

Culturas, resistências e educação do campo: diálogos a partir da obra de Milton Nascimento

Eduardo Carlos Souza Cunha¹, Erineu Foerste², Adriano Ramos de Souza³

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir e tensionar as culturas, as resistências e a educação do campo estabelecendo diálogos a partir da obra de Milton Nascimento. Reconhecemos, neste contexto, a música como um instrumento facilitador, tensionador e negociador no processo educativo, pois permite o aprendizado a partir do ouvir de maneira ativa e reflexiva, desenvolvendo a sensibilidade para os sons, a melodia, a afetividade, além de estimular o desenvolvimento da capacidade de reconhecer movimentos de identidade cultural, ontológicas e sociais presentes nas letras das músicas. Assim, analisaremos algumas letras de músicas da obra de Milton Nascimento, buscando refletir acerca das características relacionadas às culturas, às resistências e a educação do campo, de modo a evidenciar o pulsar da vida e os ensinamentos dos sujeitos camponeses, das lutas deles em processos de resistências, bem como do contexto e dos direitos da Educação do Campo, que trazem a questão do viver a vida em toda a sua plenitude e boniteza.

Palavras-chave

Culturas. Resistências. Educação do campo. Música. Milton Nascimento.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina, Campus São Miguel do Oeste, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Amefricanidade (IFSC). E-mail: eduardo.cunha@ifsc.edu.br.

² Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral pela Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen, Alemanha; professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; fundador e líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq); fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (NEPECES/UFES); coordenador do Programa de Educação do Campo (UFES). E-mail: erineu.foerste@ufes.br.

³ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; professor do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Itapina, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq) e do Grupo de Estudos Pesquisa de Fundamentos em Educação Especial (UFES/CNPq). E-mail: adriano.souza@ifes.edu.br.

Cultures, resistances and countryside education: dialogues from the work of Milton Nascimento

Eduardo Carlos Souza Cunha⁴, Erineu Foerste⁵, Adriano Ramos de Souza⁶

Abstract

This article aims to discuss and tension the cultures, the resistances and the countryside education by establishing dialogues from the work of Milton Nascimento. We recognize, in this context, music as a facilitating, tensioning, and negotiating instrument in the educational process, as it allows learning from listening actively and reflectively, developing sensitivity to sounds, melody, and affectivity, as well as the development of the ability to recognize cultural, ontological and social identity movements present in the lyrics of the songs. Thus, we will analyze some lyrics of music from the work of Milton Nascimento, seeking to reflect on the characteristics related to cultures, resistances, and the countryside education, highlighting the pulse of life and the teachings of peasant subjects, of their struggles in Resistance processes, as well as, the context and the rights of the countryside education that bring the issue of living life in all its fullness and beauty.

Keywords

Cultures. Resistances. Countryside education. Music. Milton Nascimento.

⁴ PhD student in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; EBTT professor, Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina, São Miguel do Oeste campus, State of Santa Catarina, Brazil; member of the Cultures, Partnerships and Rural Education research group (UFES/CNPq) and the Amefricanidade Research Group (IFSC). E-mail: eduardo.cunha@ifsc.edu.br.

⁵ PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship, Erziehungswissenschaftliche Fakultät of the Universität-Siegen, Germany; full professor, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; founder and leader of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq); founder and coordinator of the Center for Studies and Research in Countryside, City and Social Education (NEPECES/UFES); coordinator of the Rural Education Program (UFES). E-mail: erineu.foerste@ufes.br.

⁶ PhD student in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; professor at the Federal Institute of Education and Technology of Espírito Santo, Itapina campus, State of Espírito Santo, Brazil; member of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq) and the Research Study Group on Fundamentals in Special Education (UFES/CNPq). E-mail: adriano.souza@ifes.edu.br.

Milton Nascimento: aspectos de sua vida e obra

Milton Silva Campos do Nascimento, conhecido como Milton Nascimento, nasceu no dia 26 de outubro de 1942 numa favela da Tijuca, no Rio de Janeiro. Foi abandonado pelo pai e acabou sendo criado pela mãe, Maria do Carmo do Nascimento, que trabalhava como empregada doméstica. Antes de completar dois anos, sua mãe faleceu e ele foi levado para morar com a avó em Minas Gerais, que também trabalhava como empregada doméstica, na casa da professora de música Lília Silva.

A convivência com Milton, e o conseqüentemente apego, moveu Lília e seu marido Josino Campos, dono de uma estação de rádio, para o pedido de adoção de Milton. A avó, concordando com a adoção, estabeleceu condições para tal ato, uma delas foi que os pais adotivos não tirassem o nome da mãe biológica do registro e, a outra, que o levassem para vê-la oportunamente.

Milton Nascimento é chamado também de Bituca, apelido que surgiu ainda na infância e faz referência aos povos indígenas botocudos, chamados assim por utilizarem botoques labiais. Quando pequeno, ao ser contrariado, Milton fazia bico. Ele, ao falar sobre o apelido, relatou: “Era um negócio. Qualquer coisa que o pessoal fazia que eu não gostava, o bico vinha aqui”.

A carreira de Milton Nascimento iniciou-se com a primeira canção gravada profissionalmente, intitulada “Barulho de trem” em 1962. Depois, se mudou para Belo Horizonte, onde formou-se em Economia, mas a Música já despontava uma grande potência em sua vida. Juntamente com o baterista Paulinho Braga, criou o Berimbau Trio, e, mais tarde, com a inserção do pianista Marilton Borges, fundou o conjunto Evolusamba. Durante os ensaios na casa de Marilton, Milton teve um importante “encontro” com os irmãos Márcio e Lô Borges, além dos músicos Beto Guedes e Fernando Brant. Com eles, mais tarde, formaria o Clube da Esquina.

Em 1966, Milton muda-se para São Paulo e participa do 2º Festival da Música Popular Brasileira com a canção “Cidade vazia”, se classificando em quarto lugar. Mais tarde, conheceu Elis Regina, com quem gravou “Canção do sal”, primeira música do compositor a se tornar nacionalmente conhecida. Em 1967, Milton teve três canções classificadas no Festival Internacional da Canção: “Maria, minha fé”, “Morro velho” e “Travessia”, a última ficou em segundo lugar na competição, consagrando-o como o melhor intérprete.

O Clube da Esquina, parte importante da carreira de Milton, nasceu em 1972 e, em parceria com Lô Borges, promovendo um dos principais e fundamentais movimentos da Música

Popular Brasileira (MPB). Durante esse período, Milton e seus parceiros sentem a pressão da Ditadura Militar e entram na mira do governo por efeito de suas letras, ao clamarem por liberdade. O disco de 1973, intitulado “Milagre dos peixes”, tem quase todas as letras censuradas e acaba saindo com várias faixas apenas instrumentais. Para fugir da perseguição do governo militar, passa a fazer shows promovidos por diretórios estudantis.

Milton Nascimento, indubitavelmente, é um dos maiores expoentes da música popular brasileira, não apenas pela beleza poética das suas canções ou pela voz marcante e potente que lhe garante uma peculiaridade ao cantar e, ao mesmo tempo, força e suavidade, mas pela instrumentalidade política e social de sua obra, que opera sentidos de análise, reflexão e ação.

Nesse sentido, a obra musical de Milton Nascimento é delineada por tons de resistência, resiliência e dialogicidade, configurando um importante tensionamento social, político e cultural. As músicas expressam movimentos e propõem uma nova forma de pensar a vida e a busca ontológica dos nossos “eus”, combatendo o conformismo, a apatia, a domesticação, a padronização e a imposição de modelos e concepções acabadas do que é vivido e sentido.

Neste texto, faremos algumas provocações a partir das músicas “Maria, Maria”, “Caçador de mim”, “Coração de estudante” e “Cio da terra” com os processos emergentes de luta, resistência e resiliência que se processam no contexto e na territorialidade campesina.

“Quem traz na pele esta marca, possui a estranha mania de ter fé na vida...”: os sujeitos camponeses e suas culturas

Pensar os espaços e tempos do campo significa tensionar a busca por direitos, a resistência e a resiliência que se processam na luta pela dignificação da vida do sujeito camponês em contraponto à dicotomia imposta pelo discurso dominante entre campo e cidade, significa também tensionar acerca da valorização das culturas que afirmam e reafirmam o caráter identitário da territorialidade camponesa, bem como os estigmas criados como forma de desvalorizar e inferiorizar os sujeitos do campo.

Assim, os sujeitos do campo continuam fazendo ressoar as vozes deles, num movimento de resistência por uma educação do campo de caráter libertador, emancipatório e autônomo. É um povo que busca fazer ouvir sua voz e, parafraseando Milton Nascimento (2016), esse movimento que busca as relações dialógicas é “um dom, uma certa magia, é uma força que nos alerta”, que provoca e conclama à ação.

O diálogo com as vozes dos sujeitos camponeses, que ecoam e ressoam em busca do respeito às suas culturas, nos permite entender os movimentos que aconteceram e continuam

acontecendo no território campesino. Esses movimentos ocorrem a partir de vários lugares e de múltiplos e complexos sujeitos, dando aos movimentos um sentido dialógico, polifônico e intercultural.

A interculturalidade (Fornet-Betancourt, 2004) pode ser entendida como um processo dialógico em meio à diferença, ou seja, entre as diversas formas de cultura e vozes que se fazem ouvir nas diversas espacialidades e temporalidades para um processo de resistência social, política e cultural, vislumbrando a possibilidade de um processo de construção de um projeto alternativo de educação.

Outrossim, a construção de um projeto educacional sob um viés intercultural possibilita o reconhecimento das especificidades de uma determinada comunidade e de seus sujeitos, resguardando as características sociais e culturais deles.

O direito à educação perpassa pelo diálogo entre políticas educacionais e públicas com as diferentes culturas que se constituem no atual cenário brasileiro, caracterizadas por uma minoria invisibilizada que tem força, tem raça e tem gana sempre, e que resiste aos desdobramentos, por vezes, perversos, de um modelo neoliberal e capitalista que opera a educação e a vida sob um viés meramente elitista.

Fornet-Betancourt corrobora, no sentido da interculturalidade, como a possibilidade de:

uma nova interdisciplina, com a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13).

Freire (1996) afirma que:

a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1996, p. 60).

A interculturalidade nos ajuda na compreensão das diversas culturas e vozes que se anunciam e dialogam no tempo e espaço, em que a busca pela constituição e garantia de direitos se torna fundamental no processo de apropriação e legitimação da cultura, por meio da linguagem e da palavra que permeiam uma disputa, uma arena de interesses, desejos e direitos em meio a uma temporalidade sócio-histórica. E, nesse sentido, problematizamos com a fala presente na seguinte citação de Bakhtin e Volochinov (1981, p. 66 *apud* Toledo, 2011, p. 119).

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.

O espaço campesino, as culturas, especificidades, demandas e identidades deles continuam sendo relegadas a um segundo plano, a partir de uma visão dicotômica espacial e temporal que colocam em lados opostos o campo e a cidade. Imprime uma suposta valorização do meio urbano sobre o meio rural, criando, assim, concepções e pensamentos equivocados que acirram os estigmas e as segregações, e prejudicam uma relação dialógica entre essas territorialidades.

A presença de intelectuais orgânicos, seguindo o pensamento de Gramsci (1982), pode contribuir para que o direito a uma educação do campo aconteça de forma pulsante, dialógica e valorizando os sujeitos e suas culturas, fortalecendo, assim, o vínculo com a terra e com o campo, bem como do sentimento de pertencimento e de identidade.

Os educadores não são profissionais neutros, mas sim possuidores de uma posição ideológica. Por isso, ocupam um espaço central no projeto de transformação e de conservação, que pode se tornar um espaço de afirmação e construção de projetos alternativos e críticos. Nesse momento, sua ação pedagógica de ensinar se cruza com as práticas de significados, identidade social e poder (Ghedin, 2012, p. 112-113).

A educação do campo consiste numa busca firmada na resistência, por um ideal na luta pelos direitos e pela garantia das condições de vida digna para os sujeitos do campo. Deve ser encarado como espaço de mudança e de contestação política e social.

Para a construção desse novo espaço social e sua valorização com propostas de políticas para a Educação do Campo, são necessários elementos teóricos e práticos que ofereçam subsídios para a reflexão e construção de uma proposta que atenda e permita a reconstrução e construção da identidade cultural, que, não estando centrada na supervalorização da liberdade individual, é resultante de um processo coletivo construído ao longo de gerações (Ghedin, 2012, p. 114).

Nesse sentido, faz-se urgente uma educação para os sujeitos do campo que trazem, no corpo, a marca de uma luta repleta de significados e marcada por uma mistura de dor e alegria. Dor que se faz presente pelo embate árduo e incessante, resistente e resiliente; alegria, pois em meio à dureza e dificuldades dos embates travados, os avanços e as conquistas promovem o reconhecimento e a garantia de direitos.

Caldart (2011, p. 152) corrobora com uma afirmação dizendo que:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo; sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária: sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.

As culturas resistem e (re)existem, sendo manifestadas nas narrativas, nas memórias, na ancestralidade, nas imagens e nas práticas daqueles sujeitos que permanecem na luta por um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido e que tenha significado para a multiplicidade de sujeitos que buscam a efetivação dos seus direitos.

Pois “é preciso ter manha”; a partir de táticas e modos de resistência e de resiliência, “ter graça”; sem perder a beleza da luta e dos objetivos que estão em jogo, e “ter sonho sempre”; mantendo vivo o desejo de esperar na vida e no desejo de não se perder enquanto sujeito na coletividade, para garantia de uma vida sentida e vivida no campo.

“Nada a temer senão o correr da luta...”: os movimentos de resistências dos sujeitos no campo

Resistências e resiliências são conceitos fundamentais que permeiam os movimentos que ocorrem no campo, já que eles estão profundamente carregados de sentidos e significados. Quando falamos em resistências, referimo-nos à luta travada no dia a dia, ou seja, ao movimento dinâmico, constante, dialógico e polifônico que busca a subversão aos ditames impostos por um sistema vigente e excludente, que tem suas bases solidamente edificadas na desvalorização de culturas, povos e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, Giroux nos contribui com a seguinte afirmação:

A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. [...] Em outras palavras, a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social (Giroux, 1986, p. 146-148).

Ao nos depararmos com as inúmeras dificuldades e barreiras que a luta pelos direitos dos sujeitos camponeses permite superar, entendemos que, nesse intenso movimento, não podemos recuar. Segundo Milton Nascimento em sua música “Caçador de mim”, compreendemos que não há “nada a temer senão o correr da luta” (Nascimento, 2010), ou seja, as resistências e resiliências se processam no dinamismo e no movimento das lutas pelo reconhecimento e pela legislação de direitos que contemplem a identidade social, política e cultural dos povos e comunidades tradicionais.

Nesse contexto, de um processo sempre latente e combativo, os espaços camponeses enfrentam diversas e sucessivas tentativas de apagamento das culturas deles, originando um genuíno e caro sentimento de resistência que nos mobiliza a denunciar e compreender a plenitude e importância das ações que se processam no campo.

Essa resistência, que se processa em território camponês, leva-nos a entender que “não há nada a fazer senão esquecer o medo” (Nascimento, 2010), em uma busca para a contraposição a uma subordinação imposta pelos grupos dominantes. Assim, em meio a esse processo de lutar até mesmo contra nossas imposições, nossas determinações, nossos preconceitos e nosso olhar sobre a vida e o ser/estar no mundo, nos deparamos com um confronto de cunho ontológico e ideológico, nos tornando, assim, caçadores de nós mesmos.

Nessa perspectiva, Giroux problematiza o conceito de resistência, a partir dessa linha de pensamento.

A resistência é um construto teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior. Mais importante do que isso, ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige atenção para novas maneiras de se pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica (Giroux, 1986, p. 148).

Entendemos, a partir desse contexto, que resistir é um ato dialógico e polifônico, pois envolve a relação de inúmeros sujeitos e da emergência das vozes que ecoam desses sujeitos e do lugar a partir do qual se pronunciam. Nesse sentido, os sujeitos que compõem o nosso “eu”, seja ele, “doce ou feroz, manso ou atroz” (Nascimento, 2010) está inteiramente ligado à constituição do nosso ser, em estado de inacabamento em processos de resistências, resiliências e de identidade com os verdadeiros preceitos que nos formam e nos caracterizam enquanto sujeitos dialógicos, em que os antagonismos se manifestam ontologicamente e em constante movimento.

Bakhtin nos traz um contributo importante ao enunciar os conceitos de polifonia e dialogismo.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável. Trata-se de uma “mudança radical da posição do autor em relação às pessoas, que de pessoas coisificadas se transformam em individualidades” (Bakhtin, 1997, p. 349 *apud* Bezerra, 2016, p. 194).

Nesse posicionamento teórico de Bakhtin, Bezerra 2016, p. 194-195) complementa com:

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço de romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos do seu próprio discurso. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outras personagens.

A individualidade do sujeito, a partir de Bakhtin, só é evidenciada a partir da coletividade e da interação com os diversos sujeitos e com a multiplicidade de vozes que ecoam e se pronunciam a partir desses sujeitos. A minha identidade, enquanto sujeito, apenas se processa a partir do momento que reconheço o meu inacabamento. A multiplicidade das vozes e discursos que se pronunciam em cada um dos sujeitos que me compõem, me torna múltiplo e único ao mesmo tempo, ou seja, constituído por muitos sujeitos, sendo apenas um.

Reconhecer a existência desses vários sujeitos que me compõem se torna um ato de resistência aos ditames impostos dentro de uma lógica positivista que desconsidera a multiplicidade de possibilidades e de sujeitos, mas que prima pela padronização, estereotipação, homogeneização e até mesmo captura, a partir de um cientificismo que corrobora para o aprisionamento dos sujeitos e das vozes, que para existirem precisam se manifestar rompendo com o que já está posto, pela busca de um projeto alternativo de educação, firmado a partir da interculturalidade, para efetivação de uma vida mais bonita e, certamente, repleta de sonhos.

Uma vida firmada na resistência nos promove a busca, a esperança de uma educação firmada na resistência. Isso é evidenciado de forma bonita pela fala de Gadotti (2003, p. 70):

A esperança, para o professor, a professora, não é algo vazio, de quem “espera” acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido na sua própria profissão, a de transformar pessoas, a de construir pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente, “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo Freire. Uma educação sem esperança não é educação.

Gadotti (2003, p. 72) ainda complementa que a esperança, a resistência e a busca por uma educação que verdadeiramente seja transformadora, escape e subverta o viés neoliberal e capitalista podem ser fundamentais para a emancipação, o respeito ao modo de vida das pessoas, o caráter identitário, de formação permanente e constante do indivíduo como pressuposto de um inacabamento inerente ao ser humano.

A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é “incompleto e inacabado” como diz Paulo Freire, em formação permanente (Gadotti, 2003, p. 3).

Os movimentos de resistência – e de resiliência–, a partir dos sujeitos que estão no campo, consistem na capacidade de nos adequarmos às adversidades que encontramos em um determinado processo. Nesse sentido, possuímos uma capacidade imensa de adaptação às diversas condições de dificuldades que nos são impostas e que, muitas vezes, reproduzem o modelo vigente que tem como primazia a manutenção das bases solidamente formadas ao longo de toda a evolução do sistema capitalista e, atualmente, de uma política neoliberal baseada na retirada de direitos, de não reconhecimento das identidades e das culturas dos sujeitos.

Resiliência não é um atributo que nasce com o sujeito, mas sim uma qualidade que nasce da relação da pessoa com o meio em que ela vive; e que pode fortalecê-la para superar as dificuldades e violências vividas. Desta forma, a resiliência pode ser trabalhada e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias (Assis, 2005, p. 7).

Em tempos tão difíceis, resistência e resiliência são conceitos que operam os processos de luta e nos ajudam a entender que os processos da vida são contínuos. Milton Nascimento nos relata em sua canção: “Preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram fim, vou me

encontrar longe do meu lugar” (Nascimento, 2010), é a partir dessa questão que nos deslocamos, saindo das nossas posições de comodismo e, assim, promovemos “encontros” com nós mesmos e com outros sujeitos em diversos outros lugares, num movimento de resistências e de questionamento do que está posto.

Essa multiplicidade de encontros, sujeitos, vozes e territórios nos fazem refletir sobre o pulsar da vida, que faz com que as dificuldades, as negativas, as barreiras impostas, as tentativas de retiradas das possibilidades e o desânimo sejam transformados em novas possibilidades, novos cenários, novas territorialidades, novas temporalidades, novas espacialidades e novas condições de trabalho que viabilizam o estar no mundo, embora inacabados, mas “caçadores de nós mesmos”

Desse modo, nessa caçada de nós mesmos, vários sujeitos se entrelaçam e se enunciam a nos indagar acerca do sentido dessa caçada, de tentarmos nos encontrar com nós mesmos, se estamos em constante processo de inacabamento, como nos corrobora Freire? Quais significados e sentidos se processam na identidade dos sujeitos camponeses? A caçada de nós mesmos tem nos permitido a emancipação do meu “eu” na sua plenitude?

Assim segue o sujeito do campo, buscando resistir na luta, ter a resiliência como forma de não sucumbir aos atravessamentos de imposição e de desvalorização, expressos por discursos negacionistas de direitos e que atendem aos interesses neoliberais do advento da sociedade urbana-industrial.

“Coração de estudante, há de se cuidar da vida, há de se cuidar do mundo...”: a educação do campo como um direito

Atualmente, contextualizar, compreender e problematizar a educação do campo é fundamental face à uma configuração social e econômica cada vez mais baseada nos pressupostos capitalistas e neoliberais sob uma ótica de uma sociedade urbana e industrial em detrimento dos saberes, dos conhecimentos, das memórias, da espacialidade e da temporalidade da vida no campo.

Assim, revisitar, (re)construir e dialogar com o processo histórico, social e cultural que permeiam a vida e a educação no campo nos trazem um grande contributo para compreender as características da escola e do trabalho docente no campo. Partindo da composição de Milton Nascimento, trata-se de uma análise do percurso até aqui e das possibilidades vislumbradas a partir das “alegrias e muitos sonhos espalhados no caminho” (Nascimento, 2010). Essa marca

caracteriza a luta e a residência do campo, que foi conquistando seus direitos e estabelecendo seu território/territorialidade historicamente.

Portanto, assim como na música de Milton Nascimento, precisamos falar por onde anda essa educação do campo. Será que está no peito daqueles que ainda resistem por uma educação repleta de inúmeros cenários e possibilidades de tensionamentos da vida ou também caminha pelo ar, sendo propagada na coletividade por meio dos movimentos de resistências e resiliências? Essa vida que pulsa nos corrobora para um maior entendimento da escola e dos sujeitos que dela fazem parte?

Faz-se necessário, dessa maneira, compreender a educação do campo em todos os âmbitos: sociais, culturais, econômicos e pedagógicos. e, para isso, antes de qualquer coisa é preciso conhecer as especificidades e necessidades de toda ordem que marcam os povos camponeses que serão atendidos mediante aos pressupostos dessa educação.

Temos como função e missão social propor uma educação que atenda às necessidades da educação camponesa, bem como políticas públicas que atendam às especificidades de tal educação. É importante, também, analisar e compreender as lutas e as conquistas que foram marcantes e determinantes para delinear a educação do campo no Brasil, visibilizando as dificuldades e as disputas enfrentadas onde se operou tentativas de “poda dos momentos, desvio de destinos, o apagar e o esconder de sorrisos” (Nascimento, 2010) ao longo do tempo em contraposição aos movimentos genuínos de ampliação dos espaços escolares referendados nas especificidades da educação camponesa, bem como no intuito de ser reconhecida como importante modalidade de educação e ensino previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei 13.055/2014.

A educação do campo surgiu em um momento da História do Brasil quando havia grande necessidade de escolas para ensinar as crianças com o objetivo de suprir as questões básicas de ensino determinadas por uma sociedade elitista e envaidecida por regalias e que delineava o rumo da educação brasileira firmada em preceitos ideológicos e no atendimento aos interesses políticos, sociais e econômicos de uma máquina governamental a serviço dos mais ricos.

Nesse contexto, a música “Coração de estudante” conclama um movimento de Resistências a uma sociedade posta, conclama a reflexão do que está posto, de onde estamos e para onde vamos. Conclama a luta por uma educação do campo referendada nos princípios de uma educação popular e voltada para um currículo em atendimento às especificidades, identidades e necessidades dos sujeitos do campo.

Esse movimento, como diz o trecho da música de Milton “renova-se a esperança, nova aurora cada dia, e há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto” (Nascimento, 2010), nos dá noção de uma ruptura às amarras impostas por uma sociedade urbana e industrial com bases sólidas e que se contrapunha à valorização do espaço do campo; significava o estabelecimento de um projeto alternativo de educação, tendo como objetivo a emancipação do sujeito campesino, possibilitando meios para progredir na vida e, de certa forma, abandonar as dificuldades econômicas, de modo a permanecer no campo, fato que contrariava os anseios e os desejos de uma sociedade altamente elitista e ávida por explorar a mão-de-obra barata e o trabalho campesino.

A legislação, ao longo da luta histórica do povo campesino, se constituiu em uma forma de garantir direitos para a educação do campo. Assim, conhecer e compreender as leis, que ao longo da história permearam e problematizaram a educação do campo, trazem avanços no que tange à vida sentida e vivida no campo, bem como a valorização das culturas que marcam esse território.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB), garantiu a educação campesina nas escolas do campo, com base no texto dos Artigos 26 e 28, fornecendo condições para uma possível autonomia e atendimento das necessidades sociais, pedagógicas e culturais dos estabelecimentos de ensino localizados na zona rural.

Art. 26 – Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, não paginado).

Na última conjuntura econômica, social e política brasileira, direitos conquistados ao longo da história do Brasil foram colocados em xeque, face à emergência de políticas que vão na contramão das conquistas alcançadas arduamente por meio das lutas sociais e que atendem aos interesses de uma estrutura neoliberal e capitalista.

Nesse sentido, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ (Brasil, 2018) como tentativa de padronização e homogeneização do ensino, da educação, dos processos culturais e do apagamento das práticas e das políticas voltadas para uma educação do campo

⁷ A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento normativo para toda a educação, em todos os níveis e sistemas de ensino abrangidos pelo território brasileiro com um caráter padronizador, homogeneizador e uniformizador do currículo.

que valorize a vida no campo e a cultura campestre e que poderá desencadear novos processos de luta e resistência em prol da defesa da educação campestre.

Arroyo nos traz um grande contributo ao escrever que:

A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola (Arroyo, 2011, p. 76-77).

A LDB estabelece as diretrizes norteadoras dos princípios, das finalidades, das intenções e dos objetivos da educação brasileira, bem como as bases referentes aos níveis e às modalidades de ensino, aos processos de decisão, às formas de gestão e as competências e responsabilidades relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino no país garantem uma educação do campo identitária e que valorize aspectos inerentes às territorialidades e às culturas de cada espaço.

A educação é um “direito de todos” e o Artigo 25 da Constituição Federal (1988) demonstra a busca incessante pelo direito que ainda não estava efetivamente cumprido como determina a lei. Somente após a homologação da LDB foi que a educação do campo ganha mais visibilidade e singularidade, conforme previsto no artigo 28:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996, não paginado).

Sendo a educação do campo um direito, alguns aspectos do fechamento de escolas públicas campestres no Brasil devem ser questionados, já que vão na contramão do que dizem a CF/1988, LDB/1996 e o PNE (2014-2024). O fechamento de escolas no campo é uma tentativa de apagamento das culturas dos povos e comunidades tradicionais, já que desconsidera as potencialidades e possibilidades de uma educação, não só no campo, como na/para/com as comunidades e acabam por criar estereótipos que acirram ainda mais o detrimento espacial,

temporal, social, político e econômico da territorialidade campesina em relação à territorialidade urbana. Constitui-se em desvalorização das culturas dos sujeitos campesinos a partir de políticas que contribuem apenas para atender as demandas e as premissas de um modelo neoliberal, hegemônico e excludente.

Assim, a luta pela educação do campo como um direito deve levar como lema a fala de Milton Nascimento em forma de canção: “Coração de estudante, há de se cuidar da vida, há de se cuidar do mundo, tomar conta da amizade” (Nascimento, 2010). Esse trecho nos chama a atenção para a coletividade, já que as relações sociais, como a amizade, não se processam individualmente, e sim, coletivamente.

“Cuidar do mundo, cuidar da vida” simboliza o lutar por uma vida mais justa e repleta de significados e sentidos, é compreender a importância do estar junto, do coletivo, estabelecendo conexões permanentes de resistências e resiliências em prol de uma vida mais bonita e de valorização da educação do campo como um direito coletivo e que representa o atravessamento da vida durante o ser/estar no mundo.

“Afagar a terra, conhecer os desejos da terra...”: provocações e reflexões

Seguindo à guisa por esse viés de aproximações e tensionamentos, percorremos, ao longo deste texto, um caminho de diálogos a partir da obra de Milton Nascimento com os sujeitos, as culturas e o território campesino, e é imprescindível, nesse processo, “afagar a terra, conhecer os desejos da terra... e fecundar o chão...” (Nascimento; Holanda, 2013), ou seja, tornar importante a discussão a respeito das lutas e dos embates dos povos e comunidades tradicionais por uma educação do campo firmada nas suas culturas, nos seus territórios e na sua ancestralidade.

Os versos dessa música falam sobre o plantar e o colher, sobre retirar da terra o alimento, o sustento da vida, de trabalho e de trabalhar na terra. Se materializam numa provocação de sentimentos, sentidos e reflexões acerca da vida no campo, com cheiros, sabores e sons, ativando a nossa memória para a vida no território campesino, onde trabalhar na terra e com a terra é o meio de viver, de resistir e de lutar.

O “Cio da terra” nos conduz a refletir sobre as questões da desigualdade social e territorial entre o urbano e o rural, das condições de vida do sujeito no campo e aos seus direitos de produção do espaço e do território campesino com relação à identidade cultural, social, política e de trabalho no campo.

Construída nas lutas sociais desenvolvidas no enfrentamento ao descaso histórico dispensado pelo Estado aos sujeitos do campo, e em especial, mas não somente, no que se refere à educação escolar, a educação do campo tem se constituído em um espaço de lutas e resistências no cenário educacional brasileiro contemporâneo, forjando e empreendendo, nas últimas décadas, um movimento de reconhecimento e de valorização das culturas e dos territórios dos povos e comunidades tradicionais.

Discutir a educação do campo é fecundar tensões em torno dos sujeitos do campo e das suas significações a partir de seu território; em torno das culturas dos povos e comunidades tradicionais em seus contextos de resistências e resiliências; e dos direitos conquistados historicamente a partir de processos de luta e de reconhecimento do sujeito camponês.

Portanto, não temos aqui a intenção de encerrar qualquer discussão, mas de fecundar a reflexão e a provocação para a realidade em que estão situados a educação, os sujeitos, as culturas e os territórios do campo. A obra de Milton Nascimento nos conchama à luta e ao entendimento de que a vida se processa no movimento. A vida reverbera. A vida dialoga. A vida nos provoca.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, S. G. **Encarando os desafios da vida**: uma conversa com adolescentes. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; ENSP/CLAVES; CNPq, 2005.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BEZERRA, P. Polifonia. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 191-200.

FRAZÃO, D. **Biografia de Milton Nascimento**. 2024. Disponível em: https://www.ebiografia.com/milton_nascimento. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Aprovas as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-

pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade**: crítica, diálogo e perspectiva. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1994, Brasília. **Anais** [...] Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a-2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GHEDIN, E. (org.). **Educação do campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de Dagmar Zibas. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

NASCIMENTO, M. Caçador de mim. **Canal Ren Summers**. Youtube, 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Se9XYKHQI3Y>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NASCIMENTO, M. Coração de estudante. **Canal Milton Nascimento**. Youtube, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mhquwqxt6WE>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NASCIMENTO, M. Maria, Maria. **Canal Milton Nascimento**. Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=87k6eyF2vow>. Acesso em: 12 fev. 2023.

NASCIMENTO, M.; HOLANDA, C. B. Cio da terra. **Canal Moacir Silveira**. Youtube, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sB2uIJBzZsU>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

Submetido em 29 de maio de 2024.

Aprovado em 26 de junho de 2024.