



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

Ribeiro, Vândiner; Alves Paraíso, Marlucy
Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos
Educação & Realidade, vol. 40, núm. 3, julio-septiembre, 2015, pp. 785-808
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317239877009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos

Vândiner Ribeiroⁱ
Marlucy Alves Paraísoⁱⁱ

ⁱUniversidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM),
Diamantina/MG – Brasil

ⁱⁱUniversidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. Este artigo trata dos conflitos em torno dos saberes disponibilizados nos currículos de duas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e das estratégias ali inscritas para a produção de sujeitos. Insere-se no campo do currículo na vertente pós-crítica, incorporando ferramentas conceituais dos Estudos Culturais e dos estudos de Michel Foucault. O argumento desenvolvido é o de que apesar de as relações de poder-saber forjadas no currículo das escolas investigadas serem marcadas pela presença predominante dos conhecimentos autorizados, há ali um esforço de ensinar outros saberes que contribuem para disponibilizar algumas posições de sujeito que são de importância estratégica para a produção do sujeito Sem Terra.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. MST. Poder-Saber. Produção de Sujeitos.

ABSTRACT – Curriculum and the MST: knowledge conflicts and strategies in the production of subjects. This article focuses on conflicts around the knowledge offered in the curriculum of two schools of the MST *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Movement of Landless Rural Workers) and the strategies present therein to produce subjects. It belongs to the field of curriculum in post-critical thinking, incorporating conceptual tools of Cultural Studies and the studies of Michel Foucault. The argument developed here is that although the power-knowledge relations forged in the curriculum of schools investigated have been marked by a predominance of sanctioned knowledge, there is an effort to introduce and teach other knowledges that contribute to develop attitudes in the subjects that are of strategic importance for the production of the *Sem Terra* (Landless) subject. **Keywords:** Curriculum. Field Education. MST. Power-Knowledge. Production of Subjects.

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
[...]
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo. . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!
[...]
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
Cecília Meireles (2002, s/p).

O dilema entre *isto ou aquilo*, expresso na poesia de Cecília Meireles destacada acima, parece também estar presente nos currículos de muitas escolas do campo. Afinal, há muitos discursos na contemporaneidade que falam sobre o que deve ser ensinado nessas escolas. Por um lado, militantes e investigadoras/es sobre o tema demandam uma escola *diferente* (Ribeiro, 2013) que leve em conta as culturas, interesses e necessidades das pessoas que vivem no campo (Ribeiro; Paraíso, 2012). Por outro lado, a “[...] lógica do desempenho que tem conduzido raciocínios e práticas curriculares nas escolas” (Paraíso, 2010, p. 132), e que determina, em grande parte, o que deve ser ensinado nelas – e, portanto, como deve ser o currículo –, também exercem poder sobre professoras/es e outras pessoas envolvidas com a educação do campo. Nas duas escolas do MST, investigadas na pesquisa que dá base para este artigo¹, o dilema entre *isto ou aquilo* também estava presente.

A pesquisa realizada se insere no campo do currículo em uma vertente que se convencionou chamar de pós-crítica (Silva, 1999). Além de usar conceitos do campo do currículo, o estudo realizado tem inspiração e uso de ferramentas conceituais retirados dos Estudos Culturais e dos estudos de Michel Foucault. Como metodologia utiliza-se procedimentos da pesquisa etnográfica para “a produção das informações” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 16) da pesquisa, e elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana para as análises das informações produzidas. Foram observadas, na pesquisa de campo, três salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental do assentamento que, por serem multisseriadas, se organizavam em uma sala de aula que atendia ao 1º e 2º anos, outra que atendia ao 3º ano e a última que atendia aos 4º e 5º anos. No acampamento, foi eleita uma sala de aula, também multisseriada que atendia aos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental concomitantemente.

Em um dia de aula observado na escola do assentamento, com a turma do 1º e 2º anos, cerca de trinta operações são escritas no quadro negro. – Quero ver quem vai acertar tudo, heim? – Amanhã vou tomar do 7 e do 8, estudem! Em um outro dia, na turma do 3º ano, um bolo de

chocolate foi feito. Com ele se ensinava quantidades, frações e estilo de texto. Na escola do acampamento, na turma do 3º, 4º e 5º anos, foram ensinadas resolução de operações e situações problema utilizando-se notas de dinheiro que estavam no livro de matemática. Várias vezes durante as observações foi possível escutar: – Quero a cópia do texto com a letra bem bonita e caprichada, viu? – ou ainda: – Façam silêncio! Todo mundo virado para frente, sem olhar na mesa da/o coleguinha, porque vamos fazer um ditado agora, disse a professora do 1º e 2º anos (Ribeiro, 2010, s/p - Notas do diário de campo - DC - durante as aulas de matemática e língua portuguesa)².

Ao mesmo tempo, foi possível ver, durante as observações desta pesquisa, a casa da professora virar dormitório para as/os alunas/os, pois elas/es iriam acordar de madrugada para *observar a lua* e depois *o sol nascer*. Foi possível ver também, o evento nomeado *Chá com Poesia* em que se juntava Cecília Meireles com luta pela terra e com Manuel de Barros. Foi possível ver Vinícius de Moraes fazendo melodia com Patativa do Assaré e a Reforma Agrária. A bandeira do MST enfeitava o palco em cima de um trator, por onde passavam alunas/os, pais, mães, recitando e cantando. Enquanto isso, nos intervalos, um *animador* falava da luta pela terra e da Reforma Agrária (Ribeiro, 2010, s/p - Notas do DC). Parece que ao responder ao dilema *isso ou aquilo*, os currículos do Acampamento Esperança e do Assentamento Coragem³ optavam por trabalhar o *isto e aquilo* ou tudo isso e mais aquilo.

Um aluno emocionou e surpreendeu a professora na aula de geometria porque disse que utilizaria todas as figuras no desenho solicitado por ela, como Pablo Picasso fez em suas telas cubistas. A viagem na carroceria de um caminhão, de madrugada, rumo à beira de uma estrada, onde acontecera um despejo em solidariedade às/aos companheiras/os Sem Terra fora considerada dia letivo. Discussão sobre “por que a luta pela terra era importante no Brasil” complementava o conteúdo do livro didático. Observava-se o “relevo do Acampamento” para aprender sobre “agronegócio, Reforma Agrária e êxodo rural” (Ribeiro, 2010, s/p - Notas do DC). Nas aulas do Acampamento e do Assentamento havia muito disto e mais daquilo!

Essas e outras situações observadas durante a investigação realizada, e que aqui apresentamos um recorte, mobilizaram as discussões desenvolvidas neste artigo incitando elementos para analisarmos as relações de poder e saber inscritas nos currículos de uma escola de acampamento e outra de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A necessidade de escolher/selecionar conhecimentos para ensinar nessas escolas coloca em funcionamento jogos de poder conflituosos porque se refere a dizer qual conhecimento é mais ou menos válido para um determinado grupo.

Nas escolas investigadas as práticas curriculares evidenciaram que, nas relações de poder constituídas, um conjunto de dualismos –

universal *versus* particular, campo *versus* cidade, popular *versus* científico, certo *versus* errado – é acionado pelos discursos que ali circulam. Esses dualismos, no entanto, por vezes, não apenas se opõem, mas se apoiam, se cruzam e se complementam. A oposição entre os conhecimentos nomeados universais e os conhecimentos particulares do grupo coloca, sobremaneira, nos currículos investigados, campo e cidade em lados distintos, ao mesmo tempo em que definem o que é certo ou errado no interior de um e outro conhecimento, em um e outro espaço.

Vale destacar que o conhecimento nomeado universal é aqui compreendido como resultado das escolhas de um grupo, do mesmo modo que o conhecimento nomeado particular também é conhecimento de um grupo. O conhecimento universal é produzido em meio a relações de poder-saber. Logo, ele não tem nada de geral, não abrange todas as coisas, não atende a todas as culturas, não possui um caráter geral, absoluto e neutro. Ele nada mais é que o resultado de escolhas e exercícios de poder, assim como qualquer outro conhecimento. Os conhecimentos chamados universais são, portanto, também particulares, e só são considerados universais porque em meio a relações de poder conseguiram se impor como universais. Consideramos que esses conhecimentos demandam modos de vida e posições de sujeitos muito específicas que precisam ser generalizadas para garantir a pretensa universalidade dos valores, modos de vida e das posições de sujeito divulgados nos próprios conhecimentos. As posições de sujeito são aqui entendidas como “[...] as posições discursivas que, literalmente, [...] constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo” (Larrosa, 2002, p. 66), podendo ser instáveis e modificáveis.

Colocando em questão os saberes chamados *universais*, Grignon (1995) diz que a escola tende a certo monoculturalismo, ao valorizar os conhecimentos pretensamente universais. Desse modo, para não operar com essa lógica e tendo em vista que esses conhecimentos foram, em grande parte, transformados em conhecimentos disciplinares (vinculados às diferentes disciplinas que compõem a maioria dos currículos contemporâneos), optamos por chamá-los, aqui, de conhecimentos disciplinares. Vale registrar que a disciplinarização dos saberes tem objetivos muito precisos: com ela trata-se “[...] de pôr limites, de deixar fora o inominável, de dividir e colocar em competição certos saberes face a outros, certos sujeitos face a outros, [...] naturalizar e legitimar relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros” (Varela, 2002, p. 93).

Então, o que ensinar/aprender nas escolas de assentamentos e de acampamentos do MST? Isto ou aquilo? Operações matemáticas ou luta pela terra? Gramática ou Reforma Agrária? Texto de livros didáticos ou música? Onde ensinar/aprender? Em sala de aula ou na beira da estrada? Quais conhecimentos são mais válidos e menos válidos? Conhecimentos do cotidiano ou conhecimentos científicos? Conhecimentos populares ou conhecimentos disciplinares? Diante de tais questiona-

mentos, o argumento aqui desenvolvido é o de que apesar de as relações de poder-saber forjadas no currículo das escolas investigadas serem marcadas pela presença predominante dos conhecimentos autorizados, vinculados às diferentes disciplinas curriculares, há ali um grande esforço em introduzir e ensinar outros saberes que contribuem para divulgar e produzir o sujeito Sem Terra. Nessa composição de saberes, conhecimentos não escolares também são modificados e ensinados nas escolas investigadas de um modo que acaba por modificar o currículo praticado, mesmo trabalhando esses saberes dentro das disciplinas curriculares. Vale ressaltar que os *saberes alternativos* introduzidos nos currículos investigados e analisados neste artigo estavam presentes apenas nas aulas de geografia e ciências.

Ao disponibilizar determinados saberes nos currículos das escolas investigadas, marcas, modos de agir e de se comportar constituem determinadas posições de sujeito, que são disponibilizadas às/aos Sem Terra. O saber é um conhecimento resultado de uma construção do próprio poder, das lutas travadas no exercício do poder, que como é próprio a ele “[...] não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (Foucault, 2007, p. 75). Assim, por meio das práticas sociais produzidas pode-se “chegar a engendrar [...] formas totalmente novas de sujeitos” (Foucault, 2009, p. 8).

Essas formas de sujeito se configuram em certas posições disponibilizadas nos currículos analisados. Assim, por exemplo, ao eleger determinados saberes ecológicos, da saúde e contra o latifúndio, que ganham destaque nos currículos investigados, demanda-se também ao menos três posições de sujeito no discurso investigado: a posição de sujeito ecológico, a posição de sujeito saudável e a posição de sujeito antilatifundiário. Essas posições têm grande importância no discurso do MST, pois confluem para a produção do *sujeito Sem Terra* que se deseja explicitamente produzir.

Saberes Ecológicos nos Currículos Investigados

O que ensinar/aprender nas escolas de acampamentos e assentamentos do MST? Como os saberes eleitos presentes nos currículos pesquisados ensinam modos de ser Sem Terra? Que práticas, condutas e modos de entender o mundo são ensinados/aprendidos nesses currículos? O discurso do MST sobre educação apresenta algumas demandas no currículo de suas escolas. Dentre elas, sobressai um conjunto de princípios ligados à maneira como as pessoas devem trabalhar e se relacionar no ambiente onde vivem. Demanda-se nos currículos que as crianças sirvam de exemplo a outras pessoas. Nesse contexto, os saberes não escolares entram em disputa com os conhecimentos escolares, ainda que o objetivo seja articular saberes de interesse dos Sem Terra com os conhecimentos das disciplinas curriculares.

Esse conflito sobre o que priorizar é presença constante nas falas das/dos Sem Terra e das professoras que fizeram parte da investigação: “Para pensar a nossa escola é preciso pensar que conteúdos a gente quer ensinar” (Ribeiro, 2010, s/p Fala da Tânia⁴, DC). Outra Sem Terra afirmou que era “preciso pensar o currículo, pensar a necessidade de se avançar com o currículo” (Maria, DC, set./2010, s/p). Ela disse também que, “na sala de aula, a gente tem que experimentar de tudo um pouco” (Ribeiro, 2010, s/p - Fala da Maria, DC). A composição proposta demanda um currículo que convida, como disse uma professora, às experimentações. “[...] Experimentar não significa, no entanto, deixar de lado os princípios do MST” (Ribeiro, 2010, s/p - Fala da Maria, DC). Esse experimentar vai ao encontro da demanda do discurso do MST que solicita “ensinar fazendo, isto é, [...] preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual” (MST, 2005, p. 34).

Dessa forma, as/os Sem Terra são *agenciados* nos currículos investigados para garantir o ensino e a aprendizagem de conhecimentos das disciplinas escolares sem deixar de lado os objetivos do MST. Agenciamento é entendido aqui como “[...] a localização e o estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor” (Rose, 2001, p. 51). Nesse sentido, o currículo é espaço de aprendizagens que divulgam repertórios de conduta, vocabulários, sistemas de julgamento, modos específicos de viver no mundo. Na aula de ciências, por exemplo, relaciona-se o conteúdo sobre a água com o cotidiano das/os alunas/os e ensina-se ao mesmo tempo modos de ser Sem Terra.

A professora inicia a aula perguntando se alguém sabia por que se comemora no dia 22 de março o Dia Mundial da Água. [...]

– *Alguém aqui tem um rio, lagoa, alguma água nas suas terras?* Pergunta a professora.

– *Lá em casa tem um buraco fundo cheio d'água*, diz Pedro.

– *Lá no papai tem um monte de nascente*, fala Jéssica.

– *Como seu pai cuida delas? Em volta tem planta?* Indaga a professora e explica: as plantas vão fazer sombra em volta e guardar a água necessária para a nascente não desaparecer. Por isso não podemos desmatar em volta das nascentes.

– *Tem não, mas vai colocar*, responde Jéssica (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no Assentamento, DC, março).

O discurso ecológico, que se lança mão na aula apresentada, designa “um ideal ecológico, uma utopia pessoal e social norteadora das decisões e estilos de vida dos que adotam, em alguma medida, uma orientação ecológica em suas vidas” (Carvalho, 2007, p. 3). Jéssica parece ter aprendido a lição ao afirmar que o pai iria colocar plantas em volta das nascentes, pois, garante-se, de acordo com o discurso ecológico, a revitalização da área. Esse discurso acionado pela professora ensina que é preciso fazer a recomposição florística da área, preferencialmente com mudas nativas (Eco, 2008)⁵. Disponibiliza-se, assim, na aula de ci-

ências, uma posição de sujeito ecológico, que atende também ao discurso do MST, já que este se associa recorrentemente às causas ambientais.

Durante a aula de ciências ensinava-se, assim, um modo de viver às/aos Sem Terrinha⁶, quando a professora conclamava o discurso ecológico, mostrando que as/os Sem Terra agiam distintamente. O discurso ecológico aí acionado demanda uma “[...] subjetividade orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais” (Carvalho, 2004, p. 18).

Nessa direção, a professora Marina disse: – Aqui no Assentamento, a gente sabe como cuidar da terra. Quando chegamos aqui um monte de nascente estava seca, porque as pessoas não ligavam, mas a gente plantou em volta, cuidou para que hoje nós tivéssemos água nos lotes (Ribeiro, 2010, s/p - Na escola do Assentamento, DC, março). Um ideal regulador dos modos de agir é colocado em ação. São estabelecidas fronteiras entre práticas consideradas como melhores e piores. Não basta, porém, na posição de sujeito ecológico assumir uma posição acertada. Demanda-se também uma ação multiplicadora.

– Nós [elas/es] que somos Sem Terra, que sabemos o que temos que fazer, temos que ensinar as outras pessoas que ainda não sabem. Não basta cuidar da nascente, outras atitudes são importantes. Quem sabe quais?

– Fechar a torneira, diz Roberta.

– Tomar banho em um minuto, fala Tião.

– Não jogar veneno, diz Pedro (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no Assentamento, DC, março).

O discurso ecológico, aí utilizado, usa *o certo e o errado* para, a partir daí, os sujeitos (re)formularem suas atitudes. Os processos de subjetivação demandam, de fato, um agir sobre si mesmo e sobre os outros. Assim, depois de aprendida a lição, ela deve ser proliferada, de modo que cada uma/um deve ser agente multiplicadora/or da ação correta. Esses conhecimentos ensinados nos currículos investigados, que exigem compromisso das/os Sem Terra com o ambiente, circulam também fora do espaço escolar. No *V Congresso Nacional do MST* divulga-se em uma carta o compromisso de: “defender todas as nascentes, fontes e reservatórios de água doce. [Pois, a] água é um bem da Natureza e pertence à humanidade” (Fato Social, 2007, s/p). Os saberes ecológicos, mais especificamente, no que diz respeito à educação ambiental, foram ao longo dos tempos sendo disciplinarizados, mesmo que haja defesa de que estes devam ser prática do dia a dia e não virar conteúdos escolares (Ribeiro, 2007). Ao disciplinarizá-los, eles são mais facilmente controláveis, circunscritos e divulgados em espaços com objetivos específicos.

Enunciações sobre a melhor forma de se viver, com uma postura ambientalmente correta são reiteradas nas lições dos currículos investigados, dentro e fora da sala de aula. O discurso ecológico, pelo

poder que exerce na sociedade, funciona, dessa forma, para reforçar uma posição política do MST, inclusive contra o latifúndio. Ao MST é cara a discussão e defesa de ações ambientais de modo que por meio desse discurso o Movimento se posiciona em favor das/os pequenas/os agricultoras/es.

Além disso, percebe-se que há toda uma estratégia de envolvimento da sociedade em favor de suas causas, como mostra a reportagem divulgada pelo MST na *internet*, intitulada Movimentos e organizações do campo exigem vetos à MP – Medida Provisória – do Código Florestal. Divulga-se nela parte da carta de repúdio à Presidente Dilma sobre pontos do texto que compõem a Medida Provisória, que trata do Código Florestal.

Da forma como está, o texto protege os latifundiários grileiros e especuladores, que nada produzem sobre a terra. A *sociedade brasileira* vê como única alternativa o veto da Presidenta a esses pontos que privilegiam o agronegócio, em detrimento da sustentabilidade ambiental e da produção da agricultura familiar e camponesa. Somente assim a Presidenta estará garantindo a segurança alimentar, a sustentabilidade ambiental e a *defesa da democracia brasileira*, gravemente ameaçada pelo poderio totalitário do agronegócio (MST, 2012, s/p, grifos nossos)⁷.

Nesse contexto, onde se fala do conjunto da sociedade brasileira e não mais de um grupo específico, parece-nos que a demanda por certo modo de se portar ganha mais peso. Assim, o ensinar/aprender se refere a atitudes exemplares, justamente por se carregar o nome Sem Terra, como explica a professora: “Nós, que somos Sem Terra, que sabemos o que temos que fazer, temos que ensinar as outras pessoas que ainda não sabem” (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no Assentamento, DC, abril). Este saber das/os Sem Terra, transformado em saber escolar, ganha um importante espaço de divulgação que pode dar mais credibilidade ao próprio saber ao ser incorporado no currículo escolar.

É por meio de articulações de saberes, portanto, que é solicitado às/aos Sem Terra um exercício do domínio de si, no qual é preciso “[...] dominar a própria vontade, a serviço do caráter, por meio da inculcação de hábitos e rituais de autonegação, prudência e ponderação” (Rose, 2001, p. 44). A não utilização de agrotóxicos serve de exemplo dessa prudência, pois se sabe que os produtos orgânicos, em geral, são de menor tamanho e levam mais tempo para serem produzidos e colhidos (Zé Folgado Blog, 2012, s/p). Logo, decidir por não utilizar agrotóxicos significa uma negação ao que é mais fácil e, por vezes, mais rentável, em prol de uma causa, de um outro raciocínio político e de uma outra lógica econômica.

Os saberes ecológicos solicitam, de modo geral, das/os Sem Terra, uma maneira de se relacionar com o ambiente – no uso da terra e na relação das pessoas com ela –, que esteja de acordo com os preceitos do

MST. Afinal, já se vem divulgando que o MST produziu outro modo de viver na/da terra, “[...] construindo outra relação, uma relação de cuidado e alteridade com a biodiversidade” (Ribeiro, 2012, p. 14). É assim, então, que um conjunto de saberes ecológicos que definem *o certo e o errado* são levantados e categorizados, de modo que os sujeitos sejam objetivados em relações de poder-saber. Mais que isso, esses saberes não se fecham nos conhecimentos curriculares das diferentes disciplinas, pois eles são ressignificados e se juntam a outros saberes estrategicamente para produzir o sujeito Sem Terra que deve ser, também, ecológico.

Saberes Sanitaristas nos Currículos Investigados

Nos currículos investigados o discurso sanitaria também é acionado em meio a conteúdos das diferentes disciplinas curriculares. O discurso sanitaria diz respeito tanto a modelos de “[...] conhecimento sobre a estrutura das doenças e suas causas, como propostas práticas de intervenção saneadora e reorganizadora do espaço físico” (Melo; Beltrame; Heberle, 2010, p. 97). Há nessa perspectiva, toda uma “[...] preocupação com a higiene da família, do ambiente em que ela vive, trabalha e circula, fundando um discurso organizador que visava criar normas gerais para a população” (Oliveira, 2003, p. 14).

O discurso sanitaria aparece nos currículos investigados com o objetivo de controlar atitudes, em nome de um cuidado com a população.

Ao retornar do recreio, a professora pergunta às/aos alunas/os se aqueles pneus soltos pelo pátio representam algum perigo. Logo, todas/os respondem que sim.

– Guardam larvas de mosquito da dengue, professora.

– Então, o que podemos fazer? Pergunta a professora.

– Colocar fogo, responde Ítalo.

Diane, logo intervém:

– Não pode colocar fogo, ôh menino.

– Jogar longe daqui...

– Lógico que não, você quer que outros adoecem? Então? Que vamos fazer? Diz a professora.

– Podemos enterrar, grita Tião.

[...] A professora levanta algumas reflexões acerca dos cuidados que se deve ter com a água parada no Assentamento, para evitar a dengue (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no Assentamento, DC, abril).

Ficou decidido com a turma que os pneus seriam enterrados, mas antes de saírem da sala de aula, a professora perguntou se as/os alunas/os se lembravam do tanto de gente que havia se contagiado com o mosquito da dengue no ano anterior. O motivo das pessoas adoecerem, segundo ela, foi a falta de cuidado das próprias pessoas. Por isso precisavam enterrar os pneus. Afinal, “cada um tem que fazer sua parte, afirmou” (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no assentamento, DC, abril). A fala

da professora reitera o discurso sanitaria sobre a dengue, que também é intensamente veiculado em outros espaços, sobretudo na mídia. A prática de controle e intervenção sanitária demanda uma posição de sujeito saudável e que cuida do outro e de si mesmo.

É claro que a demanda a essa posição de sujeito é constantemente reiterada na mídia. Nela é possível ver, por exemplo, um médico que lança mão do discurso sanitaria e diz que o “combate ao mosquito transmissor da dengue consegue resultado positivo quando cada cidadão(ã) chama para si a responsabilidade de ajudar na manutenção (limpeza) do espaço em que habita” (Correio do Estado, 2011, s/p)⁸. Esse discurso muitas vezes se articula com o discurso político, que afirma que não “adianta a população jogar no colo do poder público a responsabilidade no combate à dengue. A sociedade precisa e deve participar desse processo” (Portal RG, 2011, s/p)⁹. Enunciações como essas são reiteradas nas aulas de ciências dos currículos investigados.

Por meio de saberes disponibilizados nos currículos investigados solicita-se as/os Sem Terrinha que reflitam sobre os seus atos para evitar riscos à população. Nesse caso, tais discursos acionam práticas de controle que não atuam individualmente, mas de maneira coletiva. As práticas pedagógicas desenvolvem processos de subjetivação nos quais, cada aluna/o estabelece relação dela/e consigo mesma/o ao assumir a responsabilidade com o meio onde vive e com a saúde da comunidade.

Além disso, atividades de perguntas e respostas foram utilizadas pela professora, que investiu na condução das condutas das/as alunas/os. No pátio, enquanto encontravam e enterravam os pneus, a professora perguntou: “quem desenterrou os pneus? Vocês acham que essa atitude foi correta?”. As/os alunas/os culpavam-se, mas acabaram sintetizando que aquela ação não foi correta e que ela não poderia se repetir (Ribeiro, 2010, s/p - DC, abril). A professora incentivou, dessa forma, a prática da reflexão sobre os atos considerados incorretos. As/os alunas/os foram, desse modo, chamadas/os a reconhecer o erro e, interpeladas/os a decidir sobre o que foi divulgado como sendo bem comum.

A reflexão provocada pela professora incidiu também sobre como se redimir pelo mal feito, pois as crianças prometeram nunca mais desenterrar os pneus, além de criar maneiras de acabar com os focos da dengue no assentamento. Tais práticas pedagógicas exigem o autogoverno, demandando que o sujeito fale sobre suas ações, “[...] não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (Larrosa, 2002, p. 54). Nessa prática do currículo, a “[...] confissão e a exposição do eu, a exemplaridade e o discipulado [é] incorporado à pessoa por meio de uma variedade de esquemas” (Rose, 2001, p. 38), aqui no caso, autoinspeção, exposição do eu e autoformação.

O sujeito é convocado a tomar para si a responsabilidade de um cuidado que não é individual, mas coletivo. Pode-se dizer que está em funcionamento um exercício de biopoder, que tem como objetivo governar a população (Veiga-Neto, 2010). Mais que isso, o biopoder se ocupa, na contemporaneidade, com o *fazer viver* (Rabinow; Rose, 2006). Tal empreendimento de poder no MST evidencia, inclusive, que o “[...] biopoder não emerge, ou serve para dar suporte, a um único bloco de poder, grupo dominante, ou conjunto de interesses” (Rabinow; Rose, 2006, p. 32).

Em síntese, os saberes sanitaristas são usados nos currículos investigados para regular os corpos, que por sua vez, agem sobre o meio, normalizam as práticas, avaliam comportamentos, separam, compararam e hierarquizam modos de ser, como mais e menos aceitáveis. Esses saberes, contudo, mesmo que presentes em discursos acadêmicos, assumem um caráter diferenciado nos currículos pesquisados. Afinal, o objetivo desse discurso é a produção de um sujeito Sem Terra comprometido com os preceitos divulgados no discurso do MST: uma vida e uma população saudáveis.

Saberes sobre a Reforma Agrária e a Demanda por uma Posição de Sujeito Antilatifundiário

“O latifúndio se renovou e hoje gerencia um moderno sistema chamado agronegócio, que controla as terras e a produção” (MST, 2012, s/p)¹⁰; “nós não vamos ensinar o agronegócio” (Ribeiro, 2010, s/p - DC, março)¹¹; “a escola tem um lugar importante na luta pela Reforma Agrária” (Ribeiro, 2010, s/p - DC, novembro)¹². Enunciações como essas são acionadas para divulgar modos de entender, muito específicos, sobre a Reforma Agrária no MST. Tais enunciações divulgam práticas e colocam à disposição marcas desejáveis às/aos Sem Terra nos currículos pesquisados. Afinal, “nenhum ‘foco local’, nenhum esquema de transformação poderia funcionar se, por meio de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global” (Foucault, 2006a, p. 110). O currículo é, nesse esquema, um dos mecanismos de transformação de espaços, sujeitos e modos de vida no MST.

As aulas de geografia dos currículos investigados ganham destaque na divulgação de saberes que demandam a posição de sujeito antilatifundiário. Essa posição mantém várias marcas da posição de sujeito ecológico, reiterando, inclusive, a associação entre o cuidado com o meio ambiente e o discurso da Reforma Agrária. Apesar das muitas interseções, há algo de marcante na posição de sujeito antilatifundiário: a posição contrária às ações das/os latifundiárias/os, no que diz respeito ao uso e posse da terra. A luta pela Reforma Agrária e pelo direito à terra é central, demandando das/os Sem Terra modos de compreender a sua relação com ambiente diferentemente das/os grandes proprietárias/os de terra.

As aulas no Acampamento Esperança se mostraram mais intensas no agenciamento da posição de sujeito antilatifundiário do que no Assentamento Coragem, indo ao encontro do que disse Márcia, uma Sem Terra: “no acampamento é tudo mais intenso. A própria situação de confronto, de luta e sofrimento diário, deixa tudo mais à flor da pele” (Ribeiro, 2010, s/p - DC, junho). No Acampamento, por meio dos saberes da aula de geografia, ensinava-se sobre transformação do espaço rural, utilizando-se de um texto apresentado no livro didático adotado pela escola. O conteúdo em tela era sobre o uso e a ocupação do solo. Ele abria um leque de possibilidades de discussão para a professora atender as demandas do discurso do MST sobre a Reforma Agrária.

Divulga-se nesse discurso que a escola deve se responsabilizar por formar um “sujeito comprometido com a Reforma Agrária, com a construção de um projeto popular. A escola tem que se comprometer com esse projeto”, como afirmou a Sem Terra Maria (Ribeiro, 2010, s/p - DC, março). Neste rastro, a professora do acampamento explorou o assunto, por meio de perguntas e respostas, solicitando que as/os alunas/os observassem a área do entorno da escola.

– Vocês lembram que quando nós fizemos a escola aqui tinha um morro e agora é bem plano? Por que ele ficou assim? Pergunta a professora.

– Porque veio a chuva, nós fomos pisando, diz Ivan.

Quando puser muito gado aqui, professora, esses morros vão ficar todos assim, retinhos?

– É, acho que sim. Com o chão sem mato nem nada, veio a chuva e foi carregando a terra. O boi foi pisando, veio carro, aí ficou assim. Diz Betânia.

– Quanto mais foi melhorando a vida deles, dos fazendeiros, foi piorando a natureza. Completa a professora (Ribeiro, 2010, s/p - Aulas no Acampamento, DC, junho).

Ensinava-se neste episódio sobre relevo e, igualmente, davam-se lições que faziam parte da pauta da luta pela Reforma Agrária, quando, por exemplo, a professora disse que o fazendeiro *foi piorando a natureza*. Com a *apropriação do saber* sobre a Reforma Agrária, há certa inversão em relações anteriormente estabelecidas com o Estado quando, por exemplo, na década de 1970 houve “quase extinção dos movimentos camponeses” (Fernandes, 2008, p. 1). Nesse sentido, mesmo que os conteúdos livrescos sejam muito frequentes na sala de aula e que os conhecimentos disciplinares tenham destaque, ressignificar esses, apresentando outros saberes, outras formas de compreendê-los, acrescentando personagens e significados funcionam como uma tática importante nas disputas que caracterizam as/os Sem Terra.

O procedimento da observação do Acampamento, orientado pela professora, ensina os conteúdos sobre relevo, prescritos pelo livro didático, mas também ensina o que acontece com o ambiente quando este está nas mãos de latifundiárias/os. Certos princípios são entendidos como melhores que outros, porque uma maneira de viver é desejada

dentro do Movimento. Mesmo que o conteúdo trabalhado em sala de aula tenha sido extraído do livro didático, as análises exploradas demonstram a tentativa de problematizar os ditos do livro, acrescentando outros saberes, como no episódio anteriormente apresentado. Outros conteúdos, que usualmente, estão presentes nos livros, também receberam outras análises e conexões com a vida das/os Sem Terra, como por exemplo, a discussão sobre o Dia mundial da Água.

– O que foi que vocês viram lá na nascente? Eu quero saber o que faz com que aquela nascente nasça ali? Antes ela corria muita água, mas as pessoas desmataram e ela secou. Depois que aqui virou assentamento o povo cuidou, não botou mais fogo, não tirou mais árvore, aí a água brotou. Nós, principalmente, aqui do Assentamento temos uma tarefa, porque lidamos com a terra, com a natureza, com a mata. Se nós não soubermos lidar com natureza, com a terra, quem é que vai cuidar? É o pessoal lá da cidade? Se nós não cuidarmos da terra vamos ajudar a continuar destruindo o meio ambiente. [...] Se a gente pensar que os outros fazendeiros põe fogo e a gente puser, a gente vai aguentar viver aqui? Nesse calorão igual está aqui? Nós vamos servir de exemplo para os outros também. Se cuidar não vai faltar (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no Assentamento, DC, março).

Divulga-se que por ser Sem Terra a relação estabelecida no uso da terra e o cuidado com a natureza são diferenciados, solicitando-se a elas/es outra postura diante das situações vividas. Aqui, saberes ecológicos reafirmam preceitos dos saberes da Reforma Agrária que são indissociáveis no discurso do MST e chegam a se confundir. Os ensinamentos divulgados nas aulas de ciências, quando contrapõem as ações no Assentamento à cidade e às/aos fazendeiras/os acionam o discurso do MST que se opõe ao agronegócio¹³. Para a Reforma Agrária, há no campo “[...] uma disputa entre esses dois ‘mundos’ de agricultura: [...] o agronegócio e outra forma de agricultura, que é sustentável ambientalmente e produz fruto mais saudável, [por meio] da Reforma Agrária [...] ou de formas muito anteriores de posse e ocupação da terra”¹⁴ (Görgen, 2012, s/p).

Pensando na importância do cuidado com o ambiente, Frei Görgen (2012) afirma que “[...] a Reforma Agrária agora é mais necessária do que nunca” (Görgen, 2012, s/p). Para ele, a Reforma Agrária diz respeito à conciliação entre uma produção sustentável dos alimentos, e a preservação do meio ambiente. Em síntese, saberes da Reforma Agrária estão intimamente ligados a saberes ecológicos para a produção do sujeito Sem Terra.

O investimento na ressignificação dos saberes apresentados nos livros didáticos parece de grande importância no contexto da reforma agrária, pois, como demonstram Nabarro e Tsukamoto (2009), ao analisar os conteúdos sobre reforma agrária dos livros de geografia, esses saberes estão distantes das discussões desejadas nas áreas de assentamento e acampamento. Os livros dão ênfase às “atividades econômicas desenvolvidas na área rural, e no final [...] (trazem) um texto, deslocado

do contexto, [...] e em momento algum fala[m] da luta pela terra e dos movimentos sociais rurais no Brasil” (Nabarro; Tsukamoto, 2009, p. 19). Desse modo, o saber sobre a reforma agrária divulgado no livro entra em concorrência com os saberes sobre a reforma agrária defendida pelo MST e valorizados na fala da professora.

As práticas pedagógicas empregadas na escola do Acampamento Esperança não deixam de lado os saberes presentes nos livros didáticos. Isso acontece independentemente de a professora analisar criticamente os textos dos livros. Afinal, mesmo introduzindo outros saberes, ao voltar ao livro didático, a professora instrui as/os alunas/os: *leiam este texto [do livro de geografia] e depois respondam às questões que estão logo depois; resolvam as atividades* (Aula no Acampamento, DC, jun./2010). Nesse contexto, não é incomum que os saberes acrescentados ao currículo, que podem ser considerados alternativos, enfrentem “[...] saberes e discursos que se servem de supostas categorias universais para falar de tudo sem se referir a processos reais” (Varela, 2002, p. 93).

A fala de um Sem Terra, pai de alunos, evidencia as disputas de poder entre saberes no currículo escolar:

Olha, no Assentamento [...] a escola trabalha com um currículo do Estado, mas trabalha um pouco também, dentro da realidade. Usa métodos a partir da realidade dos filhos de assentados. Isto já acontece. Não acontece da forma que a gente almeja. Era para ser mais trabalhado isso. Mas a gente sabe também dos desafios e dificuldades de se trabalhar o que não está na grade curricular (Ribeiro, 2010, s/p - Fala do Fábio, DC, novembro).

A definição daquilo que é permitido, proibido e imposto pelo currículo, coloca em jogo a autorização de saberes que estão em disputa na enunciação do Sem Terra.

Na mesma direção, as práticas escolares narradas por uma Sem Terra, que foi professora na escola, trazem evidências de disputas dos saberes particulares do MST, por espaço:

Eu dava aula na escola do Assentamento e fazia várias atividades fora de sala, explorando o meio onde os alunos vivem. A gente fazia a mística, cantava as músicas do Movimento, mas muitos pais não entendiam, diziam que aquilo não era aula e que seus filhos precisavam aprender a ler e escrever. Mas eles estavam aprendendo isso também. Eu aproveitava os temas do dia a dia para ensinar os conteúdos, mas tem gente que ainda não entende (Ribeiro, 2010, s/p - DC, março).

Se por um lado há quem defenda a importância de se trabalhar conhecimentos particulares, como indica a fala de Fábio, por outro, como mostra a fala da professora, a autoridade do currículo disciplinar leva à desqualificação das práticas que se aproximam de saberes do MST. Evidencia-se que “os seres humanos não são os sujeitos unificados de algum regime coerente de governo que produza pessoas da forma que ele imagina” (Rose, 2001, p. 48). Em vez disso, elas/es são interpeladas/

os por diferentes práticas que as/os subjetivam diferentemente (Rose, 2001).

Nessa arena de lutas, ressignificar conteúdos parece ser mais aceitável que excluir e incluir conteúdos. Afinal, não houve objeções às aulas que tratavam de ressignificar saberes escolares usualmente trabalhados, em vez de incluir outros. Ainda que saberes sobre a reforma agrária, com seus conteúdos contra o latifúndio, não estejam documentados no projeto político pedagógico das duas escolas pesquisadas. Contudo, esses saberes estavam presentes, sobremaneira, nas aulas de geografia ou ciência observadas.

No Acampamento, ao trazer para a cena o fazendeiro da propriedade ocupada pelo MST, demandas da posição de sujeito antilatifundiário são disponibilizadas, enquanto as crianças já começam a fazer outras composições sobre a temática, como mostra o seguinte diálogo.

- O fazendeiro daqui estava jogando veneno no solo, para matar assa-peixe, para melhorar a vida deles, né? Mas estraga a natureza! Meu pai disse que ele vai plantar braquiária para o gado. Comenta Diego.
- E quando o gado começar a pisar? Pergunta Betânia.
- Vai carreando a terra, fazendo valeta. Vai dá erosão. Diz Ivan.
- E a terra vai para onde? Insiste Betânia.
- Para as estradas, para os rios. Está cheio de areia o poção, eu vi. Entupiu o riozinho. Eu passei de bicicleta em cima da areia, nem tem rio mais. Afirma Diego (Ribeiro, 2010, s/p - Aula no Acampamento, DC, junho).

Diego e Ivan apresentam evidências da compreensão do conteúdo trabalhado, distinguindo o que é certo do que é errado, dentro do discurso do MST sobre a reforma agrária. Ao avaliar as ações do fazendeiro, os alunos refletem sobre modos de vidas, sobre escolhas de sua existência, como as formas que devem conduzir suas condutas. Demonstram que aprenderam as lições do discurso, que lhes ensinaram, sendo eles ao mesmo tempo produzidos e produtores de saberes e práticas. Assumem, assim, marcas da posição de sujeito antilatifundiário.

Um poder epistemológico está em funcionamento. Trata-se, nesse poder, de “[...] extrair dos indivíduos um saber e extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e controlados por [...] diferentes poderes econômico, político, judiciário etc.” (Foucault, 2009, p. 121). Os alunos percebiam a aprovação da professora diante de seus comentários, o que parecia empolgar os meninos diante dos ensinamentos. A professora aproveitou tal empolgação para trazer mais um conteúdo presente no livro.

- O que é adubo químico e adubo natural? Pergunta Betânia.
- Aqueles que eles colocam para a planta crescer mais rápido é químico. O natural é bosta de boi, de cabrito... Igual a gente usa, fala Ivan.
- E insumo químico, o que é isso?
- É o produto químico que eles colocam na plantação.
- E manejo do solo, o que é?

– Vai arando, capinando, igual nós fizemos aqui, completa Ivan (Ribeiro, 2010, s/p - DC, junho).

O discurso da agroecologia assume a centralidade da composição, sem abandonar o discurso da reforma agrária, admitindo que eles se complementam. Esse discurso divulga que agroecologia é um campo do conhecimento que “promove o manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva [...], mediante propostas de desenvolvimento participativo desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos” (UFRGS, 2012, s/p). Assim, os saberes sobre insumos químicos divulgados na aula estão em contraposição aos discursos da agroecologia e da reforma agrária, pois o agronegócio é comumente associado ao uso desses insumos. Logo, na posição de sujeito antilatifundiário é preciso aprender sobre tais conteúdos.

A parceria desses discursos é assumida pelo MST, conforme divulgado em matéria do jornal *Ambiente Brasil*: “o MST vem dando importantes contribuições à consolidação do movimento agroecológico em nosso país, [...], quando aprovou em seu 4º Congresso Nacional realizado em Brasília, a agroecologia como uma de suas bandeiras de luta” (Ambiente Brasil, 2011, s/p). Ao positivar a agroecologia e a reforma agrária as práticas do currículo se posicionam qualificando certas ações e saberes e desqualificando outras. A desaprovação das ações do fazendeiro que é associada, no discurso do MST, ao agronegócio, cria outros significados para os saberes expressos no livro didático. Um conjunto de regras de conduta, implícita ou explicitamente é, desse modo, disponibilizado nos currículos investigados. Certo regime, ou seja, *toda uma arte de viver* (Foucault, 2006b), que pode compreender a ordem corporal e moral é acionado, que, por sua vez, demanda “um modo de problematização do comportamento” (Foucault, 2006b, p. 93).

Para uma campanha contra o uso de agrotóxico, por exemplo, a qual o MST fez parte, o discurso científico foi acionado como forma de validação dos saberes disponibilizados pelo MST. O Movimento afirma que os “agrotóxicos causam uma série de doenças muito sérias, que atacam os trabalhadores rurais, comunidades rurais e toda a população, que consome alimentos com substâncias tóxicas e adquire muitas doenças” (Ambiente Brasil, 2011, s/p). Junto a esse texto é apresentada a imagem que segue eminentemente pautada no discurso médico/científico.

Figura 1 – Campanha contra o uso de agrotóxicos



Fonte: Ambiente Brasil.

A demanda pelo não uso de agrotóxicos é validada pelo discurso médico, que reitera a assertiva de que este é prejudicial à vida das pessoas. Somam-se discursos, validados pela academia, para afirmar, por exemplo, que o uso dos agrotóxicos é resultado “[...] de um conjunto de opções políticas adotadas pelo país, que remonta aos anos 1960” (Ponto de Pauta, 2011, s/p) como afirma Flávia Londres, autora do livro *Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida*.

Diante de tais afirmações, saberes da geografia parecem divulgar discursos de campos distintos – político, médico, ambiental – disponibilizando informações que não constam nos livros didáticos e que são utilizadas pela professora do acampamento. A posição de sujeito antilatifundiário é demandada no discurso da agroecologia, que denuncia o agronegócio em reportagem no *site* do MST: “A expansão desse modelo de produção agrícola é responsável pelo desmatamento, envenena os alimentos e contamina a população” (MST, 2011, s/p)¹⁵.

Tal enunciação é reiterada quando uma Sem Terra afirma que “é preciso investir numa alimentação saudável na merenda, sem agrotóxico. É só comprar os produtos dos produtores rurais daqui mesmo” (DC, mar./2010, s/p). Nessa linha de pensamento, a professora do acampamento ainda perguntou aos alunos Ivan e Diego se o veneno usado pelo fazendeiro fazia mal à saúde. prontamente eles responderam que sim, que era mais saudável usar esterco (DC, jun./2010, s/p). Assim, disponibilizam-se no currículo comportamentos e práticas desejáveis à po-

sição de sujeito antilatifundiário que, por sua vez, reafirma marcas da posição de sujeito ecológico. Nessas disputas de poder o que interessa é “[...] interroga[r] as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos falsos e verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber” (Foucault, 2007, p. 118).

Ao disponibilizar no currículo escolar a posição de sujeito antilatifundiário ensina-se, então, às/aos Sem Terra preceitos que se contrapõem aos comportamentos vinculados ao latifúndio que, muitas vezes, são associados à falta de cuidado com a saúde e a pouca preocupação com a população. Assim, o MST denuncia, inclusive, determinadas políticas que favorecem às/aos grandes proprietárias/os de terra como, por exemplo, a “isenção de impostos para agrotóxicos no Ceará, em vigor desde 1997” (MST, 2012, s/p)¹⁶. Dessa forma, de modo geral, os saberes sobre a Reforma Agrária divulgados nos currículos investigados estabelecem oposição aos modos de relação com o ambiente adotado nos latifúndios e apresentam outra lógica de cuidado, na qual as ações, mesmo individuais, devem primar pelo bem coletivo.

Isto e aquilo...

O que se deve, então, ensinar/aprender nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST? Ensinar a plantar? Ensinar a lidar com computadores? Ensinar a cuidar dos animais? Ensinar a usar materiais de um laboratório? Ensinar a lidar com a terra ou ensinar conteúdos nomeados universais? A dualidade do isto *ou* aquilo parece ser alimentada nas discussões sobre a produção do currículo das escolas pesquisadas. As disputas, associações e produções discursivas nos currículos investigados muitas vezes trazem à tona o isto ou aquilo.

Como mencionado, os *saberes alternativos* introduzidos nos currículos investigados foram observados apenas nas aulas de geografia e ciências. Diante disso, talvez se possa dizer que há ainda certa dificuldade de desprender os saberes particulares que se quer ensinar nos currículos do MST dos saberes já oficializados pela escola. Isso evidencia a força dos saberes oficiais. Contudo, ao fazer circular discursos que demandam as posições de sujeito ecológico, saudável e antilatifundiário, *o sujeito Sem Terra* vai sendo delineado, demandado e produzido. Esse sujeito vai sendo produzido pela combinação de várias posições de sujeito que são sempre recompostas, reorganizadas e recriadas.

Um conjunto de condutas são demandadas a esse sujeito. Sua existência exige, de modo geral, um pensamento crítico diante das situações vivenciadas no cotidiano. Solicita-se um comportamento *moral* que não se reduz apenas à obediência a um conjunto de regras, já que exige também uma relação do sujeito consigo mesmo. “Essa relação não é simplesmente ‘consciência de si’, mas constituição de si enquanto ‘sujeito moral’, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que

constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita” (Foucault, 2006b, p. 28).

As posições de sujeito divulgadas para produzir a/o Sem Terra escapam, entretanto, aos preceitos que tentam fixar as escolhas por isto ou aquilo nos currículos. Assim, a luta por quais conhecimentos devem ser considerados mais válidos nos currículos acabam por borrar um suposto dualismo entre conhecimentos: universal e particular, escolar e do MST. Um saber especializado sobre o que é considerado correto é constituído, acionando sistemas morais de obrigação e interdição: não se deve fazer isto ou aquilo. Isso faz parte da arte de governar que “[...] está fundamentalmente ligada à descoberta de uma verdade e ao conhecimento objetivo dessa verdade” (Foucault, 2010, p. 46). Investe-se, desse modo, na produção de uma “categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade” (Foucault, 2010, p. 46).

É importante registrar, no entanto, que as práticas curriculares analisadas apesar de não proporem conhecimentos totalmente distintos para as/os Sem Terra, acabam produzindo uma orientação e uma maneira diferente de tratar tais conhecimentos. A fala de uma Sem Terra é esclarecedora: “os conteúdos, eles se diferenciam na criatividade” (Ribeiro, 2010, s/p - DC, março). Assim, ao se mudar o modo de trabalhar com os conteúdos, acrescentando informações, mostrando outros modos de entendê-los, sem dúvida, processos de subjetivação são colocados em funcionamento, posições de sujeitos diferenciadas são demandadas, raciocínios distintos ficam disponíveis.

É importante registrar que as relações de subjetivação são cambiantes, que as posições de sujeito disponibilizadas podem não ser assumidas, que os saberes e poderes resistem à conformação. Desse modo, os objetivos propostos nem sempre serão alcançados, porque resistências são produzidas, desencadeando “a insurreição dos saberes submetidos” (Varela, 2002, p. 93). Afinal, o campo do currículo já mostrou que conteúdo e forma estão completamente articulados no currículo. Se a forma muda, isso tem efeitos nos conteúdos (Paraíso, 1995).

Há que se lembrar também que “o fato de um currículo ser universalista, ou não ser universalista, não o torna, em si mesmo, algo a ser combatido ou valorizado. Existem problemas que os dois tipos de currículo podem engendrar” (Santos, 2009, p. 12). Assim sendo, tentar estabelecer fronteiras curriculares, mesmo que imaginárias, entre os conhecimentos particulares e universais resulta em estratégias conflitantes. Por um lado é conveniente forjar a existência de uma cultura diferenciada dentro do MST, sendo isso fundamental para a própria sobrevivência do Movimento e fortalecimento do grupo, bem como para a manutenção e justificativa da existência de escolas nos acampamentos e assentamentos. Por outro lado, ao buscar uma unidade e fechamento no grupo em supostas especificidades, separam-se os de dentro e os de fora criando um distanciamento que pode ser pouco produtivo no que diz respeito à luta por igualdade.

Contudo, estabelecer fronteiras curriculares rígidas não parece estrategicamente conveniente às/aos Sem Terra nesse jogo de poder-saber. Ao contrário, parece muito mais útil ao MST um trânsito convenientemente organizado entre os diversos saberes. Além disso, por que não acreditar na potência e na possibilidade do *isto e aquilo* atuando em conjunto nos currículos?

Recebido em 20 de março de 2014
Aprovado em 28 de janeiro de 2015

Notas

- 1 A pesquisa aqui referida foi realizada para a tese de doutorado de Vândiner Ribeiro, intitulada *Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da subjetividade lutadora*, defendida no Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social da UFMG em fevereiro de 2013 e orientada por Marlucy Alves Paraíso (Ribeiro, 2013).
- 2 As notas do diário de campo não foram paginadas, mantendo-se os diversos arquivos que o compuseram (em formato digital, manual e oral gravado/transcrito), de acordo com as possibilidades de uma pesquisa etnográfica que aconteceu em diversos espaços.
- 3 Nomes fictícios para os locais da pesquisa.
- 4 Os nomes das/os Sem Terra participantes da pesquisa são todos fictícios.
- 5 ECO. Revitalização de nascentes e de mentes (2008). Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/reportagens/20220-revitalizacao-de-nascentes-e-de-mentes>>. Acesso em: 04 out. 2011.
- 6 Para o MST as *Crianças Sem Terrinha São Meninas e Meninos que Têm na sua Formação a Identidade da Classe Trabalhadora, São Filhos e Filhas da Luta que Inspiram o Próprio Movimento*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/especiais/32>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- 7 MST. Movimentos Sociais e Organizações do Campo Exigem Vetos a MP do Código Florestal. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Movimentos-e-organizacoes-do-campo-exigem-vetos-a-MP-do-Codigo-Florestal>>. Acesso em: 12 de out. 2012.
- 8 CORREIO DO ESTADO. Médico Sanitarista Fala sobre a Dengue nesta Sexta-feira. Por Roberto Costa. Em 29/07/2011. Disponível em: <http://www.correiodoes-tado.com.br/noticias/medico-sanitarista-fala-sobre-a-dengue-nesta-sexta-feira_119281/>. Acesso em: 03 out. 2011.
- 9 PORTALRG. Fala do Presidente da Fundação Municipal de Saúde de Teresina na Reportagem FMS Alerta: 82% dos focos de mosquito da dengue estão dentro de casa. Disponível em: <<http://www.portalrg.com.br/noticia/fms-alerta-82-dos-focos-de-mosquito-da-dengue-estao-dentro-de-casa-62783.html>>. Acesso em: 03 out. 2011.
- 10 MST. A renovação do latifúndio e seu novo sistema: o agronegócio. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/A-renovacao-do-latifundio-e-seu-novo-sistema-o-agronegocio>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

- 11 Tânia, conversas no assentamento (diário de campo, mar./2010).
- 12 Maria, entrevista (diário de campo, nov./2010).
- 13 O agronegócio está aqui associado não apenas a alta tecnologia agrícola, mas, sobretudo, a “[...] sua tendência a controlar áreas cada vez mais extensas do país e, por outro lado a concentração de empresas com controle internacional” (Leite; Medeiros, 2012, p. 82).
- 14 MUNDO JOVEM. Reforma Agrária, mais Necessária do que Nunca. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/entrevista-07-2007.php>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- 15 MST. Campanha Contra o Uso de Agrotóxicos. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/book/export/html/11494>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- 16 MST. Agrotóxicos Livres de Impostos Causam Problemas à Saúde. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10603>>. Acesso em: 10 out. 2012.

Referências

- AMBIENTE BRASIL. **Agroecologia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra** – MST. Reportagem de Sandra Cristina Lins dos Santos. 2006. Disponível em: <<http://noticias.ambientebrasil.com.br/artigos/2006/12/11/28206-agroecologia-no-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terra-mst.html>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira/Ministério do Meio Ambiente**. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Subjetividade e Sujeito Ecológico: contribuições da psicologia social para a educação ambiental. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira; TAGLIEBER, José Erno (Org.). **Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2007. P. 29-36.
- CORREIO DO ESTADO. Médico sanitário fala sobre a dengue nesta sexta-feira. Reportagem de Roberto Costa. 29 jul. 2011. Disponível em: <http://www.correio-doestado.com.br/noticias/medico-sanitarista-fala-sobre-a-dengue-nesta-sexta-feira_119281/>. Acesso em: 03 out. 2011.
- ECO. Revitalização de nascentes e de mentes. Reportagem de Jaqueline B. Ramos. 12 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/reportagens/20220-revitalizacao-de-nascentes-e-de-mentes>>. Acesso em: 04 out. 2011.
- FATO SOCIAL. Carta do 5º Congresso Nacional do MST em Brasília, 15 de junho de 2007. Disponível em: <<http://fatosocial.blog.terra.com.br/2007/06/16/termina-congresso-nacional-do-mst/>>. Acesso em: 04 out. 2011.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. **Boletim Data Luta**, p. 1-10, 2008. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf>. Acesso: 11 de abr. 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos de Michael Foucault). Tradução: Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução: Maria Thereza da Costa. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- GÖRGEN, Frei. **Reforma Agrária, mais Necessária do que Nunca**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/entrevista-07-2007.php>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 178-189.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P. 35-86.
- LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo; Escola Politécnica de Saúde
- Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.
- MELLO, Alex Oestreich de; BELTRAME, Éderson Cesar; HEBERLE, Milene Veiga Rossan. O Discurso Sanitarista como Discurso Político e Ideológico na República Velha. **Revista Historiador**, Porto Alegre, n. 3. Ano 03 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>>. Acesso em: 01 nov. 2012.
- MST. **A Renovação do Latifúndio e seu novo Sistema: o agronegócio**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/A-renovacao-do-latifundio-e-seu-novo-sistema-o-agronegocio>>. Acesso em: 21 abr. 2012.
- MST. **Agrotóxicos Livres de Impostos Causam Problemas à Saúde**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/10603>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- MST. **Campanha Contra o Uso de Agrotóxicos**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/book/export/html/11494>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Cadernos de Educação**, Veranópolis, RS, n. 13. Edição Especial, 2005.
- MST. **Movimentos Sociais e Organizações do Campo Exigem Vetos a MP do Código Florestal**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Movimentos-e-organizacoes-do-campo-exigem-vetos-a-MP-do-Codigo-Florestal>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- MUNDO JOVEM. **Reforma Agrária, mais Necessária do que Nunca**. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mj/entrevista-07-2007.php>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- NABARRO, Sérgio Aparecido; TSUKAMOTO, Ruth Youko. Questão Agrária e o Livro Didático de Geografia: uma análise do conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados pelas escolas de ensino fundamental da rede pública de Londrina/PR. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. P. 1-26.
- OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Fora da Higiene não Há Salvação: a disciplinarização do corpo pelo discurso médico no Brasil Republicano. **Mneme, Revista de Humanidades**, Caicó, Centro de Ensino Superior do Seridó, v. 4, n. 7,

fev./mar. 2003. Disponível em: <<http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/pdf/mneme07/002-pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na Formação Docente: campo de silêncio do currículo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O Currículo entre a Busca por “Bom Desempenho” e a Garantia das Diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Org.). **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 132-152.

PONTO DE PAUTA. **A Política Agrícola Brasileira e o Incentivo aos Agrotóxicos**. Entrevista Especial com Flávia Londres. Disponível em: <<http://pontodepauta.wordpress.com/2011/10/11/a-politica-agricola-brasileira-e-o-incentivo-aos-agrotoxicos-entrevista-especial-com-flavia-londres/>>. Acesso em: 20 out. 2011.

PORTALRG. **FMS Alerta**: 82% dos focos de mosquito da dengue estão dentro de casa. Disponível em: <<http://www.portalrg.com.br/noticia/fms-alerta-82-dos-focos-de-mosquito-da-dengue-estao-dentro-de-casa-62783.html>>. Acesso em: 03 out. 2011.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O Conceito de Biopoder Hoje. **Política e Trabalho. Revista de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 21, abr. 2006.

RIBEIRO, Cristine Jaques. **Agroecologia**: práticas coletivas num assentamento de reforma agrária. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/isp/ppgcs/eics/dvd/documentos/gts_lleics/gt7/gt7cristine.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2012.

RIBEIRO, Vândiner. **A Influência de Situações de Risco na Construção de Conhecimentos Cotidianos**. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST**: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”. 2013. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Vândiner. **Diário de Campo (DC)** - Tese Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”, 2010.

RIBEIRO, Vândiner; PARAÍSO, Marlucy Alves. A Produção Acadêmica sobre Educação do Campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, maio/set. 2012.

ROSE, Nikolas. Como se Deve Fazer a História do Eu? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun./jul. 2001.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo: conhecimento e cultura. Seleção do conhecimento escolar: a construção do currículo. In: BRASIL. **Salto para o Futuro**. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, n. 1, abril/2009. P. 10-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UFRGS. **Definição Elaborada por Eduardo Sevilla Guzmán**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/agroecologiabr/conceitos_de_agroecologia.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. P. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e Dispositivos de Normalização: implicações educacionais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU: O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11, 2010, São Leopoldo, Unisinos. **Anais...** São Leopoldo, Unisinos, 2010.

ZÉ FOLGADO BLOG. **Soluções Alternativas aos Agrotóxicos para o Controle de Pragas**. Disponível em: <http://www.presenteparahomem.com.br/solucoes-alternativas-aos-agrotoxicos-para-o-controle-de-pragas/#.UHRM5KT2m_4>. Acesso em: 12 out. 2012.

Vândiner Ribeiro é professora adjunta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade Interdisciplinar de Humanidades e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFVJM; coordenadora do GPECs: Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículos, Culturas e Sujeitos do Campo e da Cidade e vice-coordenadora do GPGIEd: Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Gestão de Instituições Educacionais ambos da UFVJM.
E-mail: vandiner@gmail.com

Marlucy Alves Paraíso é professora Associada do Departamento de Administração Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG; Fundadora e atual coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da UFMG e Pesquisadora Produtividade 1D do CNPQ.
E-mail: marlucyparaíso@gmail.com