

Identidade e discurso: professor/a do campo, entre orientações urbanas e campesinas.

Charlene Bezerra dos Santos¹

RESUMO: Este artigo busca apresentar uma reflexão sobre as orientações pedagógicas que os/as educadores/as do campo encontram-se inseridos. A pesquisa, da qual participei como bolsista foi financiada pelo Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária. (PRONERA), especificamente, a partir da realização de um curso de formação em Letras para educadoras e educadores das vias campesinas, membros do MST. A temática foi construída a partir de gravações/transcrições de aulas e entrevistas com os professores, em um assentamento, no sudeste do Pará. Nesse artigo, a nossa atenção se volta para a prática discursiva desses/as educadores/as, identificando seus percursos pedagógicos, pelas vozes oriundas dos documentos curriculares mediadores de suas práticas, tanto da parte do MST, quanto da Secretaria Municipal de educação. Nestas vozes procuraremos idênticos sentidos da relação que adquire a educação pensada para os sujeitos do campo. Neste sentido as análises se orientarão pela hipótese de que os saberes experienciais se cruzam junto aos saberes provenientes dos documentos supracitados possibilitando aos professores Sem-Terra uma (re) construção da sua prática educativa e a construção de identidades.

PALAVRAS-CHAVE: Professor/a do campo- Discurso- Identidade.

1. Introdução

Qual tem sido a função social da escola? E qual tem sido a orientação pedagógica que a escola do campo encontra-se inserida ao longo de sua existência? Essas são algumas das questões norteadoras e motivadoras desse texto, o qual é resultante de reflexões produzidas durante o trabalho como bolsista no projeto de construção de um curso de Letras para Áreas de Assentamento de Reforma Agrária, cujos parceiros são: UFPA/PRONERA/MDA/INCRA/MST.

As análises aqui desenvolvidas tomam como material principal, os seguintes: gravação e transcrição de aulas em um assentamento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, documentos da Secretaria de Educação Municipal e Proposta Pedagógica do MST. Nossas análises buscarão identificar sentidos que contribuem pra a (re)construção da identidade do educador/a do Campo. Entendemos Educação do Campo, segundo Arroyo (2004, p.12), como: “espaço de democratização da escola brasileira e de inclusão social, que projete seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos”.

¹ Graduanda do curso de Letras da Universidade Federal do Pará- Campus- Marabá.

2. Breve contextualização da educação do campo

Ao longo da história do Brasil o direito à educação escolar foi negado à população que vive no campo – tratado como zona rural – ou quando muito lhe foi oferecida de forma precária. Na chamada zona rural, historicamente a escola foi organizada a partir da adequação do currículo de recursos materiais e humanos da escola urbana.

Se por um lado é verdade que constitucionalmente se buscou garantir a universalização do ensino básico, por exemplo, tendo em vista garantir a todos do campo e da cidade o direito à educação básica gratuita sem distinções, por outro, a educação ofertada para a população rural sempre foi vista como “favor” que o poder público presta a essas pessoas e por esta razão as escolas e o ensino se encontram em um estado de precariedade, caracterizando também como prática que privilegia saberes e a cultura que estão fora do contexto histórico-político-cultural e da realidade dessa população

É dentro deste contexto que se originam as lutas por uma educação do campo, na qual a participação de alguns movimentos sociais foi indispensável, como: UNEFAB (União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), MOC (Movimento de Organização Comunitária), ARCAFAR (Associação das Casas Família Rural) e UNB (Universidade de Brasília). Vale lembrar que, nem todas as instituições superiores federais do país abraçaram essa causa, nem todas articularam/am parcerias que culminem em cursos que ofertem educação superior de acordo com a perspectiva de Educação do Campo².

3. O contexto histórico do *locus* da pesquisa

O assentamento Primeiro de Março, está localizado às margens da Transamazônica a 14 km do seu Município São João do Araguaia e da cidade pólo, Marabá, a 16 km de distância. Não dá para falar do assentamento 1º de Março sem tocar na história de São João do Araguaia, o qual a partir de 1950 aglomerou muitas famílias em sua Colônia, o que mais tarde no ano de 1961, através da Lei Estadual nº 2.460, transformou-se oficialmente em Município. Vale ressaltar que existiram muitos

² Projeto Pedagógico- Curso de Letras para Áreas de Reforma Agrária.

conflitos no processo de transformação acampamento/assentamento, a exemplo do que ocorre nesta região, de modo geral pela posse da terra .

Cabe ressaltar que as dificuldades por que passaram os trabalhadores nesta região não deixou imune a educação, cujo descaso do poder público enfrenta até hoje, uma vez que a escola tem carência do material didático a humano, o que se transforma em empecilho para dar continuidade ao trabalho educativo, forçando o núcleo de educação a recorrer à sede do município em busca de apoio didático, e como esta, não possui uma política que considere a diversidade do campo e da cidade, acaba a educação do campo sofrendo uma “adaptação” do modelo da escola urbana. Hoje, a escola deste assentamento funciona com um corpo docente, que tem professore/as do campo e também da cidade. É, portanto, desta escola que tem a vivência dos sujeitos do campo, mas que não a toma como a cultura a ser representada nos currículos que passaremos a discutir no item seguinte, tomando o discurso de educadores/as do campo para melhor compreender os sentidos da prática discursiva do/a educador/a do campo.

4. As vozes discursivas circundantes no trabalho pedagógico

A hipótese central da pesquisa é de que a prática discursiva do/a educador/a do Campo, particularmente dos assentamentos que têm o MST como uma das vozes pedagógicas, é mediada por diferentes orientações pedagógicas, dentre as possíveis: a voz do movimento, a voz do Estado, a voz do livro didático, que é repartido entre a voz do Estado e da ciência. O fato de acreditarmos que não existe identidade, mas sim identidades, devido estas se construírem nas diversas práticas do trabalho educativo numa dimensão mais ampla, é que pensamos em sujeitos (trans)formadores de suas identidades.

A pesquisa, apresentada, contempla uma dimensão social do projeto de formação de educadores, qual seja a construção de uma proposta de educação do campo que compreenda e reflita sobre a construção das práticas educativas dos sujeitos que vivem no/do campo. Neste sentido, tornamo-nos conscientes de que a identidade não tem solidez de uma rocha, não é garantido para toda a vida, é bastante negociável e revogável, e que as próprias decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age, são pressupostos de uma prática que se mantém sempre em construção.

Essas práticas incluem também a possibilidade de contradiscursos que se articulam, como forma, de refutação, de aceitação ou ainda de (re)construção, no processo de agir discursivamente através da linguagem, refletindo as visões de mundo e os projetos políticos daqueles envolvidos nos embates discursivos. As pessoas ocupam, assim, posições diferentes na construção do discurso a partir de como estão situadas nas práticas discursivas. Portanto, os significados que as pessoas constroem quando agem nas práticas discursivas são reveladores de como compreendem o mundo a sua volta, a si mesmas, e os outros como participantes desse mundo. No contexto institucional da sala de aula, os significados construídos possibilitam, então, entender como os/as professores/as vêem a si mesmos e os outros nas práticas sociais desenvolvidas ali. O objetivo desse artigo, ainda é o de perceber como se entrecruzam os discursos dos documentos em análise, e para essa discussão trazemos a noção de discurso de acordo com Orlandi:.

No nosso sentido, [discurso], distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. Como sabemos, esse esquema elementar se constitui de: emissor, receptor, código, referente e mensagem.. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar, as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Discurso aqui é efeito de sentidos entre locutores. (ORLANDI, 1999, p.21)

Ao analisarmos no discurso do educador do campo, que efeitos de sentido se produzem no entrecruzamento de vozes oriundas dos dois documentos já citados, estamos admitindo que ao orientar a prática pedagógica dessa/e educador/a, também concorrem para o processo de formação de identidade, esta entendida aqui, a partir de HALL

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2005, p.12)

Esse processo não homogêneo de identidade nos coloca diante do sujeito pós-moderno, se assim podemos dizer, sujeito esse conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se “celebração móvel”,

como bem chama o autor aqui discutido, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Afirmamos que a identidade é construída historicamente e não biologicamente.

O discurso tem papel central, enquanto força mediadora relacionada ao processo de (re)construção identitária. As identidades são múltiplas, posto que dependem das práticas discursivas em que atuamos, e estão sempre em processo, já que estão se construindo e reconstruindo nessas práticas, isto é, são fragmentadas, conforme a ocupação de diversos lugares sociais, na medida em que a natureza multifacetada de nossas identidades pode ser entendida se considerarmos a face sócio-histórica que mostramos a partir do que o outro representa para nós e vice-versa, ao mesmo tempo em que esse fato indica que “as identidades não são fixas” (Hall, 2005, p.31).

5. Análises: e o (entre)cruzamento de discursos

As principais vozes discutidas neste trabalho, seguem ideologias, valores, crenças muito diversas, tais fatores são refletidos na maneira como intepretam o ato de educar, seja no Campo ou na Cidade, aqui faz-necessário explicitar o conceito de urbano e campo, as diferenças entre esses espaços não acontecem somente no aspecto geográfico,mas principalmente nas questões de concepção de educação para um ou outro espaço .

O MST, concebe escola da seguinte forma: “lugares que ajudem a formar os sujeitos, tendo em vista um processo de humanização, onde a escola seja parte do projeto de luta pela Reforma Agrária, dentro da luta por educação, ou seja uma luta comum de todos. Do Movimento” Enquanto que escola para A Secretaria Municipal. é “ Educar o sujeito para ser capaz de relacionar os conhecimentos adquiridos na instituição com aqueles que vai enfrentar fora dela, sendo eficiente em alaborar e solucionar problemas de diversos aspectos.” Esses são alguns indícios da concepções que subsidiam as práticas aqui assinaladas.

Das aulas assistidas, extraímos alguns recortes, cuja intenção é buscarmos a materialidade discursivamente lingüística, indo ao encontro de indícios que nos ofereçam interpretações acerca de identidade e voz/es discursivas/s, no trabalho com a lingua/gem. O fragmento que segue é reflexo de uma aula que tinha o objetivo de

discutir correção de texto, anteriormente o/a professor/a comenta os resultados das avaliações bimestrais, durante a entrega das mesmas. Vejamos:

[³Recorte 1:]

((aula se inicia com o professor entregando as avaliações do I bimestre))

⁴**P-** a média de vocês depois eu dou a média de vocês não é essa ai olha era só um trabalho em cima da gramática mas quanto a isso tem que melhorar a gramática todos aqui precisam melhorar a gramática mas vocês precisam se preocupar mais em analisar o texto fazer produção de texto tá?... isso é o mais importante interpretar texto e produzir texto a gramática a gente tem que entender um pouco para produzir o texto mas não é o principal... e hoje eu tenho uma proposta para vocês... esses livros aqui são para vocês

A1- o QUÊ? ((risos))

P- isso vocês vão ler agora e dá uma pesquisada... leu o quê? Que livro tu já leu?

A3 - “Senhora senhora”

P- que bom em que série?

A3 - no ano passado e eu gostei muito

((muito barulho))

P- pessoal pessoal esses livros eu estava pensando assim em dar de duas pessoas mas eu acho que não vai dar certo veja bem esses livros vocês vão pegar e vão ler e eu vou dar um prazo de um mês com vocês só um mês

Als - oh orra ah?

P- é muito ou é pouco?

[**Als-** é pouco

A4 - é pouco professor eu tenho o que fazer

((inicia-se uma confusão de vozes uns alunos dizem que é pouco outros dizem que é muito))

O recorte acima delinea de forma introdutória o dilema entre texto e gramática como, se se deve conciliá-los ou se deve separá-los,. Percebe-se que o/a professor/a mistura conceitos e objetivos da leitura, ele/a sabe que a orientação escolar cobra-lhe que a gramática seja ensinada e que o aluno precisa aprendê-la, a fim de melhor interpretar as suas análises textuais, no entanto, a sequencia lingüística: “vocês precisam se preocupar mais em analisar textos” , proferida pela professora, demonstra, por parte do professor, esse caminho duplo entre estudar gramática, e/ou o trabalhar a língua em uso, a partir do com texto, sem encarar a gramaticais, como um fim em si mesma, descartando o pressuposto de que para escrever bem, antes é necessário aprender a nomenclatura gramatical, ou ainda que o fato de os alunos terem dificuldade para analisar, é devido ao fato de não saberem gramática. Prosseguindo a análise, a sequencia: “mas quanto a isso tem que melhorar a gramática”? aponta uma possível assertiva em que a obrigatoriedade de melhorar a gramática significa ter o dominio da gramática

³ A transcrição grafemática é de acordo com PRETI.

⁴ Adotamos a seguinte convenção para: **P**-professor, para **A**- aluno e **Als**- alunos.

normativa, quando que a gramática estaria boa, melhor? Quando ela estiver tal qual a da língua padrão? É preciso analisar se falar em texto não seja uma forma de se sentir incluído num discurso, também escolar, que propaga a produção textual como centro das ações de língua portuguesa. No entanto, o que se percebe nesta adesão é o conflito de identidade entre aderir a novos discursos e novas metodologias e manter-se no já conhecido, seja porque é o que ele ainda acredita, seja porque é o trabalho sobre o qual tem domínio.

Sobre o trabalho com textos na sala concordamos com a o autor:

a escola em que nos formamos e à qual retornamos por opção profissional, há uma arraigada tradição de ensino dos chamados conteúdos gramaticais, já que caberia à escola, supostamente, sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo-se essa sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho lingüístico dos estudantes (GERALDI, 1996, p.129).

É essa escola formal que tenta ensinar aos alunos como manusear a própria língua, ou seja, a sua língua materna, conceitos esses, que não estão muitos distantes da orientação da escola urbana e que é refletido na escola do Campo, essa última apresenta uma definição de aula aos moldes dos documentos aqui analisados, o conceito de aula, segundo o documento MST. Em que estas duas citações se diferem?

As aulas são, na escola, o tempo específico para o estudo. Não acontecem somente dentro da sala de aula; podem acontecer como práticas entrelaçadas às demais e em atividades específicas de leitura, passeios de observação, projetos de pesquisa, seminários de discussão, trabalho em grupo; também através das consagradas “aulas expositivas”, feitas pelo professor, por representantes da comunidade ou através do estudo de bons textos, [pois na sua aula o professor/a fica oscilando com o trabalho entre discutir texto/leitura e os domínios gramaticais, o recorte 1, ainda dá início a uma proposta de leitura]. (BOLETIM DE EDUCAÇÃO DO MST, p. 57)

No excerto abaixo, explicitamos a tentativa de compreender o sentido de leitura empregado na aula e como os documentos curriculares orientam este propósito.

[Recorte 2:]

P- não pessoal presta atenção a gente vai marcar dias para ver o andamento da leitura não precisa tirar o dia todo para fazer vocês tiram uma duas horas por dia exemplo assim vai três por dia

A4 - e ai quem vai fazer as coisas lá em casa? e as outras coisas da escola heim? ninguém tem esse tempo não

P- olha vocês vão gostar de ler isso aqui vocês não sabem quando vocês começarem ler vocês vão despertar a vontade de ler mais rápido e saber

como é que é e ir até o final do livro é interessante a gente ler querendo ou não a gente tem que se interessar isso é porque a gente não é acostumado a ler a gente tem esse medo pois comigo foi assim eu tinha aquele medo... agora o que eu quero de vocês eu vou cobrar essa leitura eu vou cobrar cada pessoa vai ler fazer um resumo olha depois eu vou dizer para vocês com que é um resumo tá? eu vou explicar direitinho o que é um resumo... **A4** - vocês vão ler do livro todinho? entregar para você?

P- do livro todinho... no resumo você vai falar basicamente o que tem dentro daquele livro

Este recorte é uma continuação da primeira aula, onde o/a professor/a tenta negociar uma atividade de leitura, que só serve para responder algumas perguntas sobre como se lê, e o que se lê, neste a qual é muito refutada pelos alunos, visto que os mesmos têm uma visão de leitura que não é tão prazerosa. E isso não nos espanta, se pensarmos o ato de ler como uma prática enfadonha caso, o livro. Porém, o/a professor/a vai apresentando vários argumentos para alcançar seus objetivos, qual seja, criar motivação ou a necessidade de leitura para o aluno (leia GERALDI) dessa leitura “olha vocês vão gostar de ler vão despertar a vontade de ler mais rápido a gente tem Medo comigo foi assim”.

Na tentativa de confrontar discurso alojados em duas formações discursivas distintas e identificar a confluência dos mesmos no discurso do educador do campo, vejamos como que os documentos do MST e da Secretaria Municipal definem o trabalho com a leitura.

Entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento. Como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a necessidades específicas, como ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de uma leitura/texto, fazer roteiros, resumos, índices e esquemas. Com base em trechos extraídos de fontes diferentes, o aluno deve saber compor um novo texto coerente. Em resumo transformar a linguagem em um instrumento de aprendizagem, que lhe dê acesso e meios para usar as informações contidas nos textos que lê. ⁵ (C. N. PROPOSTA CURRICULAR 2004, p. 05)

Agora apresentaremos a concepção do ensino de leitura, de acordo com o Movimento.

Ensinar a ler, escrever e fazer contas. Não apenas no papel, ler e escrever e calcular a REALIDADE do assentamento e de toda a sociedade. Mas isso só será possível se os professores e os alunos trabalharem juntos COLETIVAMENTE. Os professores sabem. Os alunos também sabem. Só que são saberes diferentes. É no coletivo da escola que esses saberes são trocados. O resultado é um saber melhor para todos. (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.32) (Grifos do autor).

⁵ CONCEPÇÕES NORTEADORAS, já que o nome é extenso, quando aparecer será abreviado.

A partir das concepções de leitura expostas pelos dois documentos, entendemos que o fragmento analisado demonstra uma prática próxima da concepção de ensino pensada pela Secretaria de Educação do Município, uma vez que o aluno deverá ler para depois produzir o seu entendimento da leitura que praticou, materializando esse conhecimento em um resumo que lhe será solicitado, seja o mais esperado pelos objetivos do currículo: “eu quero de vocês eu vou cobrar essa leitura eu vou cobrar cada pessoa vai ler e fazer um resumo”. Se a orientação que o educador/a recebe é de fazer o aluno ser capaz de ler e em seguida produzir resumos, roteiros e etc, nesta prática discursiva, está sendo convidado a ler com este fim. E tal assertiva vai se confirmando no decorrer do recorte 3, o qual vem confirmar os objetivos da leitura.

[RECORTE 3:]

P – José Sabiá Chico Buarque e Tom Jobim eles estavam no Brasil?

Als- não

P – não eles também estavam longe do Brasil olha vocês ai do canto ficam só na conversa depois não entendem ai vem perguntar dizendo que não sabe e nem entende as questões

A8- professora o Chico Buarque também não estava morando no Brasil não é? então fiquem atento ai no grupo

P - sim ... longe da terra natal os poetas contam e cantam a própria saudade e esperança tá? agora nós vamos ler esse texto aqui uma canção prestem atenção NA CRÍTICA que o autor faz tá? também para o assunto lá na canção do exílio tá? é:: vamos ouvir aqui a V. e cada um do grupo vai ler um pouco viu?

A6- depois eu

A9 – “(na parte ai da certeza)”

P- ei:: não perai V. deses jeito não dá vou chamar o E. vamos fazer silêncio para a gente entender tá? vamos lá ?

A9 – é aqui é profesora “ na minha terra tem palmeira onde/

P – não:: é o texto uma canção

A9 –“na minha terra não tem palmeira e nem sabiá o sabiá não canta na árvore e in-divi-de/

P – opa é INdivíduo leia direito

A9 – ((incompreensível))

P - gente eu não estou ouvindo não vocês estão conversando muito leia A.

A10 – ((incompreensível))

P – A. eu não estou ouvindo nada leia direito leia D. então o J. L.

A11 – (quero estar no meu lugar quando ela voltar)

P - não não estou ouvindo nada ... alguém quer lê todo?

A6 – eu

Als – eu eu não eu

P – ei ei parem assim não sei quem vai mas tem que ler ALTÍssimo quem cai ler? Tu?

A12- - ((silêncio))

P - ei vamos ouvir? Tem que lê alto viu S. não estou ouvindo

Als –deixa eu oler professora não eu não é eu

P- gente vamos fazer silêncio... leia R.

A5 – “minha terra não tem palmeira e nem mesmo um mero sabiá cantam aves invisíveis nas palmeiras que não há

P- tá? vou ler o texto e vocês prestem bem atenção na leitura “ minha terra não tem PALMEIRA e em vez de um mero sabiá cantam aves invisíveis nas palmeiras que não há minha terra tem relógio cada qual com a sua hora nos mais diversos instantes mas onde estão os instantes de agora ? mas onde se vai para onde? terra ingrata ingrata filhos sob o céu da minha terra eu canto a canção do exílio” olhem e prestem atenção À CRÍTICA que o autor está fazendo tá? a que terra?

A9 - à nossa

P – à nossa ao Brasil agora vamos lá eu não vou comentar sobre o texto porque:: se não eu vou está respondendo à pergunta que eu quero que saia do texto tá então está ai a questão a e b da página cento e vinte seis e tem a b c e d tá?

O que nos chama atenção nesse trecho, é o fato de termos o cruzamento de vários textos, três para sermos mais específicos, momento propício para falar-se em intertextualidade, multiplicidade de vozes, polifonia, mas isso não acontece. A/O professora/o divide as perguntas que o livro didático traz, e não as amplia, reconhece ter sido um agravante o fato de não ter trazido a música para a sala que certamente teria dinamizado a aula. Todavia esse é um aspecto perdoável, o que não se compara à simplificação dos sentidos que há por trás da palavra *exílio*, que se refere a um período histórico vivenciado por muitos brasileiros. Estender tal discussão seria uma das formas de se comentar sobre política, meio ambiente, desmatamento, dentre outros assuntos, tudo isso a partir dos textos expostos.

Afirmamos, o quanto é nítido a voz do livro didático, voz que aprisiona o discurso do outro. Por um alado, está o professor que segue à risca o comando do livro. Por outro está o aluno que reconhece esta voz como legítima e não pergunta pela voz do professor. Observamos ter sido esta uma das aulas mais prolongadas e que rendeu uma maior participação da turma, devido à distribuição de tarefas a partir do livro, pois cada grupo em sala ficou responsável para responder uma questão e comentá-la, uma questão do livro, ressalta-se. Ainda sobre leitura o documento da Secretaria Municipal diz o seguinte.

A leitura de textos escritos, que se formam os leitores. Não é uma tarefa fácil e nem se forma da noite para o dia, portanto toda atenção dispensada à leitura é da maior importância, e ela deve ser tratada como um fim em si mesma. Caiu em desuso a prática de aproveitar os textos como forma de ensinar um ponto da gramática ou alguma lição de moral. O objetivo de trabalho com textos é o de criar gosto pela leitura (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2000, p.27)

As questões de leitura até aqui mostradas destoam da orientação aqui formulada, uma vez que, as aulas de leitura têm em vista a prática de responder exercícios prontos, acabados e sacralizados pelo livro didático. Ler e trabalhar textos para o Movimento é:

Prática de leitura de textos: informativos e narrativos, curtos e longos. Leitura do texto com estilo, finalidades e linguagem tratando do mesmo tema. Escrita: produção de textos, principalmente narrativos, sobre a realidade atual, a história e a cultura do grupo, a partir de uma prática anterior de expressão oral. Observar a clareza, a seqüência lógica das idéias, a capacidade de argumentação, a correção ortográfica, a pontuação e a acentuação (mas não supervalorizar isso). (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.79)

A questão da entonação tanto interpelada pela/o professor/a, é contemplada na proposta pedagógica do Movimento, pois segundo esta, o aluno terá que ler para este fim também, bem como para outros expressos acima. Diferentemente do colocado pela Secretaria, O MST afirma que a leitura tem uma finalidade, no espaço da escola do Campo, já que esta última se inscreve como elaborada para os sujeitos do campo. Este ir e vir de contextualizações demarca um aspecto relevante na análise do discurso, a certeza de que o indivíduo não está pronto e fechado, quanto ao seu discurso identitário, e o indivíduo professor/a do Campo . A situacionalidade é extremamente pertinente na construção identitária, junto ao dizer e (re)dizer do discurso de outrem.

6. Conclusão

Problematizar alguns aspectos, ao nosso ver de extrema relevância, foi o que tentou instigar este trabalho. Percebemos ainda que há a necessidade de ampliarmos a discussão sobre como vem acontecendo a Educação no/do Campo, como está se constituindo a formação dos/as educadores/as desse espaço, quanto aos discursos que permeiam essa prática, e é intuito desse trabalho contribuir nesse âmbito. Discutir identidade é pensar o sujeito como um eterno (trans)formador, e que não é, mas que está, que é parte mas ao mesmo tempo pode ser o todo, complicado? Acreditamos que sim, porém após as muitas leituras e releituras dessa corpora, entendemos que o sujeito não está pronto e acabado.

Verificamos no decorrer das análises o aparecimento de duas posturas bem delimitadas, se por um lado o Movimento diz ter a sua concepção de educação, a qual é pensada para as escolas do Campo, essa não acontece fielmente nas aulas do assentamento, seja em função de um pensamento ideológico e conseqüentemente político, pois na realização da Educação do Campo, as lutas políticas são inseparáveis. Em contrapartida, não notamos a predominância do discurso da Secretaria de Educação Municipal sendo transposto à sala de aula, ele existe sim, como muitos recortes

evidenciaram, no entanto ele acompanha muitas marcas, intercaladas aos aspectos peculiares do campo, voz essa consoante ao discurso da proposta pedagógica do MST.

Assim entendemos que há um forte conflito dialogando nas práticas aqui assinaladas, o discurso que se instaura pelo cruzamento de vozes que migram dos documentos curriculares é pertinente à dinamização da língua/gem, estabelecendo assim sentidos da ação dialógica, aquela postulada por Bakhtin. Encontram-se explícitos, então, na dura realidade das salas campesinas a resistência à uma prática pedagógica que visa apenas a adequação entre escolas da zona urbana para com as escolas do Campo (poderia ter trazido ais exemplos em que a voz do movimento, a política, a militância permeie o pedagógico, para respaldar esta conclusão). Ou será que basta o/a professor/a entender e aplicar a proposta do MST? Essa pergunta requer muitas respostas, adiantaremos uma: a identidade do/a educador/a do Campo não se constrói, por referências fixas e homogêneas, mas no imbricamento de muitas vozes, considerando que nas práticas de linguagem dos/das educadores/as emergem sentidos que migram em maior ou menor ocorrência destes espaços que concorrem no trabalho de sala de aula.

Esperamos assim que esse trabalho possa contribuir para provocar uma pequena contribuição junto à análise do discurso, que muito vem crescendo no campo da educação, e também para fomentar um movimento de continuidade quanto às discussões acerca da Educação do campo, pois infelizmente ainda são limitadas.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). "Interação verbal" in. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação-Campinas*, SP: Mercado de Letras, 1996.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. 10 edição- Rio de Janeiro: DP&A, 2005

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas SP: Pontes, 1999.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. 10 edição- Rio de Janeiro: DP&A, 2005

Documentos

- ▶ Boletim da Educação (2004)
- ▶ Dossiê MST Escola (2005)
- ▶ Grade Curricular Municipal para a Educação Fundamental/São João do Araguaia (2006)
- ▶ Concepções Norteadoras para uma Proposta Curricular (2004).