a ver com aquela pensada em seu otimismo de início de era moderna, por Emmanuel Kant, um tipo de razão a qual Habermas (1975) denominou de razão instrumental analítica, que absorve o ser humano por seu extremo pragmatismo e pensamento voltados para o cumprimento de tarefas, segundo as necessidades da indústria e do capital<sup>41</sup>. Sem deixar de lado a razão e a

---

<sup>40</sup> HEGEL, Frederick. Fenomenologia do espírito. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

<sup>41</sup> HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideologia. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

importância dos conceitos, a história e a ciência moderna, que interessam, devem esforçar-se para ir além delas, para enxergar o ser humano além de suas definições conceituais.

Adorno, Horkheimer e Benjamin, cada qual com suas confluências e divergências, buscavam também responder de que modo, em termos epistemológicos, hermenêuticos, estéticos e ético-políticos, se poderia combater o projeto de dominação nazifascista que por traz desse monumento que se ergue diante da sociedade, tão grande, mas tão sedutor que quase ninguém notava seu perigo. Aliás, são como dois prédios que surgem um ao lado do outro, mas que chegando mais próximo se percebe que na realidade são um só, a saber, a ciência moderna e a cultura de massa.

Então, pensar na cultura, principalmente no saber científico e artístico, em tempos em que a população, por um lado, tem maior acesso aos bens culturais e a ciência produzida (popularização) através dos meios de comunicação de massa, mas, que por outro, esses são carregados pela ideologia da classe dominante, que se afirma como “natural e única” possibilidade de estabelecimento da verdade, é uma tarefa do materialismo histórico. Nesse sentido, Benjamin nos apresenta algumas pistas importantes, segundo Santos Neto (2007):

As técnicas de reprodução modificam a atitude das massas em relação à arte, colaborando para a destruição da auréola. Por exemplo, aquele que assiste a um filme não é participante de um rito religioso, ao contemplar o jogo da presença e ausência, pois é capaz de assumir uma postura crítica diante do mesmo (SANTOS NETO, 2007, p. 21).

Se por um lado a modernidade abriga, mesmo que para muitos isso não pareça evidente, um “racionalismo triunfante”, ao mesmo tempo, surge o perigo de um irracionalismo sem fins ou objetivos – um niilismo – no qual somos jogados no comodismo e no tédio<sup>42</sup>, denunciados por Walter Benjamin em sua obra *Origens do drama barroco alemão*, na qual deu o nome de acídia (ROUANET, 2004).

Rouanet (2004) nos adverte para termos cuidado com alguns autores que, por rejeição a razão, acabam por cair num profundo misticismo ou ceticismo. O logos, a linguagem e o pensamento ainda são as únicas formas de distinguirmos as coisas, de dizê-las de modo inteligível. Não é preciso negar sua perenidade, não é preciso contemplar o absoluto (Hegel), mas ter a consciência da transitoriedade das coisas, pois para Rouanet

---

<sup>42</sup> O tédio ou acídia é uma espécie de desânimo típico daqueles que não acreditam mais em mudanças, em transformações. Assim se entregam a tristeza mórbida e a melancolia típica do barraco, e é por isso que se fala em neobarroquíssimo em plena modernidade.



Depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão subjetiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios e fins. Depois de Adorno, não é possível mais escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão (2004. p. 12).

A simples desconstrução das “verdades”, proposta por alguns pensadores e correntes filosóficas, sem um fim ético, sem um compromisso político, pode ainda mais levar a humanidade à empatia e à catástrofe inevitável. Somente a intervenção, a interceptação do fluxo histórico embalado pela reificação do homem, pela fetichização das mercadorias e bens culturais é capaz de dar-nos esperança de salvação (SANTOS NETO, 2007). As novas tecnologias e as vanguardas artísticas, surgidas no final do século XIX e começo do século XX, possibilitaram a necessidade, igualmente, de uma nova arte narrativa, pois as formas tradicionais da narrativa não mais figuram como transmissoras de uma história, de uma experiência a qual se possa entender, na qual se possa ter qualquer tipo de identidade. Tais mecanismos oriundo do desenvolvimento dos meios de comunicação e da técnica faziam Benjamin

[...] acreditar na possibilidade de redenção da técnica quando esta passa a ser dominada pela classe operária. Os trabalhadores precisam desmistificar o poder da técnica, diferente no nazi-fascismo que mitifica a técnica, para isso eles precisam aproximar-se do artefato e aprender a relacionar-se com a máquina da mesma maneira que o ator relaciona-se com a câmara (SANTOS NETO, 2007, p. 31).

Por fim, essas palavras iniciais servem para refletirmos um pouco acerca da formação do sujeito do campo, da escola e da formação cultural, bem como a produção de um estado de exceção, que é aquele no qual se vive nesses *tempos modernos*; exigem de nós uma tomada de consciência capaz de produzir focos de resistência, novas narrativas que vão na contramão de uma narrativa que parece nos colocar num fluxo no qual nos tornamos escravos do tempo, do trabalho, das ideologias e, incapazes de reagir, mesmo quando o percebemos. Exatamente por que a saída não é somente individual, mas exige a construção de uma narrativa coletiva, que não homogênea, mas que ao expor as contradições mais gritantes da narrativa “perfeita” da modernidade ou pós-modernidade, aponta para o seu falseamento e intencionalidade catastróficos.

### 3.3 A morte da narrativa tradicional e o emergir da narrativa moderna

Em sua obra *O Narrador*, Benjamin (1986) vislumbra a emergência de uma nova narrativa, que se pode denominar de *narrativa moderna*, ao tempo que deixa claro a morte da narrativa tradicional, fundada no épico (epopeia) e na tradição oral (expressão da experiência), e isso terá desdobramentos profundos sobre a formação do sujeito nos dias atuais.

[...] não se trata de deplorar o fim de uma época e de suas formas de comunicação quanto de detectar na antiga personagem, hoje, desaparecida, do narrador, uma tarefa sempre atual: a da apokatastasis, esta reunião de todas as almas no Paraíso, segundo a doutrina de Orígenes (condenada por heresia), uma doutrina que teria tanto influenciado Lesskov. Recolhimento que o narrador, essa figura secularizada do justo, efetuará por suas narrativas, mas, singularmente que definirá também o esforço do historiador materialista (GABNEBIN, 1994, p. 71).

No entanto, emergirá uma nova arte engajada, que ainda resguarda os traços dessa narrativa exemplar, mas que exige do sujeito outra leitura – uma outra hermenêutica (alegórica) que vai além da objetividade cientificista do positivismo, que vai além da razão instrumental na qual foi condicionada a sociedade moderna. Recuperar a história é contar em nossas narrativas os dilemas do povo, é beber na tradição oral e na cultura popular o melhor do conteúdo épico perdido na voracidade de narrativas (romances) feitas para o consumo.

[...] o processo de extinção da narrativa assume a forma do canto de cisne, do gracioso canto que anuncia a decadência do mundo da tradição oral e da experiência (Erfahrung) e aurora do mundo centrado na informação e no romance – expressão da vida privada burguesa (SANTOS NETO, 2007, p. 27).

Em tempos mais remotos, a exemplo da idade média, eram poucas as pessoas alfabetizadas e que, por isso, não tinham acesso a textos escritos: a oralidade era o principal instrumento de comunicação e formação das massas. Naquela época, pode-se presumir que um bom contador de histórias seria uma pessoa muito bem valorizada e vista como sábia, portanto, um transmissor nato de experiências. Em outras palavras, era uma época propícia a gerar narradores. A experiência e a tradição eram respeitadas, bem como o peso dos anos que as pessoas mais idosas carregavam. Historiadores como Paul Thompson (2000) inovaram ao promover a oralidade como material que serve como registro e documento histórico em meio a outras teorias e métodos que apontam para novas fontes de registro dos acontecimentos no

século XX<sup>43</sup>. O uso de gravadores, entrevistas ou o registro e transcrição literal ou editada de histórias foi uma revolução na coleta de materiais que serviam a transmissão de conhecimentos acerca de um determinado povo.

All History depends ultimately upon its social purpose. A This is why in the past it has been handed down by oral tradition and written chronicle, and why today professional historians are supported from public funds, children are taught history in schools, amateur history societies blossom, and popular history books rank among the strongest bestsellers. Sometimes the social purpose of story is obscure. (THOMPSON, 2000, p. 57)

E é exatamente a voz dos excluídos da sociedade que interessa ao historiador e educador materialista. Recolher da poética de vida e do cotidiano das comunidades as nuances que constituem sua trajetória em meio ao todo social. Resgatar ou identificar aquilo que ficou no caminho, aquilo que não interessa às classes dominantes lembrarem é a tarefa do educador materialista, da teoria crítica a serviço da verdade e contra o esmagamento das minorias. Em sociedades não letradas, a tradição oral é ainda mais forte. Há de se presumir que não deveriam ser poucas as pessoas que tinham a habilidade e o hábito de contar histórias na idade média ou mesmo em tempos mais remotos.

E aqui falamos de história, como Benjamin e Gagnebin entendem, como narrativas nas quais a verdade (realidade) e ficção se entrecruzam enquanto representações da realidade. Pois essas histórias eram como as novelas são hoje em dia para a população, ou seja, uma arte, uma distração e uma fonte de conhecimento. Contudo, na modernidade, a narrativa nesses moldes perde espaço, pois a mesma “exige tempo livre, ela não pode ser abreviada, não pode ser contada em pedaços. Ela é uma totalidade que carece de audição e de disposição de quem ouve. A narrativa tem o seu nascedouro nos contos de fada, que serviam para afastar o medo para um lugar bem distante” (SANTOS NETO, 2007, p. 29).

Trata-se de uma época na qual a própria ciência era transmitida oralmente, onde o saber científico era advindo do empirismo e do senso comum na sua maior parte, e não de tratados (inacessíveis às massas). Pois, estamos falando de um momento histórico anterior ao surgimento da imprensa. Na idade média, por exemplo, a igreja era uma das poucas instâncias centralizadoras do conhecimento científico e da arte clássica, sendo ela própria, não raro, produtora e mantenedora de livros e obras de arte de acesso extremamente restrito. E nesse contexto, a Igreja se apresentava como fonte, porta-voz do conhecimento e da arte. Todavia,

---

<sup>43</sup> THOMPSON, Paul. *The Voice of the past (A voz do passado)*. Exford University, 2000.

vale ressaltar, que ao público (as massas) só se difundiam os saberes que não fossem perigosos aos dogmas da igreja. Até mesmo o conhecimento das escrituras sagradas era restrito as autoridades religiosas, algo que só se modificaria, forçadamente, após a Reforma Protestante desencadeada por Martinho Lutero.

Assim, na Idade Média, era comum, sobretudo na peregrinação de viajantes, os mesmos sentarem juntos e contarem histórias, que, por sua vez, eram transmitidas de boca em boca como uma tradição que vai sendo transmitida de pai para filho. Falamos de uma época na qual não existia jornal, ou qualquer tipo de comunicação de massa. A igreja Católica, em se tratando da civilização ocidental da qual somos herdeiros, era no geral responsável pela educação formal e pela educação religiosa, pode-se dizer única e obrigatória às massas. É famoso o livro do autor inglês Geoffrey Chaucer (2005) intitulado de *Canterbury Tales*<sup>44</sup>, no qual temos contos exemplares, carregados de uma moral cristã, típicas daquele momento histórico. Eram histórias de viajantes. Essas histórias eram compilações de contos populares que circulavam na Europa, principalmente, na região que hoje corresponde a Inglaterra, Irlanda e Escócia.

### 3.3.1 Tipos de narrador: entre o viajante e o narrador local (da terra)

Em sua obra *O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolay Lesscow*, Benjamin busca delimitar dois tipos diferentes de narradores que correspondem duas experiências de formação distintas. A primeira, trata-se exatamente desse narrador-viajante: daquele que faz de sua vida uma aventura, um livro aberto a novas experiências, e que nessa travessia sente a necessidade de comunicar a metamorfose que se opera em seu interior. E ao narrar a “matéria vertente”, como afirma Rosenfield (1999), temos o vislumbrar da dinamicidade e do caráter dialético que se inscreve na relação entre sujeito e o meio social no qual está imerso<sup>45</sup>.

Transmitir a sabedoria, o conhecimento, no entanto, alerta Gagnebin (1994), não é tarefa simples, e que possa ser feita de qualquer maneira e por qualquer pessoa. Benjamin via, especialmente na figura das pessoas mais velhas, esse potencial da transmissão da sabedoria. E de fato, em épocas mais remotas, na qual a oralidade era fundamental como guardião da memória, eram exatamente as pessoas mais velhas as responsáveis por transmitir o legado de

---

<sup>44</sup>Geoffrey Chaucer . *Canterbury Tales*. United States of America. Signet Classics, 2005.

<sup>45</sup> Rosenfield, Kathrin. *Roteiro de Leitura: Grande sertão: veredas*. São Paulo: Editora ática, 1999.

uma vida. Hoje somos carentes de narradores que de fato possam transmitir um legado, transmitir a experiência (erfarhung) na forma de narrativa, como atesta o próprio Benjamin:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1986, p.111)

Há uma cena descrita por Benjamin em *O Narrador*, na qual descreve um senhor, um agricultor, que em seu leito de morte é cercado por seus filhos e esposa. Essa situação faz com que até o último instante os mesmos aguardem por palavras de sabedoria e segredos que precisam ser revelados, pois ao término de sua existência nada mais poderá comunicar. Muitas vezes essas palavras finais vêm carregadas de metáforas e ensinamentos morais e éticos que precisam ser interpretados e compreendidos pelos mais novos. Igualmente, temos um exemplo em seu ensaio *Experiência e Pobreza*:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela à seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio de tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais do que qualquer vinha da região. Só então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1987, p. 114)

É mais do que óbvio que quanto mais tempo se vive, mais experiências são acumuladas pelos sujeitos, mesmo para com aqueles que nunca saíram da região na qual moram. Esses puderam ouvir e contar histórias daqueles que passaram por sua comunidade. No entanto, a ideia de experiência em Benjamin vai além de uma simples vivência, ou experimentação das coisas. A experiência da qual tratamos é aquela tal qual definimos acima, que aponta para uma transformação do sujeito através da sabedoria, de uma transformação do ser ao mergulhar de uma nova experiência carregada de significado, onde emerge outro sujeito, que passa por um processo de catarse (transformação do sujeito em outro eu).

Desse modo, segundo Larossa (2003), não se pode compreender que todo tipo de experiência seja válido no sentido que lhe atribui Benjamin. A *Erfahrung* (experiência) não seria um mero contato com um objeto, mas um contato com o outro, um reconhecer-se no outro, um fluir dialético que faz de uma grande obra artística, de uma narrativa, um meio de formação

do sujeito, o qual, ao passar por determinadas experiências, se reconhecer diferente do momento anterior a elas.

Não obstante, certos traumas (choques) podem silenciar o “eu” e rebaixar os sujeitos, como afirma Benjamin, em seu ensaio *Experiência e Pobreza*. Um soldado, ao retornar da guerra, de ver de perto o horror da morte de tantos seres humanos e inocentes, não consegue se pronunciar sobre tamanha catástrofe. As imagens que estão em sua cabeça parecem intraduzíveis, não fazem sentido, e se o fazem, não faz questão de reproduzi-las.

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos (BENJAMIN, 1987, p. 115)

A pobreza das narrativas na modernidade é a representação da pobreza de espírito das pessoas que vivem cercadas pela violência, pela miséria e pela guerra; cerceadas pela escravidão assalariada, imposta pelo capitalismo em decomposição (crise), mas que buscam sobrevivência na reconfiguração econômica (rebaixando suas condições de vida material e cultural) e na massificação de ideologias de progresso. A pobreza das narrativas se confunde, como afirma Larossa (2003), com o excesso de informações dispersas através dos mais variados meios de comunicação de massa, geralmente sem nenhuma reflexão ou senso crítico. Vivemos o que muitos denominam de *era da informação*, mas que, contraditoriamente, segundo Leonardo Boff (2002), produz muita desinformação, pois a opinião pública é manipulada e financiada por governos e conglomerados econômicos de interferência global.

Nesse contexto, infelizmente, os meios de comunicação de massa, sob a égide capitalista, servem como instrumento de dominação, mas que ganham aspecto democrático. Somos todos convidados a opinar, quando na verdade, como num jogo de perguntas retóricas, a classe dominante nos “treina”, nos condiciona a dar as respostas que lhe convém. Como afirma Adorno e Horkheimer (2007), vivemos numa sociedade altamente administrada e burocrática, em que a liberdade é podada sob o véu da democracia burguesa (falsa democracia), na qual as leis são forjadas não para garantir o bem-estar de todos, mas a propriedade privada e a manutenção de uma classe social que usa os trabalhadores para ascender ao poder, e depois os torna seus escravos assalariados.

A *Erfahrung* (experiência) experimentada e vivenciada pelo narrador-viajante o faz ampliar seus horizontes e dar-lhe mais pontos de referência quando ele compartilha e absorve

as narrativas de outros. Portanto, pode-se depreender que, quanto mais velhos e “viajados” forem os sujeitos, melhor poderão dizer de si e de suas vivências para os mais novos. Outra questão, que discutiremos mais adiante, está no ouvir, na escuta das narrativas. Quem seriam os interlocutores dispostos a ouvi-las? De certo, a capacidade de ouvir encontra-se em situação difícil em nossa época. A velocidade que nos impõe a vida moderna, mormente para quem vive na cidade, acaba por fazer com que os sujeitos sejam postos como se estivessem no “automático”. E o vazio que lhes habita é preenchido ora com mais trabalho, ora através da cultura de massa enquanto fuga da realidade. Benjamin (1975) questiona “Quem está disposto a ouvir os mais velhos, a ouvir as histórias e experiências do outro nos dias de hoje”, com tanta informação a circular pelos meios de comunicação de massa? Mas isso é outro problema o qual não é propósito discutir neste instante.

Se a experiência não é algo que possa ser catalogado e registrado como algo imóvel no “palácio da memória<sup>46</sup>”, como diria Santo Agostinho (2011), ela é antes uma curva fora da reta, uma força que nos joga para além da temporalidade, pode-se dizer, uma brecha fora do tempo medido e calculado pela máxima do “tempo é dinheiro”, que forma a ética do capitalismo moderno. Ao parar para contar histórias, suspendemos o tempo, ao menos esse tempo da usura e agiotagem, da extração do mais-trabalho, tornando, sob o ponto de vista pragmático, o tempo inútil. Mas é na gratuidade do tempo e na sua inutilidade que se dá a experiência como algo realmente significativo, como a transmissão de um legado, de um aprendizado. A narrativa só faz sentido, se na sua configuração, mesmo que fragmentária, seja possível ao ouvinte (interlocutor) unir suas pontas.

Não será exatamente o fato do viajante visitar ou morar em outros espaços geográficos distintos que o tornará um narrador por excelência, mas o fato de ter vivido junto a outras pessoas, em meio aos mais variados tipos de emoção, e ter realizado, a partir de suas atividades profissionais (do trabalho), feitos que o tornou diferente do que antes fora. Em outras palavras, como afirma Sartre (2012), nós somos o que pensamos, mas somos, principalmente, o que fazemos<sup>47</sup>. Pensamento e ação se articulam para nos garantir a experiência de nossa formação. Assim, entende-se que a “vantagem” do narrador viajante está principalmente no contato com outros seres humanos, suas culturas e diferentes formas de organização, permitindo-lhe valorizar modos de vida distintos.

---

<sup>46</sup> AGOSTINHO, Santo. Confissões. 26<sup>o</sup> e. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

<sup>47</sup> SARTRE, J.P. Existencialismo é um humanismo. 3<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Por sua vez, o narrador local estará diretamente associado ao espaço geográfico no qual nasceu e viveu. A história daquele lugar se confundirá ou estará diretamente entrelaçada a história desse narrador. Ele é um narrador-observador, mas muitas vezes também será um narrador protagonista. Assim, será o narrador uma testemunha privilegiada das transformações nas paisagens, na cultura e noutros aspectos que se referem a comunidade. Pode ainda esse tipo de narrador ter contato com o outro tipo, ou seja, para tratar de acontecimentos que se desdobram para além da comunidade, pode ele beber de outras fontes externas, seja através da transmissão oral daqueles que saíram ou apenas estiveram de passagem, ou mesmo através da cultura que chega pelas mais diversas fontes (internet, livros, rádio, televisão, revistas etc.).

O fato de ter permanecido em um determinado lugar (na comunidade), ao menos na maior parte de sua vida, senão toda ela, não lhe garante saber transmitir o legado de seu povo ou sua própria experiência. Saber narrar não é uma tarefa fácil para todos. Ser um contador de histórias, sejam elas reais ou fictícias, exige uma performance narrativa que se pode adquirir com o tempo ou aprender no estudo de técnicas dirigidas para tal.

Geralmente esse “dom” é procurado nas pessoas mais velhas. Evidente que elas têm mais o que contar do que um adolescente, por exemplo, por ter passado por mais ou atuado em mais eventos em sua trajetória. Alguém que, por exemplo, atravessou o período da ditadura militar no Brasil, certamente tem uma visão distinta daqueles que apenas o vivenciou através de livros e documentários. No entanto, esses podem ser ainda mais significativos ou chocantes para aqueles que, tendo vivido tal evento, pode agora ativar suas memórias mediante narrativas oriundas de textos escritos ou imagéticos.

Os educadores e trabalhadores do campo, que igualmente estiveram, antes de viverem em um assentamento, em uma casa de alvenaria, na beira da estrada, sofrendo as mais diversas necessidades, que enfrentaram a violência do Estado no momento em que reivindicaram seus direitos e sua sobrevivência, não teriam a mesma visão daqueles que apenas escutaram o relato dos mais velhos (falamos das crianças e adolescentes que já nasceram nos assentamentos). Para Benjamin (1986), a experiência do homem moderno é mediada pelo choque, provocado pela própria classe dominante, que para manter-se no poder, como também aponta Mészáros (2008), tem que eliminar a mão-de-obra (força de produção) quando essa se encontra muito numerosa.

Esses choques sempre virão, sobretudo, para aqueles que se organizam enquanto modo alternativo ao modelo de produção capitalista, pois, qualquer outra forma de regime será encarada como uma ameaça em potencial. Transmitir através das gerações as histórias da



comunidade é uma tarefa na qual educadores, educandos e a comunidade devem ter como tarefa e parte integrante de seu currículo, principalmente nos dias de hoje, com os recursos que temos disponíveis para a realização: fotografia, narrativa histórica ou literária, produção de filmes e documentários, peças teatrais etc.)

São inúmeras as formas nas quais as narrativas podem ser registradas e transmitidas a cada geração. Manter a memória daqueles que lutaram para conseguir o chão, a construção da escola, a construção das casas, entre outros benefícios à coletividade é algo fundamental na medida em que se mostra que a história dos “vencidos”, como diz Benjamin, não é feita só de vitórias, e de que a história dos “vencedores” é contada sob seu ponto de vista<sup>48</sup>. Um grande exemplo histórico, e real, de uma grande injustiça histórica e genocídio, a saber, o episódio da “Guerra de Canudos”, narrada por Euclides da Cunha em sua obra *Os sertões*. Ali pessoas simples e excluídas, porém, muito religiosas, sonhavam com uma “nova terra prometida”, uma nova Canaã. Os Sertões é um livro “acerca de uma das maiores tragédias ocorridas no Brasil: aquela acontecida em 1897, em Canudos, às margens do rio Vaza-Barris, na Bahia. É necessário entendê-la para perceber os motivos e razões” (CITELLI, 2001).

O fato da comunidade desejar viver sua fé e viver do seu próprio trabalho, sem prestar contas ao recente governo republicano, foi interpretado pelo governo do Marechal como um movimento pró-monárquico e antirrepublicano, e culminou no massacre e extermínio de cerca de 30 mil pessoas que constituíam a comunidade de Canudos. Um verdadeiro holocausto, uma barbárie entre muitas que se desdobraram no século XIX e XX em nosso país. O jornalismo conservador e mal intencionado da época tem uma parcela nessa tragédia:

[...] havia um quadro totalmente adverso a Belo Monte (Canudos), aumentado ademais pela ação quem em sua maioria reafirmava nas capitais do país a ideia da existência no sertão nordestino de um grupo composto por ignorantes, místicos, bandidos de várias espécies, gente simples manipulada em sua boa-fé, liderada por um louco que conspirava contra a nascente república (CITELLI, 2001, P. 24)

Euclides da Cunha narra de modo impessoal, na condição de jornalista a cobrir o acontecimento trágico. Na sua condição de narrador-observador busca evitar comentários e elabora um texto narrativo-descritivo, mas que deixa transparecer as condições nas quais

---

<sup>48</sup> Teses sobre a história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura** - Volume 1. Série Obras Escolhidas. 8º ed. Brasiliense, 2012.

acontecem as tentativas de destruição da comunidade, que na sua fé e ousadia resiste até o fim, restando poucos sobrevivente para relatar aquela história. Vale ressaltar que muitos soldados do governo também tombaram. Muitas vidas perdidas, e tudo que se queria naquela terra inóspita do sertão baiano era um pedaço de terra para plantar e colher, sem pensar em acumular ou lucrar, pois ali, tudo que era produzido era socializado com os membros da comunidade.

Se não fosse por Euclides da Cunha, possivelmente este seria mais um episódio de nossa história que seria “varrido para baixo do tapete” da história; algo a ser esquecido; algo que aconteceu a pessoas que não tinham “nada a perder”. Mas essa é a condição de toda a classe trabalhadora. O que temos a perder? Materialmente, nada. Mas acredito que todos nós merecemos viver de forma digna e longínqua. O texto de Euclides pode ser encontrado em departamentos ou seções diferentes de bibliotecas: na área de História, na área de jornalismo, na área de Literatura, ou seja, seu texto consegue confluir em todas essas direções, por todas essas áreas devido ao seu caráter narrativo-documental (CITELI, 2001).

O romance/documentário/narrativa-histórica de *Os Sertões* é estruturado em três partes, nas quais se obtém uma análise antropológica, a saber, a primeira parte denomina-se “A terra”, na qual descreve as peculiaridades do sertão nordestino e baiano, que serve como metáfora da situação de muitos sertões e regiões semiáridas por aí a fora; a segunda parte, descreve “O homem”, onde sob influência de tendências de pensamento da época, como o darwinismo e o determinismo, transmite uma visão um tanto mecanicista das relações entre terra e homem enquanto seres naturais; e por fim, “A guerra”, como o próprio título indica, trata-se da narrativa acerca das investidas do exército contra pessoas desarmadas, a princípio, e que mesmo assim resistiram a mais duas tentativas após a primeira. Somente na quarta investida, com efetivo maior e arsenal mais pesado, conseguiram aniquilar Canudos. Fala-se em apenas poucos sobreviventes: mulheres, crianças, jovens, todos sacrificados pela ausência de diálogo e violência instituída. Esse tipo de narrativa não podemos deixar de rememorar-la, porém, deve ser contada por aqueles que a viveram e a presenciaram, que sofreram as intemperes de uma realidade tão brutal e implacável para com os mais pobres, é o que propõe Benjamin, que nos chama a narrar a contrapelo (GAGNEBIN, 2004).

### 3.3.2 A narrativa como guardiã da memória dos “vencidos”: índices de uma filosofia da história

Na modernidade tudo que surge, parece que instantaneamente se dissolve. Em seu livro intitulado *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) nos traz uma metáfora da condição do ser humano nessa nova fase de sua história. No geral, o autor nos apresenta uma visão otimista da liquidez em que o tempo e o espaço na modernidade se apresentam. E nos sugere que o melhor é agirmos igualmente aos líquidos (de modo flexível e desprendidos) que se adaptam a todas as situações, todos os recipientes, assim, auxiliar-nos-ia a melhor assimilação do ritmo frenético no qual as coisas se insurgem e desaparecem, às vezes de modo intenso, que nem percebemos.

Os primeiros sólidos a derreter e os primeiros sagrados a profanar eram as lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que atavam pés e mãos, impediam os movimentos e restringiam as iniciativas. Para poder construir seriamente uma nova ordem (verdadeiramente sólida) era necessário primeiro livrar-se do entulho com que a velha ordem sobrecarregava os construtores. Derreter os sólidos significa, antes de tudo, as obrigações irrelevantes que impediam a via do cálculo racional dos efeitos [...] liberta a empresa das obrigações para com a família, o lar e da densa trama de obrigações éticas, dentre outros laços de obrigações mútuas, deixar restar somente o nexa “dinheiro” (BAUMAN, 2001, p. 10)

A citação acima, deixa entrever o tipo de sociedade que pensadores como Bauman (2001) exaltam. Assim, ser flexível, na linguagem capitalista, significa evitar os choques (luta de classes), e aceitar as mudanças advindas da reprodução, do mundo do trabalho; aceitar de bom grado a barbárie como mero efeito colateral, ou seja, nada disso condiz com uma filosofia e uma pedagogia que se reivindica revolucionária. O capitalismo de fato, faz da técnica uma religião; e do dinheiro seu Deus<sup>49</sup> (LOWI et al.).

O discurso de Bauman (2001) é um encobrimento do outro; é uma forma de afirmar a história dos vencedores (da classe dominante) como sendo a vitória de toda a humanidade contra suas patologias políticas (como ele encara o projeto socialista). O autor ainda admite que as transformações cíclicas que ocorrem no capitalismo como algo natural, bem diferente do que admitiam Benjamin ou Mészáros, como formas de perpetuar o *status quo* e o modo societário que considera ideal.

Porém nessa fugacidade, típico emblema da condição moderna, está a tônica das preocupações de autores como Benjamin, que desmistificam a reprodução de conceitos, tais como os apresentados por Bauman (2001), que se apresentam quase como expressões naturais da evolução humana (para Bauman), enquanto para Benjamin, esse movimento é mediado pela

---

<sup>49</sup> O capitalismo como religião.

ascensão do pensamento único e reificante da classe burguesa, e reiterado constantemente e insistentemente através dos mais variados meios de comunicação de massa. A ascensão dessa forma de pensar se alia a elevação das mercadorias e sua fetichização.

Nos dias atuais, não raro, o que mais se nota na sociedade é essa falsa sensação de “leveza” apregoada por Bauman (2001), pois como bem coloca Dussel (1978), “a guerra é quente para quem a sofre”. Para continuar no poder e se autorreproduzir, a burguesia investe na dominação ideológica por meio da educação e da cultura, fazendo dessas forças que garantem a manutenção do *status quo* da classe dominante sem precisar usar de meios violentos o tempo todo, o que Saviani chamaria de violência simbólica. Possivelmente, se o capitalismo usasse das armas somente para combater as ameaças, haveria um momento que tornaria a convivência insustentável. Desde de Hegel a Marx, já se colocava a questão da autodependência entre as classes antagônicas – burguesia e proletariado. Essa ameaça também é uma preocupação de Bauman, como se nota:

O medo de que a democratização das ciências e das artes viesse a tornar os operários “pretensiosos e intoleráveis” era comum à aristocracia e aos segmentos burgueses mais conservadores, mas a grande burguesia procurava destacar o papel estratégico da educação no amortecimento dos conflitos sociais. Patrões e empregados dissolveriam suas contradições visando o progresso e as possibilidades de melhorar suas condições físicas através da ciência. O operário valorizaria os padrões de desenvolvimento industrial introduzidos pela burguesia (D’ANGELO, 2006, p. 69).

E a tarefa, portanto, do materialista dialético e da teoria crítica seria pensar e pôr em prática uma outra proposta de educação, uma outra forma de fazer arte e de estar junto as massas. Para a sedimentação da ideologia dominante, vários artifícios entram em cena como percebemos acima. Mas vale a pena ressaltar que tais mudanças de comportamento pertencem não somente a instituições tradicionais, tais como a escola, outros segmentos da sociedade devem ser ocupados. A sociedade moderna, de certo modo, despreza as crianças e velhos por não serem indivíduos “produtivos por excelência”. A sociedade moderna e os seus historiadores e educadores, que seguem a cartilha do positivismo, buscam no novo (na técnica ou novas metodologias de ensino) novos instrumentos para analisar os fatos e narrativas, um posicionamento técnico, de quem não enxerga ali, senão números a serem postos em estatísticas que comprovem seus cálculos. A lógica descartiana impera de modo mais frio em suas pesquisas.

E é exatamente aquilo que os números não dizem; aquilo que não pode ser traduzido nas narrativas oficiais que mais interessa ao educador, ao educando, a comunidade camponesa e a classe trabalhadora. É desvelar aquilo que é vergonhoso aos vencedores (a burguesia) que acumulam riquezas sobre as ossadas dos trabalhadores desfraldados de sua dignidade. Valorizar os mais velhos dentro e fora da escola é uma das formas de resgatar a sua importância como remanescentes de tantas batalhas travadas. Saber ouvi-los é um gesto belo e educativo por natureza, pois, muitos têm tanto a dizer e a transmitir.

### 3.3.3 Como contar histórias? Onde estaria a experiência?

A analogia realizada por Benjamin (1987, p. 222) ao comparar a história a um jogo de xadrez é formidável. Podemos dialogar e inferir outras imagens dialéticas (alégóricas) a essa produzida pelo autor. Não ousamos traduzir Benjamin, fazer-lhe uma leitura tal qual ele próprio propõe – à luz do tempo de agora – pois somente a intervenção no tempo presente pode redimir o passado (Gagnebin, 1994).

Conhecemos a história de um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance, que assegurava a vitória. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado numa grande mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente visível, em todos os seus pormenores. Na realidade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre do xadrez, que dirigia com cordéis a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. (BENJAMIN, 1987, p. 222).

Como num tabuleiro de xadrez, no qual, ao se iniciar uma partida, já se tem de antemão as regras previstas e determinadas, como se emanasse do próprio jogo; e assim, cada personagem (peça) terá um número limite de possibilidades de mobilidade no tabuleiro. Essa mobilidade seria determinada pelas funções sociais vinculadas a cada divisão social a que pertence cada a classe, como por exemplo, a classe dos peões e a dos bispos. As leis, apesar de parecerem ser oriundas da estrutura do próprio jogo, na verdade são elaboradas pela classe dominante e pelo estado que o representa.

No entanto, essas leis, fazendo uma alusão às leis que condicionam o Estado moderno, não são capazes de assegurar a integridade das peças ou personagens, nem de seus jogadores (manipuladores); cada movimento recebe de volta um contralance. Trata-se de um movimento que só é natural aparentemente (espontâneo), mas na realidade é totalmente condicionado espacial e temporalmente, bem como pelas normas que subjaz o jogo. Todavia parece que

esquecemos que quem faz as regras somos nós mesmos (as regras arbitrárias). Porém não são elaboradas por todos nós, mas por alguns indivíduos de uma determinada classe social com vistas a representar os valores de sua classe. Ao nascermos, tais regras já estão lá, esperando que as cumpramos. Assim funciona nosso estado, assim funciona a engrenagem (que parecendo invisível) nos condiciona aos caprichos de uma classe social em particular. A esse jogo, o sociólogo Émile Durkheimer (2016) chamou de *coerção social*, na qual os indivíduos particulares se submetem às regras estabelecidas pela tradição do grupo<sup>50</sup>.

Quanto mais transparente o Estado afirma ser, mais manipulador e impositivo na verdade ele é. Ele tem que fazer as pessoas acreditarem (ou desacreditarem) que somente ele pode ser o centro racional e mediador entre o interesse particular e o interesse público ou coletivo, e os faz por todos os meios coercitivos e culturais, e os faz defendendo a todo custo sua tradição e a renovação do mesmo, pois, como afirma Mészáros (2005), para se manter no poder, a burguesia tem que tornar o sistema produtivo reproduzidor de si mesmo, flexibilizando-se na medida do possível e quando lhe é conveniente para manter seus princípios fundamentais intactos.

O que se quer dizer com isso? Que historicamente, sempre que necessário, a classe dominante nos impôs mudanças a contragosto; mudanças nas quais sempre a classe trabalhadora é a mais prejudicada. Pensar em mudança, do ponto de vista da classe trabalhadora, do trabalhador do campo e das minorias socialmente excluídas, é, igualmente romper os padrões e as normas postos pelo Estado e sistema jurídico burguês. É interromper o fluxo de uma história que se prever catastrófica (SANTOS NETO, 2007; GAGNEBIN, 1994), e isso somente é possível se a classe oprimida agir e não aceitar a morte de bom grado como algo do destino, uma fatalidade, como diria Paulo Freire (2000).

Para nós, fica claro que a tarefa do materialismo histórico, em Benjamin, só será realizada se puder romper com os paradigmas da modernidade e subvertê-los. E para tal, a teologia entra em cena, mas não como a realização de uma promessa de um futuro que nunca se realiza, mas como a consciência de que é possível alterar o futuro e redimir o passado, através de nossa sensibilidade em atender as necessidades, as exigências de um presente, de uma humanidade despedaçada, conduzida por uma racionalidade que não vê, senão o fluxo irresistível de um presente que se lança sempre para frente, mas deixa para trás milhares de cadáveres, mesmo os vendo adiante, segue ignorando-os, pisando sobre eles.

---

<sup>50</sup> DURKHEIMER, Émile. Lições de Sociologia. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

Outro texto que traduz essa decadência a qual chega a humanidade, é o ensaio *Experiência e Pobreza*, no qual Benjamin aponta como as más experiências (vivências) se tornam a rotina de uma vida sem sentido, de uma degradação que as pessoas passam a considerar natural. Para Larossa (2002):

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (LAROSSA, 2002, P. 25)

A verdadeira experiência (*erfahrung*) é, para Benjamin, aquela na qual de fato saímos modificados e melhorados dela. Na verdadeira experiência a relação com o tempo é mais intensa e menos veloz, nos deixa marcas profundas e nos faz passar por uma espécie de catarse. E é desse tipo de experiência que cada vez mais estamos carentes em nossos dias. É esse tipo de experiência que pode nos trazer felicidade.

[...] a imagem da felicidade está indissolúvelmente ligada à da salvação. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção [...] existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso [...] (BENJAMIN, 1987, p. 222- 223).

Para Benjamin (1975), a redenção do passado exige que no presente realizemos a promessa de felicidade que nos é advinda do judaísmo e do cristianismo, pois de nada adiantaria uma transformação dos meios econômicos e políticos senão há nada que seja posto em seu lugar, se ficar um vazio. Interessante frisar, como aponta Gagbenin (1994), que tal promessa não tem garantia de efetivação, que depende de uma intervenção no mundo concreto dos homens, e nesse sentido, é também uma ação econômica e política, independente de religião, em outras palavras, para salvar a história e os homens, pois na verdade são um só, deve-se antes de tudo salvar sua humanidade.

A vinda do messias coincide com esse reconhecimento da humanidade enquanto totalidade, do respeito à vida acima de tudo. O não reconhecimento, adverte Benjamin é “apelo que não pode ser rejeitado impunemente”, pois seria o próprio Deus, a própria história a exigir de nós um fim não catastrófico. O passado é um índice daquilo que deve ser realizado no presente:

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvidas somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente de seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa citation à l'ordre du jour – e esse dia é justamente o dia do juízo final (BENJAMIN, 1987, p. 223)

Em que dia, em que momento de nossa história poderemos celebrar nosso passado como sendo uma espécie de filme com final feliz? Onde os pequenos gestos e ações do dia a dia seriam tão importantes quanto os eventos que, por sua vez, influenciam não somente minha vida, mas a vida de todos? Quando a vida de cada um não será nem mais nem menos importante do que o bem-estar coletivo, a felicidade plena e sem máscara? É uma utopia que buscamos? Talvez, mas uma utopia necessária, uma utopia que garante nossa salvação (redenção), nosso encontro com outro e com a verdadeira história, de um passado que vale a pena lembrar, que vale apenas ser citado, do eu que se projeta a um “eu” que se reconhece diferente, mas igualmente reconhece que amadureceu.

A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. [...] Elas questionam sempre cada vitória dos dominadores. Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história. (BENJAMIN, 1987, p. 224)

Benjamin reconhece o papel fundamental da luta de classes como instância *sine qua non* para girar a “roda da história”, e para produzir ao lado da vida material a vida espiritual do homem moderno. Mas uma questão de fundo se entrelaça na imagem dialética, formulada pelo autor nesta tese, a saber, a de que a produção cultural erigida pela classe dominante não consegue encobrir totalmente o passado, tão pouco os destroços que vão deixando em nosso presente. Esse passado exige um despertar, uma libertação. Vale destacar, como bem aponta



Gagnebin (1994), que não se trata de uma visão saudosista ou nostálgica do passado, de um desejar ou retornar à algo que se sabe impossível, longe disso, a filosofia da história benjaminiana é uma filosofia do tempo presente, ou ainda diríamos, do agora, da emergência de uma ação revolucionária diante de um estado de exceção (MATOS, 2010).

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é conhecido. A “verdade nunca nos escapará” – Essa frase de Gottfried Keller caracteriza o ponto exato em que o historicismo se separa do materialismo histórico. Pois irrecuperável é cada imagem do presente, sem que esse presente se sinta visado por ela (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Como expressa o historiador norte americano Paul Thompson (2000), as imagens do passado, ou seja, a história, não pode ser reproduzida integralmente, será sempre uma representação, um momento de uma totalidade que nunca se esgota. Então, o papel do historiador marxista seria exatamente, como também o confessa Benjamin (1986), buscar “remexer, sacudir” esse passado para que o mesmo não se dê por encerrado, pois, é isso com o que contam os historiadores burgueses, e aqueles que defendem a ideia de um passado como sendo inferior ao presente, como se marchássemos rumo à felicidade e emancipação certas.

O historicismo, como o próprio nome sugere, busca integrar no futuro todos os eventos em uma concha de retalhos na qual, faz questão de esconder as lacunas, os vãos que, por mais que tente preencher com explicações que justifiquem as catástrofes realizadas, tornando a história uma grande linha reta rumo à vitória dos mais fortes sobre os mais fracos, e sabe-se que isso (esse raciocínio) não tem nada de racional.

Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja o momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta no momento do perigo, ao sujeito histórico [...] em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. (BENJAMIN, 1987, p. 224)

As imagens que temos do passado, que poderíamos pensar como sua tradução, seriam algo em disputa. Aqueles que tiveram suas vidas interrompidas aguardam sua redenção, ou seja, que suas histórias sejam contadas e que o presente faça justiça através da interceptação dos mecanismos de morte (empatia) instaurados pela classe dominante como monumentos erguidos sobre os ossos e os escombros deixados por gerações passadas, e as quais buscam continuar com a barbárie que plantaram, e que tem como fruto sucessivas catástrofes.

É importante frisar, que como destaca Boff (2002), a salvação é uma resposta coletiva ao fim da história, ao fim iminente, pois ambas as classes podem se destruir mutuamente se nada for feito. Se o argumento unicamente político não parece muito válido (ao menos para a maioria das pessoas) a tese de que ou “nos salvamos ou morremos todos”, parece bem plausível e viável a quem luta exatamente para que isso não se realize, pois como afirma Benjamin: “o Messias não vem apenas como salvador; ele vem também como vencedor do anticristo” (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Em sua tese 7, Benjamin (2007) faz uma descoberta interessante, a qual se pode também identificar como causa da reprodução de geração em geração, através da história oficial da ideologia da classe dominante, e ele dará o nome de empatia. Essa faz com que os filhos daqueles que hoje estão no poder e massacram os mais pobres sejam igualmente simpáticos à ideia de dar continuidade ao ciclo iniciado no passado por seus pais, avós e familiares, não rompendo com a tradição e mantendo o *status quo* de exploração e escravidão assalariada em nossos dias. Tal comprometimento com tal fardo lhes trazem também uma imensa culpa e tristeza na qual essa geração “vencedora” terá que carregar.

Oscar Wilde (2003), em um belíssimo ensaio intitulado *A alma do homem sob o socialismo*<sup>51</sup>, no qual trata exatamente das possibilidades de superação da ordem capitalista e do peso que essa impõe aqueles que têm que administrar um sistema tão burocrático, e quanto tempo se perde de uma única vida em fazê-lo, quando poderíamos estar vivendo verdadeiras experiências através da arte, do esporte, do amor etc. Ou seja, ser feliz de fato, aproveitar o tempo.

A propriedade não apenas tem obrigações, mas tantas que sua posse em grandes dimensões torna-se um fardo. Exige dedicação sem fim aos negócios, um sem-fim de deveres e aborrecimentos. Se a propriedade proporcionasse somente prazeres, poderíamos suportá-la, mas suas obrigações a tornam intolerável (WILDE, 2003, p. 21)

Para Benjamin, a produção da cultura em cada momento histórico está associada aos meios de produção da vida material e espiritual, e, portanto, a classe dominante, e exatamente por isso, é uma transmissora da barbárie. Assim, o autor propõe que se construa uma narrativa e uma nova cultura anti-hegemônica, na qual se possa narrar a “contrapelo”, ou seja, a história dos vencedores inglórios deve ser reinterpretada a partir de um lugar bem definido, de um lugar no qual os trabalhadores ganham voz e, portanto, são incluídos na história; senão como

---

<sup>51</sup> Wilde, Oscar. *A alma do homem sob o socialismo*. São Paulo: LP & M editores, 2003.

“vencedores”, pois não existem vencedores em meio a barbárie e a guerra, mas como protagonistas de uma vida na qual se viveu sob a égide da exploração e escravização do trabalho, tornado algo degradante.

A empatia como o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores. Isso diz tudo para o materialista histórico. Todos os que até hoje venceram participaram do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais. [...] nunca houve um monumento da cultura que também não fosse um monumento da barbárie [...] (BENJAMIN, 1987, p. 225).

Olgária Matos (2010), em seu livro *Benjaminianas*, ressalta uma parte interessante das teses sobre a história em Walter Benjamin, como o fará Gagnebin (1994), o conceito de Estado de Exceção. Para Benjamin, segundo Matos (2010), na realidade, vivemos um estado de exceção como regra, ou seja, a barbárie e violência na sociedade moderna não são “incivilidades” ou “patologias” específicas de um povo e que destoa da maioria, ao contrário, a violência se torna a regra, dar-se a aparência, através da cultura, de que é natural que um povo, seja por qual motivo for, poderia maltratar, roubar e escravizar o outro. Isso não tem nada de civilizado ou nobre, na realidade, representa a “queda” do ser humano ao “animalesco e instintual”.

A tradição dos oprimidos na verdade nos ensina que o estado de exceção na verdade é a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, percebemos que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção, com isso, nossa tarefa ficará mais forte na luta contra o fascismo. (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Assim, criar um verdadeiro estado de exceção seria na verdade romper com o modelo de sociedade atual, fazer gerar outra forma societária que inaugurasse uma nova forma de pensar, uma nova narrativa filosófica, estética e uma nova maneira de intervir sobre a realidade concreta. Se o capitalismo torna o trabalho um fardo e banaliza a violência exatamente porque oferece a pobreza material e espiritual que seus produtos encerram, criar um estado de exceção seria um ato revolucionário, não somente do ponto de vista de estabelecer relações mais equânimes, mas uma contrapartida cultural que eleve ao grau de conscientização do ser humano, e em particular da classe trabalhadora.

A nossa emancipação é uma tarefa árdua, mas na qual, somente a classe oprimida poderá fazer uma revolução; a classe dominante se autoreproduz e propaga 24 horas por dia pelos mais variados meios de comunicação de massa.

O que acontecia na Alemanha nazista não era uma exceção no sentido em que só acontecia ali. Se olharmos atentamente, a barbárie, em seus múltiplos aspectos, encontra-se ao nosso lado, a nossa volta, e é transmitida pelas novas gerações e pela cultura. “O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX ainda sejam possíveis, não é um assombro filosófico”. Diríamos que o que acontece em pleno século XXI (guerras, violência, preconceitos de toda ordem, exploração e escravidão do trabalhador e de crianças) são os índices de que a modernidade não foi superada, de que por trás de toda riqueza que produz deixam um rastro de ossos os quais a história oficial busca encobrir através da imagem de um “eterno novo”, que na verdade é o velho com outras roupagens.

Como afirma Mézàros (2005), a burguesia consegue manter-se no poder graças a possibilidade de modelar-se continuamente e de forma diversa em toda parte. Países têm suas diferenças culturais e até políticas, mas no mundo capitalista, de um mercado global, cada qual desempenha uma função nesse modelo econômico, muitas vezes a contragosto mesmo dos países com melhores índices de qualidade de vida há exploração do trabalho e violência, porém, a satisfação quanto o acesso aos bens culturais e materiais torna menos perceptível a luta de classes e a inviabilidade do modo de produção capitalista para o futuro da humanidade.

O ser humano, que é um ente imanente e transcendente, está sempre a projetar-se para fora de si. Nunca está satisfeito com a realidade que o rodeia, e talvez, exatamente essa seja sua maior virtude e beleza, mas ao mesmo tempo pode ser sua destruição. Desde o mito de Perseu, que representa a busca infinita pelo conhecimento, não cessamos de buscá-lo e de buscar contemplar a felicidade. Contudo nosso grande mal, o mal da modernidade, é acreditado que poderíamos fazer isso sozinhos. Não, não podemos.

A história é um Trauerspiel, um drama que não pretende distrair nem consolar; no qual não se distingue o essencial do acessório; os motins e transtornos políticos nada têm de escatológico, apenas representam a queda em um universo sem saída. Tanto a salvação pela obra ou pela graça são inúteis e não garantem nada. Nesse mundo, não existem soluções definitivas, e o Trauerspiel está repleto de fantasmas (MATOS, 2010, p. 18)

O anjo da História, representado na alegoria da Tese 9 de Benjamin, figura bem a grande encruzilhada na qual o homem moderno se meteu. Ele olha para trás e quer mudar o passado,

mas não é mais possível; seu presente é um fardo herdado que tem que transmitir. Como uma tempestade, o anjo é arrastado para o futuro, mas esse futuro só existirá se ele conseguir redimir o passado no presente. O presente se encontra aberto, porém traz consigo questões não resolvidas, barbáries de toda ordem que nos impõe um estado de exceção permanente, o qual só podemos responder criando um estado de “emergência permanente” (MATOS, 2010).

O estado de emergência significa que o perigo de uma catástrofe total é eminente, sobretudo, com o arsenal bélico que as grandes potências econômicas possuem em nossos dias. Contudo enquanto nada disso acontece ainda há esperança de salvação, de redenção, do Deus que habita em nós nos fazer enxergar que no fundo somos todos um só, todos os filhos e filhas desta terra (BOFF, 2003). Não adiantarão de nada sistemas jurídicos “perfeitos” ou mesmo uma sociedade anarquista ou comunista, se certos valores não forem “plantados no coração do ser humano”, se não começarmos a nos humanizar hoje, ao criamos um sistema político-econômico-ético, no qual eu sou responsável pelo outro e vice-versa. De outro modo, a humanidade de fato tem no horizonte sua autodestruição.

Uma sociedade que se baseia na exploração sem limites dos recursos naturais e na escravização do trabalhador como alternativas de desenvolvimento está definitivamente fadada ao fracasso. A ideia de progresso deve ser subvertida, interrompida, pois só há progresso quando todos são incluídos, quando de algum modo todos são salvos.

Fica evidente que o pensamento de Walter Benjamin emerge num momento histórico, no qual o mesmo se insurge como uma resposta (defesa) àqueles eventos catastróficos que se anunciavam, as grandes guerras, e o horror do nazi-fascismo na Europa. Outrossim, que a desconfiança para com os modelos científicos em voga, sobretudo, aqueles que exaltavam o progresso técnico como sinônimo de evolução humana, começava a crescer na mesma medida em que a ameaça de destruição global, e os cenários de morte se disseminavam por toda parte. E não podemos nem devemos nos desvencilhar desse quadro da estrutura política e econômica que a sustenta, ou seja, do modo de produção capitalista, financiador das guerras e da técnica empregada nela.

A natureza e a técnica, o primitivismo e o confronto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as compilações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de

palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão (BENJAMIN, 1987, p. 119).

A guerra nos herdou, junto com um novo patamar tecnológico, que se estende para a indústria no pós-guerra com invenções das mais úteis e inúteis possíveis, também a consciência de nossa fragilidade, da precariedade de nosso tempo e do modelo societário fundado na propriedade privada. Como afirma Benjamin<sup>52</sup> (2012), a guerra tornou-se espetáculo midiático, noticiada com sensacionalismo e entusiasmo pelos jornais, um espetáculo de horror, que só interessava a poucos, deixava “mudos”, silenciando aqueles que voltavam dos campos de batalhas e que estando mutilados por dentro, e não raro por fora, preferiam não narrar aquilo que não vale a pena ser lembrado.

Diante da crise do racionalismo herdado de Kant e Descartes, diante das explicações positivistas e historicistas, que buscam justificar o “injustificável” e dar sentido a história enquanto sucessão de catástrofes, Benjamin, através de um pensar singular, no qual bebe de muitas fontes, mas que não nos permite classificá-lo exatamente como adepto exclusivamente de alguma, pois os paradoxos fazem parte da dinâmica de seu pensar teórico vai além, pois ele busca, ao tempo que faz a crítica à modernidade, ao mesmo tempo, conferir-lhe um sentido positivo.

O desnorreamento do homem moderno somente pode ter referência se, e somente se, puder exatamente tecer uma nova narrativa, que nada tem a ver com um retorno saudosista a um passado medievo ou coisa que o valha, mas, ao contrário, através de uma nova leitura, de uma leitura dialética, que atravesse a aparente naturalidade, na qual as relações sociais na sociedade capitalista são transmitidas através da cultura: [...] “Benjamin não é saudosista do passado. Embora reconheça o valor da experiência, é maduro o suficiente para entender que o mundo da experiência e da narrativa não pode mais ser reconstruído” (SANTOS NETO, 2007, p. 28). Ou seja, há a exigência de uma nova leitura da história, como já mencionado anteriormente, e de uma nova leitura da própria ciência, da educação e da arte, pois

Arte e ciência não são entidades metafísicas, elas expressam as contradições e dilemas que constitui a história dos homens. Esquecer o tentar esconder a natureza histórica da arte é tentar apresentar a arte como se fosse uma entidade

---

<sup>52</sup> Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura - Volume 1. Série Obras Escolhidas. 8º ed. Brasiliense, 2012.

em si mesma, e não expressão das contradições e dos antagonismos que perpassam a realidade (Idem, 2007, p. 31-32).

A *alegoria* que é retomada por Benjamin (1987), especialmente, em *Origens do drama barroco alemão*, pressupõe um tipo de análise na qual o signo linguístico é encarado como uma expressão ou objeto que representa nossa própria condição dual no mundo, nossas contrações, nossas relações com as coisas infinitas (símbolo) e finitas (alegoria).

[...] lemos a reabilitação da alegoria, tal como Benjamin a empreende, como uma reabilitação da temporalidade e da historicidade em oposição ao ideal de eternidade que o símbolo encarna. Esta valorização nos parece essencial para romper com as interpretações antes de tudo restauradoras ou nostálgicas do pensamento de Benjamin (GABNEBIN, 1994, p. 37).

Como afirma Gagnebin (1994), a alegoria nasce “do escândalo que é a leitura literal de textos antigos”. Na medida em que nos distanciamos dos autores e de seus textos e contextos de produção, também nos afastamos de seu sentido “original”. A alegoria admite, principalmente, ao se tratar da análise de textos históricos ou da literatura, mas vale para qualquer tipo de texto antigo, que o verdadeiro sentido escrito nesses textos se perdeu junto com a tradição que os gerou, ou seja, junto com a história daquele povo, daquela comunidade na qual está ligada. Diferentemente do símbolo, que busca na própria materialidade do signo linguístico a verdade, e acaba por interpretar de modo literal a palavra e tomando a palavra em si como verdade. Por sua vez, a alegoria exige do intérprete uma leitura que leve em conta elementos em torno do texto, ou seja, que se faça inferências e se descubra uma palavra “encoberta”.

O símbolo é, ao mesmo tempo, instantâneo e eterno nesta instantaneidade, enquanto a alegoria – pensemos, por exemplo, da *Melancolia* de Dürer – continua tributária de um desenvolvimento no tempo que afeta tanto sua construção quanto sua compreensão e acarreta seu envelhecimento histórico (GABNEBIN, 1994, p. 41).

Em outras palavras, cientificamente, a alegoria é uma representação ou imagem do real. Pois a coisa em si não pode ser alcançada senão, como diz Benjamin, com um lampejo. As palavras dizem sobre as coisas, as descrevem, mas também podem as encobrir em seu verdadeiro sentido e em suas intenções (Bakhtin, 2004). A intencionalidade é uma das categorias utilizadas pelo filósofo e linguista marxista Mikhail Bakhtin que pressupõe que todo texto tem um interlocutor para quem a mensagem se dirige, e que por trás de todo enunciado há

palavras carregadas de ideologia, onde subjaz a “luta de classes”<sup>53</sup>. Ao enunciar, expõe-se e mostra-se uma imagem social e ideológica condizente com a época na qual aquele determinado texto foi produzido.

No século XX tivemos grandes transformações quanto a novas perspectivas ou paradigmas de entendimento do pensamento moderno, entre elas, a chamada “virada linguística”, na qual as ciências ligadas à linguagem, ou que partem de estudos linguísticos, ganharam grande importância. Mas ressaltamos, de antemão, que se deve ter cuidado quanto a isso para não se imaginar que todos os problemas da contemporaneidade são simplesmente da ordem do “entendimento”, da “interpretação”, ou que um acordo no qual se busca um consenso pela linguagem, e através da linguagem poderia resolver os problemas reais (sociais, econômicos, políticos etc.).

[...] inaugurando o gesto da hermenêutica moderna (em particular desde Scheleirmacher), elas vão deslocar a responsabilidade de determinar o sentido certo: daqui por diante, está caberá a leitura, não mais à escrita [...] O sentido literal não é o sentido verdadeiro. Deve-se aprender uma outra leitura que busque sob as palavras do discurso seu verdadeiro pensamento, uma prática a qual os Estoicos chamavam de *hypo-noia* (subpensamento) e qual Filo de Alexandria dará o nome definitivo de Alegoria (de *allo*, outro e *agorein*, dizer) (GABNEBIN, 1994, p. 38).

Não duvidemos que a linguagem é um dos elementos que nos dá a condição de humanos. Entretanto, nunca se falou tantas línguas, por tantas pessoas diferentes e em tantos lugares do mundo, e contraditoriamente, as pessoas parecem cada vez mais apáticas em relação ao outro. A violência na cidade e no campo acontece como algo banal; a barbárie (como guerra contra os mais pobres e as minorias) acontece com, e por intermédio de um estado que gerencia com uma superestrutura jurídica e burocrática os interesses do capital. Na sociedade da comunicação, como afirma Larossa (2002), nunca houve tanta “incomunicação”. E o excesso de informações variadas e instantâneas são o revés da experiência:

---

<sup>53</sup> Mikhail Bakhtin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Campinas: HUNCITEC, 2004.



[...] seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem” (LAROSSA, 2002, p.22)

O gesto hermenêutico exige de nós que paremos, e olhemos (enxerguemos) o outro por trás dos diversos textos e imagens que propagam no mundo da cultura. Que não o vejamos simplesmente como um “número”, como “estatística”, pois, é exatamente isso que fazem positivistas e historicistas; sacrificam as minorias, os mais pobres, em nome de uma sociedade que, sob o comando de uma razão instrumental, guia “cegamente” a humanidade e a leva à “beira do abismo”. A alegoria, como vimos, tem em si as características próprias a hermenêutica moderna, na qual concomitantemente, para fazer emergir o sentido do texto na atualidade, fazer brotar uma nova imagem, admite a morte ou desaparecimento do sentido expresso em uma narrativa que se encerra no momento em que transmite algo à geração seguinte. Em outras palavras, são ativadas as possibilidades de ressignificação dos textos e imagens:

A interpretação alegórica, essa produção abundante de sentido, a partir da ausência de um sentido último, expõe as ruínas de um edifício do qual não sabemos se existiu, um dia, inteiro; o esboço apagado e frágil desse palácio frágil orienta o trabalho crítico. A história não é, pois, simplesmente o lugar de uma decadência inexorável como uma infinita melancolia poderia nos induzir a crer (GABNEBIN, 1994, p. 54).

Exige-se assim a constante atualização e retomada de sentido em função das exigências de um tempo de agora. Benjamin reivindica isso, mas não “de cima do muro”, assume a postura de filósofo e historiador marxista, ou materialista dialético.

[...] Na perspectiva dos oprimidos não interessa a história como continuum, mas a noção de história como queda, ruptura, ruína e destruição. Contra o progresso da história, Benjamin afirma o tempo do agora (jetztzeit) que destrói a experiência da história como desenvolvimento progressivo (SANTOS NETO, 2007, p. 17).

Assim, os textos, sejam eles ficcionais ou ditos científicos, devem ser interpretados à luz de um Estado de Exceção no qual nos encontramos (MATOS, 2010), em que a barbárie se inscreve e torna a morte tão banal e constante que nós vivemos como enlutados, e nos tornamos não mais perplexos, chocados com isso, mas somos até “empáticos”. Aceitamos, graças a cultura, a despolitização promovida pelos grandes meios de comunicação de massa, aceitamos um mundo no qual não há mais escatologia, em outras, palavras, um mundo condenado a

catástrofe total.

Em suas teses sobre a História, como outros textos, a exemplo de *O Narrador*, ao justapor narrativa literária e histórica, e buscar, portanto, diluir a distância entre ambas, pois na medida em que o signo linguístico, mesmo sendo o único caminho para se chegar aos objetos, não encerra o significado em si mesmo, ao contrário, seu caráter arbitrário e a ideia de linguagem cindida pela queda, abre espaço, paradoxalmente, para que se projete uma humanidade redimida, um nova história (projeto messiânico) que visa exatamente fazer justiça aos vencidos, aqueles que tiveram suas vidas ceifadas “pelos senhores da natureza, do poder político e econômico”, e impõe a humanidade a barbárie e um Estado de exceção permanente como único modelo de civilização, que nos mantém em estado de perigo e tensão constante, pois sabe-se que uma Terceira Guerra mundial, graças aos avanços científicos e técnicos, poderia de fato dar fim à história, e portanto, à própria humanidade e seu projeto de modo definitivo.

#### **4 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ALAGOAS: POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DA REAPROPRIAÇÃO DAS NARRATIVAS ENQUANTO EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS**

Como vimos nos capítulos anteriores, a educação do campo se distingue da educação no campo, pois não é somente o lugar, o espaço em si que conta, mas, em especial, a filosofia na qual uma determinada concepção de educação está alicerçada. Uma vez que deve-se levar em conta as dimensões socioeconômico, cultural e política. Não dar a devida importância a essas dimensões é negligenciar a prática pedagógica enquanto ato político.

Alagoas tem uma das maiores concentrações de renda, e, porém, um dos maiores bolsões de miséria que, é claro, se estende ao campesinato de modo ainda mais dramático. E os movimentos sociais, em especial, o MST, ao longo desses mais de vinte anos, têm resistido à imposição da violência, da miséria e da morte que vem sob a insígnia da modernidade, do processo civilizatório de modelo europeu, ou ainda, através das grandes empresas do ramo alimentício, que nos impõe o comércio de alimentos transgênicos, pressionam à venda das terras dos pequenos e médios agricultores, desse modo, vão deixando para trás milhares de famílias que irão se aglomerar nas periferias das grandes cidades.

Os movimentos sociais, tais como o MST, CPT entre outros, fazem-se mais do que necessários, e sabemos que são. Infelizmente, para boa parte da população, que não conhece ou não comunga com os ideais (filosofia) desses movimentos, criminalizando-os, julgando-os mediante uma opinião formada pela grande mídia, financiada pelo grande capital e as multinacionais do agronegócio.

Nesta parte final do trabalho, além de fazer as devidas conexões entre os dois primeiros capítulos, nos quais pode-se contextualizar a situação de luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para manter-se nesse espaço, ameaçado pelas políticas de incentivo a expansão do agronegócio que aceleram o êxodo rural e produzem alimentos transgênicos e com agrotóxicos (ameaçando também a saúde da população em geral), mormente, quis se mostrar nesse primeiro momento, como a sociedade civil e os movimentos sociais do campo têm enfrentando um “inimigo tão poderoso”, e que hoje parece ter um “rosto invisível”, pois vem sob a insígnia do capital internacional globalizado. A permanência na terra depende de uma série de fatores, entre eles, a garantia de uma formação escolar e técnica agrícola que garanta não somente o saber acadêmico-científico, mas sua utilização para a transformação do meio no qual vivem.

A segunda parte desta pesquisa buscou apontar, em linhas gerais, quais os fundamentos do pensamento de Walter Benjamin, a partir da leitura de algumas de suas obras e ensaios fundamentais, tais como “O narrador”, “Experiência e Pobreza”, “Sobre o conceito de história”, “Alguns temas sobre Baudelaire”, “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, entre outras, que guardam internamente relações de sentido entre as quais nos interessa saber sua concepção de narrativa, de experiência, de linguagem, de alegoria, de história, e de como elas se conectam para montarmos um quadro teórico, no qual se pode pensar em uma nova educação para a formação de um novo homem, de um novo sujeito que desperte da inércia e do sentimento de acídia (melancolia, desânimo) em que a modernidade, sob a égide do capitalismo, fez o homem contemporâneo mergulhar. Um mergulho num ciclo infernal de repetições catastróficas, nas quais os objetos tornam-se senhores de seus produtores (fetichização da mercadoria) e o homem, por sua vez, busca sua felicidade no lugar e no tempo “errados”, nos lugares onde não há nada além do vazio da existência que ele contempla através de imagens de mundo que se desmorona diante de si, é o que Benjamin denominou de estetização da política.

Assim, pensemos em que medida a educação do campo pode ser apontada como reação anti-hegemônica a temporalidade linear na narrativa moderna? Que contributos podemos extrair da obra de Benjamin, que possa ajudar na retomada de uma experiência temporal e narrativa que devolva ao sujeito seu protagonismo e sua capacidade de ruptura com o ciclo temporal no qual está lançado? Que brechas no sistema de produção e reprodução alienada podemos vislumbrar diante do espaço escolar, dentro e fora da sala de aula?

Escutamos muitas pessoas dizerem que não têm mais tempo para nada: não tem mais tempo para dar atenção aos filhos, à família, aos amigos, tempo para o lazer, etc. A falta de tempo, do ócio, está diretamente ligada a configuração ou morfologia do mundo do trabalho. Em pleno século XXI, dispendo de tecnologia avançadíssima, em muitos países pode-se ter pessoas que para sobreviver tem que se submeter a uma carga horária equivalente a 10, 12, 15 horas diárias.

Por outro lado, Ricardo Antunes (2006) aponta que o emprego de tecnologias a médio e longo prazo deve tornar o trabalho humano quase que obsoleto. Além das dimensões do trabalho, que se configuram na modernidade como trabalho escravo-assalariado, porquanto o trabalho deixa o trabalhador esgotado física e intelectualmente, sendo mais facilmente manipulado pelos meios de comunicação em massa. Nunca na história o entretenimento teve tanto valor como nos dias atuais, mormente a televisão, em seguida o cinema e outras artes,

porém com a ressalva de que nem todos os trabalhadores conseguem ter acesso a esses bens culturais, apesar de serem mais acessíveis que outrora.

O capitalismo se autoreproduz metabolicamente e o faz através de uma infraestrutura e uma superestrutura na qual o Estado, a cultura e todos os meios ideológicos e repressivos são mobilizados para coagir as pessoas a aceitarem a ordem social, vigente como natural e única possível, como resultado de um processo evolutivo e ininterrupto. A filosofia de Benjamin, alinhada com outros autores, vem exatamente na contramão de tal pensamento único que se impõe por diversas vias, entre as quais, os meios de comunicação em massa, que aliás, é tema frequente nos ensaios e reflexões dos pensadores da escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Benjamin), porque já vislumbrados nos anos de 1930-1945, no qual fomos assolados pelas guerras, pela barbárie oriunda do capitalismo em crise.

Atualmente, o sistema capitalista busca converter tudo em mercadoria. Bens e serviços, tais como educação e saúde (que não deveriam ser negociáveis) também são privatizados e explorados, acarretando a precariedade e a má qualidade de vida das pessoas mais pobres. Em particular, no Brasil, tem-se bem claro que há dois tipos de educação, a saber, uma voltada para as classes populares (com recursos escassos e problemas de toda ordem) e outra voltada para as classes mais ricas e média, que estudando em escolas particulares têm acesso a melhores condições de aprender, devido às melhores condições estruturais e ao acompanhamento dos pais.

Nos últimos anos, sob o governo do PT (Partido dos Trabalhadores), houve uma melhoria senão ideal, mas significativa na ordem dos recursos investidos na educação, principalmente, na educação básica e profissional. Também, no nível superior, para atender uma demanda historicamente reprimida e ignorada por governos anteriores, esse governo criou programas especiais voltados a públicos singulares como os povos indígenas, os negros e os trabalhadores do campo, além de incluir aqueles que fossem ligados a movimentos sociais tais como o MST, CPT, MLST<sup>54</sup> etc. Tais mudanças, que se não são uma “revolução” (longe disso), ao menos representam um processo de inclusão positiva, de políticas públicas de compensação àqueles que historicamente foram os mais maltratados e explorados pela ordem capitalista e colonizadora em nossas terras.

---

<sup>54</sup> Movimento de Libertação dos Sem-terra.

#### **4.1 Filosofia e educação em Benjamin: diálogo com as práticas da educação do campo através das narrativas**

Ao pensarmos em que medida ou proporção a Filosofia de Benjamin pode contribuir para uma nova prática pedagógica e filosófica, ou seja, novas práticas educativas no contexto escolar, em particular, da escola do campo, devemos ter no horizonte dessa análise a perspectiva de um pensador que foi muito importante para que colocássemos um olhar crítico sobre a interpretação da história, sobre a cultura e sua transmissão num momento de crise de um capitalismo tardio.

A compreensão da história realizada por Benjamin aponta para uma história que, sob a égide do capital, se repete como um ciclo permanente que não nos permite sequer parar para contemplar nossa própria existência, para refletirmos sobre nossa real condição de vida material e espiritual, pois o tempo fora expropriado pelo capital, até mesmo nossos momentos de lazer são fonte de lucro para a indústria do entretenimento (cultura de massa), que trata de legitimar no plano cultural a transmissão de nossa miséria, como diria Benjamin, e perigosamente transformando em espetáculo sensacionalista (MATOS, 2010) as catástrofes que se sucedem ininterruptas em nosso dia a dia.

Desta maneira, como já explicitado nos capítulos anteriores, pensar numa educação que seja o oposto da reprodução cíclica dessa catástrofe, que se apresenta na modernidade e que, segundo Matos (2010) e Gagnebin (2004), fazem do nosso tempo um estado de exceção permanente, no qual a violência é institucionalizada e transmitida como cultura das mais variadas formas e mídias, é pensar numa educação “a contrapelo”, tomando aqui de empréstimo uma expressão benjaminiana; uma educação que destrua os “mitos da modernidade”, e nesse sentido, Benjamin, tem uma pequena aproximação com Nietzsche, o qual era leitor, porém, Benjamin fala de um lugar bem definido, fala tomando partido do ser humano, tomando partido dos mais necessitados e da única classe, segundo Marx, que pode protagonizar uma verdadeira revolução – a classe trabalhadora.

Pouco adepto de uma metodologia científica rigorosa, Benjamin retoma a tradição de Platão e cria imagens dialéticas, ou alegorias para descrever a realidade, pois, entende que a linguagem humana, tal qual a usamos, é sempre insuficiente, é sempre “um lampejo da verdade” como ele próprio o afirma, tal qual, fazendo aqui uma analogia, a grosso modo, o conhecimento da verdade (das coisas) que se apresenta a pessoa, estando em uma caverna escura, sai dela, e

ao se deparar com a luz que emana de fora, tem a vista embaçada, que só as poucos consegue ver de modo mais nítido as coisas (objetos do conhecimento).

Se a modernidade não oferece pontos fixos, nos quais podemos caminhar seguros na busca do conhecimento, não quer dizer que, de um ponto de vista crítico, científico e até teológico, que não se possa pensar em uma educação emancipadora, ou seja, na qual o homem possa tomar para si a responsabilidade com o outro, e não se trata de ter a posse do outro, mas respeitar-lhe sua vida e singularidade. Isso só é possível se relações mais equânimes forem estabelecidas, se os ditames da economia não se impõem para determinar a sobrevivência, ou não, de um determinado povo ou comunidade. Então, em Alagoas, os movimentos do campo têm provado, nos últimos anos, que uma melhor qualidade de vida, nesse sentido, é possível, que igualmente plausível, uma pedagogia da vida e do respeito a Terra. A resistência da escola do campo não se faz por um desejo, mas pelas circunstâncias, pela necessidade, numa sociedade e num estado que ensina a intolerância em seus meios culturais e políticos.

Ao lutar contra o latifúndio em um estado que, ainda por herança dos tempos coloniais, luta concomitantemente e a “contrapelo” pelo fazer/construir de uma nova história, de uma nova narrativa, de um novo fazer educativo nas escolas do campo que de alguma maneira intercepta a marcha destrutiva de um falso “progresso”, pois não podemos conceder como progresso uma situação na qual somente uma pequena minoria se beneficia do trabalho e sacrifício do outro, no caso, os latifundiários. Com a crise da cana-de-açúcar e do álcool, em Alagoas e no Nordeste nos últimos anos, o setor ainda perdura com incentivos do Estado e do Governo Federal, dando lugar a outro inimigo ainda mais difícil de ser combatido, que vem sob a alcunha de “agronegócio”, pois não raro, as terras são adquiridas no nome de empresas e investidores do Brasil e de outros países dos quais os trabalhadores e a população não têm contato direto.

A educação nos acampamentos (educação itinerante) e nos assentamentos das terras em disputa para a reforma agrária é com toda certeza forma de protagonismo e resistência dos movimentos sociais do campo. As formações dentro e fora das escolas (educação formal e informal) também se constituem em prerrogativas (DOSSIÊ EDUCAÇÃO – MST) nas quais a pedagogia da terra, a prática da pedagogia da alternância e os princípios de uma educação pautada na possibilidade de superação do capitalismo denotam uma atitude de ruptura com o ciclo histórico, com a reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2005), que vai deixando atrás de si um “imenso cemitério” e milhares de vidas ceifadas por sua violência

(SANTOS NETO, 2015). Lutar pela permanência da escola no campo é igualmente lutar pela permanência do homem no campo, da utilização consciente e positiva da terra como bem comum e necessário.

#### 4.1.1 Educação, política e estética: via de mão única no fazer pedagógico camponês no interior de Alagoas

Em compreendermos que a narrativa moderna é herdeira da narrativa tradicional, a qual não se pode mais reproduzir como nos tempos de outrora, e vale ressaltar, como Gagnebin e Santos Neto apontam, Benjamin não é um saudosista nostálgico, ao contrário, ele enxerga os resquícios deixados para trás pelos “vencedores”, para com o que sobrar (pensando enquanto trabalhador, enquanto um pensar coletivo) produzir algo novo, e este algo “novo”, não pode ser outra coisa senão a revolução, a emancipação do sujeito, que será obra não de um ser iluminado ou de um déspota, mas da própria classe trabalhadora.

É nesse sentido que Benjamin e Adorno utilizam a expressão *novos bárbaros* para denominar o homem moderno, pois o mesmo vive ainda sobre os escombros de uma civilização que “fracassou”, de um modelo societário no qual a violência física e simbólica é mediada pelo Estado, até mesmo quando se diz democrático. As instituições que compõem o Estado reproduzem o ser social, acompanhando os aspectos jurídicos, não raro, sem questionar a quem ou a que classes tais leis favorecem.

Através da leitura dialética da alegoria Benjaminiana, pode-se pensar em uma educação que vá na contramão das ideologias que regem o reproduçãoismo social oriundo das superestruturas que emanam do Estado de Exceção (MATOS, 2010). Qualquer forma de poder ou governo que se erga sem que se altere nada, no que diz respeito ao modo como os homens produzem sua existência material, e portanto, como constroem sua sociabilidade, desencadeará ações tiranas, pois sempre que o capital entra em crise, e essa é frequente, permanente e cíclica, são os mais vulneráveis na sociedade que pagam o preço de manter tal estado de coisas (status quo) em nome de uma liberdade condicionada, ou seja, uma pseudoliberalidade, que seria mais para uma espécie de escravidão voluntária.

É através da linguagem, enquanto alegoria e enquanto hermenêutica, que se busca desvelar os sentidos por trás das aparências (fetiches) produzidos por um discurso hegemônico e de uma ideologia que se propaga através dos meios de comunicação de massa e da imprensa, que Benjamin soube descobrir, em autores como Baudelaire, Kafka e Proust, as chaves



explicativas da decadência do homem moderno, ou mesmo, poderia dizer pós-moderno, e não só denunciar, mas apontar e confessar a pobreza de experiência na qual o homem está submerso, para a partir daí, juntar “os cacos” e reivindicarmos no presente uma “saída” que salve o tempo de agora e, portanto, remida a memória dos “vencidos”, daqueles que tanto trabalharam anonimamente para enriquecer o Estado, para oportunizar a intelectuais e a artistas que pudessem produzir suas obras. A linguagem alegórica, em Benjamin, exige uma retomada a historicidade latente que todo monumento cultural traz em si, seja ele de cunho científico ou estético.

Em sua metodologia, por vezes, estranha a tradição do pensamento ocidental que se espelha nos postulados de Descartes e Kant, que se inspiram na dedução matemática e na busca de um saber que se pretende universal, Benjamin, ao desconstruir através da alegoria e de uma hermenêutica peculiar tal pretensão, busca reunir sujeito e objeto, finitude e infinitude do símbolo ou, podemos dizer, do signo linguístico que, ao tempo que se mostra insuficiente para revelar a coisa em si, o representa como lampejo de um saber concedido por Deus aos homens.

Ao contrário dos cientistas sociais e dos matemáticos positivistas e racionalistas, que buscam não somente descrever os fenômenos, mas apossar-se da natureza como algo exterior e estranho a si, o que por vezes desemboca na grande crise ambiental a qual se vive hoje, pois os recursos naturais e os demais seres vivos, que por vezes dependem do equilíbrio dos mesmos na natureza, bem como nós próprios sofremos as consequências de catástrofes em andamento e catástrofes que se anunciam no atual cenário.

Essa concepção de Benjamin nos faz pressupor que ao tratar os objetos e fenômenos a serem estudados, não como algo estranho a nós, mas partes de um todo, que mais importante do que ser descrito, deve ser lembrado através da experiência com a narrativa. Uma narrativa que se faça enxergar a nós mesmos; nossa miséria e perda da experiência, que nos revele o que poderíamos ter vivido e nos foi expropriado pelo capital. A valorização da terra, como espaço no qual se pode viver dignamente, trabalhar, estudar, construir coletivamente um futuro melhor para todos, pressupõe este entendimento de que é uma tarefa histórica do trabalhador e dos educadores do campo interceptar esse “discurso”, essa “narrativa”, que se apregoa como discurso oficial, como história oficial, que exalta os vencedores, empreendedores e o Estado como a vanguarda de um processo progressivo de desenvolvimento, que coloca exatamente o trabalho do campo e a educação do campo como apêndices desse processo, e não raro, como espécies menos evoluídas no processo ou projeto civilizatório “burguês”.

Uma educação do campo que se pautar pelos paradigmas benjaminianos deve ter como ideia de educação, como já mencionado anteriormente, uma educação não para a cidadania, mas voltada para a liberdade plena, para a emancipação, que como mostraram Tonet (2004) e Lima (2004), só será possível se essa educação tiver como mote a “revolta”. Não simplesmente a revolta como uma indignação com as “anomalias” ou “produtos” do capital, mas como um conjunto de práticas voltadas de fato para a construção de um novo ser social, e portanto, de uma nova escola e sociedade. A emancipação humana tão falada, não será obra somente da escola, mas do conjunto da sociedade organizada e consciente de que a crise e a barbárie na qual nos encontramos não se equalizará com paliativos e concessões esporádicas dadas pelos detentores do poder econômico e bélico, mas, ao contrário, exige uma intervenção radical, como diria Benjamin uma interrupção do fluxo infernal no qual o capitalismo nos lançou.

A resistência popular é demonstrada no Brasil, onde temos em alguns estados trabalhadores que desafiam heroicamente os grandes latifundiários e constroem formas alternativas de resistência; que postulam pedagogias (da terra, da alternância, histórico-crítica) que se reivindicam socialistas e com poucos recursos ou quase nada fazem da estrada, do campo uma sala de aula, na qual aprendem ciências, aprendem política, e aprendem ter dignidade. O que essas pedagogias têm em comum, todas são focadas na realidade brasileira, na qual ainda se tolera que alguns poucos possam concentrar tantas riquezas e terras, enquanto milhares de famílias perambulam e lutam por um pedaço de terra para sobreviver. Essas formas de educar primam pela historicidade e criticidade dialética herdadas de Marx.

Para pensarmos aqui em alguns pressupostos nos quais a educação do campo deve ter como metas para se caminhar na perspectiva de uma educação emancipadora, enumeremos alguns aspectos, os quais se pretende, num futuro próximo, investigar com mais afinco e experienciar, através de um projeto pedagógico de ação coletiva em uma escola situada em um assentamento na região agreste do estado de Alagoas. Vejamos quais são:

1. Erradicação do analfabetismo no campo, através de práticas de letramento numa perspectiva crítica e historicista;
2. Construção de um PPP (Plano Político Pedagógico) que contemple as demandas da comunidade quanto à apropriação do saber e sua autorreprodução social no meio rural;
3. Visão estratégica e de um currículo amplo, construído coletivamente e na perspectiva de reapropriação do tempo através das narrativas e ressignificação da

cultura por meio da interpretação alegórica e restauradora da historicidade;

4. Educação científica, técnica e estética multidisciplinar e integradora, que permita ao trabalhador e a comunidade escolar compreender melhor a complexidade da sociedade contemporânea e das formas de exploração do capital;
5. Garantia de um aprendizado lúdico, no qual o aprender fazendo é acompanhado da reflexão teórica e a dicotomia entre teoria e prática é diluída através de uma educação voltada à transformação do meio e do próprio ser social;
6. Garantia de respeito a liberdade religiosa e sexual; bem como práticas sociais que visem a superação de preconceitos ligados a tradição capitalista, ou seja, a propriedade privada;
7. Garantia de espaços para a integração e ócio criativo entre as crianças e jovens, com a mediação de um(a) professor(a) sobre o usos dos materiais e a participação criativa e afetiva.

#### 4.1.2 A criança, os brinquedos e os livros infantis: experiências e temporalidades na escola do campo

O espaço do campo pode ser um lugar privilegiado para determinadas experiências, as quais estão um tanto ausentes nos espaços escolares citadinos, por motivos os quais não é preciso detalhar. A simplicidade e a pobreza das comunidades rurais por si já exigem que se pense em brinquedos que não àqueles tão difundidos e badalados pela grande indústria. Nessas comunidades, a ausência de jogos eletrônicos na maioria das residências, nas quais poucos têm acesso à internet, faz também com que se pense no brinquedo, nas brincadeiras e nos jogos infantis como necessidades, tanto da escola como dos lares das famílias assentadas da região agreste de Alagoas.

Nessas comunidades, talvez mais do que outras, as crianças se divertem com brincadeiras que para as pessoas da cidade grande estariam ultrapassadas: peão, pateta, bola de gude (popularmente chamada de chimbra), pular corda e avião. São somente algumas das brincadeiras e jogos infantis nos quais as crianças do campo ainda têm o prazer de ter presentes em seu dia a dia. E talvez, alguns de nós ainda nos lembremos de algumas delas e outras mais que ficaram em nossa memória e que não tivemos a disposição ou entendimento para transmitir a nossos filhos.

O brinquedo torna-se uma fonte de experiência na medida em que a criança interage

com o mesmo, e, sobretudo, na medida em que pode envolver outros participantes (crianças) em suas brincadeiras. Parte daí o caráter lúdico dos brinquedos e brincadeiras tradicionais, que em parte foram suplantados pela grande indústria de brinquedos e pelos jogos eletrônicos. Benjamin nos chama atenção para o fato de que a criança mais do que se interessar pelo brinquedo em si, se interessa por buscar compreender de que matérias é constituído, como é montado, pintado. Além disso, para a criança, brinquedo pode ser qualquer objeto que assim o imagine: uma caixa de papelão, pedras, restos de construção ou marcenaria, ou seja, a criança sente a necessidade de criar também seus próprios instrumentos de brincar.

[...] é que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho, no jardim ou na mercearia, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre rastros e materiais residuais. (BENJAMIN, 2007, p. 58)

Para Benjamin, como para a psicologia sociocultural de Vygotsky, as atividades de elaboração manual são essenciais à formação das crianças. Nessa mesma esteira, o educador russo Pistrak (2001), em sua obra *Escola do Trabalho*, também nos aponta que uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos deve ter nas práticas manuais e movimentos do corpo voltados para a construção de objetos úteis à sociedade, um dos seus pilares. Uma educação conectada ao mundo do trabalho, mas do trabalho como bem coletivo e dignificador do homem. Assim, tem-se uma concepção de educação politécnica e socialista.

Antes do surgimento da indústria do brinquedo, eles eram basicamente produções caseiras e coletivas, faziam parte do universo de criação e imaginação não somente da criança, mas até mesmo do adulto. Os pais, especialmente, eram os primeiros artesãos daqueles produtos que ofertavam aos filhos e filhas, e que também, eram meios de interação com os mesmos.

Das bonecas de porcelana às Barbies, podemos transitar pela história dos brinquedos que na contemporaneidade tende a ser homogênea, globalizada, apagando e gestando esquecimentos (HUYSSSEN, 2000) ali onde se inscreveria a singularidade. A memória do brincar, hoje, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo (MEIRA, 2003, p. 75)

Tal como acontece em todo o modo de produção capitalista, que para se desenvolver tem que continuamente investir em novas tecnologias, e o que passa pela recriação permanente de seus artefatos. Com o brinquedo não foi diferente, o mesmo surge a partir do fim do século XIX, com o advento da expansão industrial e comercial em rota de colisão com a tradição, na qual citamos, que era produzida e reproduzida de uma geração à outra, ou seja, através dos ensinamentos dos pais para os filhos. Walter Benjamin vislumbra essas transformações à luz do materialismo histórico de Marx, e psicologia e psicanálise de Freud.

No início, contudo, tais brinquedos foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram originalmente das oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho etc. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância única de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas oficinas manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo (BENJAMIN, 2007, p. 90)

Interessante notar a divisão social do trabalho, o corporativismo e a terceirização em germe já posta desde o século XIX. Dos trabalhos realizados em oficinas de manufaturas ao trabalho industrial, da produção criativa à reprodução em série. Esses fenômenos que marcam a marcha “triumfante do progresso econômico” caminham paralelos às tecnologias desenvolvidas para a guerra e a reificação humana, através da inauguração de um estado permanente de guerra (MATOS, 2012). Ao colocar homens e mulheres diante de máquinas, o capitalismo industrial separa, espacialmente e temporalmente, pais e filhos, nesse contexto, o brinquedo deve ser o substituto em casos de ausência materna e paterna. Mas esse brinquedo não é mais aquele do século XIX: [...] *uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.* (BENJAMIN, 2007, p. 91-92)

A produção dos brinquedos em série gerou dois fenômenos, os quais impactaram fundamentalmente na educação e formação das crianças, bem como na sua relação com os pais. Em primeiro lugar, o brinquedo perde aquilo que Benjamin chama de aura própria dos objetos artísticos, uma vez que os trabalhos artesanais na confecção de brinquedos são substituídos pela indústria, a partir da segunda metade do século XVIII e se consolidando definitivamente no século seguinte. Em segundo, o fato de que esses novos brinquedos mais sofisticados tinham que servir de substitutos das mães ausentes do lar, que agora têm que encarar um mercado de

trabalho degradante e exaustivo, ao que SANTOS NETO (2015), na esteira de Mészáros (2008), denomina de escravidão assalariada.

Hoje, mais do que nunca, as jornadas de trabalho a que é submetido o trabalhador, e, mormente a trabalhadora, remetem a essa realidade, na qual Benjamin já renunciava como um sintoma de uma sociedade que vive sob o estatuto de uma barbárie institucionalizada, como apontava o também pensador da escola de Frankfurt, Horkheimer, de uma sociedade altamente administrada. E o que é o Estado moderno senão centro dos interesses do grande capital, sob o véu de um aparato jurídico e bélico que garante sua autorreprodução (MÉSZÁROS, 2015).

[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2007, p. 92).

A criança tem esse poder imaginativo nato. O adulto, o educador não deve lhe podar em relação a essa peculiaridade, pois ao imaginar, ela tece suas próprias narrativas, de modo criativo e qualificado. O contato com tais elementos, por sua vez, deve fazer-se naturalmente no seio familiar e estrategicamente no ambiente escolar, que almeja uma educação, na qual a criança e o jovem têm contato direto com os elementos da natureza e com os restos de materiais de trabalho, ou mesmo com materiais primários utilizados na produção ou fabricação dos mais diferentes objetos ou instrumentos de trabalho. Desse modo, nem brinquedos, nem os objetos do mundo do trabalho apareceram como sendo autônomos de seus sujeitos produtores.

[...] ao imaginar para a criança bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam neste microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo ainda era a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. (BENJAMIN, 2007, p. 92)

A criança se interessa muito por entender de que modo e com quais materiais são produzidos seus brinquedos. Não raro, a criança, ao ganhar um brinquedo constituído de partes montadas ou encaixadas, terá a natural curiosidade de desmontar tais brinquedos peça por peça. Ainda, talvez como sequência, com os materiais que lhes estiverem disponíveis buscarão elas próprias produzir de modo similar seus próprios brinquedos. Recordo-me que quando criança, nos fins de semana ia a casa de meu avô. E o mesmo produzia baldes para que se tirasse água nos poços, que eram pendurados por cordas e postos em um veio com alavanca; além disso,

também produzia outros utensílios advindos de pneus velhos, não mais utilizados por automóveis, produzindo lixeiras, bacias entre outros. Eu pegava os restos de madeira e borracha que seriam postos no lixo e, a partir de suas formas retangulares ou circulares, produzia bonecos e carros unindo os dois materiais. Meus pais eram pobres, muito raramente eu recebia um brinquedo industrializado, e quando os recebia, brincava alguns dias e depois perdia totalmente o interesse.

Cito aqui essa passagem de minha própria experiência para ilustrar esta pesquisa, no qual o brinquedo e o livro também se inscrevem como expressões narrativas, de uma narrativa que se gesta como ato educativo desde a infância.

Tal qual se pôde denotar em relação às crianças que vivem nas escolas do campo. Para elas, o contato com a natureza e a pobreza advinda das condições materiais lhes impõem semelhante condição a que narrei acima. Desse modo, têm as crianças, juntamente com seus pais, que produzir seus próprios brinquedos. Nesse ambiente, as brincadeiras tradicionais bem como as festas religiosas e folguedos se inscrevem ainda como uma realidade viva, mas que é estreitada e ameaçada pelo poderio da indústria, que se impõe de modo massivo através dos meios de comunicação, que cada vez mais se largam espacialmente nas cidades interioranas, e não seria diferente em Alagoas.

[...] enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dar-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido guarda (BENJAMIN, 2007, p. 93).

A imagem do brinquedo e o que ele representa, pouco importam, pois [...] quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, mais se desviam da brincadeira viva (BENJAMIN, 2007, p. 93). A brincadeira viva, da qual nos fala Benjamin, tem a ver com as possibilidades não determinadas que a criança tem ao seu dispor, seja diante de um brinquedo ou de materiais despojados de construções, de oficinas artesanais, ou seja, não é o brinquedo ou a brincadeira em si que postulam o ato de brincar, mas a disposição da criança diante dos materiais e da interação com o outro.

O brincar, como aponta Vygotsky (apud REGO, 2011), é também um ato comunicativo e de socialização, de descoberta de si fisicamente e cognitivamente<sup>55</sup>. Esses brinquedos que nossa geração conheceu e aos quais nos ajudou em nossa formação, são por vezes negados ou vistos como antiquados diante de brinquedos eletrônicos e games com alta resolução de imagem e realismo. Mas aqueles mais velhos conhecem *muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos parecem ao adulto* (BENJAMIN, 2007, p. 93).

Esses brinquedos, brincadeiras e os jogos antigos são vistos por Walter Benjamin como brincadeiras autênticas, pois são aquelas nas quais se quer sempre repetir. A criança parece não cansar, passa horas com os colegas ou irmãos se divertindo, movendo-se com os músculos e as emoções. É a boa competição: a brincadeira como uma prática da liberdade e da descoberta de seus limites. Neles se descobre também a presença do outro, as atividades coletivas e amizade, pois, como expõe bem Benjamin:

[...] se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais entre a criança e o povo. (BENJAMIN, 2007, p. 94)

Tais como qualquer objeto produzido pelo homem, e, portanto, fruto de sua cultura, os brinquedos acompanham a evolução técnica e o processo de reprodução social engendrado pelo modelo societário vigente em cada momento da história. Em outras palavras, os brinquedos, mas não somente, o mesmo pode-se dizer dos desenhos animados e dos filmes, reproduzem o universo no qual a criança está envolvida e submersa. A imensa gama de brinquedos que fazem apologia a armas (pistolas de plástico), bonecos de soldados ou heróis ou anti-heróis assassinos podem se tornar febre entre as crianças.

Os games, jogos virtuais, não tem a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos ou bonecas. Prescindem da presença do outro, e da materialidade dos brinquedos. Obviamente, são formas que as crianças

---

<sup>55</sup> REGO, Teresa Cristina. Vygotsky. **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 23º ed. Rio de JANEIRO: Vozes, 2011.



encontram de falar deste universo que as cerca, de apropriar-se dele ao navegar nas vias eletrônicas, mas a automatização que rege os jogos virtuais apresenta efeitos de apagamento do tecido social que se construiria em presença (MEIRA, 2003, p.78)

Nos dias de hoje há uma ligação muito próxima dos brinquedos modernos, entre os quais os videogames, com o universo televisivo e cinematográfico. O cinema e os games produzem narrativas e personagens e, a indústria de brinquedos constrói tais personagens. Ambas as indústrias, a cinematográfica e a de brinquedos, faturam milhões, bilhões anualmente ao estabelecerem essa ligação. A ideia, basicamente, é criar e recriar personagens, que desaparecem na mesma proporção em que outros são criados, na intenção de tornarem-se sucesso de bilheteria e de vendas, no caso dos brinquedos em lojas especializadas. A partir da superexposição das crianças a esse universo de imagens, elas

[...] situam-se na dimensão do sonho, do devaneio, como Freud apontava (FREUD, 1973). Hoje, este sonho encontra-se marcado pelas imagens e palavras que conformam sua vida na promessa da felicidade em um biscoito, do prestígio em uma Barbie, da feminilidade em um salto da Carla Perez, da masculinidade em um Dragon Ball, fazendo com que traços que seriam singularizados pela história familiar e cultural passem a sê-lo pela via das marcas do objeto, artificial e fragmentado (MEIRA, 2003, p. 76-77)

O problema é que essas narrativas são um simulacro da realidade, produzidas simplesmente para alienação, reprodução de ideologias e, é claro, para a obtenção de lucro, o que é o objetivo da indústria cultural. Mais adiante, trataremos exatamente da relação entre narrativa política e estética à luz de outros objetos tais como a fotografia, o cinema, o livro infantil, em especial, os contos maravilhosos, as fábulas e o romance. Indagaremos como tais recursos podem nos servir a uma práxis educativa voltada a uma formação crítica do sujeito do campo.

É através das diversas leituras realizadas ao longo desses dois anos de mestrado, e da experiência na coordenação pedagógica de um curso de licenciatura em educação do campo, na UNEAL, no qual tive a oportunidade de acompanhar as atividades de nossos alunos, em suas escolas, na região de Arapiraca, Girau e outras situadas na região agreste, que pude vislumbrar um horizonte e uma agenda de luta pautada em conquistas, mas, sobretudo, em lutas que não se encerram com a conquista de um pedaço de terra para plantar, porém na consolidação e busca da conquista que passa pela garantia de uma educação necessária e prática que deve acontecer nos assentamentos, conquistada, não raro, com a vida de trabalhadores que tomaram diante da luta.

#### 4.1.3 Narrativas e estéticas de apropriação da experiência na escola do campo

Não há dúvidas que entre os tipos de narrativa que se espera extrair experiências nas quais saíamos “sacudidos”, saíamos despertados para novas realidades, ou ainda para a reapropriação do fluxo de consciência da realidade, que nos atravessa como uma vertigem, uma tempestade, só para criar aqui uma imagem poética, tantas vezes utilizada por Benjamin ao explicar o sentido da história através do quadro *Angelus Novos* de Paul Klee. Podem-se tocar o passado através de imagens alegóricas, devemos fazê-lo para chocar o presente, diante do qual se poderá vislumbrar as esperanças não realizadas de uma geração que foi esmagada pela força e empuxo do progresso, este nos lança para frente, para um futuro no qual as visões que se desenham através das narrativas contemporâneas são catastróficas e apocalípticas.

Os livros deveriam ser presença constante em nossas escolas públicas, no entanto, nem sempre isso acontece em nosso país (Brasil) e em nosso estado (Alagoas). Carecemos e muito de bibliotecas públicas e de bibliotecas em nossas escolas, ainda mais nas escolas do campo. Todavia as comunidades, na medida do possível, buscam garantir o direito à leitura e ao letramento de suas novas gerações, através da escola e de sua ocupação enquanto instância cultural no meio rural no interior de Alagoas. Para muitas crianças, se não fosse a escola o acesso a livros de contos e poesias, o acesso a filmes entre outras atividades culturais, tais como o teatro, seria totalmente desconhecido pela ausência de recursos financeiros para se ter acesso aos bens culturais.

Esse é um primeiro ponto no qual se pode ter um acordo: a escola é um lugar privilegiado para a formação dos sujeitos do campo. Mas somente é possível que o indivíduo se instrua na escola? A resposta é óbvia – não. Entretanto, a escola tem papel fundamental em garantir, para a coletividade, a transmissão dos saberes científicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade (SAVIANI, 2012). O não comprimento por parte do Estado, da sociedade e da família se constitui uma violência para com o sujeito, pois o priva de tomar ciência daquilo que de melhor o homem produziu no transcorrer da história. O sujeito que não toma posse desse conhecimento, que não se instrumentaliza, torna-se “um fantoche”, uma “marionete” diante dos acontecimentos de seu tempo.

A história humana é contada através de narrativas – verbais e imagéticas – nas quais o diálogo entre realidade e ficção nem sempre tem linhas claras, sobretudo, quando se trata do uso de imagens. A partir do século XIX, com a popularização da fotografia, do cinema, da cultura de massa através dos jornais primeiramente, e posteriormente, do rádio e da televisão,

abrem-se enormes possibilidades de construção de inúmeras narrativas – das mais complexas e significativas àquelas que simplesmente reforçam estereótipos e naturalizam a violência e os valores da modernidade sob a ordem capitalista. Nesse contexto, os livros infantis que ganham publicidade na Europa, sobretudo na Alemanha, Inglaterra e França, enquanto grandes centros econômicos e culturais que atuam na vanguarda da emergência do capitalismo, vêm cada vez mais fazendo parte da vida cotidiana das famílias burguesas.

Vale ressaltar, como o faz Benjamin (2002), que foi a própria burguesia e o Iluminismo que pensaram numa educação universal para todos os cidadãos. Por outro lado, é igualmente importante destacar que é essa mesma burguesia revolucionária, exalta por Marx (2015) no manifesto do *Partido Comunista*, e por Zilberman (2003), que destaca o papel dessa classe em “pensar o universo infantil, o lugar da criança como diversão do mundo adulto”<sup>56</sup> (2003, p. 56). A grande contradição dessa perspectiva está no fato de que somente a criança burguesa tinha o privilégio de frequentar escolas.

O intenso florescimento do livro infantil na primeira metade do século passado (XIX) decorreu menos de uma concepção pedagógica concreta (em muitos aspectos superior à atual) do que a vida burguesa daqueles dias, como um momento dela própria. Surgiu, em uma palavra na época Biedermeier. Nas menores cidades viviam então editores, cujos produtos mais corriqueiros eram tão graciosos como os modestos móveis de então, em cujas gavetas eles haviam dormido por cem anos. (BENJAMIN, 2007, p. 76).

Mais do que uma obra de arte, o livro infantil emergia dentro do universo burguês como mais um bem de consumo, como um artefato cultural que abria um novo mercado bastante promissor. Ainda no fim do século XVIII, os jornais começavam a divulgar, ou mesmo narrar, através de episódios, novelas e romances. Outro aspecto importante dessa época, é o fato de que alguns pensadores iluministas e idealistas apostavam no livro. Viam nas narrativas modernas, em especial no romance, um potencial para a formação (*bildung*) através da obra literária. Mas para Benjamin (2002), é um tanto forçoso imaginar que os livros infantis pudessem instruir às crianças naquilo que precisam.

A classe burguesa buscava se alfabetizar e, posteriormente, oferecer uma educação universal para a classe trabalhadora, ao menos, que lhes proporcionasse cumprir suas tarefas quanto ao desenvolvimento da indústria nascente e da expansão do comércio (ZILBERMAN, 2003). Como tudo em uma sociedade de mercado, os livros, desde que Lutero ainda num

---

<sup>56</sup>Zilberman, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11<sup>o</sup> ed. São Paulo: global, 2003.

período embrionário do capitalismo, foram se tornando igualmente mercadoria, e suscetível a tornar-se massiva. Na medida em que a população alfabetizada era ampliada e os países europeus ganhavam status de potências econômicas, os livros se insurgiram como formas de conhecimento e entretenimento para as grandes massas.

Vale enfatizar, que burguesia projeta e escreve suas próprias narrativas, e tem no romance o modelo exemplar, por excelência, em sua forma e substância de uma nova configuração temporal da experiência, que retrata e espelha a dinamicidade e angústia desses novos tempos. Zilberman (2003), ao pensar na literatura infantil para além do didatismo e de um enquadramento em esquemas metodológicos e pedagógicos (o que nos interessa), fala-nos que essa deve ser lida, ampliando as leituras às questões importantes à formação do homem: a ética, a política e a estética (a arte), porém servirá mais a essa análise ampliada e aberta se mantiver sua conexão com a realidade e com o universo dos leitores reais:

[...] a condição de verdade mais uma vez permite a retomada do didatismo [...] a inclinação pedagógica motiva o mascaramento da verdade; a teoria do ensino, conformista porque visa adequar o sujeito a uma sociedade que deve permanecer imutável, não pode questionar o seu contorno social. Transferida ao texto infantil, ela impede qualquer representação verossímil, exagerando os traços de positividade dos status quo ou os sinais de negatividade dos aspectos marginais que possam desestabilizar o todo circundante (ZILBERMAN, 2003, p. 58)

Evidente que estamos tratando de textos ficcionais, mas como bem demonstra a autora, existem alguns que são meras reproduções da ideologia burguesa, tida como verdade incontestável pela grande mídia e as instituições burguesas de modo geral, àquilo que possa destoar (ir de encontro) é visto geralmente como patologia ou anomalia (Durkeimer) a ser tratada por dentro do próprio sistema capitalista.

Mesmo as cartilhas infantis, para Benjamin (2002), tiveram sua importância na formação e letramento do povo alemão, com suas inovações quanto a ilustrações, no entanto, não são uma ponte direta para a realidade social de um povo. Os livros são mediações, são interfaces as quais exigem que a analisemos. É esse papel mediador que o professor deve desempenhar, mas não somente isso, uma mediação regida por uma tarefa épica de elevar o grau de consciência das crianças e jovens da classe trabalhadora, da cidade e do campo. A ideia de Gramsci, na qual o professor como intelectual orgânico, como vanguarda das transformações que se encontram em germe, submersas pela poeira e os destroços do capital, que ergue monumentos fantasmagóricos diante de nós para que possamos esquecer daqueles que tanto

lutaram e agora estão soterrados pela história em seu ritmo frenético e reificante. Assim, em relação ao papel que tais livros desempenham no contexto escolar, diz Benjamin

[...] os livros infantis não servem para introduzir os seus leitores, de maneira imediata, no mundo dos objetos, animais e seres humanos, para introduzi-los na chamada vida. Só aos poucos o seu sentido vai se constituindo no exterior, e isso apenas na medida em que se estabelece uma correspondência adequada com o seu interior (2007, p. 61-62).

É o conhecimento contínuo e sistemático da língua e o seu choque com a realidade que garantirão o conhecimento pleno daquilo que está escrito. A literatura nos oferece a possibilidade de mais do que denunciar a realidade imediata e massacrante, na qual estão mergulhados os trabalhadores do campo da região agreste do estado de Alagoas, lança-nos uma luz para além daquilo que é dado, a possibilidade da construção de outra história e narrativa que se projeta como uma utopia sem a qual não há esperança. Benjamin (1987) via no momento estético de vanguarda, o surrealismo – no qual faz uma leitura materialista e psicanalítica – não somente o devaneio em meio a uma realidade caótica que convive com a guerra e nazifascismo, mas via no sonho humano, através da arte, a possibilidade real de resgatar nossa alma da vertigem produzida pela ideologia capitalista da competição, da guerra e da destruição como princípio de uma ordem na qual se queria fazer passar por natural.

No processo dessa transformação de uma posição extremamente contemplativa para oposição revolucionária, representou papel importante a oposição da burguesia contra qualquer manifestação de liberdade intelectual. Esse antagonismo empurrou o surrealismo para a esquerda. (BENJAMIN, 1975, p.88).

O fim do século XIX e início do século XX marcam, por sua vez, também essa maior autonomia do livro didático. Que de fato passa a ser pensado para crianças de um mundo real em decadência, mas real. O que não significa sem imaginação. Os livros infantis, como primeiros textos os quais as crianças poderiam se debruçar, desde suas origens, na Europa, já vinham recheados de ilustrações que despertavam a imaginação das crianças. As crianças tendem a contar as histórias contidas nos livros de fábulas e de contos mesmo sem saberem ler ainda, apenas memorizando sua sequência narrativa com a ajuda das imagens. A respeito das imagens que ilustram os contos maravilhosos, Benjamin afirma que: [...] *a exortação taxis ativa à descrição contida em tais imagens, desperta a palavra na criança. Mas assim como descreve essas imagens com palavras, as crianças as descreve de fato. Ela habita nas imagens.* (BENJAMIN, 2007, p. 65)

Essa última frase é fantástica (a criança habita na imagem) e traduz um pouco aquilo que nos chama atenção o Prof. Dr. Filipe Araújo, de que vivemos numa sociedade imagética – estamos todos rodeados pelos mais diversos tipos de imagens.

[...] Já lugar comum afirmar-se que vivemos numa “civilização de imagens” que, graças à fantástica expansão das mídias, prolifera de forma incontrolável. Não há como ignorá-las. Políticos, publicitários, mídia e diversos agentes sociais rapidamente fazem uso de “uma pedagogia da imagem e do imaginário”, explorando, para o bem ou para o mal, símbolos, crenças, mitos veiculados pela cultura (ARAÚJO e WUNENBURGER, 2006, p.7-8).

Da fotografia ao cinema e a internet, as imagens constituem hoje uma forma arquetípica de educação e formação, seja ela de modo consciente ou inconsciente, somos atraídos e chamados a dialogar com as imagens, a duelar muitas vezes com elas, pois nem sempre elas condizem com nosso entendimento da realidade. Os livros infantis, portanto, produzem imagens através de palavras e através de ilustrações constituirão uma narrativa a qual nossas crianças poderão ou não abstrair. Benjamin nos chama atenção para o fato de que a criança, de modo geral, diante das imagens, não fica passiva, e busca traduzi-las em palavras suas, pois necessitamos delas para falarmos de nós e do mundo.

A criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que as “descreve” no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobre-as com rabiscos. Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita: os hieróglifos. O autêntico significado desses livros infantis, com seus singelos grafismos, está, portanto, muito distante da drasticidade que levava a pedagogia racionalista a recomendá-los (BENJAMIN, 2007, p. 66)

Ao ler, ou quando alguém lê para a criança, ela, mesmo que ainda não esteja totalmente alfabetizada, produz imagens que, em parte, estão ligadas àquilo que o narrador conta, ou seja, a maneira como narra e maneja as palavras lhes permitirão produzir algo que tem referência com o mundo concreto do sujeito. Assim, entendemos que duas forças atuam mutuamente no ato narrativo: a primeira diz respeito ao desempenho ou performance do próprio narrador; e a outra, a capacidade inata da criança de projetar essas próprias imagens a seu modo.

Ao assistir um filme, por exemplo, as imagens já estão postas e não são uma construção da criança, no entanto, quando ler uma história, um conto ou fábula, as personagens e cenários, por mais que sejam bem descritos e detalhados na imaginação das crianças, ganharão suas cores e sabores tais como elas os imaginam. Esse é o grande mérito do livro escrito (impresso). A

respeito dessa capacidade da criança de projetar suas próprias imagens, e, portanto, exercitar sua capacidade imaginativa, Benjamin nos diz:

Em uma história de Andersen aparece um livro cujo preço valia a “metade do reino”. Nele tudo estava vivo. “Os pássaros cantavam e as pessoas saíam do livro e falavam”. Mas quando a princesa virava a página “pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem” Delicada e imprecisa, como tanta coisa que ele escreveu, também essa pequena criação passa ao lado daquilo que é o mais essencial aqui. Não são as coisas que saltam das páginas em direção às crianças que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplador, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. (BENJAMIN, 2007, p. 69)

A Literatura, de modo geral, faz-se pela verossimilhança com a realidade. Uma obra de qualidade, crítica, capaz de suscitar as mais profundas reflexões oriundas das metáforas que a obra encerra deve-se ao caráter de plausibilidade que garante coerência e sentido a mesma. Ao adentrar nas páginas de um conto maravilhoso, tanto a criança como um adulto são cientes de que se trata de uma história ficcional, no entanto, existem graus de realismo ou verossimilhança distintos entre uma obra e outra, mas que não as transforma em algo diverso por esse motivo. Nos livros infantis, essas histórias também são, não raro, acompanhadas de imagens, de ilustrações que ajudam a contar a história e aguçar a imaginação infantil. E essas imagens dialogam com a criança.

Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vencer a parecer ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre os tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso [...]. Nesse mundo permeável, adornado de cores em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança de ver em meio a uma mascarada e participa dela (BENJAMIN, 2007, p. 70)

A criança tem uma natureza e universo próprios, não queremos que elas pensem tal qual pensam os adultos, cheios de malícias e cálculos, cheios de máscaras sociais que os fazem fantasiar mais do que a criança, que por esse motivo acaba por ser mais autênticas e verdadeiras nesse sentido.

A literatura de ficção, em especial as narrativas, tais como as fábulas, os contos e o romances podem se inscrever na educação da escola do campo como espaços privilegiados de uma formação na qual toda a nossa sociedade carece: essa pode servir como forma introdutória do ensino de filosofia, pois possibilita o debate, não somente dos aspectos linguísticos e artísticos que encerra, mas por sua própria natureza verossímil, pode apresentar-nos imagens

sobre a política, a ética, a ideia a justiça. Enfim, os valores humanos mais essenciais, dos mais complexos e universais aos mais singulares. Uma grande obra tem uma força catártica, ou seja, a força de mexer com a sensibilidade das pessoas, e impulsioná-las a mudanças de postura, de atitude. Há outras pelas quais não é possível passar por elas e permanecermos os mesmos. Citemos algumas delas mais abaixo.

Em seu livro *Pedagogia Histórico-crítica*, Saviani (2012) nos fala da importância de valorizar os cânones, ou seja, aquelas obras de sentido coletivo, no qual se encontram ali a síntese de uma determinada época ou geração. Não somente por seu caráter histórico, o que já seria válido, mas por sua natureza de caráter aberto, de ruptura entre épocas distintas. A exemplo de Marx (2015) que soube exaltar o caráter revolucionário da burguesia no século XVIII-XIX, para depois mostrar-nos criticamente que essa mesma classe que emerge tornar-se-ia conservadora e reacionária diante da ascensão de uma nova classe social produzida por ela mesma – o proletariado – cuja a aspiração maior é exatamente a extinção das diferenças de classe, a instauração de uma nova ordem social pautada no aproveitamento dos saberes científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade, conseqüentemente, uma reapropriação do tempo e da experiência como categorias intrínsecas a outro nível de maturação e consciência de toda a sociedade. Uma utopia? Talvez, se entendermos a utopia como um sonho, uma projeção, um projeto que aponta não para o impossível, mas, como mencionamos acima, em relação a natureza das narrativas infantis, um sonho plausível.

E é a realidade concreta, a barbárie na qual estamos submersos, que nos impulsiona a ação, seja na escola, como em outras instituições e na sociedade como um todo. Para Mézàros (2008), o modelo de sociedade capitalista resiste, apesar das crises cíclicas, por exercer um poder ideológico sobre as massas, além disso, por seu caráter altamente volitivo no qual se autoreproduz e se transforma conforme suas necessidades internas de sobrevivência, modelando seus discursos e reproduzindo no meio corporativo e através da cultura de massa.

Mas tratemos da questão das obras literárias. Walter Benjamin, em muitos de seus ensaios, exalta autores de vanguarda da modernidade, que hoje encaramos como clássicos. Esses podem nos oferecer um retrato da efervescência, na qual a Europa, do fim do século XIX e inícios do século XX, está mergulhada. Entre os fatos mais marcantes, é claro que as grandes guerras estão nesse contexto, bem como o processo de urbanização e industrialização não só na Europa, mas também no Brasil, especialmente, em São Paulo.



Enfim, períodos de crise produzem absurdos e artistas do absurdo. Provavelmente os autores, os quais Benjamin era leitor, exemplificam um pouco disso. Contudo, a loucura é denunciada com extrema consciência e sensibilidade por esses autores. Citemo-los: Charles Baudelaire, Franz Kafka, Marcel Proust. Antes disso, Shakespeare, Calderón, Edgar Allan Poe, são alguns exemplos, além dos autores alemães, sobretudo, os românticos como Goethe e Scherlling.

O que esses autores tinham em comum? Eles tiveram a sensibilidade de saber traduzir os anseios de seu tempo. Todos os tempos são tempos de crise. Pois como afirma Leonardo Boff (2000), a crise é a não aceitação de uma dada realidade, assim, o autor afirma que nesse sentido, exatamente por não está estático, o ser humano é sempre impulsionado a mudança e a prática da liberdade<sup>57</sup>. Nenhuma cadeia, nenhum esquema pode prender o ser humano por muito tempo, pois nossa natureza transcendental (não somente imanente) nos faz querer sobre algo que está além, fora de nós. Não somos seres em si, não nos satisfazemos com o em-si.

E é exatamente por isso que obras como Hamlet, Fausto, Dom Quixote, A Metamorfose, entre outras desses autores acima mencionados, nos sacodem, nos “chocam” para usar uma expressão de Baudelaire e Benjamin. Somente obras que desvelem a verdade daquilo que aparenta ser o óbvio podem nos suscitar tais perplexidades. Nesse sentido, Nunes e Menezes afirmam que

A narrativa exemplar [...] não teria exatamente um padrão ou modelo, mas abarcaria algumas peculiaridades nas quais a faria se inscrever dentro de uma perspectiva formativa que interessa a classe trabalhadora, ou seja, com potencialidades capazes de mexer com o sujeito, de “sacudi-lo”, arrancá-lo do lugar comum. (NUNES e MENEZES, p. 10, 2007)

Em outras palavras, as obras que interessam aos trabalhadores, sobretudo, que devem interessar aos movimentos dos trabalhadores do campo, devem ser aquelas, que dentro de seu contexto, podem contribuir para pensá-lo de outra forma, a partir de outra temporalidade e experiência, que fuja da racionalidade e naturalidade, forjada pelo capitalismo que se coloca como único modelo socioeconômico possível (BOFF, 2000). E como se sabe, a cultura como aponta Saviani, tem um papel fundamental para a burguesia na difusão de sua ideologia enquanto aparato simbólico de dominação. Igualmente a escola de modo geral, mantida pelo Estado se apresenta como instância oficial de reprodução da violência simbólica.

---

<sup>57</sup> BOFF, Leonardo. Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito. Sextante, 2000.

As escolas do campo são, muitas vezes, uma das poucas instituições nas quais os sujeitos podem ter acesso ao conhecimento científico e artístico. Onde, principalmente, quando não há a presença de movimentos atuantes e preocupados com a formação de seus integrantes, terminam por simplesmente reproduzir os programas e currículos, tais como os orientam os municípios e estados, seguindo a cartilha de uma educação a qual não se pode dizer do campo, apenas localizada no campo, mas que pouco ou quase nada difere daquela ministrada na cidade.

Desta forma, em que outro espaço, crianças e jovens camponeses poderiam ter acesso e debater grandes temas ligados a política, ética, educação, filosofia? A escola do campo deve ser esse espaço aberto. Espaço da teoria e da prática revolucionária, do não reprodutivismo cego de uma educação na qual se quer apenas mão de obra barata e obediente para o mercado, ou seja, uma educação neoliberal. Os educadores e educadoras do campo devem ser leitores, pesquisadores e atores sociais transformadores. Devemos pensar a partir de Marx e Engels (2015) imaginam o papel da filosofia, não somente interpretar a realidade, mas transformá-la.

A educação não deve ser pautada, por tanto, somente pela teoria, mas, como aponta Saviani, Molina, Freire entre outros pensadores, direcionada a uma práxis na qual se interfere conscientemente na realidade, na qual o sujeito é autônomo e busca emancipar-se.

Entendemos então, que as obras literárias podem sim ajudar os trabalhadores do campo a produzirem novas narrativas que se inscrevam numa outra perspectiva de temporalidade, que rompa com o progresso da barbárie e o estado permanente de exceção na qual toda a classe trabalhadora é mantida, um estado de violência simbólica e institucionalizada, administrada, como diria Adorno. Trata-se de uma lógica na qual não se enxerga o ser humano, mas somente o potencial consumidor ou a força de trabalho (MARX, 2015) na medida em que essa é útil, pois com o emprego crescente de novas tecnologias, a força de trabalho humana, sobretudo de natureza mecânica, segundo Ricardo Antunes (2006), tende a tornar-se obsoleta (mas essa é uma questão a qual não discutiremos aqui por sua especificidade).

#### 4.1.4 O cinema na escola do campo: a cultura da imagem e a imaginação dialética como contraponto à cultura de massa

Como já discutido anteriormente, tomamos a escola, não simplesmente como um espaço de reprodução de saberes definidos historicamente e cientificamente válidos, pois, entendemos que ciência e cultura não são neutros, nem como prática nem como linguagens. E entre as linguagens possíveis para a transmissão do saber e da cultura está a linguagem cinematográfica.

Acreditamos ser de grande importância aos educandos e educadores compreenderem-na, bem como as possibilidades de seus alcances e usos pedagógicos, estéticos e políticos. Nos dias de hoje, muitos alunos portam celulares, que entre outras funções, podem reproduzir ou mesmo produzir filmes. Provavelmente, na época de Benjamin, muitas pessoas não imaginariam tamanha transformação advindas por meios desses recursos, que sai das mãos de poucos especialistas (às vezes em campanhas de guerra) para tornarem-se “brinquedos de criança”.

Diante de uma sala de cinema, um mundo antes “impossível” torna-se realidade, em múltiplas cores, dimensões e sentidos, o qual nossos olhos e sentidos mal podem capturar. Pode-se dizer que o cinema se configura como uma, entre outras artes, nas quais denominamos *cultura de massa*. Mas haveria algum problema em uma determinada obra ser considerada como tal? Essa discussão travada pelos pensadores da escola de Frankfurt, em especial Adorno, Horkheimer e Benjamin se difunde mundialmente, é ainda realizada? E no Brasil, um pensador e tradutor de muitos desses filósofos, a saber, Paulo Sérgio Rouanet (2004), em seu livro *As razões do Iluminismo*, nos desperta para uma grande charlatanice do mercado cultural, ou indústria cultural, dizendo de outra forma: trata-se da distinção entre o que é *popular* e o que é a *cultura de massa*. Expressões que, não raro, são tomadas pelo público e por pessoas leigas como sinônimas ou sendo a mesma coisa.

O autor as distingue bem (cultura popular e cultura de massa), e aí remete ao pensamento de Benjamin (que também não deixa de fazer suas críticas e no seu papel de filósofo) quando admite que as obras de arte popular são aquelas que de fato são originadas do povo, de um sentimento coletivo, principalmente, algo que vem da periferia para o centro, e transmite, por isso, mesmo em sua linguagem simples, os resquícios das tradições desses povos.

Já a cultura de massa, fenômeno já explicado pelos filósofos frankfurtianos, tem a ver com a indústria cultural (capitalista), e, portanto, com a escolha de objetos artísticos os quais decide promover, não por se identificar com as tradições populares ou anseios de transformação social alguma, tão pouco pensando na dimensão puramente estética ou na autenticidade de uma determinada obra, a exemplo de um filme, mas se visa, principalmente, agradar ao público, e com isso faturar em cima da venda de entradas para os cinemas, venda de filmes, transmissão em canais fechados, etc.. Aqui trataremos da questão dos filmes na escola do campo, mas essa análise, que faz Rouanet (2004), nos ajuda a definir que filmes (obras) servem de maneira mais adequada aos propósitos de uma pedagogia do campo, e que pode se enquadrar em relação a quaisquer objetos submetidos às mesmas leis mercadológicas que podem ser identificados.

Mais do que apontar os perigos da dominação ideológica que é processada pelo cinema, e de fato, acreditamos ser um instrumento poderosíssimo tanto para abrir horizontes, como pode ser para a coisificação dos sujeitos. Vale ressaltar que a compreensão dos filmes e seu estudo passa aqui pelas categorias benjaminianas de interpretação alegórica e materialista (hermenêutica de Benjamin) e da relação entre narrativa, produção e recepção de imagens, nas quais não somente é necessária tal hermenêutica, mas a compreensão do universo imagético como postulam os professores Filipe Araújo e Jean-Jacques Wunenburger (2006, 2017) ao diferenciar os vários tipos de imagens nas quais somos ou podemos ser expostos, seja na escola ou mesmo fora dela. [...] “o imaginário não é apenas um termo que designa uma aglomeração de imagens heteróclitas, mas remete para uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido à sua natureza simbólica” (ARAÚJO e WUNENBURGER, 2006, p.11).

Em artigo que compõe o livro *Outras Terras à vista: Cinema e educação do campo*, as educadoras e pesquisadoras Ana Lúcia A. Ramos, Altaídes Braga e Inês Teixeira (2010) abordam de modo bem interessante e sob a perspectiva da classe trabalhadora o lugar do cinema no cotidiano de nossas crianças campesinas no espaço escolar. Também trago algumas experiências próprias de meus alunos em escolas da zona rural de Arapiraca – AL. O artigo citado intitula-se “O cinema ocupa a escola do campo”. Eis que o próprio título incita que não deixemos de lado tal forma de arte. A famosa sétima arte, como se diz, talvez, uma das ou senão, a mais técnica, que depende de muitos recursos tecnológicos, não haverá de ser algo desconhecido de nossos alunos, pois tratar-se-ia, nesse caso, de mais uma violência para uma população já tão privada de tantas coisas produzidas pela sociedade e pelo trabalhador, pois por meio do cinema

[...] podemos conhecer diferentes interpretações da realidade, refletir sobre o comportamento humano, aprofundar nosso processo de autoconhecimento e nosso conhecimento de mundo. Além disso, ele pode ser um instrumento para o desenvolvimento de nossa capacidade de ver e compreender os produtos audiovisuais que constituem, nas sociedades contemporâneas, a mais disseminada, popular e poderosa forma de expressão que conhecemos (RAMOS et al, 2010, p. 33-34).

Denota-se assim, que não podemos abrir mão de tal instrumento que pode vir, desde que dentro de uma proposta pedagógica, a contribuir de modo significativo com a formação de nossos jovens e crianças nos assentamentos e escolas rurais do agreste alagoano. Evidente que para a efetivação de uma proposta, tal como uma amostra de cinema, com a apresentação de filmes, é necessário que se tenha o mínimo de recursos no espaço escolar ou na comunidade

para sua exibição, como por exemplo, uma televisão com aparelho de DVD, ou *datashow* e caixas de som acústicas ou amplificadas. Sem esses recursos, de fato, fica inviável a utilização de filmes e documentários como parte integrante dos conteúdos e da didática de ensino em uma escola, seja ela do campo ou até da cidade.

Ainda se pode, é claro, levar os alunos ao cinema nos casos em que há esse espaço próximo a comunidade onde fica localizado o assentamento. No caso de Arapiraca, por exemplo, temos um cinema que funciona todos os dias no shopping da cidade, com seis salas de exibição. As outras cidades que ficam ao seu redor às vezes também organizam excursões para assistirem filmes nesse espaço. Aliás, eu mesmo já pude fazer isso com meus alunos da EJA da Zona rural de Arapiraca. Eles eram de várias faixas-etárias e se emocionaram, pois muitos jamais tinham assistido a um filme no cinema, alguns por pobreza, outros por não conhecer ou não valorizar.

O fato é que aquela experiência, a qual eu já tinha tido algumas vezes, para eles seria a primeira, e quem sabe quando poderiam voltar a tê-la. Alguns professores e a coordenadora pedagógica foram nos acompanhando e assistiram conosco ao filme. Um verdadeiro momento de transcendência para aqueles jovens adultos e idosos, ambos estavam ali como iguais, ficaram literalmente encantados com a “telona”. O filme era uma animação em 3D. Professores e direção esforçaram-se para conseguir junto à prefeitura a licença para que o ônibus fosse até a cidade e esperasse para poder trazê-los de volta. Aqueles alunos que sequer podiam pagar a meia-entrada(Fizemos uma vaquinha para não deixar ninguém de fora). Garantir o conhecimento a respeito do cinema a esses alunos, é dar-lhes o poder de discutir com propriedade as nuances que constituem a produção de uma obra cinematográfica, e atribuir-lhes maior prestígio social, pois a partir daquele momento quando lhes perguntarem: “já assistiram a um filme no cinema?” Suas respostas serão positivas.

[...] na sociedade atual, quem possui algum domínio sobre os códigos da linguagem audiovisual tem mais poder do que aqueles que não identificam como esses discursos sobre o mundo são construídos, assim como os que sabem ler e escrever textos escritos têm mais poder e prestígio social do que as pessoas que não sabem (RAMOS et al, 2010, p. 34).

A escola, ao não cumprir a tarefa de alfabetizar e tornar o sujeito um leitor e produtor de textos, comete uma grande violência contra aquele sujeito. Mais do que alfabetizar, precisa-se tornar os educandos leitores assíduos. O que poderá tornar-lhes, a médio ou a longo prazo, indivíduos críticos e capazes de ler a realidade na tela do cinema e para além dela, em livros de

gêneros diversos e sobre os mais variados contextos. É preciso que a escola possibilite o acesso, não a qualquer espécie de filme, pois sabemos muito bem, que alguns desses pouco ou quase nada tem a oferecer enquanto proposta formativa e reflexiva aos estudantes e professores. Igualmente importante verificar a indicação classificativa da faixa-etária do filme, e é claro, que o professor o veja antes de exibir a seus alunos para evitar surpresas ou constrangimentos para ambos.

Interessam-nos, quanto ao seu conteúdo, os filmes ditos “artísticos”, aqueles que têm bons enredos e que se conectam a realidade, seja através do humor, da crítica social ou existencial, enfim, serão uma grande contribuição pedagógica filmes que sensibilizem os sujeitos do campo para as questões vitais que perpassam o destino da comunidade e da sociedade como um todo, e possam ser mostrados, de modo não estereotipado e alienante, de modo que a possa assim

[...] assegurar aos educandos o acesso ao cinema propriamente dito, o cinema como manifestação artística, pois, ao longo de sua história de pouco mais de um século, o cinema como arte e criação foi cedendo lugar a um certo tipo de cinema e de filmes como puro consumo, como indústria cultural, como semi-informação, na esteira dos processos sócio-históricos e culturais associados à expansão e à hegemonia do mercado, a mercantilização da vida e das relações sociais e a espetacularização do mundo (RAMOS et al, 2010, p. 34).

Esses filmes, meramente mercadológicos, geralmente são aqueles que reproduzem as ideologias da classe dominante de modo mais clichê, e que devem ser observados com certo zelo. Muitas vezes são filmes com produções milionárias e grande qualidade de imagens e som, no entanto, não é somente isso que interessa ao crítico de cinema, tão pouco à classe trabalhadora. Ao nos debruçarmos sobre as narrativas e seus personagens, interessa-nos a análise de profundidade, e não somente seus aspectos exteriores, bem como as situações nas quais se possa dialogar com outras realidades e contextos, mas, principalmente nas quais o sujeito do campo pode, de alguma maneira, se ver através de personagens e situações.

Citamos como filmes exemplares que podem ser vistos como obras de arte e que possibilitam uma educação para a sensibilidade: *A vida é bela*; *Amor e revolução*; *Escritores da liberdade*; (ver outros). Lembro-me quando exibi para meus alunos do campo esses filmes. Eles choraram, se emocionaram, e puderam levantar muitos questionamentos sobre ditadura, relações sociais, amor, revolução, democracia, arte e etc. Foi um momento muito rico para todos. Nenhum deles conhecia esses filmes, pois não são filmes comerciais; não são aqueles difundidos pela grande indústria cultural.

Na atualidade, parece que os produtores de filmes têm deixado de lado a qualidade das narrativas (enredos) em função da quantidade de filmes e dos efeitos especiais, pois é isso lhes garante mais lucros. No entanto, os bons filmes não envelhecem, serão sempre revisitados, bem como os cânones da literatura, como citamos na seção anterior, e cabe a escola e aos educadores oferecer aos educandos exatamente o que não têm - essa visão crítica da arte; desvelando o poder das metáforas e imagens.

Ao trazer tais propostas, certamente haverão aqueles que dirão que é perda de tempo, que dar os conteúdos programados e determinados pelos currículos é mais importantes, mas caberá a comunidade, sendo estudiosa e esclarecida, buscar compreender que a arte “integrada aos processos educativos-escolares deve possibilitar a plena formação de novas gerações humanas, que envolvem as dimensões prático-instrumental, estético-expressiva e ético moral” (RAMOS, 2010, p. 35). Tais dimensões poderão, a médio e longo prazo, tornar as crianças e jovens mais seguros de si e aptos a solidarizar-se com o outro. A comunidade escolar deve ter inscrito em seu PPP um projeto de formação direcionado a emancipação e sensibilidade, a coletividade e amor à vida e à terra, e isso, não só teoricamente e filosoficamente, mas dirigido a ações concretas que enraízam tais conceitos.

Com isso, espera-se fugir da lógica mercantilista imposta pelo capital e imprimir novos ritmos nas relações de ensino e aprendizagem, enquanto experiências profundas da busca de si mesmo e do compartilhar de tal processo. É preciso então, garantir espaços de leitura, de apreciação e debate de obras cinematográficas como parte integrante de um currículo ampliado, no qual se vai além do “bê-á-bá”, ou seja, do básico. Uma escola que quer ser vanguardista das novas gerações deve estar à frente da reprodução sistêmica, na qual está submersa a maioria dos estabelecimentos de ensino público. O novo, no entanto, pode assustar alguns, sobretudo, aqueles que ainda não aprenderam a se perder no labirinto, para saindo da vertigem na qual a sociedade das imagens-fetice nos lança, para poder enxergar além delas, ou, através delas.

Desaprender, porque muitos deles já chegam à escola com um olhar, uma perspectiva, uma compreensão, um gosto produzido pelo consumo rápido, do repetitivo, do descartável que lhe é imposto cotidianamente, das mais variadas formas, pelas imagens veiculadas pela mídia, pela publicidade, pelo cinema e pelo vídeo de puro consumo (RAMOS et al, 2010, p. 35).

Comprendemos, entretanto, que sem a leitura de autores, tais quais Marx, Benjamin entre outros que conheceram o materialismo dialético, fica difícil perceber o que se encontra para além do fluxo da mercadoria, e das obras de arte tomadas como tal. Em sua obra já

mencionada neste trabalho *A obra de arte na época de sua produtividade técnica*, Benjamin (1986) expõe as transformações no mundo da arte a partir das mudanças ocorridas mediante à ascensão técnica dos meios de produção, apontando as devidas repercussões sobre artes distintas que vão da fotografia ao cinema.

O sistema capitalista, ao sofrer certas metamorfoses, arrasta consigo outras instituições e setores produtivos, e conseqüentemente a arte é um deles. A perda da *aura*, tão discutida por Benjamin e Adorno, não foi a única coisa que desapareceu, decretou-se o fim da narrativa tradicional (épica), fim dos modelos estáticos renascentistas, e por fim, a ideia de uma arte como objeto de culto. A acessibilidade crescente à arte tornou-a popular, por vezes massificada. Sabemos, entretanto que a cidade, nesse quesito – acesso à arte – tem vantagem em relação ao campo. Mas isso talvez seja uma benesse, pois significa também que a ideologia capitalista e consumista ainda não corrompeu totalmente o modo de ser dos trabalhadores e juventude campesina.

Para fazer uma outra leitura, uma leitura a contrapelo (Benjamin, 1986, Gagnebin, 2004), uma leitura dialética das imagens que nos rodeiam e nos chegam cotidianamente, faz-se necessária a teoria. Evidente, que como sabemos, essa deve estar imbricada na práxis de uma educação voltada à formação do trabalhador-pensador campesino. Por que muita gente vê como incompatível que o trabalhador tenha em uma das mãos um instrumento de trabalho agrícola e na outra uma caneta, um livro, um diploma de uma universidade?

O Cinema e a arte, a interpretação de imagens e metáforas podem aguçar e armar de sonhos o trabalhador, que os transformará em força motriz para uma batalha de luta que só se encerra quando todos os trabalhadores, educadores, alunos e comunidade campesina do Brasil e do agreste alagoano alcançarem sua liberdade, sua emancipação. Tais conquistas não virão, senão através da luta engajada e organizada, do estudo e da ocupação dos espaços que historicamente lhes foram e são negados: terra, trabalho e escola.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho intitulado “Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano”, pode-se discutir as bases de uma pedagógica que se faz múltipla e de corpus teórico-filosóficos que podem nortear a reflexão e a ação nas escolas do campo de Alagoas. Mostramos também um pouco da história da educação campesina no Estado, onde se denotou o quão difícil tem sido a luta pela terra e pela permanência na mesma, bem como pela manutenção da escola no contexto do campo. E por fim, a partir de uma releitura de Benjamin, buscou-se, a partir de seu pensamento e categorias teóricas, desdobramentos desse contributo para a educação, em especial a educação do campo.

No contexto de crise estrutural do capital, a educação, enquanto esfera cultural, tem sido atacada através de corte de verbas, terceirização, processos de privatização e, sobretudo, o fechamento sistemático de escolas públicas do campo e da cidade. Historicamente, paralelo a esse processo, acontece o êxodo rural, que tem como um dos seus fatores causadores desse fenômeno a eliminação de pequenas propriedades e a expansão do agronegócio. A única forma de garantir a permanência do homem na terra é fazer com que ele sobreviva da terra, que tenha a posse da terra e que possa ter condições técnicas de manter a produção de alimentos. Além disso, garantir escola e assistência médica nas comunidades. Se há trabalho, educação e saúde, os trabalhadores do campo não desejarão sair de suas terras ou vendê-las.

Fica assim notório que se precisa da presença do Estado e da comunidade na organização e gestão das várias áreas que compõem a vida em sociedade. Os movimentos sociais do campo, em suas lutas, buscam exigir do Estado que o mesmo cumpra aquilo que determina a própria Constituição, ou seja, que garanta dignidade aos seus “cidadãos”. Evidente que tais leis e princípios, em muitos países, inclusive no Brasil, se configura como uma abstração. Programas como o PRONERA, O PROCAMPO, e outros ligados ao MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) tiveram um papel fundamental no que concerne à luta do homem do campo e da institucionalização de uma educação do campo. Finalmente parecia que se começava a reconhecer que o campo tinha uma especificidade, uma peculiaridade distinta da educação citadina.

Mas se havia um reconhecimento do Governo Federal e com isso uma pasta com recursos específicos para atender as demandas do campo, havia os entraves burocráticos estaduais e municipais, havia a falta de interesse na adesão aos programas por parte desses e de

instituições que poderiam se credenciar. Apesar disso, esses programas puderam contribuir na formação de quadros técnicos e professores que poderiam ser multiplicadores de práticas pedagógicas e agroecológicas, que poderiam levar para suas comunidades em várias cidades do interior de Alagoas. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas dos assentamentos da reforma agrária, partindo de uma educação contextualizada, popular e engajada, puderam servir de suporte e resistência às investidas do agronegócio no agreste alagoano.

A precarização da educação pública não é um “privilégio” das escolas do campo, a escola pública em geral não tem sido prioridade das políticas públicas, no entanto, dados oficiais do próprio governo apontam que a educação do campo é a que menos sobressai nas avaliações organizadas por municípios, estados e governo federal. Evidente que o que mais nos interessa não são os números apresentados pelos governos, mas a realidade na qual nos deparamos no dia a dia nas escolas campesinas: a ausência de mínimas condições físicas para se ministrar aulas; a falta de material didático e livros específicos para o campo; a falta de professores qualificados para dar aula no campo. Esses são alguns dos problemas nos quais se poderá deparar nos assentamentos e nas comunidades rurais em geral. Mesmo durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a desigualdade social continuou a existir, pois o mesmo não ousou mexer na estrutura econômica e de poder da sociedade. E a situação do homem do campo ainda continua sendo de precariedade e miséria em muitas regiões.

Alagoas ainda continua a liderar os índices negativos quanto ao ensino básico, médio e superior; continuou a liderar o índice de analfabetismo funcional (apesar de ter havido uma melhoria). Em outras palavras, as políticas públicas de cerca de treze anos não foram suficientes para reverter uma situação histórica que se arrasta há séculos. Desde o início da colonização e a da instituição da educação pombalina<sup>58</sup> que o sonho da universalização da educação não deixou de ser “apenas um sonho”. O conservadorismo econômico e político de nosso país está na base da resistência, segundo Saviani, há uma política mais progressista.

Perdura o pensamento de “eternos colonizados”, e desse modo, mesmo estando em um dos países de maior economia do mundo (riqueza), temos uma das menores rendas per capita, temos uma das maiores desigualdades sociais; um dos países com maior taxa de assassinatos a negros, mulheres e trabalhadores pobres. E sabe-se que esses fatores estão interligados.

---

<sup>58</sup> A partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa.

Nesse contexto que surge a educação do campo, como corpus teórico e práxis educativa que se ergue contra esse estado de coisas, contra o êxodo rural e o fechamento de escolas, contra a desigualdade social e a miséria. Nos últimos anos o Brasil pôde avançar nesse quesito e dar um pouco mais de dignidade ao seu povo; houve uma melhoria no poder aquisitivo e na valorização do salário mínimo; um aumento dos postos de emprego formal; a criação de Institutos Federais de Educação e de Universidades Federais, além da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) em muitas universidades espalhadas pelo Brasil. Infelizmente, Alagoas ficara de fora, pois, a UFAL (Universidade Federal de Alagoas) não aderiu aos editais para se credenciar, foi a UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas) que tomou para si essa tarefa.

No entanto, com a falta de recursos, em 2016 saiu uma nota do Governo Federal, na qual se recomendou que as licenciaturas nas universidades estaduais, após seus encerramentos, não fossem reabertas para novas turmas, ou seja, era o fim do programa. Somente as federais interessadas poderiam tornar esses cursos regulares se assim considerassem necessário. Eram indicativos de que o governo petista chegava mesmo ao fim, e cedia as demandas de empresários e de setores mais conservadores da sociedade.

Mais do que nunca “resistir é preciso”; mais do que nunca se faz necessário uma educação que se pautar na busca do esclarecimento das rupturas e choques a que os trabalhadores e trabalhadoras do campo estão expostos. Pois buscamos apontar que a luta começou antes do governo do PT, prosseguiu durante esse (com suas particularidades) e não se encerra agora, mas somente no dia em que lutar por direitos e dignidade e lutar por reconhecimento não seja mais necessário. Quando será esse dia? A história nos dirá; se virá ou não; se nos salvaremos todos, ou não. A história, como nos ensinou Benjamin, não é uma linha reta, nem um cálculo cartesiano, assim, como nos aponta Paul Thompson, a história é algo em disputa, tal qual o currículo da escola, na visão de Miguel Arroyo, “são muitos sujeitos” que buscam seu lugar, ter voz também na sociedade.

Nesse sentido, mostramos também o quanto os movimentos sociais, a exemplo da CPT, do MST, e das universidades e associações, são relevantes para acolher e dar voz a esses sujeitos. Quantos cientistas, intelectuais, artistas e pessoas da sociedade civil em geral podem e devem apoiar as iniciativas desses movimentos e políticas públicas que visem tornar mais equânimes as diferenças sociais. A defesa da reforma agrária e da escola do campo são direitos históricos negados e não efetivados até os dias de hoje, pois não há ou haverá jamais interesse

das elites dirigentes deste país, e do estado de Alagoas em particular; isso significa evitar as grandes aglomerações e bolsões de miséria nas periferias das grandes cidades; significa a diminuição da pobreza e da violência produzida em grande parte exatamente pelo quadro de miserabilidade.

Uma educação que busque dialogar e responder a essa realidade deve levar em consideração o quanto a mesma é complexa e multifacetada; deve sair dos paradigmas tradicionais e apontar para práticas inovadoras e de ruptura com os modelos vigentes e fracassados que apenas reproduzem o *status quo* e a violência simbólica e concreta, incitando a expulsão do homem do campo no interior de Alagoas. Os pressupostos de tal educação podem ser capturados em outros pensadores reverenciados como educadores populares pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a exemplo de Paulo Freire e Saviani, de Pistrak, que mesmo sendo russo, nos sugere alguns princípios os quais nos devem fazer refletir uma práxis educativa diversa da educação hegemônica na sociedade capitalista.

Reencontrar a experiência, num lugar perdido no tempo histórico, é a tarefa do educador crítico, do educador que se alinha, de algum modo, com o materialismo histórico e dialético, buscando nas narrativas modernas, através de uma interpretação alegórica do mundo, “os sentidos” perdidos ou esquecidos como efeito dos choques que a sociedade capitalista nos proporciona. É desafio da educação contemporânea. Encontrar o ritmo e a chave interpretativa da realidade, que se esconde por trás das ideologias e do fetiche das mercadorias, e dos objetos artísticos por meio das narrativas e dos próprios objetos, exige um corpus teórico que compreende sua dinamicidade.

Reencontrar nas práticas pedagógicas campesinas o outro, fora da razão instrumental e mercadológica do capitalismo, e afirmar nas práticas sociais e educativas as possibilidades de construção de um homem melhor, de uma sociedade melhor, pois entendemos que nós seres humanos estamos longe de estarmos prontos; que o campo é a cidade, que todo trabalho deve ser visto com igual valor de dignidade. Resgatar a educação enquanto instância formativa, e o professor como mediador e facilitador do processo, como pesquisador contínuo de novos instrumentos e perspectivas que possam cada vez mais humanizar e sensibilizar as crianças e jovens, que devem se perceber como irmãos de uma pátria comum; resgatar o protagonismo desses jovens e valorizar a contribuição dos mais velhos, suas memórias e lutas. Eis alguns dos princípios que norteiam uma educação do campo que preconiza fazer uma “rachadura no tempo”.

Para os capitalistas “tempo é dinheiro”. Para nós, tempo deve significar “vida, luta, doação”. Deve ainda significar experiência, aprendizado, gratuidade e generosidade nas relações com o outro. Quando bloqueia-se uma estrada para protestar pela ausência do Estado em agilizar a Reforma Agrária, ou quando se ocupa um latifúndio improdutivo, os capitalistas perdem tempo (dinheiro). Na cidade, quando outras categorias, como bancários, comerciários, entre outros, também paralisam suas atividades se produz uma brecha no tempo, e os capitalistas perdem dinheiro. Quando nas escolas ensinamos ciência de verdade, mostramos a realidade, e criamos relações fraternas, para além do competitivismo e elitismo dos modelos educacionais vigentes, fá-los-emos perder dinheiro (tempo), pois estaremos proporcionando aos educandos conhecimento crítico e reativo.

A história se constrói no presente, através da ação revolucionário dos sujeitos. A narrativa da qual Benjamin dispõe alguns modelos (Kafka, Proust, Baudelaire, Lescow) não é uma narrativa de um tempo remoto, pois nosso narrador é o homem do presente, e de um presente que o lança num futuro às cegas, num futuro de poucas perspectivas, mas que enxerga “uma luz de esperança”: a possibilidade de superação do estado de exceção, no qual somos transformados em mercadorias e as mercadorias tornam-se vivas; onde as guerras e a violência se tornaram espetáculos banais e um “enredo” previsível. Captar o fluxo narrativo e ver nele as arestas e abismos é nossa tarefa; reconstruir outro “enredo” quando os historiadores e cientistas burgueses já decretaram a vitória da mercadoria sobre o homem, da razão cientificista sobre a razão comunicativa é o desafio de uma educação para além do capital.

Fazer uma *educação do campo* que torne as práticas cotidianas, dentro e fora das escolas, como ações que se integram, pois escola e comunidades não são mundos antagônicos; ciência e vida; trabalho e ciência; são todos momentos de partilha e aprendizado no qual sempre se pode sair diferente. Quando os brinquedos produzidos coletivamente e no seio familiar são frutos da criatividade e do uso de materiais que não prejudicam a natureza, e livros são brinquedos dos quais não nos cansamos de brincar, o campo produzirá mais do que o pão que alimenta a cidade, produzirá a sabedoria da qual todos poderemos beber. Ir além do saber científico tão importante para compreensão da realidade é compreender que o mesmo deve ter um tratamento ético, e saber que ele não é único; fazer da escola o lugar de aprendizagem, de experiência e encontro com o outro.

A filosofia da história de Benjamin, sua hermenêutica pautada na alegoria, nos ensina que a interpretação da modernidade se faz a contrapelo, como negação do *status quo* que elegeu

a mercadoria e a propriedade privada como as coisas mais importante da sociedade. Nossa interpretação se move de baixo para cima, da periferia para o centro, buscando recuperar na narrativa e nas brechas do tempo, nos choques involuntários provocados pela cultura, as marcas de uma sociedade em ruínas, para a partir de então propor a construção de algo totalmente diverso da via vital da sociedade contemporânea. E em se tratando de uma pedagogia voltada para o campo, trata-se de uma pedagogia de amor e respeito a terra; uma pedagogia que recoloca o ser humano no sentido de comunidade e não de individualidade absoluta da tradição descartiana; uma pedagogia que recupera a razão enquanto razão crítica, como afirmam Habermas e Rouanet.

Enfim, esta dissertação não tem a pretensão de estabelecer quaisquer tipos de teses fixas sobre a educação ou as práticas pedagógicas, todavia, antes de tudo, apontar elementos nos quais uma educação do campo, que vise uma postura de superação dos modelos vigentes, combatendo a lógica mercantil fundada na competitividade, no saber fragmentado ou compactado aos interesses do mercado. Quem disse que o filho ou filha do agricultor sem-terra não pode estudar? Ter o ensino superior? A organização dos movimentos sociais do campo tem provado o contrário. E se essa realidade ainda não é regra e sim exceção, isso nos mostra que nossa tarefa ainda está só começando.

## **REFERÊNCIAS**

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 26. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Luiz Sávio de et al. **Terras em Alagoas: temas e problemas**. Maceió: EDUFAL, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARISTÓTELES. **Política**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **A educação básica e o movimento social do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Franteschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BARBOSA, Wilmar do Valle. O materialismo histórico. In: REZENDE, Antônio (Org.). **Curso de filosofia: para professores e alunos do segundo grau e da graduação**. 11. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo**. Brasília, 1999. v. 3.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Série Obras Escolhidas; v. 1).

\_\_\_\_\_. **A modernidade e os modernos**. São Paulo: Abril Cultural, 1986. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O narrador**. São Paulo: Abril Cultural, 1986. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Abril Cultural, 1986. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcos Vinicius Mazzari. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. São Paulo: Abril Cultural, 1986. (Coleção os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O surrealismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1986. (Coleção os Pensadores).



BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano/ compaixão pela terra**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BORGES, I. S. et al. A pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs. In: MARTINS, Aracy Alves Martins, MARTINS, Maria de Fátima Almeida; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo **Diário Oficial [da] União**. Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1. p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CALDART, Rosali Salete. Caminhos para a transformação da escola: In: **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. VENDRAMINI, Célia Regina; AUED, Bernadete Wrublewski (Org.). São Paulo: Outras Expressões, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem-terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

\_\_\_\_\_. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: \_\_\_\_\_. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CHAUCER, Geoffrey. **The Canterbury tales**. New York: Oxford University, 2005.

CITELLI, Adilson. **Roteiro de leitura: os sertões de Euclides da Cunha**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COSTA SILVA, René Marc da. **Cultura popular e educação**. Coleção salto para o futuro: SEED/MEC: Brasília: 2008.

D'ANGELO. MARTHA, **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Loyola, 2006. (Coleção Leituras Filosóficas).

DALMAGRO, Sandra Luciana. **O sentido pedagógico do MST**: a formação de sujeitos históricos. 2003. Disponível em: <<https://legacy.oise.utoronto.ca/research/tlcentre/conference2003/Proceedings/Dalmagro%20Portuguese.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

DURKEIMER, Émile. **Lições de sociologia**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2016.

DUSSEL, Enrique. **A filosofia da libertação na América Latina**. São Paulo: Loyola, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva, 2004.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HEGEL, Frederick. **Fenomenologia do espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2007.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. São Paulo: Imago, 2006.

KONDER, Leandro. **Benjamin e o marxismo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

KOTHE, Flávio. **Para ler Benjamin**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre o saber de experiência**. Tradução de João Vanderley Geraldi. São Paulo: Unicamp, 2002.

LIMA, Walter Matias. **Jean-Paul Sartre: educação e razão dialética**. Maceió: Edufal, 2004.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Tradução de W. N. Brant. São Paulo, Boitempo, 2005.

MACHADO, Álvaro Antônio. A condição do comitê de mediação de conflitos agrários: In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; LIMA, José Carlos da Silva; MORAES, Maria Heloísa Melo de (Org.). **Terras em Alagoas: temas e problemas**. Maceió: Edufal, 2013.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia-política: do Capital ao rendimento e suas fontes**. Tradução de Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MATOS, Olgária C. F. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2010.

MENEZES, Anderson de Alencar. **Educação e emancipação: por uma racionalidade ético-comunicativa**. Maceió, EDUFAL 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. São Paulo: UNESP, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MORISSAWA, Mtsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

DOSSIÊ: MST: escola – documentos e estudos (1990-2001). São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2005. (Caderno de Educação, n. 13- Edição Especial).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

NOBRE, M. **A Teoria crítica**. Rio de Janeiro: J; Zahar, 2004.

NOVO RUMO: REVISTA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. Maceió: Universidade Estadual de Alagoas/ Núcleo de estudos agrários e movimento sindical rural em Alagoas, 2011.

NUNES, Carlos Henrique F; MENEZES, Anderson de Alencar. Uma leitura benjaminiana do papel pedagógico da experiência na narrativa moderna. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 8., 2017, Maceió. **Anais...** Maceió, 2017.

PEREZ, Manolo. **Che Guevara: contribuição ao pensamento revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas; 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROSENFELD, Kathrin. **Roteiro de leitura: grande sertão: veredas** São Paulo: Ática, 1999.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos Santos. **Capital e trabalho na formação econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

\_\_\_\_\_. **Interpretação alegórica do mundo na filosofia de Walter Benjamin**. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SARTRE, Jean.Paul. **Existencialismo é um humanismo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores associados, 2012.

SCHLEIRMACHER, Frederich. D. F. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação**. 3. ed. Tradução de Celso Reni Breida. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, José Divino da. **Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer**. Injuí: Rio Grande do Sul, 2001.

SILVA, Lenilda Lima da. A política de reforma agrária em Alagoas entre 2003/2013. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; LIMA, José Carlos da Silva, OLIVEIRA, Josival dos Santos (Org.). **Terras em Alagoas: temas e problemas**. Maceió, EDUFAL, 2013.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**: apresentações dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis. Vozes, 1999.

THOMPSON, Paul. **The voice of the past: oral history**. 3. ed. New York: Oxford University, 2000.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. In: \_\_\_\_\_; d'AVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008. p.13-21.

VENDRAMINI, Regina; AUED, Bernadete (Org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Expressões, 2012.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno**: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILDE, Oscar. **A alma do homem sob o socialismo**. São Paulo: LP & M, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE

Livros e Filmes sugestivos para se trabalhar na educação Básica. Evidente deve-se observar a faixa-etária e maturidade das turmas, bem como indicado no texto, que os educadores assistam antes e façam suas reflexões e sugestões de atividades antes e pós filmes, igualmente, no que concerne aos livros:

#### **FILMES:**

##### **JECA TATU**

Roteiro: Milton Amaral, Monteiro Lobato, Amácio Mazzaropi.  
País: Brasil  
Ano: 1960  
Duração: 95 min  
Produtora: PAM FILMES

##### **DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL**

Direção: Glauber Rocha  
Roteiro: Glauber Rocha e Walter Lima Jr.  
País: Brasil  
Ano: 1964  
Duração: 124 min  
Prod. E distribuidora: Copacabana Filmes

##### **O SONHO DE ROSE**

Roteiro: Tetê Moraes  
País: Brasil  
Ano: 1960  
Duração: 92 min  
Distribuidora: VEM VER BRASIL

##### **MUTUM**

Direção: Sandra Kogut  
Roteiro: Sandra Kogut, e Ana Luiza Martins sobre o livro de Guimarães Rosa.  
País: Brasil  
Ano: 2007  
Duração: 95 min  
Produtora e distribuidora: Vídeo Filmes

##### **PAIXÃO E GUERRA NO SERTÃO DE CANUDOS**

Direção Roteiro: Antônio Olavo  
País: Brasil  
Ano: 1998  
Duração: 119 min  
Produtora: Portfolium laboratório de imagens (Salvador- Bahia)

##### **GUERRA DE CANUDOS**

Direção: Sérgio Resende

Roteiro: Sergio Resende, Beth Filipeck, Antônio Mendes e Paulo Halm.

País: Brasil

Ano: 1997

Duração: 170 min

Produtora: Globo Filmes

##### **CABRA MARCADO PARA MORRER**

Roteiro: Eduardo Coutinho.

País: Brasil

Ano: 1985

Duração: 119 min

Produtora: Eduardo Coutinho e Produções cinematográficas MAPA.

Distribuidora: Globo Vídeo e Gaumont do Brasil.

##### **QUILOMBO**

Roteiro: Cacá Diegues

País: Brasil

Ano: 1984

Duração: 119 min

Produtora: CDK e Embrafilmes

##### **NAS TERRAS DO BEM VIRÁ**

Roteiro: Alexandre Rampazzo

Direção: Alexandre Rampazzo e Tatina Polastri.

País: Brasil

Ano: 2007

Duração: 110 min

Produtora: Varal Filmes

##### **TAPETE VEMELHO**

Direção: Luiz Alberto Pereira

Roteiro: Luiz Alberto Pereira e Rosa Nepomuseno

País: Brasil, Portugal e México

Ano: 2005

Duração: 100 min

Produtora: Globo Filmes

##### **NARRADORES DE JAVÉ**

Direção: Eliane Caffé  
País: Brasil  
Ano: 2004  
Duração: 119 min  
Produtora: Lumière

SÃO BERNARDO

Direção: Paulo José  
Roteiro:  
País: Brasil  
Ano: 1984  
Duração: 87 min  
Produtora: PAM FILMES

## LIVROS:

### PASCOAZINHA PÉ-NO-CHÃO

Autor: Chico Alencar  
Editora: Expressão Popular  
Ano:

### UM FANTÁSMIA RONDA O ACAMPAMENTO

Autor: Maria José Silveira  
Editora: Expressão Popular  
Ano:

### ÁGUAS ENCANTADAS: TRÊS LENDAS DO ALÉM MAR

Autor: Maté  
Editora: Glob

### SUSANA E O MUNDO DO DINHEIRO

Autor: Wim Dierckxsens  
Editora: Expressão Popular  
Ano:

### UM HINO DE NATAL

Autor: Charles Dickens  
Trad. Cecília Meireles  
Editora: Global  
Ano: 2012

### O PEQUENO PRÍNCIPE

Autor: Antoine de Saint-Exupéry  
Editora: Agir  
Ano: 2015

### MORTE E VIDA SEVERINA

Autor: João Cabral de Melo Neto  
Editora: Alfaguara  
Ano: 2007

### O AUTO DA COMPADECIDA

Autor: Ariano Suassuna  
Editora: Nova Fronteira  
Ano: 2014

### TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA

Autor: Lima Barreto  
Editora: Centauro  
Ano: 2011

### VIDAS SECAS

Autor: Graciliano Ramos  
Editora: Record  
Ano: 2003

### SÃO BERNARDO

Autor: Graciliano Ramos  
Editora: Record  
Ano: 2003

### GRANDE SERTÃO: VEREDAS

Autor: Guimarães Rosa  
Editora: Nova Fronteira  
Ano: 2015

### FÁBULAS DE ESOPHO

Autor: Esopo  
Editora: Cosac & Naify Idioma: Português  
Ano: 2013

### A METAMORFOSE

Autor: Franz Kafka.  
Editora: L&PM  
Ano: 2001