

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

MANUELA FINOKIET

**DISCURSOS E PRÁTICAS SOCIAIS EM ESCOLAS DE CANGUÇU – RIO GRANDE
DO SUL: ARTICULAÇÕES ENTRE RACIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

**Porto Alegre
2016**

MANUELA FINOKIET

**DISCURSOS E PRÁTICAS SOCIAIS EM ESCOLAS DE CANGUÇU – RIO GRANDE
DO SUL: ARTICULAÇÕES ENTRE RACIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Dr. Guilherme Francisco Waterloo Radomsky

**Porto Alegre
2016**

CIP - Catalogação na Publicação

Finokiet, Manuela

Discursos e práticas sociais em escolas de Canguçu
- Rio Grande do Sul: articulações entre racialização e
desenvolvimento / Manuela Finokiet. -- 2016.
237 f.

Orientador: Guilherme Francisco Waterloo Radomsky.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas,
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural,
Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Metade Sul. 2. Educação . 3. Racismo. 4.
Subdesenvolvimento. 5. Agricultura. I. Waterloo
Radomsky, Guilherme Francisco, orient. II. Título.

MANUELA FINOKIET

**DISCURSOS E PRÁTICAS SOCIAIS EM ESCOLAS DE CANGUÇU – RIO GRANDE
DO SUL: ARTICULAÇÕES ENTRE RACIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 28 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Guilherme Francisco Waterloo Radomsky – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (PGDR)

Profa. Dra. Nydia Constanza Mendoza Romero
Universidad Pedagógica Nacional, UPN – Colômbia (DCS)

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Pinheiro
Universidade Federal de Pelotas, UFPel (PPGAnt)

Profa. Dra. Lorena Cândido Fleury
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (PPGS e PGDR)

O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola.

(Eduardo Galeano)

AGRADECIMENTOS

Concordando que “las cosas no son ni ‘naturalmente dadas’ ni ‘socialmente construídas’ sino resultado de un proceso de co-construcción” é importante que essa tese seja entendida dessa perspectiva: como um processo de co-construção que contou com a participação, impulso e motivação de muitas pessoas e lugares aos quais quero demonstrar minha gratidão:

Ao professor Guilherme Radomsky por ter assumido o compromisso de educador possibilitando “voos” e “viagens” que me ensinaram/ensinam para a vida.

À minha mãe, pai (in memoriam) e irmãos (Mau e Mano) que na “escola” da vida foram e são meus principais educadores/as sempre presentes, amorosos e solidários as minhas escolhas.

A todos os meus familiares, especialmente a Maiara Kaufmann, Lucimara Todero, Mariana Peyrot, Mauri Peyrot, Mauro Peyrot pela torcida e carinho.

À Laura Finokiet e Miguel Finokiet pelo afeto, alegria, energia e por me lembrarem e ensinarem que é sempre muito bom ser criança.

Ao Instituto Federal Farroupilha, em especial aos colegas e estudantes de Júlio de Castilhos, pelo estímulo e apoio.

Ao PGDR/UFRGS, seus educadores e educadoras, colaboradores/as pela possibilidade de disfrutar de uma educação pública com muita qualidade.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos para a realização do doutorado sanduíche.

Ao professor Eduardo Restrepo pelas conversas, sugestões e por ter viabilizado e facilitado minhas vivências na Colômbia.

Ao professor Santiago Castro Gomez por ter me proporcionado conhecer um pouco sobre a história da Colômbia de uma perspectiva genealógica.

Aos companheiros e companheiras colombianas que me acolheram e apresentaram um pouco sobre esse país lindo.

Às colegas e aos colegas do PGDR, especialmente a Clarice Bastarz, Fabiano Echer, Cláudio Farias, Keile Beraldo, Sirlei Glasenapp, Luciana Conceição, Fernanda Simonetti e Camilo de los Rios, pelo companheirismo, coleguismo e trocas.

Ao amigo/irmão Irio Luiz Conti e à amiga/irmã Angelita Bazoti pelo cuidado, carinho, afeto e por me acompanharem em toda caminhada.

Ao querido amigo Lívio Claudino pelas trocas, incentivo, conversas e companheirismo.

À Carmen Janaina Machado e Santiago Millan pela amizade e leitura atenta e crítica de alguns capítulos que contribuíram muito para a qualificação do trabalho.

À amiga Adriana Paola pela parceria, sugestões e conversas instigantes.

À Rafaela Vendrusculo pela amizade e compartilhamentos em campo e fora dele.

Às amigas Camila Prates, Alessandra Quines, Kacerine Dias, Juliana Seben, Carla Kratz pelo carinho e companheirismo sempre.

Ao amigo Marco Túlio Franca pelas conversas, provocações e vizinhança.

Às amigas Natália Salvate Brasil e Juliana Rodrigues, pelo afeto e fundamental auxílio técnico.

Aos membros da banca de qualificação da tese, professor José Carlos do Anjos, Fábio Lima Beck e professora Lorena Cândido Fleury pelas valiosas contribuições que auxiliaram muito minha entrada a campo.

Às professoras que fizeram parte da banca Nydia Constanza Mendoza Romero, Patrícia dos Santos Pinheiro e Lorena Cândido Fleury pela oportunidade de diálogo e reflexões para além da tese.

Ao amigo historiador Fábio Marçal por ser um exemplo de educador que transforma o mundo e por ter ressignificado o “meu” mundo ao me apresentar Eduardo Galeano.

À toda equipe da Secretaria Municipal de Educação de Canguçu pela recepção, disposição e acolhida.

Aos funcionários e funcionárias do escritório municipal da Emater de Canguçu por facilitarem a pesquisa a campo.

As escolas e as pessoas de Canguçu, em especial aos agricultores e agricultoras familiares, comunidades quilombolas, mulheres, estudantes, educadores e educadoras, Mbyás Guaranis, integrantes do MST que participaram da pesquisa colaborando com entrevistas e informações e me ensinaram muito sobre resistência, força e criatividade.

À Ledeci Lessa Coutinho pelo exemplo de força e protagonismo social.

A todas as amizades que foram semeadas ao longo dessa etapa e também as que se fortaleceram nesse processo e as pessoas e lugares que me ajudaram a pensar/escrever/amadurecer o trabalho. A tese é/tem um pedaço de cada um/uma de vocês. Seguimos tecendo relações e lutas que se iniciaram e/ou intensificaram com o doutorado, mas não se encerram nele.

RESUMO

Esta tese analisa como os discursos e as práticas sociais específicas, que envolvem a racialização e o desenvolvimento/subdesenvolvimento, circulam, são apropriados e/ou ressignificados em espaços escolares no município de Canguçu, que faz parte da região que se convencionou chamar de “Metade Sul” do Rio Grande do Sul. Para isso, buscamos compreender de que maneiras os dispositivos que fazem circular essas ideias nas escolas são operacionalizados, como esses discursos se articulam às questões de racialização e quais os efeitos de realidade que daí emergem. Constatou-se que as ideias sobre atraso, estagnação e “subdesenvolvimento” da “Metade Sul” se consolidaram como “regimes de verdade”, principalmente a partir dos anos 1980-1990, ancoradas na constituição de uma subjetividade local dominante, qual seja, a do colono imigrante descendente de europeus brancos, estabelecendo uma correspondência necessária entre desenvolvimento e descendentes de imigrantes, que, no caso de Canguçu, são em geral alemães e pomeranos. Assim, muito embora esses discursos não abranjam a realidade, eles, ao mesmo tempo, a constroem, ou seja, geram efeitos como a racialização de grupos não incluídos entre esses predominantes nas escolas – como quilombolas, negras/os, Mbyás Guaranis, assentadas/os, mulheres –, evidenciando também uma desconexão entre os discursos político e acadêmico e os discursos e práticas do cotidiano local. O olhar direcionado às escolas públicas permitiu identificar como ocorre a articulação entre desenvolvimento/subdesenvolvimento e a racialização de determinados grupos e, nesse sentido, a agricultura, vista aqui como um dispositivo, foi central, uma vez que possibilitou identificar que há uma correspondência que se estabeleceu entre a modernização da agricultura, o modo de produção “convencional” e a subjetividade dominante no cenário local, reforçada em diversas situações dentro e fora das escolas. Dessa forma, as escolas, como lugares de possibilidades, potencializam uma “guerra de baixa intensidade” entre quem faz parte da subjetividade dominante e quem não faz parte dela, por meio de um processo de disputas e lutas permanentes, por vezes, surpreendente, as quais evidenciam que há múltiplas formas de constituição de subjetividades em jogo que promovem uma crítica, sutil, ao poder e à hegemonia dos discursos e práticas sobre atraso e estagnação e as diferentes articulações raciais.

Palavras-chave: Metade Sul. Educação. Racismo. Subdesenvolvimento. Agricultura.

RESUMEN

Esta tesis analiza como los discursos y las prácticas sociales específicas, que envuelven la racialización y el desarrollo/subdesarrollo, circulan, son pertinentes y/o resignificados en espacios escolares en el municipio de Canguçu, que forma parte de la región que se convencionó llamar de “Mitad Sur” del Rio Grande do Sul. Para eso, buscamos comprender de que maneras los dispositivos que hacen circular esas ideas en las escuelas son operacionalizados, como esos discursos se articulan a las cuestiones de racialización y cuáles los efectos de realidad que de ahí emergen. Se constató que las ideas sobre retraso, estagnación y subdesarrollo en la “Mitad Sur” si consolidaron como “régimenes de verdad”, principalmente a partir de los años 1980-1990, ancladas en la constitución de una subjetividad local dominante, cuál sea, a dé el colono inmigrante descendiente de europeos blancos, estableciendo una correspondencia necesaria entre desarrollo y descendientes de inmigrantes, que, en el caso de Canguçu, son en general alemanes y pomeranos. Así, aunque esos discursos no comprendan la realidad, ellos, a la vez, a construyen, o sea, generan efectos como la racialización de grupos no incluidos entre esos predominantes en las escuelas – como quilombolas, negras/los, Mbyás Guaranis, asentadas/los, mujeres –, evidenciando también una desconexión entre los discursos político y académico y los discursos y prácticas del cotidiano local. El mirar direccionado a las escuelas públicas permitió identificar como ocurre la articulación entre desarrollo/sub desarrollo y la racialización de determinados grupos y, en ese sentido, la agricultura, vista aquí como un dispositivo, fue central, una vez que permitió identificar que hay una correspondencia que fue establecida entre la modernización de la agricultura, el modo de producción “convencional” y la subjetividad dominante en el escenario local, reforzada en diversas situaciones dentro y fuera de las escuelas. De esa forma, las escuelas, como lugares de posibilidades, potencializan una “guerra de baja intensidad” entre quien forma parte de la subjetividad dominante y quién no forma parte de ella, por medio de uno proceso de disputas y luchas permanentes, por veces, sorprendente, las cuales evidencian que hay múltiples formas de constitución de subjetividades en juego que promueven una crítica, sutil, al poder y a la hegemonía de los discursos y prácticas sobre retraso y estagnación y las diferentes articulaciones raciales.

Palabras clave: Mitad Sur. Educación. Racismo. Subdesarrollo. Agricultura.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 - Localização da mesorregião “Metade Sul” e município de Canguçu no Estado do Rio Grande do Sul | 46 |
| Imagem 2 - Notícia publicada no jornal local “O liberal” de abril de 1993 | 47 |
| Imagem 3 - Reportagem publicada no jornal “O Canguçu” de 17/05/1984 tratando do negro no Brasil..... | 64 |
| Imagem 4 - Caracterização do município de Canguçu, identificando a localização dos assentamentos | 69 |
| rurais, comunidades quilombolas, Mbyás Guaranis e escolas pesquisadas nos respectivos distritos que compõem o município | 69 |
| Imagem 5 - Imagens do livro didático de Ciências usado na Escola “modelo” | 98 |
| Imagem 6 - Abertura do 17º Encontro Estadual dos Sem Terrinha em Viamão - RS..... | 128 |
| Imagem 7 - Dia de campo na casa da família de estudantes da escola do “assentamento”. Detalhe..... | 129 |
| para a construção coletiva do minhocário com a participação de técnicas e técnicos da Emater, familiares e crianças..... | 129 |
| Imagem 8 - Poema “A escravidão” escrito por estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Canguçu e apresentado durante o Festquilombola em 2014..... | 136 |
| Imagem 9 - Notícia publicada no jornal “O Canguçu” em janeiro de 1984..... | 157 |
| Imagem 10 - Artesanato produzido pelos estudantes Mbyás e apresentado durante a Ciena em 2014 | 164 |
| Imagem 11 - Ao fundo, em azul, três estruturas construídas para a criação de galinhas | 168 |
| Imagem 12 - Cartaz exposto em uma sala de atividades na escola “modelo”..... | 173 |
| Imagem 13 - Reportagem publicada no jornal “O liberal” em 11 junho de 1993..... | 185 |
| Imagem 14 - Reportagem publicada no jornal “O Liberal” em 25 de junho de 1993..... | 187 |
| Imagem 15 - Rancho abandonado presente na comunidade quilombola Cerro das Velhas..... | 190 |
| Imagem16 - Slides apresentados durante a semana da agricultura, em 2014, em palestra sobre perfil profissional dos técnicos e técnicas agrícolas | 194 |
| Imagem 17 - Reportagem “A bôa esposa”, publicada no jornal “O imparcial” maio de 1961 ... | 195 |
| Imagem 18 - Cartaz exposto durante a semana da consciência negra na Escola “tradicionalista” | 205 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| AAR | Agricultura e Administração Rural |
| Acandhis | Academia Canguçuense de História |
| Afubra | Associação dos Fumicultores do Brasil |
| BM | Banco Mundial |
| CTG | Centro de Tradições Gaúchas |
| CETAC | Centro de Formação de Agricultores de Canguçu |
| Ciena | Ciranda Estudantil Nativista |
| Emater | Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural |
| Embrapa | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| EUA | Estados Unidos da América |
| Expointer | Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários |
| Festival | Festival Estudantil da Cultura Alemã |
| Festcap | Festival Estudantil da Cultura Alemã e Pomerana |
| Festquilombola | Festival Estudantil da Cultura Quilombola |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IDH | Índice de desenvolvimento Humano |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| PEC | Proposta de Emenda à Constituição |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira. |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NSE | Nível Socioeconômico |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| Prointer | Programa de Pesquisa Interdisciplinar |
| SISCAL | Sistema de Criação de Suínos ao Ar Livre |
| UCA | Um computador por aluno |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1.1 | APROXIMAÇÕES QUE REVELAM: INSERÇÃO NO CAMPO E QUESTÕES CENTRAIS DA PESQUISA | 12 |
| 1.2 | PERCURSO METODOLÓGICO | 24 |
| 2 | METADE NORTE E “O RESTO” | 36 |
| 2.1 | ANTECEDENTES DO (SUB)DESENVOLVIMENTO | 40 |
| 2.2 | A INVENÇÃO DA “METADE SUL” OU COMO OS DISCURSOS E PRÁTICAS CONSTROEM REALIDADES..... | 44 |
| 2.3 | A CONSTITUIÇÃO DE CANGUÇU COMO UM ESPAÇO DE ATRASO E ESTAGNAÇÃO | 57 |
| 3 | DISCURSOS E PRÁTICAS NAS ESCOLAS..... | 70 |
| 3.1 | DILEMAS NA EDUCAÇÃO: REPRODUÇÃO E/OU RESISTÊNCIA?..... | 70 |
| 3.2 | AS ESCOLAS A PARTIR DE SEUS CONTEXTOS | 76 |
| 3.3 | CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS | 81 |
| 3.3.1 | Escola “modelo” | 82 |
| 3.3.2 | Escola do “assentamento” | 85 |
| 3.3.3 | Escola “tradicionalista” | 86 |
| 3.3.4 | Escola da “cidade” | 88 |
| 3.4 | PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULO ESCOLAR: CAMPO DE DISPUTAS | 93 |
| 4 | CANGUÇU ERA ESTACIONADO ATÉ 1980 [...]: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS QUE CONSTROEM REALIDADES..... | 100 |
| 4.1 | “TODOS” PELO DESENVOLVIMENTO | 101 |
| 4.2 | CONTRIBUIÇÕES DO PÓS-DESENVOLVIMENTO AO DEBATE..... | 106 |
| 4.3 | DISPOSITIVOS QUE MOBILIZAM DISCURSOS E PRÁTICAS NAS ESCOLAS... .. | 111 |
| 4.3.1 | Agricultura na escola da “cidade” | 120 |
| 4.3.2 | A escola do “assentamento” como contraescola? | 125 |
| 4.3.3 | Semeando ideias: guardiões mirins de sementes crioulas na escola “tradicionalista” | 130 |
| 5 | RAÇA, RACIALIZAÇÃO E RACISMO DE ESTADO | 136 |
| 5.1 | CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA PENSAR O RACISMO..... | 140 |
| 5.2 | PENSANDO O RACISMO COM BASE NA PÓS-COLONIALIDADE: APORTES A PARTIR DO SUL..... | 143 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.3 | RACISMO DE ESTADO À BRASILEIRA..... | 150 |
| 5.3.1 | Escolas, festividades e a “guerra de baixa intensidade” | 159 |
| 5.3.2 | <i>Tenho horror a índio. Como é ser “índio” na escola?</i> | 165 |
| 5.3.3 | Se eles podem dar um chega pra lá, eles dão. Como é ser negra/o na escola? | 171 |
| 5.3.4 | O povo assentado, quando chegou aqui, era bicho. Como é ser assentado/a na escola? | 182 |
| 5.4.5 | Questões de gênero na escola | 192 |
| 6 | OUTRAS NARRATIVAS SOBRE CANGUÇU..... | 198 |
| 6.1 | MEMÓRIAS EM DISPUTA: A ESCOLA ESTÁ OU NÃO EM TERRA QUILOMBOLA?..... | 199 |
| 6.2 | TECENDO RESISTÊNCIAS: FESTQUILOMBOLA E AGROECOLOGIA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL? | 210 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 223 |
| | REFERÊNCIAS..... | 228 |

1 INTRODUÇÃO

Esta tese aborda como discursos e práticas sobre racialização e sobre “subdesenvolvimento”¹, atraso e estagnação circulam, são apropriados e/ou ressignificados nas (e a partir das) escolas públicas no município de Canguçu que se localiza na região conhecida como “Metade Sul”² do Rio Grande do Sul. Essa questão de pesquisa leva a considerar dois grandes temas, os quais busco discutir e analisar em diferentes contextos escolares. O primeiro tema se relaciona aos discursos e práticas sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento rural de Canguçu, buscando compreender como emergem e quais são os seus efeitos de realidade. Ou seja, como esses discursos e práticas circulam nas escolas, produzindo efeitos reais no cotidiano das pessoas. O segundo tema se conecta aos discursos e práticas de racialização em relação aos negros/as, comunidades quilombolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Mbyás Guaranis e mulheres e seus desdobramentos em diferentes contextos escolares e fora deles.

Ao longo da tese, espero demonstrar as possíveis articulações entre esses fenômenos e também o protagonismo assumido pelas escolas frente à circulação, reprodução, ressignificação e contestação de discursos e práticas associados ao tema. Assim, compreenderemos melhor como os discursos e práticas que se constituem em um nível macro são também reproduzidos e/ou contestados e ressignificados com base nas discussões e relações estabelecidas (ou não) nas escolas, tendo em vista que as não relações, ou o não estar na escola, também apontam caminhos.

Cabe ressaltar que, para a redação da tese, em alguns momentos utilizo a primeira pessoa do singular – quando se trata de experiências vivenciadas por mim – e, em outros, a primeira pessoa do plural, tendo em vista que muitas das reflexões ao longo da tese foram desenvolvidas em diálogo com o orientador.

1.1 APROXIMAÇÕES QUE REVELAM: INSERÇÃO NO CAMPO E QUESTÕES CENTRAIS DA PESQUISA

¹ Itálico foi usado para indicar as falas de interlocutores da pesquisa e as aspas, para destacar conceitos das bibliografias utilizadas, expressões, ênfases ou dúvidas.

² Segundo Etges (2005, p. 6): “[...] a Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul, localizada no extremo meridional do país, apresenta a maior área fronteira do Mercosul e é composta por 106 municípios, ocupando uma área de 153.879km², e com uma população residente de cerca de 2.600.000 habitantes, conforme dados do Censo 2000, equivalente a cerca de 52% do território gaúcho e 25% da população do Estado”. Na seção de contextualização será apresentado um mapa identificando a “metade sul” e Canguçu.

O primeiro contato com o campo empírico foi por meio de leituras de trabalhos desenvolvidos sobre a “Metade Sul”, especialmente a leitura, durante o primeiro ano de doutorado, de um diagnóstico realizado pelo Prointer³. Esse diagnóstico identificou Canguçu como um município **estagnado** (social, demográfica e economicamente) em comparação com outros municípios da “Metade Sul”, como Camaquã, que foi considerado **dinâmico**. Essas e outras leituras acabaram reforçando uma impressão inicial sobre a “Metade Sul”, tendo em vista que sempre lia e ouvia falar sobre esta como a metade “pobre” do Estado. Recordo que, há alguns anos, quando participei de um seminário sobre os desertos verdes⁴, que estavam sendo implantados no Estado, a “justificativa” para tal implantação era justamente “desenvolver a metade pobre” do Estado.

Assim, comecei a perceber que as expressões que indicam a “Metade Sul” do Estado como atrasada, estagnada e “subdesenvolvida” em relação à “Metade Norte” tornaram-se quase convencionais, pois, comparativamente, argumenta-se que esta apresenta níveis de “desenvolvimento” melhores⁵. Seguindo os fluxos desses discursos, foi possível constatar que eles se intensificaram após os anos 1980/90, com base em estudos que estabelecem comparações entre “Metade Norte” e “Sul” e baseiam-se nas suposições de que existe um caminho que deve ser percorrido até que o “desenvolvimento” seja alcançado.

Aos poucos, fui percebendo que essa era uma forma naturalizada de compreender a “Metade Sul” e uma reportagem específica (que apresento no capítulo 2) associada ao desacomodar provocado por uma disciplina⁶ evidenciaram que a naturalização do “desenvolvimento” como um caminho necessário, linear e evolutivo, como demonstram autores como Escobar (1995), Ferguson (1990) Timothy Mitchell (2002) e Rist (2008), parece despolitizar e simplificar o debate, ignorando os efeitos produzidos por esses discursos e práticas.

³ Programa de Pesquisa intitulado “Evolução e diferenciação da agricultura, transformação do meio rural e desenvolvimento sustentável em municípios da planície costeira e do planalto sul-rio-grandense: uma abordagem interdisciplinar” que se iniciou em abril de 1999.

⁴ Esse seminário ocorreu no ano de 2007 na Universidade Federal de Santa Maria e problematizou a implantação de monoculturas de árvores exóticas (desertos verdes) no Estado.

⁵ Alguns estudos mostram que a “Metade Sul” é considerada pouco dinâmica e atrasada, em relação à “Metade Norte” em razão de aspectos históricos que levam em conta a ausência de políticas públicas adequadas (VERSCHOORE, 2000), indicadores de desenvolvimento econômico associados à colonização portuguesa, limitações nas características físicas do ambiente, prevalência do latifúndio, questões demográficas e pouca industrialização (VERSCHOORE, 2000, DAVID, 2005, FIALHO, 2005). Por outro lado, a “Metade Norte”, de colonização predominantemente italiana e alemã, mais industrializada e com predomínio de pequenas propriedades rurais (VERSCHOORE, 2000, FIALHO, 2005), é considerada desenvolvida.

⁶ Todas as disciplinas contribuíram de alguma forma, mas certamente “Debates teóricos x Modernidade, pós-colonialismo e pós-desenvolvimento” oferecida pelo professor Guilherme Francisco Waterloo Radomsky merece destaque.

Rist (2008) destaca que o desenvolvimento assumiu uma concepção com implicações políticas extremamente importantes, a partir do discurso de Harry Truman, em 1949, quando grande parte do mundo passou a ser considerada “subdesenvolvida”. Escobar (2007) também discute a forma como o “Terceiro Mundo” e o “subdesenvolvimento” foram criados por meio de discursos e práticas de desenvolvimento baseados na concepção de mundo ocidental, que se intensificaram após a Segunda Guerra Mundial. Essa narrativa do subdesenvolvimento não como oposto ao desenvolvido, mas como um desenvolvido incompleto, segundo Rist (2008), inaugura a “idade do desenvolvimento”. A partir de então, a ideia de subdesenvolvimento passa a ser vista como problema que precisa ser enfrentado e resolvido pelos países desenvolvidos por meio de mudanças induzidas e o desenvolvimento passou a ser considerado como a tela conceitual na qual diferentes países e regiões passaram a ser “classificados” e analisados.

Essas mudanças que ocorrem em nível global, após a Segunda Guerra Mundial, acabam repercutindo localmente. Em um contexto em que o desejo e a necessidade de desenvolvimento passam a ser (quase) inquestionáveis, países ditos subdesenvolvidos como o Brasil, por exemplo, começam a adotar medidas para alcançar o progresso e a modernidade. É nesse cenário que a “Metade Sul”⁷ e Canguçu têm sido compreendidas. Ou seja, é com base na ideia de um desenvolvido incompleto e da “falta” de algo que os investimentos e as dinâmicas sociais têm sido planejados nesse espaço. Torna-se interessante resgatar o que Lander (2005) aponta sobre as implicações da naturalização da ideia de que todas as sociedades, independentemente de seu contexto, precisam se modernizar, pois essa seria uma tendência espontânea:

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno – especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas – é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui de acordo com esta perspectiva não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. Essa é a concepção segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida. (LANDER, 2005 p.08).

O autor observa que, de acordo com o conhecimento científico moderno hegemônico, cabe às regiões consideradas “atrasadas” e que ainda não se desenvolveram – como é o caso

⁷ A “Metade Sul” é identificada, no debate político estadual, pela dificuldade em dar andamento a um processo de desenvolvimento continuado, fruto de inúmeros aspectos historicamente recorrentes (FIALHO, 2005).

da “Metade Sul” do Estado do Rio Grande do Sul – um único caminho que implica investir em ações que permitam que o desenvolvimento (igualado na maioria das vezes a crescimento econômico e modernização) se complete. Essa visão, tomada como possibilidade única e incontestável, despolitiza o debate, na medida em que as alternativas parecem não existir. Por outro lado, a investigação dos contextos sociais demonstra que a vida das pessoas não se resume a buscar o desenvolvimento, sinalizando uma complexidade maior que não é abarcada seguindo essa visão.

Isso fica evidente quando se observa que, mesmo após décadas na tentativa de efetivar projetos e políticas públicas em “desenvolvimento” e de muitos debates acadêmicos sobre o tema, as consequências desse tão sonhado “desenvolvimento” são muito desiguais entre diferentes locais, e a ideia de que os países ditos “subdesenvolvidos” irão alcançar um padrão de “primeiro mundo” parece estar cada vez mais distante. Essa constatação é (ainda) mais evidente em um contexto mundial em que a promessa de redução das desigualdades e da pobreza não se concretizou.

Em função disso, autores como Escobar, Ferguson, Said e outros, especialmente a partir da década de 1990, tornam-se referência no debate crítico sobre o desenvolvimento. Radomsky (2011, 2013), ao mapear esse debate crítico e as diferentes perspectivas teóricas envolvidas, destaca que as discussões sobre o desenvolvimento seguem outro rumo depois dos trabalhos de Foucault, no final dos anos 70, e da leitura do trabalho de Said, publicado em 1978. Além disso, sem desconsiderar que existiram outros trabalhos que discutiram desenvolvimento nessa mesma época, o autor chama atenção para os trabalhos de Ferguson (1990) e Escobar (1995) que direcionam suas pesquisas à uma análise crítica do desenvolvimento, ou seja, “[...] não procuram um balanço reflexivo que permita refundação a partir de resíduos positivos do ideário do desenvolvimento, mas sua implosão.” (RADOMSKY, 2011, p. 157).

Ferguson (1990), baseado em suas pesquisas empíricas, ao criticar a visão de desenvolvimento/subdesenvolvimento, propõe uma mudança epistemológica na forma de compreender o desenvolvimento que fuja tanto da ideia de desenvolvimento como mudança induzida (geralmente por agentes externos) quanto da ideia de desenvolvimento como progresso. O autor aponta que desenvolvimento não é um processo linear, natural e evolutivo e, sim, uma máquina antipolítica que exerce um efeito despolitizante poderoso (essa discussão será retomada em capítulo específico).

Em sentido convergente, ao realizar um estudo sistemático sobre a invenção e infantilização do “terceiro mundo” e os esquemas de poder envolvidos na implementação de

projetos de desenvolvimento, Escobar demonstra que, mesmo de maneira não intencional, o desenvolvimento produz ideários e disciplinas que ele chamou de “efeito de instrumento” (RADOMSKY, 2013). Como resultado, o conhecimento local e outras formas de compreender e se relacionar com a “natureza” acabam por ser invisibilizados em detrimento de formas racionais de governo que permitam que os “pobres” possam sair dessa condição. No entanto, a violência e as desigualdades geradas nesse processo, segundo Escobar, não resultam de contradições na mudança social induzida (desenvolvimento), mas são justamente o resultado de planejar, quantificar e dispor a vida das pessoas (RADOMSKY, 2011, 2013) com base nessas ideias.

Certamente outros importantes trabalhos também poderiam ser citados, mas o que torna esses dois trabalhos especiais é que eles demonstram como o desenvolvimento se constituiu em um discurso colonial e como um mito inquestionável, além de demonstrar a fragilidade desses discursos que “prometem” muito, não realizam o “prometido”, mas deixam marcas profundas. Além disso, os autores não se preocupam em justificar a ineficiência dos projetos e propostas de mudança induzida, indo além e demonstrando como a “máquina antipolítica age” (FERGUSON, 1990) e quais são seus “efeitos de instrumento” (ESCOBAR, 1995). Tanto Ferguson quanto Escobar mostram as consequências de a vida das pessoas estar organizada em função da ideia de alcançar a modernidade e o desenvolvimento como um processo evolutivo, gradual, linear e progressivo rumo à superação do subdesenvolvimento.

Influenciada por essa perspectiva teórica, a proposta da tese aos poucos foi tomando forma, no sentido de ver e pensar a “Metade Sul” e Canguçu não pelo que lhe falta para ser “moderna” ou desenvolvida, mas por sua capacidade de ressignificação, resistência e criatividade – não como algo novo e independente do contexto, mas como algo que é produzido com base nesse contexto. Partindo dessas constatações iniciais, é que no primeiro semestre de 2014 foi realizada uma etapa de pré-campo. Essa aproximação com Canguçu, que durou cerca de três dias, foi muito importante, pois permitiu confirmar algumas impressões, ao mesmo tempo que abriu outras possibilidades, que, com a pesquisa documental, não haviam sido consideradas.

Uma situação que corrobora as impressões iniciais relaciona-se ao estranhamento e incômodo, por parte de uma interlocutora da Secretaria Municipal de Educação, com relação ao título da tese, que continha as palavras atraso, estagnação e subdesenvolvimento⁸. A

⁸ Após a etapa de pré-campo, enviei um e-mail agradecendo a recepção em campo e, em resposta, uma interlocutora da Secretaria Municipal de Educação solicitou que eu enviasse o convite para assistir à qualificação do projeto de tese, momento em que ficou conhecendo o título do trabalho.

indignação da coordenadora pedagógica ao questionar de onde eu havia tirado as ideias de atraso e de estagnação sinaliza, já no início da etapa de campo, que as pessoas de Canguçu não se veem como subdesenvolvidas e atrasadas, e que esse é muito mais um discurso político e acadêmico. Tal argumento acaba convergindo com as discussões sobre pós-desenvolvimento que apresento nos capítulos 2 e 4 e que levam à percepção de que há um regime de verdade (FOUCAULT, 2007) que coloca Canguçu nesse quadro.

Outro aspecto interessante é que:

[...] o estado é dividido e conhecido pelas suas duas metades, a Sul e a Norte, a primeira de colonização portuguesa fortemente miscigenada e a segunda de colonizadores europeus (predominância de alemães e italianos). A Metade Sul da aristocracia pecuarista (*gaúcho estancieiro*), das grandes propriedades de terra, do *gaúcho peão*, do vagabundo e do preguiçoso; a Metade Norte da agricultura familiar colonial, das pequenas propriedades de terra, do colono, do trabalhador, do responsável. Não é difícil encontrar estudos sobre a Metade Norte com títulos e subtítulos que trazem certa apologia à cultura europeia, nesses a palavra *trabalho* aparece frequentemente para identificá-los como os trabalhadores do Rio Grande, em contraposição aos habitantes da Metade Sul. (FIALHO, 2005, p. 61).

Em Canguçu, a presença de descendentes de alemães e pomeranos⁹ foi por vezes enfatizada, além da presença de italianos, negros, quilombolas¹⁰, portugueses, indígenas, espanhóis, *brasileiros*¹¹ e japoneses. Além disso, este é um município predominantemente rural (com cerca de 63% da população residindo no campo), considerado a capital nacional da agricultura familiar com grande número de pequenas propriedades rurais. Ponderando superficialmente essas informações, percebe-se que há uma evidente inconsistência nos argumentos utilizados para considerar um local mais ou menos desenvolvido que outro¹². No entanto, levando em conta a abordagem teórica que está sendo proposta, para problematizar a temática do desenvolvimento/subdesenvolvimento, o que se pretende não é demonstrar as inconsistências nos argumentos e, sim, refletir e analisar quais efeitos esses discursos e práticas produziram. Isso porque, em vez de auxiliar a compreender determinado contexto, a

⁹ Os pomeranos descendem de grupos vindos da Pomerânia, região localizada ao norte da Polônia e da Alemanha.

¹⁰ Conforme o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS): “As comunidades quilombolas são grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas e com ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, conforme Decreto nº 4887/03. Essas comunidades possuem o direito de propriedade de suas terras consagrado desde a Constituição Federal de 1988”.

¹¹ *Brasileiro* é a categoria utilizada para denominar pessoas que não possuem origem europeia “pura”, como aqueles descendentes da união entre portugueses e negros e/ou índios, por exemplo. Cabe mencionar que essa categoria, na maioria das vezes, é compreendida e utilizada como inferior a categorias como alemão e italiano.

¹² Entre outras características, a “Metade Norte” é considerada mais desenvolvida em razão da presença de pequenas propriedades e de descendentes de imigrantes alemães e italianos.

diferenciação entre metade sul/norte¹³ parece ter criado um binarismo com consequências políticas e práticas importantes, sendo uma delas a estereotipação e racialização de determinados grupos em função de sua origem étnica e geográfica, questões que ficaram evidentes a partir das incursões em campo.

Em entrevista realizada com uma interlocutora da Secretaria Municipal de Educação, isso parece ficar sinalizado. Ao falar sobre o público escolar, a interlocutora relatou o *forte racismo* por isso, listo a seguir um conjunto de processos – episódicos e independentes – que passaram a me dar a dimensão desse fenômeno presente nas escolas. Uma das situações relatadas diz respeito ao fato de que uma criança pomerana se recusou a dar as mãos a uma criança quilombola na escola. Outro aspecto ressaltado diz respeito à presença e à permanência, em uma mesma localidade de Canguçu, de duas *igrejas pomeranas*, localizadas próximas uma da outra, em que uma delas é frequentada por negros/as e a outra por brancos/as (Imagem 4). Além disso, de acordo com o relato dessa interlocutora, certas relações sociais entre grupos étnicos distintos são muito delicadas, particularmente as relações de aliança e parentesco. Nessa mesma localidade, houve casamentos entre *pomeranos* e *quilombolas*, em tempos anteriores, que geraram filhos *sarará* (pele branca e traços negros ou com cabelo afro) ou negros e, por conta disso, existe um estranhamento e racismo por parte dos avós pomeranos, que, ao verem os netos e netas negros, se questionam: “como assim, um neto negro?” O modo como a interlocutora politiza em sua fala as relações étnico-religiosas, assim como outras diversas situações vivenciadas em campo (e que serão especificadas ao longo da tese), instigou-me a refletir: como se processam de modo geral as relações sociais sob o ponto de vista da raça? Será que existem articulações entre discursos sobre atraso e estagnação de Canguçu e as questões raciais?

Dessa forma, além de buscar compreender como circulam os discursos e práticas sobre atraso e estagnação de Canguçu, a inserção em campo demonstrou que outras questões, relacionadas à racialização, pareciam estar em jogo (não apenas em relação às populações negras, mas também em relação ao MST, Mbyás Guaranis e mulheres). Ou seja, o atraso atribuído à “Metade Sul”, que, de alguma forma, parece estar relacionado à “colonização portuguesa fortemente miscigenada” e, por outro lado, o desenvolvimento da “Metade Norte”, relacionado aos “colonizadores europeus”, sinalizam para uma complexidade envolvida nos processos que atribuem estereótipos à região. A partir disso, optou-se por seguir o que estava

¹³ Fialho (2005, p.61) destaca que “[...] essa segregação, distinção entre as duas regiões, levou, digamos, a consequências psicológicas. A população do Rio Grande do Sul incorporou a distinção entre as duas regiões e entre as raças características dessas regiões, e o mais grave, reportam a Metade Sul como região atrasada nos aspectos econômicos e sociais, consequência, segundo a opinião pública, da colonização portuguesa”.

sendo indicado pelo campo, sem deixar de lado o que já havia sido problematizado, uma vez que pareceu ser possível e necessário compreender as possíveis articulações¹⁴ (HALL, 2014) entre os discursos e práticas que circulam, tanto os relacionados ao desenvolvimento/subdesenvolvimento quanto os que se referem às questões de racialização.

Tendo presentes essas questões e levando em conta o protagonismo que a educação parece assumir na sociedade brasileira, as “escolas”, consideradas como lugares¹⁵ de possibilidades de circulação, produção, reprodução, ressignificação, contestação de diferentes discursos e práticas que conformam subjetividades, foram consideradas analiticamente. A opinião do economista Alonso (2011), o qual aponta que “A metade sul precisa combinar vocação, tecnologia e educação” sinaliza isso:

O subdesenvolvimento está muito arraigado. É preciso uma combinação de projetos que provoquem verdadeiras rupturas na cultura, na visão de desenvolvimento econômico das populações, dos trabalhadores e do setor produtivo. A produção de vinhos deve ser combinada com a melhoria tecnológica da pecuária e modernização das lavouras. Neste cenário, as universidades, como a Unipampa, poderão desempenhar um papel fundamental nesta transformação, através das pesquisas, da promoção dos debates necessários e da interação com as comunidades. Para dar um exemplo, se a cidade de Santa Maria – centro do Estado -, quando da crise do transporte ferroviário, não tivesse recebido uma grande universidade, hoje estaria empobrecida. **A educação pode detonar o processo de mobilização das forças endógenas da sociedade.** (ALONSO, 2011, grifo nosso).

Essa passagem evidencia a ideia de que investir em educação é pré-requisito para mobilizar “forças endógenas da sociedade” e sair da condição de “subdesenvolvimento”. Nesse caso, o que parece estar em jogo é a necessidade de educação formal¹⁶, e é nesse sentido que as “escolas”, vistas como espaços diversificados e dinâmicos, onde uma

¹⁴ Para Hall, uma articulação é uma forma de conexão, enlace, relação que *pode* criar uma unidade de dois elementos diferentes sobre determinadas condições. É um enlace que não necessariamente é determinado, absoluto e essencial por todo tempo. Não há uma necessária correspondência entre os elementos que se articulam. Para Hall, “[...]a unidade que importa é uma conexão entre o discurso articulado e as forças sociais com as quais este pode – mas não necessariamente tem que – estar conectado sobre certas condições históricas.” (HALL 2014, p. 108).

¹⁵ Para Milton Santos (2012 p. 322), “[...] o lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual lhe vem solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade”. “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.” (SANTOS, 2012 p. 339).

¹⁶ A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, instituições de ensino, universidades com conteúdos previamente demarcados e sistematizados enquanto a educação não formal é aquela que se aprende na (con)vivência, em processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006).

multiplicidade de formas de ser e estar no mundo podem se encontrar¹⁷, são lugares estratégicos.

Escobar (2005a, p.63), ao problematizar a ideia de lugar, destaca que “[...] o lugar como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa, continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas”. Assim, os lugares, considerados como construções históricas, devem ser explicados e não assumidos e essa explicação deve levar em conta os vínculos múltiplos entre identidade, lugar e poder, evitando naturalizar ou construir lugares como fontes de identidades autênticas e essencializadas (ESCOBAR, 2005a).

Diante disso, e concordando com o educador Paulo Freire (1921-1997) que educar é intervir, assume-se que a educação, como possibilidade de intervenção social, permite diferentes formas de compreender realidades muitas vezes naturalizadas por uma percepção de mundo que se dá e se reforça pelo processo educacional. Esse processo não é exclusivamente “reprodutor”, pois, na medida em que envolve pessoas, mesmo que com diferentes possibilidades de “fala”, envolve também diferentes possibilidades de interpretar e viver num mundo estruturado, mas não necessariamente determinado (WILLIS, 1991).

Por isso, é necessário refletir histórica e criticamente sobre a realidade, buscando perceber que o conhecimento científico e o processo educativo não podem ser naturalizados e muito menos considerados universais, únicos e imutáveis, uma vez que “[...] las cosas no son ni ‘naturalmente dadas’ ni ‘socialmente construidas’ sino resultado de un proceso de co-construcción.” (ESCOBAR 2010, p.04). É importante, nesse sentido, reconhecer que o conhecimento científico, desenvolvido nas instituições de ensino, está estruturado com base em uma visão de mundo eurocêntrica que se constituiu alicerçada na ideia de progresso científico e tecnológico da “modernidade” iluminista. Sobre essa questão, Porto-Gonçalves, na apresentação do livro de Lander (2005) destaca:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, **há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias**. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma

¹⁷ Importante dizer que a ausência de determinados grupos nesse espaço também é um elemento que será considerado.

diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (LANDER, 2005, p.4, grifo nosso).

Dessa forma, em função da diversidade de formas de conhecer o mundo e cosmologias que foram e continuam sendo ignoradas e marginalizadas pela lógica cientificista atual, é preciso um empenho para desnaturalizar as formas hegemônicas de conhecimento, inclusive as desenvolvidas nas escolas, buscando refletir sobre o abismo que separa quem estuda daquilo que é estudado e procurando ressignificar a visão de mundo eurocêntrica como verdade única e absoluta. Não se trata, no entanto, de inverter a “lógica”, mas de estar aberto a perceber outras formas de ser e estar no mundo. Assim, considerando que educar é intervir, há diferentes modos de provocar a intervenção, diferentes modos de estimular as pessoas a pensarem o (seu) mundo.

Ademais, embora seja preciso reconhecer que o modelo educativo imperante ainda é muito baseado em estratégias de evangelização/civilização que se originam no período colonial (ROJAS; CASTILLO, 2006), as escolas são espaços onde circulam diferentes discursos sobre hierarquias sociais, valores culturais e articulações raciais. Portanto, a escola é um campo de tensões e contradições, e não um aparato para a reprodução de hegemonias tradicionais e exercícios de dominação (CHAVES, 2006). É um espaço de possibilidades de socialização (entre crianças, jovens e adultos), preparação para o trabalho, ressignificação de discursos e lutas de resistência, nas quais os processos de mediação são importantes.

Sobre essa questão, Neves (2008) aponta que a condição humana é obtida pela integração das pessoas a universos de significações específicas, alcançados por mediações. Nesse sentido, é possível dizer que “[...] todos os atos de conhecimento pressupõem, necessariamente, mediações, ao mesmo tempo constitutivas e reconstitutivas da vida social.” (NEVES, 2008 p. 21). Assim, refletir sobre mediações permite ultrapassar dicotomias entre indivíduo e sociedade, por exemplo, colocando em destaque o caráter histórico de toda forma cultural (NEVES, 2008). Segundo a autora, a mediação consiste em uma condição em que a relação entre dois termos, que não estabelecem interação entre si, é realizada por um terceiro (mediador). Cabe ressaltar que a mediação não se faz mecanicamente, dependendo da interconexão comunicativa estabelecida entre os termos e as relações de poder estabelecidas (NEVES, 2008). No caso da tese, os educadores e educadoras podem ser considerados mediadores, uma vez que são eles/elas quem aproximam e apresentam/contestam ideias e conhecimentos diversos aos estudantes. Do mesmo modo, em alguns momentos, os/as

estudantes podem também atuar nessa condição trazendo questionamentos e contestações sobre as ideias apresentadas.

Quando ocorre uma mediação nomeada em que o agente mediador é reconhecido como tal (professora, por exemplo), esses agentes, de acordo com Neves (2008), podem estar legitimando modos de dominação personalizada. Outrossim, a autora acrescenta que o papel dos mediadores profissionais, como os educadores e educadoras, não se limita a apenas aplicar regulamentos ou normas, mas também a articular significados produzidos em diferentes contextos, escutando demandas, condenando-as ou legitimando-as. Ademais, por meio da comunicação com os mediadores, os mediados também podem sistematizar ações e significados dispersos, construir expectativas, contestações “[...] enfim buscando agir sobre as instituições que lhes integram [...]” (NEVES, 2008, p. 30).

Dessa forma, assumindo que a escola é um local de circulação de discursos e onde conhecimentos são ensinados, é possível constatar que as pessoas, em constante relação na escola, se constituem também com base nas ideias/discursos que circulam nesse lugar e do que emerge desse “encontro”. Mignolo (2003) sugere uma forma de pensar polifônica, uma pluralidade nas formas de conhecer e ser a qual dialogue com saberes hegemônicos, mas também considere os saberes subalternizados nos processos coloniais. Esse seria o que o autor chama de *pensamento liminar* ou aquele que surge a partir de fissuras da colonialidade, que não se propõe a criar outras verdades e lugares de enunciação absolutos e tampouco pretende eliminar o “outro”, ou ser considerado melhor ou pior que qualquer outra forma de pensar.

Essa é uma forma de refletir sobre a realidade que possibilita a emergência de uma polifonia e pluralidade de formas de ser e conhecer que visibiliza o conflito originado nas fendas e fissuras da colonialidade, nos embates de cosmovisões e reconhece outras tradições, construindo um lócus de enunciação plural e dialógico. Mignolo (2003, p.45) afirma que a sua intenção é “[...] transportar os saberes subjugados até os limites da diferença colonial”. Uma possibilidade interessante de articular esse debate ao campo empírico consiste em estar atenta para identificar quem pode/consegue assumir uma posição de pensamento liminar/mediação na escola.

Nessa direção, é possível considerar que o encontro entre professoras/es, estudantes, familiares pode tanto explicitar a hierarquia entre os saberes como possibilitar uma multiplicidade de conhecimento/verdade e o diálogo inter-saberes. Segundo Azibeiro e Perassa (2007),

Entendendo que estamos o tempo todo sendo, nos fazendo, em processo, as possibilidades de transformação – pessoais, sociais, políticas – estão colocadas como possibilidades reais, ainda que não tenhamos a priori o controle de sua direção ou a certeza de seus resultados. A intervenção – política ou educativa – reencontra seu significado, exigindo, ao mesmo tempo, contínua avaliação e redirecionamento. Assim também desponta como significativa a busca dos entrelugares, em que seja possível a desconstrução de subalternidades, por provocarem des-locamentos, mudando – na prática e nas concepções, na política e na epistemologia – jogos de poder e políticas de verdade. (AZIBEIRO; PERASSA, 2007, p. 389).

As autoras chamam atenção para a necessidade de buscar entrelugares que possibilitem a desconstrução de subalternidades e deslocamentos nos jogos de poder e políticas de verdade. A escola pode ser vista como um lugar onde há a possibilidade de buscar e visibilizar esses entrelugares onde vozes silenciadas, excluídas, diferentes histórias se encontram, se comunicam e produzem resultados inesperados.

Levando em conta a perspectiva teórica apresentada sucintamente sobre o desenvolvimento/subdesenvolvimento e as possibilidades analíticas vislumbradas nas escolas, é que a tese se insere. No sentido de buscar refletir, nas e a partir das escolas, sobre o que a princípio pode ser considerado uma forma “normal” de leitura da realidade (atraso, estagnação, “subdesenvolvimento” da “Metade Sul”), mas que, na medida em que se aproxima dessa realidade, mostra outras possibilidades. Ademais, a aproximação com o campo empírico, demonstrando elementos relacionados à racialização (em relação aos movimentos sociais, negro/as, Mbyas Guaranis, quilombolas, mulheres) parece sugerir que os discursos e práticas sobre “subdesenvolvimento”, atraso e estagnação em Canguçu se constituíram como “regimes de verdade” em momentos históricos específicos, que foram legitimados politicamente, academicamente e pela historiografia, produzindo e reforçando diferentes articulações raciais. Dessa forma, discursos e práticas específicas observadas nas escolas podem indicar distintas formas de apropriação, ressignificação e contestação sobre as questões de racialização e sobre as ideias de “modernidade” e desenvolvimento/subdesenvolvimento.

Com base nisso, chegou-se às seguintes indagações: como os discursos e práticas sobre racialização e sobre “subdesenvolvimento”, atraso e estagnação da “Metade Sul” circulam nas escolas públicas de Canguçu? Há articulações entre os discursos e práticas de desenvolvimento/subdesenvolvimento de Canguçu com os discursos racializados? É possível evidenciar, com base nesses discursos que circulam nas escolas públicas, críticas ao poder e à hegemonia dos discursos e práticas sobre racialização, atraso e estagnação?

Partindo desses questionamentos, o objetivo central da tese foi analisar como discursos e práticas sobre racialização e sobre “subdesenvolvimento”, atraso e estagnação circulam, são

apropriadas e/ou ressignificadas nas (e a partir das) escolas públicas no município de Canguçu e de que modo esses discursos se articulam (ou não).

Especificamente pretendeu-se:

- a) estudar quais as condições de possibilidade de emergência dos discursos, antes mencionados, e quais as fontes de conhecimentos que nutrem e constituem essas narrativas e/ou contestações;
- b) analisar, considerando o dispositivo da agricultura, como os discursos sobre atraso, pouco dinamismo e estagnação de Canguçu circulam nas escolas públicas e quais os seus efeitos;
- c) compreender como as práticas de racialização circulam e são ressignificadas e/ou contestados nas escolas públicas de Canguçu e as possíveis articulações aos discursos de desenvolvimento/subdesenvolvimento;
- d) identificar, com base nos discursos que circulam nas (e a partir das) escolas públicas, críticas ao poder e à hegemonia dos discursos e práticas sobre racialização, atraso e estagnação.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Pienso que el mundo es fundamentalmente resistente al pensamiento, pienso que es resistente a la ‘teoría’, no pienso que le guste ser pensado o entendido. Así inevitablemente, pensar es un trabajo duro, es un tipo de oficio, no es algo que simplemente fluye naturalmente de dentro de cada uno (HALL, 2007¹⁸, p. 270 *apud* RESTREPO, 2015, p. 14).

O percurso metodológico não se resume a coleta de dados, mas envolve sentimentos, vivências, observações, dificuldades, autoavaliação e criatividade que não iniciam e nem se encerram ao final do trabalho de campo. Disciplinar o corpo, o pensamento e concentrar-me para escrever não foram tarefas fáceis. Como descrever etnograficamente as vivências sem exercer violência, sem fazer julgamentos? Como dar o retorno sobre as situações que entendi como denúncias durante o campo? Esses foram alguns dos dilemas que me acompanharam durante o percurso de realização do campo e escrita do trabalho.

Tendo em vista as possibilidades analíticas vislumbradas nas escolas (apresentadas na seção anterior), bem como minha trajetória acadêmica e atuação profissional como educadora, a unidade de análise pela qual optei para começar a realizar esse estudo foi a escola. A

¹⁸ HALL, S. “Epilogue: through the prism of an intellectual life”. Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*. p. 269-291. Kingston: Ian Randle Publishers, 2007.

decisão de entrar no campo a partir da *escola pública* em tudo tem a ver com minha trajetória de vida estudantil e profissional. Sempre estudei em escolas públicas e hoje trabalho como educadora em uma instituição pública. Dessa forma, a escola, como um ambiente familiar e que, ao mesmo tempo, possibilita um repensar de minha própria prática/atuação profissional, foi a porta de entrada para o campo empírico. Uma decisão mais do que acadêmica, também política. Assim estou certa de que ter me afastado da instituição em que trabalho e optado por um campo diferente do que conhecia, apesar das dificuldades de acesso e da falta de familiaridade com as pessoas, proporcionou que estivesse sempre muito atenta, permitindo perceber situações que, na própria instituição, talvez não fossem possíveis.

Procurando dar conta do objetivo geral da tese, isto é, entender como discursos e práticas sobre racialização e sobre “subdesenvolvimento”, atraso e estagnação circulam e são ressignificados nas (e a partir das) escolas públicas no município de Canguçu e de que modo esses discursos se articulam (ou não), é que optei por realizar a pesquisa em mais de uma escola (pública) usando uma abordagem etnográfica. Cabe ressaltar que a escolha das escolas durante a pesquisa não se deu para fins comparativos e sim como uma maneira de melhor entender a circulação desses discursos em “lugares” distintos, abordando diferentes contextos escolares, considerando os vínculos múltiplos do lugar, e buscando não naturalizar ou construir lugares como fonte de identidades essencializadas (ESCOBAR, 2005a).

Ao entrar nas escolas, voltei minha atenção para seguir os fluxos sobre como os discursos e práticas sobre atraso e estagnação, bem como as questões de racialização circulam nesses espaços usando diferentes dispositivos (AGAMBEN, 2005), os quais envolveram as aulas de agricultura, atividades alusivas ao dia da consciência negra, semana da agricultura organizada pelas/os estudantes, dias de campo nas escolas e aulas práticas. Esses foram instrumentos que auxiliaram a entender como esses discursos e práticas circulam, são apropriados e/ou ressignificados nas escolas. Dessa forma, o foco do trabalho não esteve centrado em questionar o desenvolvimento/subdesenvolvimento em si mesmo, mas buscar compreender de que maneiras os dispositivos que fazem circular essas ideias nas escolas são operacionalizados, como esses discursos e práticas se articulam às questões de racialização, promovendo um reforço (ou não) das relações racializadas e quais os efeitos que daí emergem.

No primeiro semestre de 2014, estabeleci os primeiros contatos no município e realizei uma etapa de pré-campo juntamente com um colega que se dispôs a conhecer e compartilhar comigo esse momento. Essa visita inicial foi essencial para “preparar o terreno” do trabalho. Foi o que Brandão (2007) descreve como um primeiro nível do sentir da pesquisa, que

envolve se “contaminar” com o lugar e “[...] sentir como é que é o lugar, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver.” (BRANDÃO, 2007 p.14). Nesse momento, não havia definido um roteiro prévio de questionamentos para entrevistas e tinha estabelecido contatos por correio eletrônico com pessoas ligadas à Secretaria Municipal de Educação. Optei, então, por realizar entrevistas não diretivas tendo em vista que essas técnicas pareceram mais adequadas, pois se caracterizam por ser uma situação informal e conversacional (dialógica) cujo objetivo é o discurso livre do entrevistado sem a predefinição de questões.

Logo na chegada, foi possível participar de uma exposição fotográfica alusiva à semana do meio ambiente que estava em curso no município e conversar com diversas pessoas, atividades que permitiram algumas impressões iniciais sobre os contextos educativos de Canguçu. Seguimos para a prefeitura em busca de informações de possíveis informantes-chaves. Na chegada à Secretaria Municipal de Educação, fomos encaminhados à assessoria pedagógica. Nesse primeiro momento, eu e meu colega nos apresentamos como alunos da UFRGS, interessados em conhecer um pouco sobre os contextos das escolas no município. Essa forma de apresentação, bastante genérica, foi feita para os demais interlocutores com os quais conversamos ao longo do pré-campo. Em seguida, visitamos duas escolas (uma delas localizada na área rural e a outra na área urbana) e a biblioteca pública municipal, conversamos com moradores locais e estabelecemos os primeiros contatos.

A etapa de pré-campo, que durou cerca de três dias, foi muito importante, pois me fez perceber vários aspectos que, apenas com a pesquisa documental, não havia sido possível. Entre eles, está a tensão que se estabelece quando você se relaciona e interage com pessoas que não conhece em um município que se está conhecendo pela primeira vez. Uma das situações mais difíceis desse primeiro contato foi a entrevista com a gestora da Secretaria Municipal de Educação. Apesar de ela ter nos recebido com cordialidade, houve certa desconfiança sobre o que estávamos fazendo ali. Quando ela começou a relatar alguns acontecimentos sobre a realidade das escolas, dentre eles as questões relacionadas ao racismo, e eu a questioneei sobre a presença de professores/as negros/as nas escolas, a resposta foi que não há quase nenhum e que “*a maioria são branquinhos como tu*”. Causou-me bastante incômodo a forma pela qual fui “posicionada” como *branquinha*. Mais adiante, refletindo e conversando com algumas colegas sobre essa experiência, me dei conta de que, na verdade, esse foi um momento em que senti – em um único momento, muito específico e de modo

diferente – o que provavelmente ela sente em muitos momentos da sua vida como mulher negra¹⁹.

Essas primeiras conversas e impressões que tive me fizeram perceber a emergência de temas que até então não tinham sido problematizados por mim ao escrever o projeto e que demonstram que é preciso estar atenta e aberta ao que o campo nos mostra e diz. Refletindo sobre essas questões, penso que tinha duas possibilidades de escolha. Uma delas seria ignorar essa temática que não tinha sido problematizada durante o desenvolvimento do projeto, o que certamente teria sido o caminho mais confortável. A outra seria abordar a questão, reconhecendo as dificuldades de falar/escrever sobre essas vivências, a partir da posição de privilégio racial que me encontro. Isso ficou evidente quando, em mais de uma oportunidade, fui interpelada sobre o que me levou a tratar desse tema.

Nesse sentido, como destaca Minayo, “[...] o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê [...] sem o auxílio de contextualização e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade.” (MINAYO, 2013, p. 62). Por isso, acabei optando por me abrir ao que o campo mostrava, buscando articular as novas questões que surgiam (principalmente as relacionadas à racialização) àquilo que já havia problematizado. A partir daí, comecei a sentir, mais do que a pensar, sobre o desafio que seria desenvolver o trabalho de campo. E os sentimentos e pensamentos foram muitos. Curiosidade, (des)encantamento, idealização, dar-me conta dos meus pré-conceitos e privilégios, repensar o problema de pesquisa, entre vários outros.

Com o passar do tempo fui percebendo que aquilo que estava vendo e sentindo no campo em relação às questões de racialização e que me deixavam profundamente incomodada mostram o que Restrepo (2011) coloca como o assombrar-se com algo trivial e que Goldman (2003) (citando Favret-Saada) destaca como ser afetado pelo campo. Isso foi ficando evidente quando, em algumas conversas sobre a tese, eu comentava que o racismo é muito forte e algumas pessoas respondiam. *É mesmo?! Como quem diz: você ainda não tinha percebido isso? Ou então: Manuela, a sociedade brasileira é extremamente racista!*

Em muitos momentos me questioneei se o que estava observando nas escolas, durante o trabalho de campo, sobre os discursos de desenvolvimento/subdesenvolvimento, questões de gênero, racismo e outras também aconteciam quando eu estava em sala de aula. Será que eu as notava acontecendo? Será que eram evidentes como as vejo agora em outras escolas e eu

¹⁹ É importante destacar que o relato dessa experiência não tem por finalidade comparar sentimentos e vivências que são incomparáveis, mas evidenciar como essa intervenção/provocação possibilitou uma reflexão importante sobre a condição de privilégio vivenciada por mim enquanto mulher branca.

não as percebia? E aí é que me dei conta da importância de ter me distanciado do meu local de trabalho, o que, em hipótese alguma “neutralizou” a forma como eu percebia as situações, mas permitiu que eu vivesse o campo e me surpreendesse com situações que são ordinárias para muitos que vivem aquele contexto.

Percebo também que, ao mesmo tempo em que fui (e tenho sido) profundamente afetada pelo campo, também interfeiri nele. E, sobre o interfeiri no campo, um momento me fez perceber enfaticamente isso. Trata-se de um encontro que tive com uma agricultora, mãe de um estudante de uma das escolas pesquisadas, na Feira Estadual de Sementes Crioulas. Quando ela me viu e disse: *lá em casa, depois que tu foi, a gente só toma mate com gengibre*, me dei conta de que o *interfeiri* pode ocorrer de diversas maneiras. Do mesmo modo que ser modificada pelo campo em muitos aspectos é sutil e, em outros, muito mais forte.

Após a fase exploratória, iniciei a etapa de campo para realizar entrevistas abertas e observação junto às escolas. Essa etapa se estendeu durante o segundo semestre de 2014 e, em alguns momentos específicos, em 2015. As observações foram realizadas em diferentes momentos. Inicialmente participei de atividades como reuniões de formação de professoras/es promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, desfile pelo 7 de setembro, festa de comemoração dos 30 anos do MST e outros eventos. Aos poucos, fui *aprendendo a perceber* (RESTREPO, 2011) o que era realmente importante para a pesquisa. Depois que eu chegava do campo, relatava situações que considerava importantes no diário de campo e salvava todos os registros realizados no dia (fotos, filmagens, gravações).

Cabe ressaltar que, após refletir sobre as implicações do uso ou não do anonimato no texto, optei por trocar os nomes citados das pessoas e das escolas durante o trabalho. Nesse sentido, Fonseca (2008) foi bastante útil na medida em que propõe algumas reflexões em relação ao dilema envolvendo o uso (ou não) do anonimato no texto etnográfico e sugere que a maneira como nomeamos os “nativos” define o tipo de etnografia que está se propondo. A autora argumenta que, se por um lado, o anonimato não é necessariamente um sinal de respeito, por outro “[...] o anonimato das personagens no texto etnográfico não implica necessariamente numa atitude politicamente omissa do pesquisador.” (FONSECA, 2008, p. 42) e, dessa forma, o pesquisador é quem deve se responsabilizar pela sua escolha. Ela destaca que o pesquisador está sempre andando em uma corda bamba “procurando garantir a riqueza de detalhes que mantém fidelidade ao texto etnográfico, ao mesmo tempo em que exerce uma vigilância constante aos limites éticos de sua ousadia.” (FONSECA, 2008, p. 45).

Ao longo do texto, Fonseca (2008) apresenta algumas maneiras “simples” de escapar dos dilemas éticos, prevenindo e protegendo-se em relação a possíveis críticas, mas ressalta

que é preciso considerar também (nessa escolha ou não pelo anonimato) as implicações políticas das pesquisas que realizamos:

Conviver com tensões não significa, no entanto, assumir uma postura neutra ou se eximir do conflito. Achando que o peso no debate – em determinado momento – tende mais para um lado, e ciente (ou crente) quanto às consequências políticas de tal pendor, o pesquisador se posiciona. (FONSECA, 2008, p. 51).

Ciente da responsabilidade assumida e levando em conta as considerações da autora, é que optei por utilizar nomes fictícios ao me referir aos interlocutores/as e às escolas pesquisadas. Não foi uma decisão fácil e sem ansiedade. Reconheço o anonimato, para descrever essa pesquisa, como o caminho possível, com os riscos que qualquer caminho apresenta. E, concordando com a autora, acredito que “[...] existe determinado estilo etnográfico em que há bons motivos para manter o anonimato. E que esse estilo – ‘clássico’ sem ser necessariamente colonialista – não é moralmente mais suspeito nem politicamente menos consequente do que seus congêneres.” (FONSECA, 2008, p. 51).

Estabeleci contatos, durante a pesquisa, com os seguintes grupos de pessoas: estudantes (tanto do ensino fundamental quanto do médio), familiares (pai, mãe, tia/o), professoras/es (entre os quais incluo os chamados monitores do Mais Educação), funcionárias/os (merendeiras/os, secretárias/os de escola e motoristas, entre outros), gestoras/es (diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicos, entre outros), lideranças vinculadas às comunidades quilombolas e ao MST e também com gestoras/es públicos municipais e técnicas/os da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) – com os quais mantive contato eventual). Também mantive contato, em momentos específicos, com agricultores/as, não necessariamente vinculados às escolas pesquisadas e com moradores/as locais. Participei de muitos momentos coletivos durante os quais pude fazer observações e conversar informalmente com diversas pessoas. Dessa forma, não tenho como precisar exatamente quantas pessoas foram entrevistadas durante a pesquisa, mas seguramente consegui, nas escolas investigadas, conversar e entrevistar os diferentes grupos de pessoas acima citados.

Apesar de ter realizado um levantamento prévio das escolas presentes no município coletando informações sobre elas nos dados disponíveis do QEDu²⁰, a definição das escolas

²⁰ O QEDu é um portal aberto e gratuito onde se encontram informações sobre a qualidade do aprendizado dos alunos do 5º e do 9º ano em matemática e português; o perfil dos alunos, professores e diretores; o número de matrículas; taxas de aprovação, abandono e reprovação e informações sobre infraestrutura escolar. Os dados são da Prova Brasil e do Censo Escolar.

pesquisadas aconteceu somente a partir das incursões ao campo. Canguçu é um município com uma extensão territorial grande e dividido em 5 distritos (Imagem 4). Dessa forma, considerei inviável escolher uma escola em cada distrito. Minha estratégia para escolher as escolas foi (tendo presente algumas informações prévias) conversar com as interlocutoras da Secretaria Municipal de Educação e também participar de algumas reuniões de formação nas quais conversei com professoras/es para ver em quais escolas eu teria abertura para começar a pesquisa e quais experiências seriam interessantes de acompanhar.

Inicialmente duas escolas rurais foram escolhidas para a pesquisa. Uma delas foi a “Escola modelo” – Escola Municipal de Ensino Fundamental. Ela foi assim denominada em razão de as interlocutoras da Secretaria Municipal de Educação terem utilizado essa expressão para se referir à escola e também a apresentarem como uma das maiores escolas de ensino fundamental do interior. Além disso, me pareceu interessante o fato de a escola estar recebendo dois alunos Mbyás Guaranis quando da minha chegada ao campo.

A outra foi a “Escola do assentamento” – Escola Estadual de Ensino Fundamental – que atende grande parte das/os estudantes filhas/os de assentadas/os da reforma agrária. Apesar de ser uma escola estadual, ela foi bastante elogiada pelas interlocutoras da Secretaria Municipal de Educação em função de desenvolver trabalhos de incentivo à agroecologia e ao resgate de sementes crioulas, sendo considerada uma escola do campo. Próximo a essa escola, tive um contato mais eventual com a “Escola tradicionalista” – Escola Municipal de Ensino Fundamental – que se situa em uma área onde um dos primeiros quilombos do município foi reconhecido. Os/as estudantes que estudam na escola do “assentamento” (e que continuam estudando) acabam migrando para essa escola após concluírem o 5º ano. Por fim, depois de uma reunião da qual participei com as técnicas da Emater e onde ouvi o depoimento de um jovem filho de assentado falando da importância da escola para o contexto no qual vive e conversei com ele, decidi incluir na pesquisa a Escola da “cidade” – Escola Estadual de Canguçu. Também me motivou a isso o fato de alguns estudantes, que moram tanto na área rural como na urbana, ao concluírem o ensino fundamental, acabarem optando por continuar seus estudos nessa escola técnica.

Durante a pesquisa, o diário de campo, observação, conversas informais, entrevistas abertas e os registros fotográficos foram essenciais. Buscando promover um diálogo que não reproduzisse uma relação assimétrica de poder, as contribuições de Mignolo (2003) sobre “pensamento liminar” e de Blaser (2005) sobre “diálogo fronteiro” tornaram-se importantes na medida em que propõem que as diferentes perspectivas em jogo (da pesquisadora e dos interlocutores), que distinguem e separam o conhecimento da pesquisadora (científico) dos

conhecimentos “locais”, possam se articular de maneira não hierárquica, mostrando outras perspectivas.

Considerando que o conhecimento não é algo dado ou “[...] preexistente em algum lugar do mundo à espera para ser descoberto ou desvelado.” (TRAVERSINI; BUAES, 2009, p. 143) e que a vontade de conhecer está imbricada na vontade de poder (FOUCAULT, 2014), é possível dizer que o conhecimento produzido na escola está situado temporal e historicamente e depende da linguagem que o produz (TRAVERSINI; BUAES, 2009, p. 144). Dessa forma, levando em conta que, nas práticas pedagógicas, diferentes discursos estão em jogo e que, como o discurso pedagógico representa interesses políticos, ele não está isento de relações de poder (DÍAZ, 1998), minha atenção esteve voltada para observar como os professores e professoras abordam as ideias sobre racialização e sobre atraso e estagnação de Canguçu com os/as estudantes em suas práticas pedagógicas. Para isso, a observação (em diferentes momentos durante a pesquisa), em sala de aula, no pátio das escolas e nas salas de convivência, foi fundamental, assim como as conversas informais e entrevistas abertas. Também foram analisados materiais didáticos produzidos e utilizados pelos professores/as e projetos pedagógicos das escolas (daquelas que me permitiram acesso a eles) e outros documentos que foram identificados como pertinentes ao longo da pesquisa.

Em cada escola a que chegava, e a depender da maneira como era recebida, fui aprendendo a *saber estar* (RESTREPO, 2011) e descobrindo o meu estilo²¹ de pesquisar (BRANDÃO, 2007). Em quase todas as escolas, em função da logística, permanecia durante o dia todo acompanhando as atividades. Para as escolas do interior, ia e voltava com o transporte escolar que levava estudantes e educadores/as ou com o ônibus de linha. Esses momentos foram importantes para observar e conversar com diferentes interlocutoras/es e estabelecer contatos com moradoras/es locais, no caso do transporte pelo ônibus de linha. O caminho de ida e retorno às escolas permitiu que eu pudesse observar a rotina e conversar informalmente com interlocutores/as. Além disso, em algumas ocasiões, durante o intervalo do almoço, pude acompanhar os motoristas levarem as/os estudantes até suas casas e pegarem as/os estudantes do turno inverso, momento em que aproveitei para conversar com os motoristas e estudantes, além de conhecer seus locais de moradia.

²¹ Brandão (2007, p. 26) coloca que: “O que eu acho que educa e ajuda a gente é cada um descobrir o seu estilo, ou seja, ainda que a proposta seja coletiva, e ainda que a abordagem teórica seja uma, assumida por todas, a prática concreta da pesquisa é uma coisa que vai pela relação pessoal e aí cada um tem que descobrir o seu estilo. Claro, algumas coisas devem existir como regras”.

Procurei aproveitar todos os momentos na escola conversando seja com professoras/es que estavam sem aula naquele momento, com gestores/as, funcionários/as e estudantes, coletando documentos e materiais didáticos. Em algumas oportunidades, fui convidada por professoras/es a assistir às suas aulas e a participar delas. É importante dizer que, com diversas/os interlocutoras/es, estive mais de uma vez, o que permitiu estabelecer um contato mais próximo e me proporcionou a oportunidade de até mesmo conhecer suas moradias.

Em relação às entrevistas, cabe dizer que elas foram utilizadas para complementar as observações e a entrada em campo me fez readequar algumas posturas. Nem sempre é fácil ter a aceitação das pessoas para uma entrevista. Muitas vezes, ocorre o que Brandão (2007) descreve como resposta espelhada. Ou seja, o interlocutor não fala necessariamente o que ele pensa sobre determinado assunto e, de uma maneira não comprometedor, não ofensiva, diz o que o entrevistador quer ouvir. Embora isso tenha ocorrido em algumas entrevistas, lembro-me de uma específica em que senti isso acontecer mais enfaticamente, o que não significa que vá desconsiderá-la, mas, sim, ter uma atenção especial ao usar aqueles dados. Acredito que um dos fatores que contribuiu para que isso ocorresse nessa entrevista específica foi a posição que a interlocutora ocupava naquele momento. Isso indica também que eu, como estranha nas comunidades/escolas, afeto o modo como as pessoas se comportam, em algumas situações mais e, em outras, menos. Algumas entrevistas foram gravadas e outras não. Os momentos em que achei melhor não utilizar o gravador exigiram um maior empenho na hora de fazer os relatos.

No início da pesquisa, sentia-me como uma estranha. Aos poucos, tanto eu quanto as pessoas das escolas fomos nos familiarizando até que minha presença passou a ser vista com mais naturalidade. Alguns estudantes e professoras/es eram muito afetivos, curiosos e demonstravam interesse e disposição para conversar. Gradualmente comecei a viver a cidade e me sentir parte dela. Percebia isso em alguns momentos, como, quando no horário do almoço, encontrava pessoas conhecidas e também quando participei de uma audiência pública no município e encontrei várias pessoas da rede de contatos que já havia estabelecido.

Além das entrevistas e observações, também foi realizada pesquisa documental, utilizando teses e dissertações, diferentes publicações acadêmicas, boletins, livros, relatórios, reportagens, jornais locais e documentos históricos, buscando contrastar as informações relacionadas ao desenvolvimento/subdesenvolvimento da “Metade Sul” e de Canguçu com percepções de interlocutoras/es do local. Dados relacionados à educação e trabalhos que tratam da “Metade Sul” foram pesquisados para reconstituir um quadro geral do município.

Além desta introdução e considerações finais, nas quais retomo sucintamente as principais reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, o texto está composto por mais cinco capítulos. É preciso dizer que as perspectivas analíticas mobilizadas durante a tese são apresentadas à medida que incluo os debates com o campo empírico. Outro aspecto a ser considerado refere-se à realização, no primeiro semestre de 2015, do doutorado sanduíche na Pontificia Universidad Javeriana em Bogotá (Colômbia) sob a supervisão do professor Eduardo Restrepo²². Essa experiência possibilitou a ampliação de discussões e reflexões sobre modernidade/colonialidade e racialização com base nas pesquisas realizadas por Eduardo Restrepo e também de referenciais com abordagens críticas do desenvolvimento (ESCOBAR, 1995, 2005, 2007), que são pesquisados pelo autor, os quais consistiram numa importante dimensão da tese.

No capítulo 2, analiso como os discursos que tratam da “Metade Sul” como atrasada, estagnada e “subdesenvolvida” começam a ser produzidos em momentos distintos, legitimados por diversos trabalhos acadêmicos e também fortemente influenciados pelo discurso e prática política. Para tanto, recorro às abordagens propostas por Hall (1992) e Foucault (2010) para seguir os fluxos desses discursos, bem como as discussões sobre modernidade/colonialidade (DUSSEL, 2005) articuladas ao debate sobre colonialidade do poder, considerando a ideia de raça (QUIJANO, 2005), e às reflexões sobre a classificação do planeta hierarquizando pessoas e lugares (MIGNOLO, 2003). Desse modo, busco apresentar e traçar algumas conexões entre ciência, diagnósticos sobre “Metade Sul” (invenção) e políticas públicas, abordando como o “subdesenvolvimento”, estagnação e atraso são associados à “Metade Sul” e a Cangaçu se constituíram, usando como recurso-chave a história.

Nesse sentido, materiais produzidos pela Academia Canguçuense de História (Acandhis) foram centrais. Ademais, à medida que avanço na análise dessa retomada histórica recente, percebo relações mais intensas entre racismo e imigração. Por isso, cabe dizer que a ideia de discutir o eixo central desenvolvimento/subdesenvolvimento, começando por uma

²² Doutor em Antropologia pela Universidade da Carolina do Norte-Chapel Hill e professor associado do Departamento de Estudos Culturais da Universidade Javeriana, coordenador do grupo de investigação em estudos culturais da Faculdade de Ciências Sociais e do Instituto Pensar na mesma instituição. Além disso, é membro do Centro de Pensamento Latino-Americano Raíz-AL e da Rede de Antropologias do Mundo. Entre suas áreas de interesse e estudo, estão a teoria crítica social e cultural contemporânea, as genealogias da colombianidade, geopolíticas do conhecimento, as populações afrodescendentes e a região do Pacífico colombiano, discussões sobre modernidade/colonialidade e abordagens críticas do desenvolvimento. Eduardo Restrepo vem trilhando uma trajetória político-intelectual que conjuga o estudo sistemático dos processos coletivos protagonizados por populações negras de seu país com o exercício da crítica radical ao discurso multiculturalista e ao que ele denomina establishment disciplinar da antropologia. Também estabelece um diálogo muito próximo com importantes autores como Arturo Escobar, Lins Ribeiro, entre outros, em torno da noção de antropologias do mundo e abordagens críticas ao desenvolvimento.

história recente dos diagnósticos da região, traçando como esses discursos se constituem e operam em nível local e, apenas no capítulo 5, discutir as questões sobre raça e imigração (onde a história é também usada como recurso importante), relaciona-se ao modo como o tema da pesquisa foi se desenvolvendo.

No capítulo 3, volto-me inicialmente a uma discussão mais ampla sobre o papel desempenhado pela escola na reprodução e/ou contestação das estruturas do capitalismo, buscando interligá-lo ao debate pós-colonial e decolonial, atentando para verificar se e como as escolas de Canguçu geram possibilidades de pensamentos diversos mesmo que, em parte, a reprodução ocorra. Também, além de mobilizar essas discussões teóricas, faço uma contextualização das escolas pesquisadas e problematizo o currículo escolar e a produção das diferenças nesses espaços.

Apoiando-me em uma perspectiva crítica ao desenvolvimento, embasada principalmente nos trabalhos de Escobar e Ferguson, no capítulo 4 segue uma análise sobre como os discursos acerca do desenvolvimento/subdesenvolvimento circulam e são ressignificados nas escolas públicas de Canguçu, pela consideração do “dispositivo da agricultura”, evidenciando espaços de possíveis críticas à modernidade/colonialidade com base nesses discursos. Dessa forma, percebo que, associada a esses discursos, está a conformação de uma subjetividade dominante no cenário local, tema que trato em detalhes no capítulo que segue.

No capítulo 5, inspirada nos trabalhos de Foucault, Fanon, Grosfoguel, Restrepo e outros, apresento como uma subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante se constituiu historicamente e é reforçada pelos discursos e práticas associadas ao desenvolvimento/subdesenvolvimento que circulam nas escolas. Esses discursos e práticas presentes no espaço escolar têm como efeito racializar grupos que não estão associados a essa subjetividade dominante, bem como conforma e/ou contribui para a hierarquização e inferiorização de outras subjetividades que, no entanto, estão permanentemente sendo disputadas. Essas disputas ocorrem especificamente em uma “guerra de baixa intensidade” entre quem vive um privilégio racial (colono imigrante) e quem vive uma opressão racial (não colonos). Essas subjetividades são reforçadas pelas festas, modos de ser, fazer agricultura e religião.

O capítulo 6 tem por objetivo demonstrar como alguns eventos recentes no município – reconhecimento das comunidades quilombolas e novas ideias sobre produção agrícola ecológica, incentivada em algumas escolas – parecem dinamizar e potencializar outras subjetividades, que, muito embora estivessem presentes, não eram evidenciadas. Dessa forma,

o que se pretende nesse capítulo é apresentar outras possibilidades de compreender Canguçu e a “Metade Sul”, com base nas narrativas locais e práticas outras, potencialmente criativas, e da constituição de outras subjetividades (quilombola, agroecológica) que estão sendo permanentemente disputadas nas e a partir das escolas públicas, as quais indicam diferentes caminhos a percorrer. A tese termina com algumas considerações finais.

2 METADE NORTE E “O RESTO”

A forma como Hall (1992) apresenta a ideia de “Ocidente” – como um tipo de sociedade desenvolvida, industrializada, urbanizada, secular e moderna – permite algumas reflexões sobre o que, de certa forma (com as devidas proporções), parece ter ocorrido em relação aos discursos sobre o “subdesenvolvimento”, atraso e estagnação associados à “Metade Sul” e a Cangaçu, os quais emergem em momentos históricos específicos, produzindo essa metade como “*o resto*” em relação à “Metade Norte”.

Para Hall (1992), o conceito ou ideia de “Ocidente” pode operar de quatro maneiras distintas. A primeira delas é que a caracterização e classificação das sociedades em diferentes categorias permite identificar certa estrutura de pensamento e conhecimento em movimento e, conforme o autor, é uma ferramenta com a qual se pode pensar a sociedade. Em segundo lugar, também funciona como parte de uma linguagem ou “sistema de representação” que identifica ideias como ocidente/urbano/desenvolvido ou não ocidental/não industrializado/rural/subdesenvolvido. Em terceiro lugar, em razão de estabelecer um modelo de comparação, pode ajudar a explicar a *diferença*. E, por fim, produz certo tipo de conhecimento de um assunto e certas atitudes relacionadas a ele, ou seja, funciona como uma ideologia. Hall (1992) destaca que:

[...] la idea de ‘Occidente’, una vez generada, se hizo fructífera en su momento produciendo efectos reales: le permitió a la gente saber o hablar de ciertas cosas en determinadas maneras, produjo conocimiento, se convirtió tanto en el factor organizador de un sistema de relaciones de poder globales como en un concepto o término organizador de una manera completa de pensar y de hablar. (HALL, 1992, p. 52-53).

Isso que Hall (1992) aponta como os efeitos das ideias sobre “Ocidente” parece ser essencial para compreender determinados contextos que também se constituíram com base em discursos que estabelecem uma separação. Sobre discurso e poder, Hall (1992) define:

Por ‘discurso’, queremos decir un modo particular de *representar* ‘Occidente’, ‘el Resto’ y las relaciones existentes entre ellos. Un discurso es un grupo de afirmaciones que proveen un lenguaje para hablar acerca de – e.g. una forma de representar una forma particular de conocimiento sobre un tema. Cuando las afirmaciones acerca de un tema son hechas dentro de un discurso particular, el discurso hace posible construir el tema de cierta manera. También limita las otras formas posibles en que un tema puede ser construido. (HALL, 1992, p.72-73).

Nesse sentido, não importa apenas o que o discurso produz, mas também aquilo que ele impede de ser produzido. O autor argumenta que essa noção de discurso não se baseia na distinção entre linguagem e prática, pensamento e ação, mas é um discurso produzido “[...] acerca da produção de conhecimento a partir da linguagem.” (HALL, 1992 p. 73), dessa forma sendo produzido por uma “prática discursiva” a qual produz sentido. Como todas as práticas sociais veiculam significado, todas apresentam um aspecto discursivo de tal forma que o discurso as influencia, ou seja, ele produz efeitos reais. Hall (1992) resume, baseando-se em Foucault, os argumentos acerca da relação entre discurso, conhecimento e poder da seguinte forma:

Los discursos son formas de hablar, pensar o representar una materia o tema en particular. Producen conocimiento significativo acerca de un tema. Este conocimiento influye las prácticas sociales, y asimismo tiene consecuencias y efectos reales. Los discursos no son reducibles a los intereses de clase, pero siempre operan en relación al poder – son parte de la manera en que el poder circula y es disputado. El cuestionamiento de si un discurso es verdadero o falso es menos importante que si es efectivo en la práctica. Cuando es efectivo – organizar y regular las relaciones de poder (digamos entre Occidente y el Resto) – es llamado un ‘régimen de verdad’. (HALL, 1992 p. 78).

Seguindo o que foi apontado, discutir a veracidade do discurso é menos importante do que conhecer seus efeitos. Com base nessas considerações iniciais, abordo, neste capítulo, o modo como os discursos que tratam da “Metade Sul” como atrasada, estagnada e subdesenvolvida começam a ser produzidos em momentos distintos, apesar de se intensificarem a partir das décadas de 1980/90 legitimados por diversos trabalhos acadêmicos e também fortemente influenciados pelo discurso e pela prática política. Assim, a “Metade Sul” ou “*o resto*” se constitui na relação com a “Metade Norte” ou, dito de outro modo, pelo que lhe falta para ser como a “Metade Norte” que, nesse caso, é tomada como modelo de desenvolvimento.

Said¹, citado por Hall (1992), aponta que o Orientalismo foi em certo sentido uma biblioteca ou arquivo de informações mantidas em comum por meio de um conjunto de ideias

¹De acordo com Said (2007), o Oriente (e tampouco o Ocidente) não é um fato inerte na natureza. Dessa maneira, o Oriente (e também o Ocidente) é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um vocabulário, um imaginário que deram realidade e presença para o Ocidente sendo que as duas entidades geográficas se sustentam e, em certa medida, refletem uma a outra. Há algumas maneiras, interdependentes, de se referir ao orientalismo. Uma delas é acadêmica, em que o orientalismo constituiu uma disciplina científica com efeitos de verdade/poder sobre o “Oriente”. A outra refere-se a um estilo de pensamento baseado em uma distinção ontológica e epistemológica feita entre “Oriente” e (na maior parte do tempo) “Ocidente”. Said argumenta que, tanto o sentido acadêmico quanto o sentido, mais ou menos, imaginativo de Orientalismo é constante, e desde o final do século XVIII há um movimento disciplinado entre os dois. Orientalismo também pode ser discutido e analisado como instituição autorizada a lidar com o Oriente como um “[...] estilo ocidental

e um conjunto unificador de valores, que demonstraram ser eficazes de diferentes maneiras. Para Said (2007), “[...] essas ideias explicavam o comportamento dos orientais, lhes proporcionavam uma mentalidade, uma genealogia, uma atmosfera e, o mais importante, permitiam aos europeus tratá-los e inclusive considerá-los como um fenômeno com características regulares.” (SAID, 2007, p. 70-71).

Hall (1992) avança mostrando quais as fontes que nutriram os “arquivos” que permitiram que o discurso do “Ocidente e o resto” se consolidassem. Entre eles, o autor cita o conhecimento clássico, as fontes religiosas e bíblicas, a mitologia e, de modo especial, os relatos de viajantes, os quais muitas vezes se transformaram em lendas. O autor demonstra a forma como esses discursos, em relação ao “Ocidente” e “o resto”, se transformaram em um “regime de verdade” convertendo-se em um “objeto de uma poderosa fantasia” idealizado a partir da perspectiva europeia. Ressalta também as imagens e metáforas do novo mundo como um paraíso terreno, onde a vida era simples e inocente, onde não havia organização social e uma sociedade civil desenvolvida, com pessoas vivendo em um estado de natureza pura e aberta sexualidade. Imagens e metáforas de uma fantasia europeia sendo construída.

Retomando o empírico, é possível constatar que nem sempre a “Metade Sul” foi considerada a metade atrasada do Estado e, durante algum tempo, especialmente com o início das atividades do charque na região, esta era considerada uma região dinâmica:

A Metade Sul do RS, até a metade do século XIX, era a região de dinamismo do estado, visto que se articulava com o centro do país através do fornecimento do charque, enquanto, nessa época, a Metade Norte era a região mais atrasada. (CORONEL *et al.*, 2007, p.31).

Outro trabalho recente, que resgata as principais políticas públicas desenvolvidas nas duas últimas décadas para a “Metade Sul”, também considera essa questão:

A Região, que já foi uma das mais pujantes do Estado, vivenciou décadas de declínio, tanto do ponto de vista econômico quanto social. Essa trajetória gerou as condições para que, ao longo dos anos, fosse construído um discurso em favor do estabelecimento de políticas individualizadas para o desenvolvimento e a reconversão produtiva dessa Região. (CARGNIN, 2014 p. 55).

para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente.” (SAID, 2007, p. 29). Dessa forma, o autor analisa o Orientalismo como um discurso, visando compreender como o Oriente foi produzido política, sociológica, militar, ideológica, científica e imaginativamente durante o período do pós Iluminismo, pela cultura europeia.

Isso demonstra que as ideias que constituem os lugares não são fixas e movimentam-se a depender de fatos históricos específicos e de como determinadas histórias são construídas e consolidam-se. O que se deseja com esta seção é mais que mostrar como os discursos e práticas constituíram a “Metade Sul” como atrasada e pouco dinâmica; é refletir – com base em trabalhos tanto acadêmicos, quanto literários e políticos, usando diferentes fontes como sites, materiais históricos, teses, dissertações, reportagens de jornal e entrevistas com interlocutores locais – sobre os efeitos de realidade que esses discursos e práticas produziram e ainda produzem. Além disso, também é possível observar elementos relacionados ao colonialismo e à colonialidade que permitem mostrar como as discussões sobre racialização e desenvolvimento/subdesenvolvimento se articulam em momentos históricos específicos.

Nesse sentido, a chegada dos imigrantes parece ter sido um evento essencial, tendo em vista que grande parte dos trabalhos sobre a “Metade Sul”, em comparação com a “Metade Norte”, se baseia na premissa de que a chegada dos imigrantes é um fator determinante.

A economia rio-grandense, a partir de 1872, passou por profundas mudanças oriundas do processo imigratório. A imigração mostrou-se benéfica para o desenvolvimento socioeconômico do estado, porque, através dela, foi povoada parte do território do RS bem como diversificou-se a produção. No entendimento de Marion Filho (1998, p. 35), ‘a imigração europeia além de povoar a parte do Estado mais despovoada, a serra e o litoral, conduziu o Rio Grande do Sul para o primeiro lugar na taxa de alfabetização’. A partir da imigração, o Rio Grande do Sul teve dois modelos antagônicos de desenvolvimento e várias peculiaridades entre as principais regiões do estado. (CORONEL *et al.*, 2007, p.31).

A imigração marca um momento de elaboração das primeiras políticas públicas para a “ocupação” de outras áreas do Estado (uma vez que a “Metade Sul” já havia sido “ocupada” a partir da concessão de sesmarias). Cargnin (2014), citando Rückert (2001, p. 76), diz que esse momento amplia o horizonte de desenvolvimento para fora da “Metade Sul” e que

As diretrizes do positivismo castilhistas para o desenvolvimento da economia gaúcha, baseada na nova ordem política estabelecida com bases liberais, não contemplavam a tradicional oligarquia que dominava o sul do Estado. Além disso, a inexistência de um projeto nacional de desenvolvimento fez com que o governo local, dotado de maior autonomia, investisse pesadamente na integração do norte do Rio Grande do Sul. (CARGNIN, 2014, p. 56).

Antes de seguir especificamente na discussão sobre como Canguçu se constituiu num espaço de atraso e estagnação, acho pertinente apresentar as linhas gerais sobre como os antecedentes do (sub)desenvolvimento emergem em um contexto mais amplo.

2.1 ANTECEDENTES DO (SUB)DESENVOLVIMENTO

Segundo Lander (2005), a modernidade e a organização colonial do mundo (após a invasão ibérica do continente americano) são dois processos que, de maneira articulada e relacional, conformam decisivamente a história a partir de 1492. Nessa mesma direção, Dussel (2005) problematiza a forma como a história (linear e universal) é contada e naturalizada de forma eurocêntrica a partir da Europa “moderna” e do Ocidente. A tese do autor é que a modernidade nasce realmente a partir de 1492² e, entre as condições históricas para o seu surgimento, estão: sua empírica mundialização iniciada no fim do século XV, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico.

Ao tratar dos conceitos de modernidade, Dussel (2005) faz uma crítica à modernidade, como alguém que está fora do “centro” (Europa), propondo um deslocamento semântico do conceito de Europa. Ao falar em modernidade como discurso do qual não há como “fugir”, o autor não descarta e nega o processo, mas o analisa considerando outros centros, apontando a necessidade de se opor à interpretação hegemônica que se refere à Europa como centro da “Modernidade”. Não como um tema alheio à cultura latino-americana e, sim, como problema fundamental na definição da identidade latino-americana.

O autor qualifica o conceito hegemônico de “Modernidade” como eurocêntrico, provinciano e regional. Nesse conceito, que tem como ponto de partida e modelo a “Europa” como centro, esta é vista como emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Dussel (2005) destaca ainda que o eurocentrismo da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como “centro”.

Acrescenta que a superioridade da Europa moderna, após 1492, é, em grande medida, fruto do acúmulo de riquezas, conhecimentos e experiências desde a invasão da América Latina. Assim, a “Modernidade”, como novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da educação e da religião, surge ao final do século XV com a chegada ao Atlântico. Para Dussel (2005), ela apresenta duas faces e, se por um lado é vista como “saída” da humanidade de uma condição de imaturidade regional (rumo ao progresso), por outro lado,

²“Até este momento o circuito comercial e civilizatório do chamado mundo conhecido passava pelo Oriente e considerava-se ir para o Oriente como tomar o rumo certo na vida (‘Se oriente, rapaz’, como diria Gilberto Gil).” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p.9).

é justificativa de uma práxis irracional de violência (lado mítico e negativo), ou seja, a América é considerada o ponto de inflexão no tempo para a modernidade europeia, por isso não se pode falar de modernidade sem relacioná-la à colonialidade, pois modernidade/colonialidade se constituem mutuamente.

O autor destaca que a civilização moderna se autodescreve como mais desenvolvida e superior, o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica. Essa “superioridade” obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros e rudes, como exigência moral. Dussel (2005, p.29) argumenta ainda que “[...] o caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa”. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização. Nesse sentido, a falta de educação formal, racional e científica é vista como obstáculo a ser vencido. Essa leitura sobre a modernidade/colonialidade é desafiadora e possibilita uma renovação e redirecionamento na forma como se tem compreendido a realidade e também abre outras possibilidades de interpretação da estrutura educacional adotada no Brasil.

Por tudo isso, o autor defende que se deve negar a inocência da “Modernidade” (reconhecer seu lado mítico e negativo), afirmando a alteridade do “Outro” (índio sacrificado, negro escravizado) como vítima de um ato irracional. É preciso declarar inocente a vítima pela afirmação de sua alteridade como identidade na exterioridade, como pessoas que foram negadas pela modernidade.

Outro aspecto que se articula à discussão apresentada acima e renova as possibilidades de interpretação e abordagem da realidade é apresentado por Quijano (2005). De acordo com esse autor, a colonialidade do poder tendo como base a ideia de raça é uma das consequências da constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o euro centrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.107).

O autor foca sua análise na colonialidade do poder, baseado na ideia de raça, incorporando, em sua abordagem, além desta, questões como a exploração do trabalho e acumulação primitiva. Também destaca que a América se constituiu como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder mundial e como a primeira identidade da modernidade e que, para a consolidação do novo padrão de poder, dois processos históricos foram decisivos. De um lado, aponta que as diferenças entre colonizador e colonizado, com base na ideia de raça, situou uns como naturalmente inferiores (colonizados) em relação aos outros (colonizadores). Por outro lado, o autor coloca que todas as formas históricas de controle de trabalho, recursos e produtos passaram a se articular em torno do capital e mercado mundial.

Argumenta ainda que o capitalismo mundial foi desde o início colonial/moderno, constituindo-se como a nova estrutura de controle do trabalho, que se organizava considerando a relação capital-trabalho assalariado. A raça foi usada como critério para a distribuição da população mundial em níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da sociedade que estava emergindo após a invasão da América. Assim, formas de trabalho assalariado foram destinadas aos brancos e colonizadores enquanto as formas de trabalho não assalariado foram destinadas às raças “inferiores” dos colonizados, desenvolvendo entre os europeus e brancos a percepção de que o trabalho pago era privilégio dessa raça colonizadora.

Esse eurocentrismo colonial e a classificação racial universal ajudam a explicar, segundo Quijano (2005), por que os europeus foram levados a se sentirem não apenas superiores, mas naturalmente superiores e modernos em relação aos demais povos. Os “outros”, considerados como pré-europeus e inferiores, deveriam seguir uma trajetória evolutiva no sentido do progresso e modernização segundo uma perspectiva dualista/evolucionista (QUIJANO, 2005). Esse trajeto seguia no sentido do primitivo ao civilizado, do irracional ao racional, do tradicional ao moderno e do mágico-mítico ao científico, ou seja, do não europeu a algo que naturalmente tende a se europeizar e modernizar. Esse padrão mundial de poder – colonial/moderno, capitalista e eurocentrado – também permitiu que a Europa concentrasse sua hegemonia no controle da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento. Os elementos apresentados pelo autor possibilitam perceber como a produção de conhecimentos e a organização social, não apenas, mas especialmente, nas colônias que estavam se formando, estão intrinsecamente associadas a esse contexto acima descrito.

Voltando à questão da modernidade, para Quijano (2005), se considerarmos que ela está relacionada fundamentalmente às ideias de novidade, do avançado, do racional-científico,

laico, secular (como argumentam os defensores da patente europeia da modernidade), é possível que esse fenômeno tenha ocorrido (de maneira diferente) em todas as culturas e épocas históricas e não apenas a partir da Europa ocidental. No entanto, o autor propõe que se vá além do debate sobre a originalidade e exclusividade da modernidade para fugir de uma perspectiva eurocêntrica.

Ele sugere que é preciso compreender que essa “outra” modernidade, surgida depois da ocupação da América, tem como características importantes a colonialidade do poder (um padrão de poder mundial), o capitalismo e o eurocentrismo³. Assim, o que ocorre em função disso não é uma hegemonização das sociedades, embora a globalidade desse processo implique um piso básico de práticas sociais comuns para todo mundo e uma esfera intersubjetiva que atua orientando os valores sociais (Estado-nação, individualismo, família nuclear, racionalidade orientada a fins, constitucionalismo, racionalidade eurocêntrica e outras)⁴. Esse pilar colonial que possibilita a classificação do planeta de acordo com a raça e sistema de signos (alimentação, vestuário, religião, dentre outros) (MIGNOLO, 2003) é que tem sustentado as relações assimétricas globais que hierarquizam pessoas, lugares, pensamentos e visões de mundo e se atualizam, após meados do séc. XX, para a temática do desenvolvimento.

As análises a partir do campo empírico demonstram que tanto as discussões sobre modernidade/colonialidade (DUSSEL, 2005) articuladas ao debate sobre colonialidade do poder, com base na ideia de raça (QUIJANO, 2005) quanto as reflexões sobre a classificação do planeta hierarquizando pessoas e lugares (MIGNOLO, 2003), fazem sentido para a compreensão de Canguçu. Assim, usando como recurso-chave a história, apresento na seção seguinte algumas conexões entre ciência, diagnósticos sobre a “Metade Sul” (invenção) e o desenvolvimento de políticas públicas, abordando como “subdesenvolvimento”, estagnação e atraso foram associados ao lugar.

³ Não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus em todas as épocas, mas é o nome dado a uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que se tornou hegemônico demonstrando o caráter do padrão mundial de poder.

⁴ Sobre outra forma de compreender a modernidade, Dussel (2005) sugere que a razão moderna seja transcendida tratando-se de uma Transmodernidade como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. O projeto transmoderno seria uma correalização do impossível para a Modernidade; ou seja, é correalização de solidariedade, que o autor chama de analéptica, de: centro/periferia, mulher/homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, humanidade/terra, cultura ocidental/culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação, partindo da Alteridade.

2.2 A INVENÇÃO DA “METADE SUL” OU COMO OS DISCURSOS E PRÁTICAS CONSTROEM REALIDADES

Verschoore Filho (2000) aborda diferentes concepções de ciência regional e ciência política para analisar as políticas públicas propostas com o objetivo de “[...] alavancar o progresso econômico da ‘Metade Sul’”. (VERSCHOORE FILHO, 2000, p.130). Conforme o autor, a área que se instituiu como a “Metade Sul” pode ser conceituada como uma “região plano”, ou seja, um “[...] espaço resultante da intervenção estatal visando à superação de entraves e das dificuldades que conduzem esse espaço a uma tendência de estagnação e decadência.” (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 17). Segundo o autor, ela não resulta de uma divisão apenas político-administrativa, mas baseia-se em “[...] estudos desenvolvidos por pesquisadores da economia regional para analisar a evolução das regiões do estado.” (ALONSO, 1984; ALONSO *et al.*, 1994). Assim, os estudos desenvolvidos por pesquisadores conferem legitimidade à divisão.

Verschoore Filho (2000) cita **estudos demográficos e estatísticos** realizados no final da década de 70 por **especialistas** (engenheiros, economistas, sociólogos) da empresa de consultoria Planisul⁵, que já apontam para a problemática do “declínio relativo” do espaço territorial denominado hoje como “Metade Sul”. O autor transcreve uma entrevista com Cláudio Accurso⁶ (1999) (um dos donos da Planisul à época), responsável pelos estudos citados e que, mais tarde, se tornou secretário de Estado da coordenação e planejamento durante o governo de Pedro Simon (1987 a 1990).

Nessa entrevista, Accurso (VERSCHOORE FILHO, 2000) comenta que iniciaram os trabalhos de identificação da realidade gaúcha entre o final da década de 70 e início dos anos 80, e que, nesses projetos, sempre começavam caracterizando a economia da região para decidir onde iriam ocorrer os investimentos (construir estradas, por exemplo) e as repercussões que teriam na economia da região. Assim, a caracterização regional abreviava o trabalho de consultor e também atendia as demandas (“como está a região tal?”).

⁵ Foi uma empresa privada de Assessoria em Projetos e Planejamento, sob direção de Cláudio Francisco Accurso, João Érico Goss e outros profissionais, com trabalhos em todo o Brasil, tendo chegado a dispor de 600 funcionários. Acesso em 14/01/2016 <<http://www.ufrgs.br/fce/claudio-francisco-accurso-recebe-o-premio-destaque-especial-em-economia-do-ano-do-coreconsr/>>

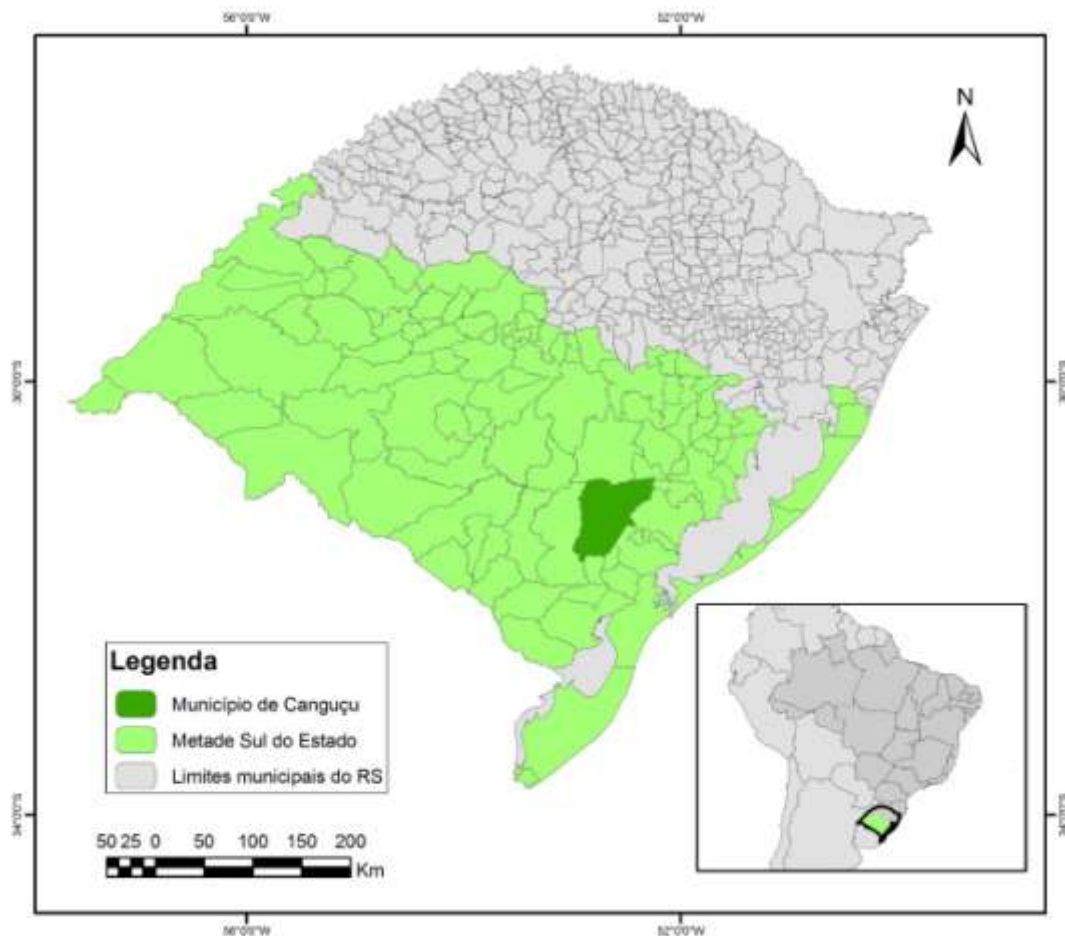
⁶ “Formado economista pela UFRGS, fez seus cursos de pós-graduação na Escolatina — Universidade do Chile — e na CEPAL, Nações Unidas. Foi professor universitário até 1964, sendo reincorporado em 1980. Além de longos anos de assessoria governamental na área de planejamento e de projetos, tanto como integrante de quadros públicos como consultor privado, esteve também a serviço de Grupos Assessores das Nações Unidas, na Bolívia e no Peru, na qualidade de coordenador. Atualmente tem seus serviços prestados ao BRDE e à Secretaria de Coordenação e Planejamento”. (VERSCHOORE FILHO, 2000)

Accurso conta que essa caracterização (da “Metade Sul”) foi um primeiro trabalho feito para uso interno ao qual não haviam dado divulgação, pois sabiam “[...] que havia uma certa dificuldade de compreensão de que umas áreas estavam tão avançadas, outras tão atrasadas; umas tão dinâmicas e outras tão estacionadas.” (VERSCOORE FILHO, 2000). E, como aquele era um trabalho interno usado nos estudos e projetos realizados pela empresa, não queriam entrar nessa “briga” e discussão. No entanto, relata Accurso (VERSCOORE FILHO, 2000), “[...] um dia, um rapaz da imprensa me procurou, e eu consultei os colegas, e achamos que podia ser divulgado: quer divulgar, divulga”. O “rapaz” divulgou

A renda *per capita* e a evolução da renda *per capita* por município. Então ele identificou que, a partir de certo eixo para baixo, a região crescia menos do que aquele eixo para cima. **Ele fez uma reportagem bonita, inclusive com o mapa do Rio Grande do Sul, com este eixo no mapa e desde aí a coisa passou então a caracterizar a Metade Sul e a Metade Norte.** Na verdade, não fui eu que cunhei esta coisa. **Se passou a falar em Metade Sul desde este momento.** Na verdade, era a caracterização de uma área estancada, e nem era uma área, digamos, de renda *per capita* **muito mais baixa.** É necessário destacar que era uma área que se desenvolvia em um ritmo menor que a outra. **Não era uma área estancada, como não deve ser hoje.** Outra coisa, têm áreas de pecuária em que a renda *per capita* é muito superior que fora da pecuária, agora ela é mal distribuída. É por isso que ela não cria mercado como a outra cria” (VERSCOORE FILHO, 2000, grifo nosso)

Embora não seja exatamente a mesma, a divisão apresentada pelo repórter permanece atualmente, como pode ser observado a seguir (Imagem 1):

Imagem 1 - Localização da mesorregião “Metade Sul” e município de Canguçu no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Base Cartográfica Vetorial Contínua do RS e IBGE (2016)
Elaborado por Juliana da Silva Rodrigues.

Além disso, segundo Accurso (VERSCHOORE FILHO, 2000) a socióloga e professora Maria Helena Almeida teve importância central, pois trabalhou com dados de demografia e renda; ele até relata que ela “[...] acabou se tornando Consultora das Nações Unidas, fez missões na África”. Conforme consta na entrevista, Maria Helena foi quem conduziu a investigação de base que envolvia muitos cálculos, índices e pesquisas. Accurso diz que,

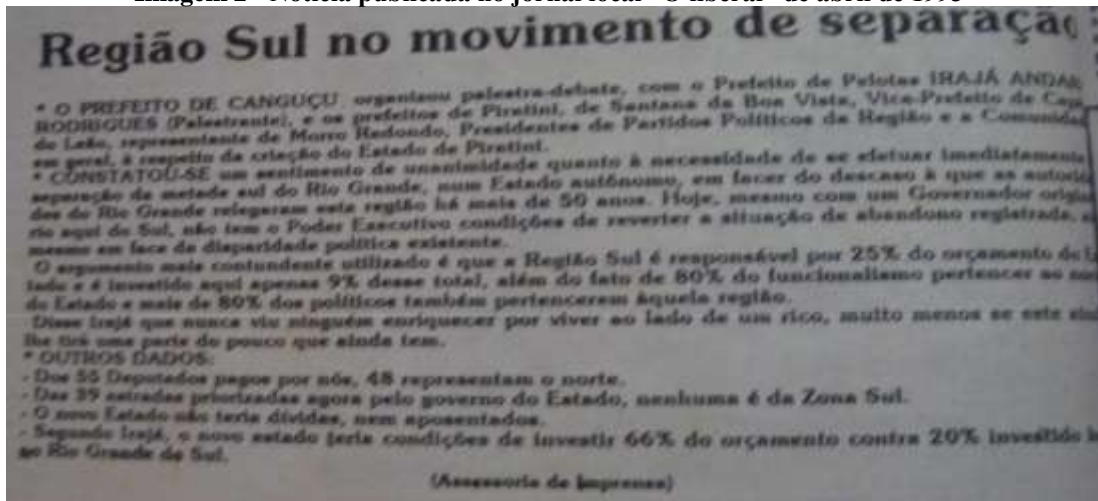
[...] apesar de ser socióloga, ela gostava muito de cálculo. A parte empírica do trabalho foi a Maria Helena quem fez. Foi interessante, porque isso depois **saiu no jornal** e, desde aí, **este é o poder da imprensa, desde aí começou a coisa a disseminar. Começou a se discutir porque que cresce, porque que não cresce, uma cresce mais, outra cresce menos. Começou a haver barganha também em torno de recursos, de políticas.** Começaram a ver a **importância do papel do Estado, do Governo.** (VERSCHOORE FILHO, 2000, grifo nosso)

Essa reportagem cria as condições políticas para se discutir por que uma região cresce mais do que a outra, evidenciando a necessidade de intervenções por parte do Estado e Governo. Paralelamente a isso, pesquisas empíricas em Ciências Sociais e Econômicas se desenvolvem no Rio Grande do Sul, buscando, além de realizar diagnósticos sobre a situação econômica e social, também propor políticas para resolver problemas sociais.

Isso corrobora o que Cargnin (2014) aponta – que “[...] até o final da década de 80 do último século, não existia no poder público uma percepção clara de que a chamada Metade Sul poderia se constituir em uma região que se singularizava pelo contínuo empobrecimento, necessitando de políticas públicas diferenciadas.” (CARGNIN, 2014, p. 57) – e ressalta que tanto “[...] o discurso político em favor da criação de uma nova unidade da Federação[...]”⁷ como “[...]a demonstração do problema por meio de uma sólida construção acadêmica[...]” são dois elementos fundamentais para justificar a atenção que começa a ser dada à “Metade Sul”.

Sobre o discurso político para a criação de uma nova unidade da Federação, a reportagem a seguir exemplifica como o tema foi tratado por um jornal de Canguçu (Imagem 2).

Imagem 2 - Notícia publicada no jornal local “O liberal” de abril de 1993



Fonte: Arquivos da Biblioteca Pública Municipal de Canguçu (2014).

⁷De acordo com Cargnin (2014), na segunda metade da década de 80, se conformou um movimento em favor da criação de uma nova unidade da federação o “Estado do Pampa” ou do “Piratini”. Esse movimento foi liderado por Irája Andara Rodrigues, que foi prefeito de Pelotas por duas legislaturas (1976-1982 e 1993-1996) e, também, Deputado Federal Constituinte. Acrescenta que, no final do ano de 1989, o então Deputado Constituinte apresentou projeto de decreto legislativo para realização de plebiscito com o objetivo de emancipar o novo estado e que esse discurso separatista passou a ser insistentemente propagado por representantes políticos da Região, que reapresentaram o projeto em outras oportunidades. Embora o “Estado do Pampa” não tenha tramitado com a prioridade e sucesso desejado pelos proponentes, é notório que ele gerou uma reação dos governantes no sentido de apresentar políticas para mostrar a preocupação do Estado com essas regiões (CARGNIN, 2014, p. 57-58).

Essa reportagem vai ao encontro da fala de Luiz, diretor da escola da “cidade”, o qual afirmou que o *subdesenvolvimento* foi forjado propositalmente, por Irajá Rodrigues (político da região), para forçar o separatismo, pois assim a “Metade Sul” ganharia status de Estado. Disse ainda que o município de Piratini é mais a *cara da “Metade Sul”*⁸.

Retomando Accurso (VERSCOORE FILHO, 2000), ele concorda com o questionamento de Verschoore Filho de que a questão do desequilíbrio regional interno do Estado começou a partir disso e acrescenta que “[...]como não se tinha base empírica antes, não adiantava achar que a área tal era atrasada[...]” e completa dizendo que “[...]quando se passou a ter o elemento empírico, o testemunhal objetivo, é que a coisa pegou realmente e passou a ter um interesse mais consistente” (VERSCOORE FILHO, 2000). Nesse caso, a validação “científica” entra no jogo como uma estratégia de produção daquilo que se legitimou como verdade.

Verschoore Filho (2000) questiona se isso também gerou uma base técnica para a barganha e Accurso responde:

Foi interessante isso aí. Porque, desde então, começou a se abrir, havia **cada vez mais gente interessada sobre este tema. Chegou a ter grupos só cuidando desta questão regional**, o Bandeira, o Alonso, a Zilé Mesquita, e estudando isso. Mas o pioneiro, que eu saiba, foi este trabalho. Tão pioneiro que eu não fiquei com ele. **Não tenho a menor ideia de onde ele foi parar.** (VERSCOORE FILHO, 2000, grifo nosso)

O trabalho se tornou público após a publicação de uma síntese do estudo no jornal Zero Hora⁹, na edição de 23/07/1989. Cabe ressaltar que ele não foi publicado em outro local, pois, segundo alega Accurso, era um trabalho interno da empresa como muitos outros que eles tinham e que “isso aí saiu assim, como uma questão de interesse jornalístico”.

Outro importante fator apontado por Cargnin (2014) para que a “Metade Sul” se consolidasse na agenda política foi a

Designação de Fernando Henrique Cardoso para o Ministério da Fazenda e, posteriormente, sua ascensão à Presidência da República, uma vez que a Região havia sido objeto de sua tese de doutoramento, defendida em 1961, sobre a constituição e desagregação da sociedade escravista no Estado. A percepção de que a Região se constituía em um recorte sociológico e econômico diferenciado, explicitada em vários discursos, contribuiu para sua classificação, pelo Governo Federal, como uma das regiões de tratamento prioritário no Brasil. (CARGNIN, 2014, p. 59).

⁸ Pelo menos, outras duas vezes, em escolas distintas, ouvi falas nesse mesmo sentido.

⁹ Até hoje esse é um jornal de grande circulação no Rio Grande do Sul.

Com base no que foi apresentado, é possível perceber como a “Metade Sul” emerge no discurso público (a partir de uma reportagem de jornal) para simultaneamente se constituir como uma área de intervenção política e intensa produção acadêmica. Dessa forma, apesar de a produção acadêmica ser intensificada nessa época, Cargnin (2014) cita o trabalho de Limeira Tejo¹⁰ de 1941, que já demonstrava que a crise da pecuária e suas consequências eram anteriores ao trabalho publicado. Ou seja, alguns trabalhos acadêmicos produzidos durante todo o século XX já vinham sinalizando nessa direção.

Paralelamente à constituição da “Metade Sul” como um espaço de intervenção política, foi possível observar uma série de trabalhos acadêmicos que se preocuparam em demonstrar, explicar e apontar caminhos para solucionar as diferenças entre “Metade Sul” e Norte. Dentre eles, há um extenso trabalho publicado, em 1994, pela Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, que foi escrito por Jose Antônio Fialho Alonso, Maria Domingues Benetti e Pedro Silveira Bandeira, cujo título é “Crescimento econômico da região sul do Rio Grande do Sul: causas e perspectivas”. Os resultados desse estudo, de acordo com Cargnin,

[...] influenciaram significativamente a elaboração de políticas públicas na época e mantêm-se como referência até os dias atuais. Dessa avaliação derivam vários documentos da administração pública estadual, como é o caso dos Termos de Referência, que resultaram no Plano de Reestruturação Econômica para a Metade Sul do Rio Grande do Sul; dos Estudos do Programa RS 2010, publicados em 1998, durante o Governo Antônio Britto; e do documento de referência dos Seminários Regionais de 1999, realizado durante o Governo Olívio Dutra, com o objetivo de rediscutir a Política de Desenvolvimento Regional proposta em 1998. (CARGNIN, 2014, p. 58).

O trabalho trata inicialmente das “raízes históricas do declínio da região sul”, fazendo uma análise do crescimento da região sul nas décadas de 1959-90 para, em seguida, tratar da agropecuária na região sul entre 1970-90 e encerrar fazendo considerações metodológicas sobre a divisão regional.

Os autores observam que a redução da importância relativa da região sul é um fenômeno abrangente e utilizam-se de argumentos da demografia, economia e política para explicar o declínio da região. Sobre a demografia, os autores mostram numericamente a

¹⁰ Sobre Limeira Tejo, interessante destacar seu posicionamento a respeito da burguesia nacional, explicitado em uma entrevista concedida em 1982 junto com os economistas Cláudio Francisco Accurso e Paulo Schilling, os quais fazem uma avaliação sobre a economia do Estado: “Portugal nunca teve uma burguesia, nós somos feudais. Não há uma burguesia como a francesa, que fez uma revolução, não há uma burguesia como nos Estados Unidos, que fez uma guerra civil. Não era o escravo que estava em jogo, era o mercado, o mercado do sul era subsistente, quer dizer, não se comprava nada em loja. Inclusive o próprio Estado é, hoje, um substituto do patriarca, um paternalista. No Brasil, existe uma camada superior e outra inferior: a superior cuida um pouco da inferior para não quebrar e não rasgar a fantasia deles” (Entrevista com Limeira Tejo, 1982, p. 145).

redução da população nos últimos anos, apontando que diversos fatores devem ser considerados para explicar essa redução e que é difícil distinguir, precisamente, quais deles teriam mais influência. No entanto, argumentam que as migrações internas, o padrão de assentamentos dos imigrantes (vindos do exterior) que chegaram ao Rio Grande do Sul a partir das duas últimas décadas do século passado e diferenças regionais quanto à fertilidade, mortalidade e nupcialidade devem ser consideradas¹¹.

Sem perder de vista a preocupação com a comparabilidade dos dados ao longo do tempo, os autores usaram como critério a “homogeneidade histórica” e, baseando-se em literatura relativa à história econômica do Estado, propuseram que este fosse dividido em três regiões: Sul, Nordeste e Norte. Sobre a região sul, destacam que o

Traço histórico-econômico fundamental é a estrutura fundiária caracterizada pela concentração da posse da terra, formada a partir das sesmarias doadas nos últimos tempos do período colonial e no alvorecer do Império brasileiro. Pode-se afirmar que dessa estrutura fundiária decorrem, em última análise, outros aspectos que caracterizam a sociedade local até o presente, como a concentração da renda, os centros urbanos esparsos, a reduzida densidade da população rural e o predomínio da pecuária. (ALONSO, BANDEIRA, 1994, p. 224).

De acordo com os autores, a região nordeste, constituída pelo eixo Porto Alegre-Caxias do Sul e áreas do entorno, é considerada industrializada e com grandes concentrações urbanas. Ressaltam ainda que o processo de colonização influenciou os traços históricos, resultando no predomínio de pequenas propriedades, fazendo com essa região se constituísse desde o início do século como “[...] um parque industrial, que progressivamente suplantou a agricultura e assumiu um papel hegemônico na economia local.” (ALONSO; BANDEIRA, 1994, p. 224). Além disso, a área se caracteriza por grandes aglomerações urbanas.

Por fim, acrescentam que a região norte compreende a área do Planalto, cuja estrutura econômica foi fortemente influenciada pela “migração de elementos oriundos das áreas coloniais mais antigas”. Isso teria contribuído para a ocupação de áreas florestais e para o desmembramento de alguns latifúndios preexistentes, resultando no predomínio de pequenas propriedades. Segundo os autores,

Trata-se de uma região muito heterogênea, onde uma produção inicialmente muito diversificada tendeu a ceder, paulatinamente, em muitas áreas, espaço para as lavouras mecanizadas do trigo e da soja. Certas cidades dessa região conseguiram, com o passar do tempo, sediar algum crescimento industrial diretamente vinculado à

¹¹ No capítulo 5, abordarei as conexões entre raça, biopolítica e racismo de Estado, nos quais a história será usada como um recurso-chave.

produção primária, seja pelo processamento de produtos agrícolas locais, seja pela produção de insumos e implementos para a lavoura. (ALONSO; BANDEIRA, 1994, p. 224).

Paralelamente à produção desses trabalhos, de acordo com Verschoore Filho (2000), a problemática da “Metade Sul” despontou no cenário político no Governo de Pedro Simon (do qual Accurso foi secretário). O autor relata que a inclusão dessa problemática foi gradual a partir da pressão de políticos locais e da sensibilização da opinião pública, que acabaram resultando em ações governamentais específicas, as quais culminaram num “[...] complexo rol de políticas estaduais e federais para o desenvolvimento.” (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 133).

Posteriormente, o autor ressalta que a “Metade Sul” se consolidou como “problema real”, entre 1991 e 1994, no governo de Alceu de Deus Collares, por meio de um projeto de desenvolvimento articulado que a entendia como uma região deprimida, e que buscou incentivos financeiros, medidas compensatórias e atração de investimentos, criando os Conselhos Regionais de Desenvolvimento.

De 1995 a 1998, o governo Antônio Brito criou a Secretaria Extraordinária para Assuntos da Metade Sul¹² (SEAMS), espaço físico legal para promover “[...] o progresso da metade sul [...] através de políticas que gerassem uma reestruturação econômica na base produtiva da região, reconvertendo a economia tradicional e promovendo a inserção de atividades produtivas modernas e competitivas.” (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 134).

Uma das conclusões do trabalho de Verschoore Filho (2000) é que a análise das políticas regionais no Estado indica que as ações públicas não foram suficientes para modificar o quadro existente e acrescenta que os desequilíbrios regionais sempre existiram e sempre existirão, pois “decorrem da própria gênese capitalista”. Além disso, argumenta que é preciso que as causas do declínio da “Metade Sul” sejam buscadas na própria estrutura social da região.

Nenhum plano de governo pode assumir, portanto, a responsabilidade de eliminá-los, assim como qualquer proposição de política pública com esse intuito estará condenada ao insucesso. Privilégios governamentais, ações compensatórias e melhorias infraestruturais sempre terão resultados inócuos, se a **sociedade da região atingida não estiver constituída sob valores que a conduzam a valer-se desses benefícios** (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 134, grifo nosso).

¹²Entre as missões da secretaria estão: coordenar os programas de desenvolvimento para a Metade Sul e articular, com a sociedade regional e os municípios, iniciativas e ações voltadas ao desenvolvimento da Metade Sul e à solução de problemas da região (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 125).

Se os planos de governo que criaram essa problemática não podem assumir a responsabilidade de eliminá-la, então quem pode? Aqui entra novamente a história da região para justificar as desigualdades regionais:

Grande parte do território da Metade Sul foi formado com base nas estâncias latifundiárias, um ambiente pouco propício a inovações, e nas charqueadas escravistas, marcadas por relações centralizadoras e autoritárias. Por outro lado, na Metade Norte, especialmente na parte nordeste, a colonização e a ocupação desconcentrada das terras, as dificuldades comuns, a necessidade do auxílio mútuo e **o sentido de pertinência a uma comunidade única consolidaram uma sociedade igualitária, calcada na solidariedade e no espírito cooperativo.** (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 135, grifo nosso).

Levando em conta o que foi apresentado, é possível perceber como foi construída a ideia de que o desenvolvimento pode resolver problemas. Para isso, diagnósticos sobre a realidade local são produzidos, secretarias são criadas e intervenções planejadas. Ao mesmo tempo, como “[...] nenhum plano de governo pode assumir [...] a responsabilidade” (VERSCHOORE FILHO, 2000), percebe-se que o próprio desenvolvimento não pode, ao final, resolver os “problemas” seja em razão da “gênese do capitalismo”, dos “valores” ou do “ambiente pouco propício a inovações”. Em suma, o desenvolvimento nunca é questionado e sempre é salvo, no sentido de que ele precisa operar, mas, se as ações planejadas não alcançam o êxito desejado, a culpa está em outro lugar, não no próprio desenvolvimento.

Uma série de trabalhos foi produzida reforçando esse regime de verdade que estava se estabelecendo. Sigo apresentando alguns deles. Começo com uma notícia¹³, que aborda, de maneira interessante, aspectos relacionados ao modo como os discursos que falam de “desenvolvimento” o apresentam à população:

Antigo desejo da comunidade de Pelotas e região foi inaugurado na noite desta quarta-feira (2), o Shopping Pelotas, com a presença do vice-governador Beto Grill. [...] ‘Mais um passo foi dado para o **desenvolvimento da Metade Sul**, o que atesta o acerto do nosso Governo ao propor políticas que viabilizam o **crescimento econômico e social** do Estado, em especial da Zona Sul. Este não é um projeto isolado, mas consequência de uma série de transformações na economia dessa região a partir de **parcerias poder público, empresários e população**’. [...] Com PIB total de R\$ 2,64 bilhões (2005), Pelotas possui uma infraestrutura muito bem organizada e uma economia diversificada, além de ser considerada um **polo de educação no Estado**. Os municípios vizinhos Rio Grande, Capão do Leão, **Canguçu** e São Lourenço do Sul também estão na área de influência do shopping. (ADMAR, 2013).

¹³ Foi a essa notícia que me referi na introdução.

De modo preliminar, é possível ressaltar algumas ideias que ficam evidentes ao ler a notícia. Uma delas diz respeito ao “desejo da comunidade pelo desenvolvimento” da “Metade Sul”. Desejo esse materializado com a entrega de um shopping e associado a políticas que viabilizam o crescimento econômico a partir do respaldo e articulação entre poder público, empresários e a população. Interessante ressaltar que as pessoas que vivem em Canguçu, por estarem na área de influência do shopping, poderão se beneficiar deste empreendimento. Outra ideia que chama atenção na notícia é que, além de apresentar indicadores de desenvolvimento econômico como o Produto Interno Bruto (PIB), a notícia destaca e valoriza a “educação” como um aspecto que contribui positivamente para o desenvolvimento da região.

Outro exemplo que ilustra a condição de “desenvolvido incompleto” associada à “Metade Sul” e Canguçu pode ser encontrado na Proposta de Emenda à Constituição (PEC 66/2003) de autoria do senador Pedro Simon do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-RS), que buscava já, há algum tempo, instituir o Fundo Constitucional de Financiamento da Mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul. Isso porque, segundo o senador, “[...] a metade sul de seu estado precisa, para que possa se desenvolver adequadamente, de incentivos fiscais e acesso diferenciado a recursos públicos para investimentos nas mesmas condições oferecidas aos estados do Norte e Nordeste.” (AGÊNCIA SENADO, 2014). Outra questão apontada foram os níveis de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), taxa de analfabetismo, renda média e mortalidade infantil dos municípios da “Metade Sul” do Rio Grande do Sul que, segundo o senador, “[...] não são compatíveis com o nível médio do Estado.” (AGÊNCIA SENADO, 2014). Em resumo, faltam investimentos econômicos¹⁴ para que a região se desenvolva tal qual a região norte e noroeste do estado do RS.

A dissertação de Lima (2006) que estudou os elementos na paisagem que potencializam e/ou inibem a implementação e a sustentação de sistemas agrícolas no município de São Lourenço do Sul, que faz divisa com Canguçu, localiza o município como fazendo parte da “Metade Sul”, que, segundo a autora, é chamada de metade desfavorecida do Estado. Em sentido semelhante à dissertação de Santos (2010) que se dedicou a estudar Camaquã, identifica a “Metade Sul” como sendo uma região que “[...] vem sofrendo crescente

¹⁴ Recentemente, alguns investimentos de empresas do agronegócio têm migrado para a “Metade Sul” após esse espaço estar se consolidando como nova fronteira agrícola (para expansão da soja). Para mais detalhes, ver reportagem publicada em maio de 2013: <http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/noticia/2013/05/investimentos-de-empresas-do-agronegocio-migram-para-metade-sul-4154665.html>

desaceleração econômica com reflexos sociais e ambientais importantes quando comparada a outras regiões do estado.” (SANTOS, 2010, p. 16), além de reforçar a ideia da ocupação de planícies e platôs principalmente por sesmeiros (predomínio de portugueses e açorianos) e as encostas pelos imigrantes (nesse caso, alemães e poloneses).

Tonezer (2009), em seu trabalho, traz uma seção específica, baseando-se em autores da historiografia regional, para contextualizar a forma como a “Metade Sul” se diferenciou da “Metade Norte”. A autora destaca, entre outros aspectos, que “[...] a diferenciação entre as Metades Sul e Norte do Estado intensificaram-se com as consequências das guerras (em especial a revolução federalista) e formas rudimentares de exploração.” (TONEZER, 2009, p.52). Destaca também que, no início do século XX, a diferenciação econômica entre a “Metade Sul” e a “Metade Norte” se agrava, período em que a primeira começa a entrar em decadência. Tonezer (2009), citando Alonso, Benetti e Bandeira (1994), destaca que, para uma região se desenvolver, é preciso que seja composta por estabelecimentos voltados para as demandas locais ou regionais e também por estabelecimentos voltados para a demanda externa da região. Além disso, o fato de a economia da “Metade Sul” ser baseada praticamente na pecuária extensiva com uma estrutura fundiária e de renda bastante concentradas, segundo os autores, não favorecia o surgimento de uma indústria diversificada. Por outro lado, a região norte e nordeste do Estado, com estrutura fundiária menos concentrada e baseada em pequenas propriedades com agropecuária diversificada, proporcionava mercado interno (TONEZER, 2009).

Dessa forma, a “Metade Sul”, baseada especialmente na pecuária e atividades a ela ligadas e com reduzida capacidade de acumulação, sofreu um “atrofiamento” da capacidade empresarial dos pecuaristas, que passaram a se satisfazer com menor rentabilidade desde que fossem baixos os riscos. Essa mentalidade, segundo a autora, “[...] pode ter contribuído para a disseminação de uma cultura conservadora que se tornou um obstáculo à diversidade do perfil agropecuário da Metade Sul.” (TONEZER, 2009 p. 53).

A pesquisa de Cotrim (2003) considera que, do ponto de vista econômico, Canguçu encontra-se estagnada, mas mostra a falsa polarização da estrutura fundiária do Rio Grande do Sul. O autor destaca que é falsa a ideia de que na “Metade Sul” prevaleceriam grandes propriedades que estariam ocupadas principalmente com pecuária extensiva enquanto, na “Metade Norte”, prevaleceriam as pequenas propriedades familiares dedicadas à agricultura diversificada, destacando que:

A formação dessa visão, de que o estado do Rio Grande do Sul é formado por duas diferentes partes, tem seu princípio ligado ao processo de ocupação fundiária do estado. Esse processo iniciou-se pela concessão de sesmarias aos militares portugueses e pelo assentamento de açorianos durante o século XVII, que foi a principal forma de ocupação das regiões sul do estado, mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, ocorreu a colonização das terras do planalto, ao norte do estado, com a chegada de imigrantes europeus, os quais receberam áreas menores. A partir desta constatação, nas últimas décadas, estudiosos e pesquisadores se incumbiram de difundir a ideia que a estrutura fundiária estaria assentada na polarização entre “minifúndios” e “latifúndios”. Mais do que isso, passou-se a acreditar que os sistemas produtivos praticados na agropecuária gaúcha poderiam ser identificados e classificados a partir do tamanho da terra disponível. (COTRIM, 2003, p. 14-15).

Nos trabalhos acima citados, é possível constatar vários signos mobilizados para se referir à “Metade Sul” – desfavorecimento, desaceleração, rudimentar, atrofiamento, lentidão decadência – que parecem convergir para um discurso que funciona, retomando Hall (1992), como parte de uma linguagem ou como um sistema de representações.

Alguns dos trabalhos que, de alguma forma, tratam da história do Rio Grande do Sul e da “Metade Sul” tendem a associar o desenvolvimento econômico dessa região do Estado ao surgimento das charqueadas e, por conseguinte, sua estagnação ao declínio dessas atividades. Ao mesmo tempo, vai se fortalecendo a ideia de que a “Metade Norte” e “Nordeste” é, em contrapartida, mais desenvolvida em função das pequenas propriedades e da imigração alemã e italiana.

A constituição da problemática da “Metade Sul” do Estado se conecta a um contexto de discussão das ideias de desenvolvimento/subdesenvolvimento em plano nacional e mundial¹⁵. Cargnin (2014) chama atenção para isso, afirmando que

Em que pese a importância do Estado na definição de estratégias para a superação das desigualdades regionais, a elaboração de um plano de reestruturação tendo o Estado como indutor do desenvolvimento é, no mínimo, contraditória, devido ao contexto da época. Isso porque se vivia um período marcado por uma forte onda neoliberal, que propagava a redução do Estado, a cujo modelo o próprio Rio Grande do Sul havia aderido. (CARGNIN, 2014, p. 60).

Localmente, além de abrir a possibilidade de intervenção política para solucionar os problemas do “desenvolvimento desigual”, essa problemática também aponta para um tipo de sociedade que é desejada para que o desenvolvimento possa ocorrer. Nesse plano, inúmeros trabalhos se dedicaram a constituir diferenças entre os imigrantes (principalmente alemães e italianos) na “Metade Norte” e os não imigrantes na “Metade Sul”, de tal forma que a ideia de

¹⁵ Dedico um capítulo para essa discussão.

que a imigração alemã e italiana “condicionaram inexoravelmente a formação social do Estado” e que “[...]o espírito associativo dos alemães e as tradições cívicas trazidas e cultivadas pelos italianos conceberam em sua região uma sociedade mais igualitária e com restritas diferenças de classe[...]” (VERSCHOORE FILHO, 2000, p. 61-62) tornou-se um regime de verdade (FOUCAULT, 2007).

Para Foucault (2007), cada sociedade tem seu regime de verdade ou “política de verdade”. Isso inclui os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos que permitem distinguir enunciados verdadeiros de falsos, a maneira como eles se sancionam etc. O autor ressalta cinco características da “economia política” da verdade em nossas sociedades. A primeira é que a “verdade” centra-se na forma do discurso científico e a partir das instituições que o produzem. Além disso, está submetida a uma necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político. Ademais, na medida em que circula nos aparelhos de educação ou de informação, existem várias formas de difusão e um imenso consumo. É produzida e transmitida sob o controle (não exclusivo) de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, meios de comunicação) sendo, por fim, objeto de debate político e de confronto social. Para o autor, há uma ligação circular entre saber/verdade/poder (poder produz verdade, verdade produz efeitos de poder).

Considerando essas questões, sem esgotar toda a literatura e buscando elementos para mostrar que é, sobretudo, depois de 1980 que os trabalhos passam a definir a “Metade Sul” como “subdesenvolvida” em relação à “Metade Norte”, observa-se como a articulação entre o saber universitário (discurso científico), a publicização, a difusão desses discursos e os planos de governo se coadunam, estabelecendo como regime de verdade a polarização metade sul/latifúndio/subdesenvolvida/portugueses e metade norte/minifúndio/desenvolvida/alemães e italianos. O que está em jogo não é a veracidade ou não dos discursos que constituem esse regime de verdade, mas, seguindo Foucault, compreender como historicamente se produzem efeitos de verdade dentro desses discursos (os quais não são nem verdadeiros, nem falsos em si mesmos) que conformam a “topografia moral” do lugar (TAUSSIG, 2012).

Nas palavras de Taussig, conhecer a “topografia moral” do lugar significa compreender que a geografia é um mapa da história social e uma carta cosmológica representada em topografia; é um espaço físico e também semântico (WADE, 1997, p. 86). Wade destaca que essa geografia cultural não é uma construção cultural neutra, mas “[...] deriva das ideologias e discursos dominantes que têm um status hegemônico que tem sido propagada pelas classes e regiões mais poderosas do país,” (WADE, 1997, p. 86). Seguindo o que os autores propõem, a “Metade Norte” e a “Metade Sul” não fazem parte de um mapa

mental neutro e, sim, de um mosaico de diferenças articuladas que fazem com que a “Metade Sul” seja considerada atrasada, estagnada.

Um efeito evidente dessas ideias é o não reconhecimento de outras possibilidades de formação social que estejam fora desse plano discursivo. No embate político, esse discurso prevaleceu e também impediu outras possibilidades de pensar esse lugar. A comparação (entre “Metade Sul” e “Norte”) baseada em elementos históricos, dados econômicos e estatísticos (a ciência operando para constituir a verdade) ajudou a conformar uma “Metade Norte” idealizada e uma subjetividade dos colonos imigrantes como os sujeitos morais “modelo”, vistos sempre pelo que são, enquanto os não colonos (não imigrantes) são vistos pelo que lhes falta para ser como os imigrantes¹⁶. Modernidade e colonialidade operando simultaneamente.

Essas ideias acabam colocando em evidência “um modo” de ser que é tomado como o modo “certo” para alcançar o desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento da “Metade Norte” está intimamente associado ao imaginário que se constituiu do colono imigrante como trabalhador. Além disso, coloca em evidência o protagonismo do Estado como operador de políticas públicas específicas (primeiro as de incentivo à imigração e, mais tarde, as de indução ao desenvolvimento) que conformam e consolidam as ideias de subdesenvolvimento e atraso associados à “Metade Sul”.

Certamente os discursos que consideram a “Metade Sul” e Canguçu como atrasadas e estagnadas não são únicos e nem monolíticos (espero demonstrar isso durante a tese). No entanto, há um discurso que prevaleceu e que acabou por simplificar e estereotipar a alteridade desse lugar. Mostro brevemente como ele se constituiu e opera em nível local.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DE CANGUÇU COMO UM ESPAÇO DE ATRASO E ESTAGNAÇÃO

A proposta nesse momento é uma breve retomada, sem a pretensão de esgotar o tema¹⁷, de como alguns elementos conformaram a história oficial do Rio Grande do Sul e de Canguçu, ressaltando que, apesar de essa história costumar ser relatada principalmente a partir da invasão europeia, ela se inicia muito antes disso, como demonstra Schmitz (2006), o qual

¹⁶ Em seção específica, baseando-me em Foucault, proponho uma discussão sobre a constituição de uma subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante.

¹⁷ Serão utilizados dados bibliográficos e também dados primários coletados no campo. Cabe salientar que, em visita ao arquivo da cidade, na biblioteca pública, a professora de história e responsável pelo acervo comentou que muito da história do município foi perdida em função da falta de priorizar cuidados com tais registros e também em razão de dois incêndios ocorridos. Assim, é preciso destacar que a história é diversificada, descontínua e, nesse caso específico, como ficou evidenciado, não existem muitas fontes de estudo.

apresenta elementos sobre a Pré¹⁸-História do Rio Grande do Sul¹⁹. Outro aspecto a ser ressaltado é que muito da história oficial de Canguçu é contada da perspectiva do militar Cláudio Moreira Bento e por acadêmicas e acadêmicos da Acanthis.

Os primeiros habitantes da região de Canguçu²⁰ foram o que os invasores²¹ europeus denominaram de índios tapes e tapuias, do grupo indígena tupi-guarani, os quais se estabeleceram na Serra de Tapes²², onde Canguçu está localizada²³ (BENTO, 2007; MAESTRI, 2000). De acordo com Pesavento (1990), o Rio Grande do Sul (RS), que foi “encontrado” no início do século XVI pelos europeus, integrou-se tardiamente ao restante do Brasil colonial. Isso porque, no plano europeu, estava sendo desencadeado o processo de transição do feudalismo para o capitalismo e era necessário que os europeus acumulassem capitais nas colônias para encaminhar às metrópoles e o Rio Grande do Sul não “dispunha” dos mecanismos de acumulação de capitais da época.

Naquele período, a exploração colonial se baseava em produção já existente nas colônias (riquezas minerais) ou formas de produção agrícola que interessavam ao capitalismo crescente da época (açúcar) e, de acordo com a historiografia oficial, o Rio Grande do Sul não se enquadrava em nenhum desses mecanismos de acumulação. As primeiras tentativas de expansão rumo ao sul ocorreram no decorrer do século XVII.

Durante o domínio espanhol (1580-1640), os holandeses que ocuparam o nordeste brasileiro e também zonas da África fornecedoras de mão de obra escravizada, ocasionaram falta de mão de obra para o restante do Brasil. Assim, segundo a autora, as missões jesuíticas

¹⁸ O prefixo “pré” dá a impressão de que a história só começa após essa “pré”-história.

¹⁹ “Há muitos livros sobre a história do Rio Grande do Sul. Eles costumam iniciar seus relatos com a dominação europeia do território, mostrando os conflitos ao longo de uma fronteira móvel, a instalação de etnias brancas sucessivas, a organização econômica, política e social dessas populações, que organizaram sua vida e seu estado à imagem do Velho Mundo. As etnias indígenas, especialmente sua longa história e soluções locais, aparecem muito desfocadas.” (SCHMITZ, 2006, p. 11).

²⁰ Sobre a palavra Canguçu, que apareceu oficialmente em 1783, foram formuladas várias teorias dentre as quais Bento (2007) adota a que remete à origem indígena de “Caa-guassu” que significa “cabeça grande” ou “mato grande”, em razão da alusão feita pelos índios Tapes à mata densa (MACHADO, 2014).

²¹ Tendo em vista que a *colonização* foi historicamente utilizada para denotar ocupação de “espaços vazios”, alguns autores, como Bossi (1992), têm substituído este termo por *invasão europeia*, numa tentativa reduzir o romantismo e heroísmo que caracterizaram as narrativas oficiais sobre o processo de ocupação desses espaços supostamente “vazios”.

²² De acordo com Bento, “[...] as terras de Canguçu, junto com as dos outros municípios situados nas serras do Tapes e do Herval, são as mais antigas do Rio Grande do Sul. Geologicamente fazem parte do núcleo sul-riograndense que integra o complexo cristalino brasileiro, com solos com cerca de 1 bilhão e meio de anos” (BENTO, 2007, p. 15).

²³ Fialho (2005) sugere que “[...] com base nas informações, a região do atual município de Canguçu foi no passado um território de fronteira, inicialmente entre os grupos indígenas guaranis e pampianos e, no período colonial, entre Portugal e Espanha. Posteriormente, a região também passou por conflitos entre estancieiros sobre os limites de cada sesmaria, essa já é uma disputa local-regional, que conformam as identidades e hierarquias das oligarquias regionais.” (FIALHO, 2005, p. 76).

representavam uma importante fonte de mão de obra, pois os índios já se achavam aldeados pelos padres e “familiarizados” com o trabalho e a obediência (PESAVENTO, 1990).

As reduções na chamada zona do Tapes foram estabelecidas em 1626 e representavam uma dilatação das missões do Paraguai para o Rio Grande do Sul sob bandeira castelhana já que, em razão dos ataques paulistas às reduções do Paraguai, os padres paraguaios entraram no Rio Grande do Sul para estabelecer as reduções. Pesavento (1990) coloca que jesuítas portugueses já haviam entrado no estado em 1605 estabelecendo reduções desde o Mampituba até a zona do Gravataí, mas que, por falta de apoio das autoridades da Província do Brasil e hostilidade dos bandeirantes, não deixaram marcas duradouras.

Por outro lado, os jesuítas sob bandeira espanhola ocuparam a área que se estendeu da zona do Ijuí, Piratini (que faz divisa com Canguçu), Jacuí, Taquari, Ibicuí, Guaíba, Rio Pardo, fundando reduções onde se dedicaram à agricultura e formaram estâncias de criação de gado trazidos da província argentina de Corrientes (PESAVENTO, 1990).

Os bandeirantes chegaram ao Rio Grande do Sul à procura, nas reduções, de indígenas que servissem de mão de obra e, por volta de 1640, registrou-se, segundo a autora, o combate final que resultou no apresamento e morte de muitos indígenas e abandono jesuíta da área. Com o fim do domínio espanhol, os portugueses expulsaram os holandeses da África e, com o restabelecimento da normalidade do tráfico negreiro, a caça ao índio – que era usado como mão de obra alternativa ao negro escravizado – foi desativada (PESAVENTO, 1990).

Esse momento histórico explica o fundamento econômico básico de apropriação da terra gaúcha, que foi a preia do gado xucro. Com a saída dos jesuítas (e alguns indígenas que foram levados) para a outra margem do Uruguai, o gado que era criado nas reduções foi deixado, reproduzindo-se solto e acabou por formar uma imensa reserva de gado, conhecida como “Vacaria del Mar”.

Com a fundação da cidade de Rio Grande em 1737, os portugueses começaram a fazer incursões às regiões conhecidas como “Serra dos Tapes” e “Serra do Herval”, região onde se encontram as terras do município de Canguçu. Segundo Bento (2007), os indígenas Tapes, sob direção dos jesuítas, passaram a formar nessa região uma guarda para impedir as incursões portuguesas nas estâncias que abasteciam os Sete Povos das Missões. Essas estâncias jesuíticas se formaram nessa região em decorrência de um caminho de ligação entre Rio Pardo e Santa Maria, que era visto como ponto estratégico de acesso aos Sete Povos das Missões.

Cotrim (2003) destaca que, em Canguçu, os Tapes se ocuparam dos rebanhos de gado. A criação dos animais ocorria de forma livre e fornecia graxa, carne e o couro que passaram a

ser utilizados. Além disso, erva-mate, frutos e raízes eram usados na alimentação das comunidades que ali viviam. No final do século XVII, o contexto colonial brasileiro sofre um processo de renovação em função da decadência do açúcar e “descoberta” das minas na zona das Gerais. Assim, a mineração, como atividade que concentra grandes massas populacionais com poder aquisitivo e localizadas distante do litoral, faz surgir um mercado interno no Brasil.

Nesse momento, segundo Pesavento (1990), assumem relevância os rebanhos de gado do sul do país, conectando-se o Rio Grande do Sul à zona da Gerais, como economia subsidiária da economia central de exportação. No início da terceira década do século XVIII, teve início o processo de concessão de sesmarias, definindo-se a posse da terra e gado com estabelecimento das estâncias. A coroa distribuiu terras aos tropeiros e aos militares. A formação do forte de São Gonçalo, em 1755, fez com que os Tapes fossem expulsos da região²⁴ onde ocorreu a ocupação portuguesa. O povoamento português nas terras de Canguçu iniciado em 1756 foi interrompido em função da invasão espanhola em 1763 e, a partir de 1777, as terras foram retomadas pelo exército português (PESAVENTO, 1990).

De acordo com a historiografia, Canguçu foi ocupada também por açorianos e *brasileiros*; alguns se estabelecendo em pequenas áreas de terra, dedicando-se ao cultivo de produtos de subsistência e venda de trigo, e outros contemplados com sesmarias (grandes extensões de terra) para criação de gado (FIALHO, 2005). Fialho ressalta que “[...] grosseiramente poderíamos dizer que a sociedade, no início do povoamento, era formada por duas classes proprietárias dos meios de produção – agricultores familiares e estancieiros – e por outras duas desprovidas dos meios de produção – peões e escravos.” (FIALHO, 2005, p.77). Com o passar dos anos, houve uma mudança estrutural significativa segundo o autor e “[...] os peões passaram de empregados ou agregados a pequenos proprietários de terras, dedicando-se quase que exclusivamente à pecuária.” (FIALHO, 2005, p. 77).

Na segunda metade do século XVIII, o desenvolvimento das charqueadas em Pelotas fez com que grande parte da população se dedicasse, principalmente, à pecuária e a atividade agrícola passou a ser realizada basicamente para a subsistência (BENTO, 2007). Com isso, entre o último quarto do século XVIII e o final do século XIX, as charqueadas foram responsáveis pelo dinamismo da região Sul do Rio Grande do Sul (FIALHO, 2005). Situação

²⁴A chegada dos invasores europeus resultou em uma forte pressão sobre os grupos indígenas da região. De acordo com as informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação e durante o trabalho de campo, foi possível observar e conhecer algumas famílias do grupo indígena Mbyá Guarani, que, em meados de 2014, se estabeleceram no município.

que se alterou posteriormente devido à decadência das indústrias charqueadoras e a instalação de frigoríficos em outras regiões do Estado (BENTO, 2007; COTRIM, 2003).

Segundo o relato de Fialho (2005), Canguçu era um local de produção bovina, passagem de tropas de gado e responsável por abastecer a população envolvida com a economia charqueadora e, assim, sua proximidade com Pelotas levou Canguçu à *dependência* econômica. Uma das possíveis explicações para o diferencial de poder entre Pelotas e Canguçu, como ressalta o autor, pode estar associada à posição geográfica, uma vez que o acesso ao mar por Pelotas facilitou a economia do charque. Assim, o interesse imperial e as forças oligarcas regionais diferenciadas em Canguçu e Pelotas podem ter influenciado o diferencial de poder a favor de Pelotas (FIALHO, 2005). O autor aponta ainda que, em razão da proximidade geopolítica, o desenvolvimento de Canguçu esteve (e continua) associado ao de Pelotas. No passado, em função das charqueadas e das lutas de configurações de domínios territoriais e de oligarquias regionais e, nas últimas décadas, em razão da indústria de doces e conservas (FIALHO, 2005, p.81).

A estrutura fundiária de Canguçu é uma questão que merece destaque, especialmente em razão de Canguçu contar “[...] com grandes e pequenas propriedades rurais, resultado das concessões de sesmarias de campo e de mata, respectivamente, e do processo de divisão dos bens por herança.” (FIALHO, 2005, p.81), os quais são fatores que contribuíram para a formação do município como predominantemente agrícola e com a maior parte da população vivendo em pequenas propriedades rurais (BENTO, 2007).

Conforme dados oficiais, as localidades de Canguçu ligadas a essa estrutura fundiária de sesmarias e datas (pequenas propriedades) têm por características “[...] baixos índices de produtividade, pouca integração com os mercados e precária disponibilidade de meios de produção.” (FIALHO, 2005, p. 99) e grande parte dessas comunidades descende de portugueses/açorianos, índios, negros e espanhóis, “[...]suscitando uma relação entre dificuldades de desenvolvimento das regiões e grupo étnico.” (FIALHO, 2005, p. 99). Essa interpretação, segundo Fialho, simplifica, desconhece e desconsidera os diversos elementos em constante relação que alimentam as percepções de cada ser humano sobre a sociedade ou parte dela.

A chegada dos imigrantes, inicialmente de origem alemã e, mais tarde, italiana, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, em localidades próximas a Canguçu é um aspecto a ser considerado²⁵. Tanto em razão do momento de chegada desses imigrantes, dos incentivos oferecidos pelo governo brasileiro e também pelo fato de que os imigrantes se

²⁵ Retomo essa questão mais adiante.

envolveram em atividades agrícolas destinadas à subsistência familiar (COTRIM, 2003, FIALHO, 2005). Além disso, parte da população atual de Canguçu descende dos primeiros imigrantes alemães, que formaram a colônia de São Lourenço do Sul, e na atualidade, segundo Fialho, “[...] os descendentes de alemães e italianos estão fixados nas localidades mais dinâmicas do meio rural.” (FIALHO, 2005, p. 99) com produção diversificada.

Os diferentes períodos de ocupação, primeiro por indígenas, portuguesas/es, açorianas/os, negras/os²⁶ e espanhóis, e depois por italianas/os e alemãs/ães, segundo Fialho (2005), influenciaram de alguma maneira a conformação atual da região e município e:

No caso de Canguçu ou até da Metade Sul, a *opinião pública* (forças hegemônicas) justifica as dificuldades de desenvolvimento a um determinado grupo étnico e seus laços de miscigenação, esquecendo o passado e as condições que estavam presentes em cada momento. Em outras palavras, o problema na dificuldade para o desenvolvimento estaria na descendência portuguesa, esquecendo das condições e do momento histórico em que os imigrantes foram incorporados à região. Na Metade Norte, o desenvolvimento, conforme opinião pública, estaria relacionado à ocupação dessa região por imigrantes alemães e italianos. (FIALHO, 2005, p. 99-100).

Assim, o autor busca evidenciar que a formação étnica não responde, de forma simples, à questão da dificuldade de desenvolvimento e que fatores como características físicas da região, estrutura social, momento histórico e os diferenciais de poder podem ser relevantes para a compreensão desse lugar.

Dessa forma, observou-se que essa maneira de apresentar a história acaba demonstrando elementos relacionados à racialização, uma vez que diferencia o “grupo étnico” que está em condição “precária” (descendente de portugueses, açorianos, índios, negros e espanhóis) em relação ao grupo (descendente de imigrantes alemães e depois italianos) que está em condição dinâmica (desejável). Nesse sentido, os primeiros são constituídos pelo que não são enquanto os últimos (imigrantes), positivamente, pelo que são. É o discurso acadêmico contribuindo tanto para reforçar a ideia de que existe um modo desejável de trabalho agrícola (nesse caso o dos colonos imigrantes alemães e italianos) assim como um tipo de desenvolvimento desejável.

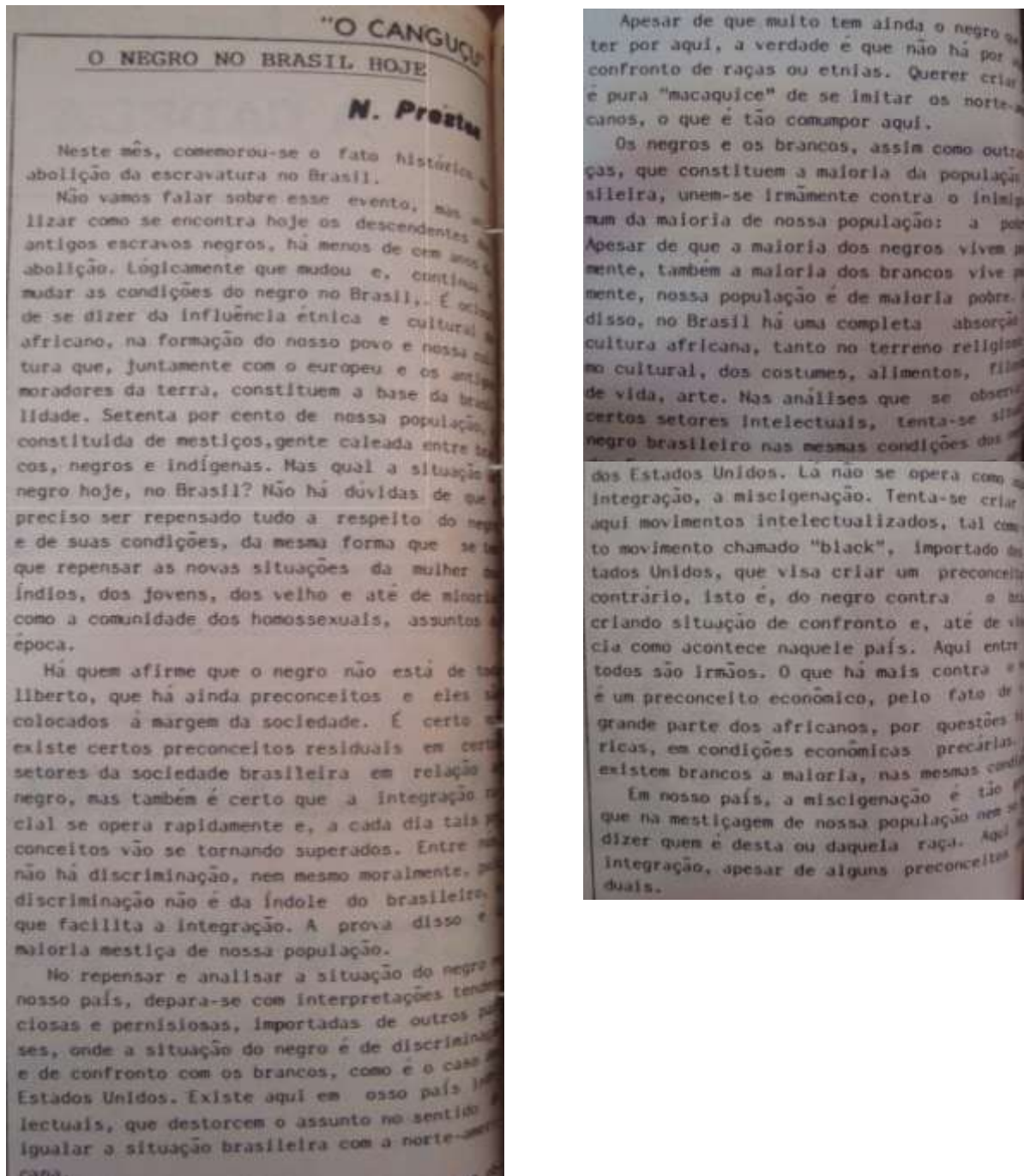
O que está em jogo é uma tentativa de tentar justificar as “dificuldades de desenvolvimento” desse município, que faz parte da “Metade Sul”, usando o argumento de que é preciso atentar a outros fatores (características da região, momento histórico etc.) e não

²⁶ Bento (1983) destaca que Canguçu era a segunda província com maior número de escravos em 1887.

atribuir as dificuldades apenas à “formação étnica”. O meu objetivo ao apresentar essa retomada é justamente mostrar como esses discursos sobre atraso e estagnação vão se constituindo localmente e construindo realidades sobre determinados “grupos étnicos”, estando atenta ao que esse tipo de interpretação, ainda bastante difundida, produz em termos raciais.

Assim, sobre a composição da população do Rio Grande do Sul é preciso fazer algumas observações. A primeira diz respeito à configuração da brancura como prática discursiva de distinção e definição das elites nacionais pelas quais elas articulam as formas de unificação nacional (como mestiçagem) e diferença (CASTRO-GÓMEZ; RESTREPO, 2008), que constituem um imaginário em torno da brancura e europeização do Sul do Brasil. Isso faz com que a presença de negras/os e indígenas seja quase que “estranhada” ou associada a algumas regiões específicas (região das antigas charqueadas). Ademais, alguns autores argumentam que a própria escravidão teve importância menor no sul do Brasil, uma vez que o/a negro/a escravizado/a não vivia em condições “tão ruins” quanto em outras partes. Ideias que fazem parte não apenas do imaginário das pessoas, mas também dos textos escolares como uma ideologia racista colonial que justificou a escravidão. Sobre os traços físicos da população de Canguçu, os relatos históricos oficiais enfatizam a sua miscigenação. Segue uma reportagem (Imagem 3) que trata disso.

Imagem 3 - Reportagem publicada no jornal "O Canguçu" de 17/05/1984 tratando do negro no Brasil



Fonte: Arquivos da Biblioteca Pública Municipal de Canguçu (1984).

Um primeiro aspecto a ser considerado com base nessa reportagem é que claramente ela reforça a ideia da miscigenação (70% da população) e de uma *brasilidade* que se constitui a partir dos europeus, africanos e antigos moradores da terra (índios). E isso, segundo o autor da reportagem, asseguraria que "[...] não há discriminação, nem mesmo moralmente, porque discriminação não é da índole do brasileiro." (PRESTES, 1984). Ou seja, a ideia da reportagem é mostrar que a mestiçagem justifica a ausência de discriminação (resta apenas

alguma residual) e, além disso, argumenta que é inadequado comparar a situação do negro norte-americano (onde há o enfrentamento entre negros e brancos) com a situação brasileira (onde não há enfrentamento). A reportagem mostra ainda que “[...] não há confronto entre raças e etnias[...]” e que querer criar isso “[...] é pura ‘macaquice’ de se imitar os norte-americanos.” (PRESTES, 1984).

Outro aspecto a ser ressaltado é que o autor defende que brancos e negros devem se unir “irmãmente” contra o inimigo comum que é a pobreza, reconhecendo que, ao mesmo tempo que existem muitos negros que são pobres, também muitos brancos o são; em outras palavras, igualando a condição de ambos. Além disso, como, segundo a reportagem (PRESTES, 1984), no Brasil há uma “[...] completa absorção cultural africana[...]” (no campo religioso, alimentar etc), não é possível comparar o negro daqui com o negro norte-americano, uma vez que aqui “[...] entre todos são irmãos[...]” e há uma integração muito boa.

Essa reportagem corrobora um texto produzido por uma acadêmica da Acandhis, que foi secretária de educação por cerca de 10 anos no município, sobre a “Cultura popular – Clube Recreativo América”, tendo em vista que, em Canguçu, como em muitos municípios do RS, instituíram-se os clubes para brancos/os e os clubes para negras/os.

Depois da abolição da escravidão no Brasil, em Canguçu, como aconteceu em outras localidades brasileiras, os descendentes dos escravos permaneceram aqui convivendo e **tentando sobreviver entre os brancos**. Os bravos representantes da raça negra, **impregnados pela educação recebida e pelos séculos de dominação e subserviência, continuavam suas vidas humildes, submissos considerando-se inferiores aos brancos**. Entretanto, mostravam suas capacidades e foram, aos poucos, galgando posições e conseguiram impor-se adquirindo prestígio, respeito e admiração dos seus **irmãos brancos**. **A convivência era pacífica**, no entanto, **a vida social foi naturalmente separada**, isto é, **“festa de branco, negro não entra”**. Por isso os descendentes dos escravos, muitos mesclados, mulatos tiveram sua forma de diversão marcada por passagens que valem a pena serem lembradas. Registre-se que **não há documentos escritos sobre os fatos** já que atas ou outros não foram preservados. (RIBEIRO, 2000, p. 151, grifos nosso).

A força atribuída à educação e o sentido das ideias colocadas nesse escrito é um aspecto a ser ressaltado, ou seja, são os negros que “[...] impregnados pela educação recebida e pelos séculos de dominação e subserviência, continuavam suas vidas humildes, submissos considerando-se inferiores aos brancos.” (RIBEIRO, 2000, P.151) e não os brancos que se consideravam superiores. Essa estratégia produz um duplo efeito de posicionamento social e, ao mesmo tempo em que naturaliza a inferioridade do negro/a, essa inferioridade só existe na relação com o branco/a que é posicionado como naturalmente superior.

O que fica explícita, com base na reportagem e no texto produzido pela ex-secretária de educação, é a defesa de uma suposta democracia racial e uma passividade “natural” do *brasileiro*, que, em razão de sua mestiçagem, vive processos de discriminação racial apenas “residualmente”, e em que a pobreza é o verdadeiro inimigo a ser combatido por todos. Ademais, a ideia de que a vida social de brancas/os e negras/os foi “naturalmente” separada no sentido de que “festa de branco, negro não entra” (e não o contrário) posiciona socialmente negras/os (inferiores) e brancas/os (superiores) e cria a sensação de que não havia conflitos. Tanto a reportagem publicada no jornal da cidade em 1984 quanto o texto produzido pela antiga secretária de educação em 2000 (publicado em um livro que conta a história de Canguçu) ajudam a conformar a história que é oficialmente contada da perspectiva daqueles que se consideram superiores (brancos/as).

Fialho (2005) reforça o argumento da mestiçagem afirmando que a miscigenação com o índio e o negro fez parte de um processo de inter-relação de grupos raciais. Sobre isso, o autor aponta que, no início do século XIX, o português e o espanhol eram tidos como superiores (militares, estancieiros, capatazes e comerciantes) enquanto o índio, negro e mestiço eram tidos como subalternos (soldados, peões, empregados domésticos e escravos). E destaca a complexidade dos processos históricos na conformação dessa hierarquia social no campo, indicando que houve um redimensionamento nesta, a partir da imigração alemã, ainda durante a escravidão, de tal forma que os peões, escravos e índios se mantiveram abaixo na hierarquia social em relação à “classe superior” dos alemães com uma “civilidade europeia mais complexa”. Essa situação novamente se reordena com a chegada dos italianos, produzindo historicamente a localização dos italianos como inferiores aos alemães²⁷.

Essa hierarquia social, a qual constitui a ideia de um posicionamento em que “alemães e italianos” são considerados como superiores em relação aos “peões, escravos e índios” contribui, não para invisibilizar aqueles que são considerados inferiores, uma vez que há certo “reconhecimento” de sua existência²⁸, mas para visibilizar os “inferiores” sempre pelo que lhes falta para ser como aqueles tidos como superiores.

Outra questão relacionada ao contexto de Canguçu diz respeito aos 16 assentamentos de reforma agrária implantados no município (Imagem 4). Segundo David (2005), os assentamentos rurais inserem-se num contexto “[...] marcado pela contradição entre as grandes propriedades, voltadas para a pecuária extensiva e os grandes projetos de silvicultura,

²⁷ Para maiores detalhes, ver Fialho, 2005.

²⁸ A obra *O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul 1635-1975*, escrita pelo militar Cláudio Moreira Bento, mostra isso.

e os inúmeros estabelecimentos de agricultura familiar, em pequenas propriedades.” (DAVID, 2005, p. 84). O início da instalação desses assentamentos deu-se na década de 1990, com agricultores familiares oriundos das regiões norte e noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e também algumas famílias de Santa Catarina.

Cabe ressaltar que o contexto de criação dos assentamentos rurais na chamada “Metade Sul²⁹”, que integra Canguçu, faz parte de uma estratégia de desenvolvimento da região Sul do Estado, como uma região marcada pela presença de solos empobrecidos, por sua “[...] estagnação econômica e pela reduzida concentração populacional.” (DAVID, 2005, p. 73). Ao mesmo tempo, essa estratégia buscou distensionar os conflitos fundiários das regiões de origem de seus demandantes, cujas terras eram mais escassas e de alto valor agregado, mediante a instalação de assentamentos em diversos municípios da região Sul e em Canguçu. Ou seja, a construção política e acadêmica da “Metade Sul” acaba sendo utilizada como argumento para a instalação dos assentamentos rurais.

Considerando esse cenário, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) comprou e/ou desapropriou imóveis para a instalação dos assentamentos rurais e, segundo Machado (2014),

Atualmente, estão instalados 16 assentamentos em Canguçu, com pessoas originárias de diferentes regiões do Rio Grande do Sul e estados vizinhos, como Santa Catarina. São os assentamentos: Doze de Julho (22 famílias), Nova Conquista (15 famílias), Nova Esperança (nove famílias), Nova Sociedade II (oito famílias), fundados em 1989. O assentamento Colônia São Pedro (sete famílias) foi fundado em 1991, seguido pelo Salso (19 famílias), em 1997 e o Arroio das Pedras (49 famílias), em 1998. Os assentamentos Boa Fé (quatro famílias), Renascer (90 famílias) e União (64 famílias) foram criados em 1999. Os demais assentamentos – Bom Jesus (11 famílias), Guajuviras/Novo Amanhecer (18 famílias), Herdeiros da Luta (57 famílias), Mãe Terra (12 famílias), Perseverantes na Luta (20 famílias) e Pitangueiras/Sem Fronteiras (23 famílias) – foram criados em 2001. (MACHADO, 2014, p. 37).

De acordo com David, os assentamentos “[...] vêm provocando profundas transformações (de ordem política, social, econômica e espacial) numa área marcada pela estagnação.” (DAVID, 2005 p. 75). Onze, dos 16 assentamentos rurais, foram instalados no 5º

²⁹ David (2005) destaca que: “em virtude do quadro de depressão socioeconômica dominante na região, em comparação com as regiões dinâmicas do Estado, como o Norte e o Nordeste, foi instituída a região-plano da Metade Sul (atualmente Macrorregião Sul), resultante da intervenção para alterar quadros de lentidão, estagnação ou decadência em face das novas tendências econômicas nacionais e internacionais que encontram, nesse espaço, sérias dificuldades na implantação de inovações, por forças de rugosidades sociais, econômicas e institucionais” (p. 73).

Distrito da Armada³⁰, em Canguçu, localizado a mais de 70 Km da sede do município, local com características distintas das do local de origem das famílias assentadas. Assim, Machado (2014), buscando compreender as transformações nos estilos de fazer agricultura e nos hábitos alimentares das famílias assentadas, constatou que muitas delas encontram dificuldades para lidar com a nova terra e com a impossibilidade de plantar determinadas culturas que estavam originalmente presentes no fazer agricultura em seus locais de origem.

Com área de 3.525,293 Km², Canguçu possui cinco distritos e conta atualmente com 53.259 habitantes, dos quais 63%³¹ são residentes do meio rural e 37% do meio urbano (IBGE, 2010). Além dos 16 assentamentos rurais, Canguçu conta também com o recente reconhecimento de 15 comunidades quilombolas, das quais 13 já estão certificadas pela Fundação Palmares (Imagem 4).

Essa breve contextualização de Canguçu evidencia uma complexa teia de relações envolvidas nesse município. A forma como se constituíram histórica e contextualmente as diferenças raciais (e o que elas representam hoje), as noções de atraso e estagnação associadas ao município, a implantação dos assentamentos rurais a partir dos anos 90 e o recente reconhecimento das comunidades quilombolas são elementos que precisam ser considerados para a compreensão desse lugar.

Nesse sentido, é que as escolas, que são bastante “diversas”, com a presença de filhos e filhas de assentadas/os, descendentes de portugueses, espanhóis, italianos, alemães, pomeranos, negras/os, quilombolas, “pelo duro” (mistura de índio e branco) e “sará³²”, são lugares representativos da realidade que se pretende estudar.

O que parece sinalizado não é apenas como a historiografia e os jornais da época puseram determinadas ideias em evidência – sobre os colonos e imigrantes; os que foram escravizados; as populações nativas; os brasileiros – as quais ajudaram a conformar tanto a ideia de um espaço de atraso e estagnação quanto uma subjetividade³³ dominante no cenário

³⁰ Conforme um morador do 5º distrito e representante da comunidade quilombola da Armada, simultaneamente à chegada dos assentados rurais há a saída de muitas pessoas negras dessa localidade, pois eles não têm terra para trabalhar. Dessa forma, acabam indo para os grandes centros como Viamão, Porto Alegre, Rio Grande, onde as oportunidades de emprego são melhores. Isso que o morador diz parece ter relação com um diálogo que ouvi dentro do ônibus um dia, quando estava no 5º distrito retornando a Canguçu. O diálogo era entre um senhor de uns 50 anos e uma professora de uns 75. Ele estava retornando para ver se encontrava alguns conhecidos e começou a se dar conta de que a maioria já morreu. Mas o que me chamou atenção nessa fala foi o comentário da professora de que, quando ela lecionava (há uns anos), ela chegou a ter até 52 crianças na 1ª série e todos eram *pretinhos*. Só tinham uns 2 *alemãezinhos*.

³¹ Veiga (2002) faz uma crítica à classificação de rural e urbano empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), oriunda do decreto nº 311, concebido em 1938.

³² As expressões “pelo duro” e “sará” fazem parte do linguajar local.

³³ Abordo essa questão mais adiante.

local relacionada ao colono e imigrante, mas, talvez, a importância do que essa história deixou de mostrar e as diferenças que produziu. Nesse sentido, minha inserção no campo, pela escola, ajudou a perceber histórias que não foram contadas. Até mesmo porque a escola é, de certa forma, um espaço de integração-exclusão representativo da sociedade na qual ela se insere e é preciso estar atenta ao que algumas ausências ou, mesmo, como determinadas presenças são recebidas (pensando, por exemplo, no caso dos Mbyás Guaranis) nas escolas.

Imagem 4 - Caracterização do município de Canguçu, identificando a localização dos assentamentos rurais, comunidades quilombolas, Mbyás Guaranis e escolas pesquisadas nos



distritos que compõem o município

Fonte: Trabalho de campo da autora. Elaborado por Yuji Schmidt.

respectivos

3 DISCURSOS E PRÁTICAS NAS ESCOLAS

Trecho do diário de campo

Durante a aula de educação física, fiquei observando os alunos e conversei com um aluno do 7º ano. Eu vi que ele foi verbalmente “chutado” do jogo de futebol depois que ele levou um gol e logo em seguida veio bem perto de onde eu estava. Nesse momento, eu comecei a conversar com ele perguntando, inicialmente, porque ele não estava mais jogando. Se ele tinha cansado. Ele disse que era porque não passavam a bola para ele... Conversamos sobre várias coisas dentre elas as matérias que ele mais gosta e as que menos gosta. Ele disse que não vê sentido em estudar inglês porque afinal de contas *ninguém fala inglês* e reclamou da aula de história porque eles têm que copiar muito e ficam só estudando a idade da pedra, guerra dos cem anos, Joana d’Arc. Ele disse: *o que eu quero saber sobre a Joana d’Arc e idade da pedra?* (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Trecho do diário de campo

Joana também relatou que um aluno do EJA (Educação de Jovens e Adultos) “desafiou”/contestou ela durante uma aula de religião. Ela disse que estava falando sobre céu, inferno e juízo final [...] e que um dos alunos olhou para ela e questionou: *como tu pode falar sobre isso? Tu conhece o céu ou o inferno?* Isso deixou Joana furiosa como se o aluno não tivesse o direito de questionar essas coisas e tivesse apenas que concordar. Ela comentou que esse aluno é o do EJA que elas estavam falando esses dias na sala dos professores. Falando que ninguém aguenta mais ele, que ele não tem jeito (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

3.1 DILEMAS NA EDUCAÇÃO: REPRODUÇÃO E/OU RESISTÊNCIA?

Acreditava-se que, por meio da escola pública e gratuita, o problema do acesso à educação seria resolvido e, assim, estaria garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos e cidadãs. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais avançariam em suas carreiras escolares, por uma questão de justiça, e posteriormente acabariam por ocupar posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, ativa que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus estudantes (papel passivo) com base em critérios racionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, bastante influenciada por Max Weber e Émile Durkheim, forneceu as bases para um rompimento com essa ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal.

Bourdieu e Passeron (2012), ao analisarem o sistema de ensino francês no final da década de 1960, descrevem e sistematizam os mecanismos pelos quais a violência simbólica¹ é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, de modo geral, ignoram que têm uma contribuição importante para legitimá-la socialmente. Ou seja, os autores constataam que o sistema de ensino, ao tratar formalmente de modo igual quem é diferente em direitos e deveres, **contribui**² para conservar as estruturas sociais (tese da reprodução). Nesse sentido, a escola, ao não reconhecer essas diferenças, estaria privilegiando dissimuladamente quem já é privilegiado. Com base nessas análises, tornou-se praticamente impossível considerar as desigualdades escolares simplesmente como fruto do desempenho individual, uma vez que aspectos externos à escola precisam ser considerados.

As reflexões de Bourdieu e Passeron (2012) sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Segundo os autores, as posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes e essa correlação não é casual, nem se explica, exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola.

Os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma “bagagem” social e cultural diferenciada (BOURDIEU; PASSERON, 2012). A escola exerce a violência simbólica na medida em que impõe a cultura dominante como cultura legítima, valorizando o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas e também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. Assim, os membros das camadas dominadas acabam por reconhecer e internalizar a superioridade e legitimidade dessa cultura dominante que se reflete na desvalorização da linguagem, cultura e saberes tradicionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Segundo Bourdieu e Passeron (2012), por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao

¹De acordo com os autores, “[...] compreende-se que o termo *violência simbólica*, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica.” (BOURDIEU, PASSERON, 2012, p. 18).

²Interessante ressaltar que uma das principais críticas feitas ao livro de Bourdieu e Passeron é que os autores demonstram as contribuições da escola na reprodução social, declaração que é percebida por alguns estudiosos como conservadora. Especialmente porque, no Brasil, quando da publicação da obra, emergia a ideia de escola libertadora e democrática. No entanto, é preciso esclarecer que os autores sustentam que o sistema de ensino não reproduz ou conserva inevitavelmente, mas **contribui** para conservar e reproduzir as estruturas sociais (GONÇALVES, 2012).

sistema de ensino. A grande contribuição dos autores para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trata a todos de modo igual, todos assistem às mesmas aulas, são submetidos às mesmas formas de avaliação, obedecem às mesmas regras e, portanto, supostamente, têm as mesmas chances. Por outro lado, eles mostram que, na verdade, as chances são desiguais, pois alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, que nem sempre são explícitas, da escola.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que o desempenho escolar não depende, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros) e dos capitais (econômico, social, cultural, político...) de que eles dispõem (BOURDIEU; PASSERON, 2012). Assim, os autores forneceram elementos importantes para um novo modo de interpretar a escola e o papel da educação que, a princípio, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Uma questão que surge, com base nessas reflexões, é que, sempre que se busca a compreensão de casos particulares, essa abordagem revela algumas limitações, uma vez que existem diferenças significativas no modo como cada escola, professor/a e estudantes participam do processo educativo. Desse modo, assumindo a diversidade de escolas, educadoras/es e estudantes, é possível perceber que há variações relevantes que dependem do contexto educacional, do modo de organização escolar, dos princípios pedagógicos adotados, da forma como o diálogo em sala de aula ocorre (ou não), dos critérios de avaliação, da possibilidade de as/os estudantes se manifestarem etc. Portanto, esses aspectos não podem ser ignorados quando de uma análise sobre o papel desempenhado pela escola na sociedade.

Cabe ressaltar que, embora Bourdieu e Passeron (2012) tenham fornecido um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino francês e a estrutura social, que, em muitos aspectos teóricos, pode auxiliar na compreensão da realidade brasileira, esse quadro pode e precisa ser completado e aperfeiçoado por análises que privilegiem a diversidade educacional, considerando-se contextos específicos.

Nesse sentido, Paul Willis (1991), autor com relevante contribuição na área dos estudos culturais em educação, será considerado. O autor propõe uma crítica às teorias estruturalistas da reprodução, visibilizando as resistências dos estudantes da classe operária frente a um contexto que a princípio pode parecer predeterminado. Willis (1991), ao realizar uma etnografia sobre a transição da escola para o trabalho, de um grupo de jovens do sexo masculino da classe operária, do currículo secundário não acadêmico de uma escola situada

na Inglaterra, explicita as tensões, contradições, descontinuidades e contestações presentes no processo de reprodução social e cultural. Dessa forma, o autor se posiciona contrário à ideia de que o capitalismo determina uma dominação completamente eficiente sobre a classe subordinada (passiva).

Willis (1991) destaca que frequentemente os talentos educacionais e ocupacionais são considerados como estando situados numa curva contínua de capacidades decrescentes, que vai achatando e, assim, as pessoas da classe operária estariam situadas nos seus pontos mais baixos, assumindo, sem questionar, as piores ocupações. No entanto, o autor salienta que, apesar das baixas recompensas atribuídas ao trabalho manual, de sua definição social como indesejável e de sua intrínseca falta de sentido, ou seja, sua localização no nível mais baixo da sociedade de classes, existem pessoas envolvidas nesse processo que não aceitam ou reproduzem passivamente essa condição.

Willis (1991) demonstra que as pessoas vivem seu destino de classe quando o que é dado é reformado, reforçado e aplicado a outros propósitos e que a identidade de classe não se reproduz simplesmente até que tenha passado pelo indivíduo, pelo grupo e tenha sido recriada no contexto do que parece ser uma escolha pessoal e coletiva:

Sustento que o *milieu* específico no qual uma certa ideia subjetiva da força de trabalho manual e uma decisão objetiva para aplicá-la ao trabalho manual são produzidas é a cultura contraescolar operária³. É aqui onde os temas operários são mediados até os indivíduos e grupos em seu próprio contexto determinado e onde os jovens da classe operária criativamente desenvolvem, transformam e acabam por reproduzir aspectos da cultura mais ampla em sua própria práxis, de uma forma tal que acaba, ao final, direcionando-os para certos tipos de trabalho. (WILLIS, 1991, p.13).

As resistências observadas em seu estudo demonstram que não há passividade na atribuição de papéis que as pessoas assumem na sociedade e também não ocorre uma reprodução total das estruturas sociais. Ou seja, os alunos consentem e participam desse processo de encaminhamento ao trabalho manual em uma complexa e intensa relação de diferenciação e integração aos valores e ideais escolares e da sociedade capitalista. Na perspectiva de Willis (1991), os jovens da classe operária criam e recriam caminhos que desestabilizam a reprodução pura e simples do capitalismo e, por meio da cultura contraescolar, constroem meios para burlar as regras, as sanções, a autoridade do professor e a própria estrutura escolar.

³ O autor sustenta que a cultura contraescolar não é um mero produto da escola e, por isso, é necessário contextualizá-la dentro do universo cultural da classe operária. Assim, a oposição criada pelos “rapazes” não pode nem ser vista como algo aleatório e tampouco como algo independente do contexto.

O autor argumenta que é a sua própria cultura que prepara alguns rapazes da classe operária para o trabalho manual e, embora seja possível assumir que existe um elemento de autocondenação na adoção de papéis subordinados no capitalismo ocidental, essa condenação, de modo paradoxal, é vivenciada como um aprendizado, uma afirmação, uma apropriação e como forma de resistência. Assim, a escolha do emprego pelos "rapazes" não foi norteadada pelas aulas de educação ocupacional, mas, sim, pela sua cultura específica a qual parte do pressuposto de que todo trabalho é desagradável e o que realmente importa é o salário e a possibilidade de vivenciar momentos de prazer, diversão e risadas tal como na cultura contraescolar⁴.

Outro aspecto considerado pelo autor é a existência de uma base objetiva para os sentimentos e processos culturais subjetivos que envolvem uma penetração parcial das condições de existência realmente determinantes da classe operária, a qual é superior àquelas versões oficiais da realidade oferecidas pela escola e pelas agências estatais. Além disso, o autor (WILLIS, 1991) demonstra que as instituições estatais de regulação estão relacionadas, em muitos aspectos, com a cultura da classe operária, de modo que essas instituições desempenham “[...] importante função na reprodução global da totalidade social e especialmente em relação à reprodução das condições sociais necessárias para um certo tipo de produção.” (WILLIS, 1991, p.14), mas também mantêm espaços para possíveis oposições.

Além de abordar questões de gênero e também a dimensão cultural, Willis (1991, p. 155) não se restringe à análise marxista da educação, apontando que:

É bastante errado descrever a cultura ou a consciência operária, otimisticamente, como a vanguarda na grande marcha em direção à racionalidade e ao socialismo. Se alguma coisa pode ser dita – o argumento central desse livro – é que são esses elementos de racionalidade e de futuro da cultura operária e, particularmente, da cultura da escola, que atuam, ao fim e ao cabo, em sua forma social atual e de forma complexa e involuntária, para impedir precisamente isso. É a aparente ascensão cultural da classe operária que traz o inferno de seu próprio e real presente.

E, por isso, o autor sugere não romantizar as formas culturais operárias. Apesar disso, acrescenta que a classe operária está potencialmente mais livre de sua lógica, não necessitando mistificar a si própria, pois é a única que não está “[...] inerentemente estruturada a partir do interior pela complexidade ideológica da organização capitalista” (WILLIS, 1991 p.155).

⁴É possível compreender a relação entre a cultura da escola e a cultura contraescolar como uma oposição entre o formal, representado pela escola, e o informal, que é a cultura contraescolar.

O estudo de Willis conclui que, muito embora a escola não seja completamente eficiente em seu propósito, ainda assim ela é importante, haja vista que é a causa do renascimento de uma cultura oposicionista de classe que produz mudanças na ocupação subjetiva da força de trabalho, que leva a resultados concretos. Assim, por meio de contradições e de maneiras involuntárias, a cultura contraescolar realiza para a educação um de seus principais, embora não reconhecidos, objetivos, que é “[...] a condução de uma parte dos garotos de classe trabalhadora ‘voluntariamente’ para o trabalho manual qualificado, semiquilificado e desqualificado.” (WILLIS, 1991 p.217). Ou seja, a cultura contraescolar e os processos que ela promove acabam impedindo uma ruptura ou uma "crise" real na educação.

O autor (WILLIS, 1991) sugere ainda que o progressivismo (ou qualquer outra mudança), que tem sido desenvolvido e teorizado como possibilidade de aumentar as oportunidades à classe trabalhadora, deve ser considerado em relação ao seu contexto, suas contradições e involuntariedades. Isso porque, no nível pragmático, o progressivismo é adotado nas escolas como uma solução prática que não implica mudança nas filosofias básicas de educação e no nível cultural; ele, muitas vezes, causa um efeito contraditório (efeito oposto) e involuntário, reforçando processos no interior da cultura contraescolar, que são responsáveis pela preparação subjetiva da força de trabalho e aceitação de um futuro de classe trabalhadora. O ponto central, segundo Willis, é que nenhuma iniciativa moral, pedagógica e objetivo institucional “[...] se move no ar estático e cristalino da boa intenção e da mecânica cultural newtoniana.” (WILLIS, 1991, p. 218) e, por isso, todo movimento deve ser analisado a partir de e em relação a seu contexto, considerando tanto a reprodução cultural quanto as relações sociais e de classe.

A pesquisa de Willis (1991) agrega uma relevante contribuição no sentido de compreender o papel desempenhado pela escola, não apenas enquanto um espaço de reprodução do capitalismo, demonstrando que embora seja preciso reconhecer a existência de uma determinação, esta não descarta a criatividade. Ou seja, ele vai além de demonstrar que a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais mostrando como os jovens de classe operária, ao produzirem a cultura contraescolar e a despeito das intenções e objetivos dos agentes escolares, não são passivos no processo de encaminhamento para o trabalho.

Tanto a tese da reprodução defendida por Bourdieu e Passeron (2012) (na França) quanto o trabalho de Willis (1991) (Inglaterra) evidenciam diferentes formas de interpretar o papel desempenhado pela escola na sociedade. Cabe destacar que o propósito de mobilizar a discussão sobre o papel desempenhado pela escola é o de reconhecer e considerar as distintas

formas de interpretação da realidade e como esses trabalhos podem, de alguma maneira, contribuir para compreender realidades presentes na América Latina, por exemplo.

Diferente do contexto europeu, é preciso reconhecer que os discursos e práticas sobre racialização e sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento que circulam nas escolas (de Canguçu) hoje são frutos da modernidade/colonialidade e de uma história colonial muito presente (processo colonizador europeu), que hierarquiza saberes, modos de ser e na qual grupos subalternizados são muitas vezes considerados como grupos em transição para a modernidade ou como vestígios de um passado “exótico”. E, nesses grupos, a “marcação” das diferenças tem servido como instrumento de legitimação de diversas formas de dominação sobre sujeitos e subalternização de seus conhecimentos (ROJAS; CASTILLO, 2006, p. 116).

Essa história não pode ser desconsiderada, uma vez que, por longo período no Brasil, a escola foi um espaço inacessível a muitos grupos. Dessa forma, longe de atribuir à escola um papel absoluto (seja na reprodução ou na resistência), o que se pretende é considerar os aspectos históricos, constitutivos das relações (e que as constituem), que se estabelecem hoje nas escolas. Nesse ponto é que essas discussões mais globais sobre o papel desempenhado pela escola na reprodução e/ou contestação das estruturas do capitalismo podem ser interligadas ao debate pós-colonial e decolonial, buscando estar atenta para verificar se, e como, as escolas de Canguçu geram possibilidades de pensamentos diversos, mesmo que, em parte, a reprodução ocorra.

3.2 AS ESCOLAS A PARTIR DE SEUS CONTEXTOS

No Brasil e na América Latina, autores como Freire⁵, Mariategui, Dussel e outros – os quais, segundo Mignolo (1996), podem ser compreendidos de acordo com os mesmos critérios com que se compreendem Spivak, Bhabha, Said, Hall – preocuparam-se em demonstrar o colonialismo e seus legados, em olhar o continente do ponto de vista das suas categorias e não só com teorias externas e em denunciar o colonialismo interno e externo.

⁵ Segundo Walsh, está ausente na obra de grande parte dos intelectuais latino-americanos, incluindo Paulo Freire, especificidades estruturais centrais para compreender a realidade da América Latina como eurocentrismo, colonialidade do poder, desumanização, racismo e centralidade do capitalismo enquanto mecanismos inter-relacionados, constitutivos e fundantes das relações de dominação.

Carvalho (2001) destaca que, para a perspectiva pós⁶-colonial, a questão não é apenas considerar a voz nativa como a do “outro” diferente, mas reconhecer as condições históricas e políticas de construção de alteridades submetidas a um regime colonial de subalternidade. O autor sugere que é necessário renovar a agenda etnográfica recuperando sua crítica à nossa condição de periferia do Ocidente, uma vez que isso permitiria promover uma maior aproximação com teóricos pós-coloniais, como Said, Bhabha, Spivak que, ao incorporarem em suas críticas textos etnográficos de suas regiões, desafiam uma revisão da situação “[...] geopolítica dentro do campo de forças da produção intelectual contemporânea.” (CARVALHO, 2001, p. 119). Sobre isso, o autor destaca que:

O ponto central que está por trás do olhar pós-colonial é lutar, como diz Mignolo, por um deslocamento do locus de enunciação, do Primeiro para o Terceiro Mundo. O interesse é de relocação. Não se trata apenas de devolver o olhar – o que é um pouco a alternativa colocada pela crítica da reflexividade nas etnografias – mas de tentar mudar a origem do olhar, exercitando assim o que ele chama de uma hermenêutica pluritópica. (CARVALHO, 2001, p. 119).

Um caminho que possibilitaria ampliar o campo atual de reflexões, proposto por Carvalho, consiste em recuperar discussões que já ocorreram no Brasil e que, no entanto, têm ficado silenciadas nas últimas décadas, buscando colocar o texto periférico como tema principal de pesquisas, assim indo além da proposta de autores como Said, cujo ponto de partida de sua crítica pós-colonial é o texto do colonizador.

Nesse sentido, as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade /Decolonialidade⁷ (ESCOBAR, 2012) parecem centrais. Neske (2014) destaca que esse grupo emerge na América Latina no final dos anos 1990 como um movimento que propõe uma nova ordem geopolítica do conhecimento nas ciências sociais que evidencia o lugar e o papel da América Latina como locus de enunciação importante no cenário mundial. O autor também ressalta que “[...] ao resignificarem a modernidade temporal e espacialmente, os estudos decoloniais estão analisando a modernidade através de um contexto histórico e geográfico que é constitutivo do sistema-mundo moderno/colonial.” (NESKE, 2014, p. 29).

Aproximando essa discussão do contexto educacional, Walsh (2010) propõe um pensar e agir pedagógicos que se fundamentem na humanização e descolonização ou em re-existir e re-viver como processos de criação. As pedagogias propostas pela autora se baseiam

⁶ Stuart Hall (2003) em seu artigo “Quando foi o pós-colonial?” problematiza a possibilidade de produzir conhecimentos a partir do próprio “pós” demonstrando relações e tensões entre a visão cronológica e epistemológica do “pós”.

⁷ Neske (2014) apresenta uma retomada sobre como esse grupo se constituiu e apresenta as diferenças entre os chamados pós-coloniais e decoloniais.

em duas vertentes contextuais. Na primeira, Walsh destaca que Fanon contribui para um (re)pensar considerando a condição ontológica existencial racializada dos colonizados e apontando outras compreensões próprias da colonialidade do saber, ser e poder que perpassa pelo campo “[...] cosmogônico-territorial-mágico-espiritual de “la vida misma.” (WALSH, 2010 p.25) ou, como a autora chamou, de colonialidade da mãe natureza, promovendo autoconsciência e humanização individual e coletiva. A segunda vertente envolve pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que implicam o reconhecimento de como os padrões de poder colonial influenciam a todos e como exercem o projeto político, cultural, social, epistêmico e ético da interculturalidade⁸.

A autora explora os múltiplos significados e usos da interculturalidade em sentido contemporâneo e conjuntural, considerando três perspectivas distintas: relacional, funcional⁹ e crítica (WALSH, 2012). Com a perspectiva crítica, segundo Walsh (2012), não se parte do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial como uma ferramenta (como processo e projeto) que se constrói a partir das pessoas. Essa perspectiva aponta e requer uma transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação e propõe a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. Vista como algo por construir e que ainda não existe, a interculturalidade, entendida criticamente, busca implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder, fazendo emergir práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver.

Mesmo sendo possível considerar que o etnocentrismo da “modernidade” ocidental tenha se convertido no padrão pelo qual as pessoas e lugares passaram a ser julgados e classificados existem diferentes situações que revelam que a história não pode ser reduzida a uma abordagem monotópica que admite uma única “verdade”. De qualquer modo, essas considerações permitem sugerir que o reconhecimento da modernidade/colonialidade e a interculturalidade crítica possibilitam outras formas de compreender determinadas realidades

⁸ A autora destaca que os discursos sobre multiculturalismo e interculturalidade “funcional”, os quais clamam por equidade, reconhecimento e respeito à diversidade cultural, acabam se convertendo paradoxalmente em uma nova estratégia de dominação que mantém e ofusca a diferença colonial.

⁹ Sobre a perspectiva relacional, esta faz referência ao contato e intercâmbio entre culturas (pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas) os quais poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade muitas vezes minimizando a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade que fazem parte das relações. Já a perspectiva funcional se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando à inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. Pelo fato de ignorar as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, torna-se compatível com a lógica neoliberal existente e, nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural e “inclusão” dos grupos historicamente excluídos, em vez de promover sociedades mais equitativas, se converteram em uma estratégia de dominação na medida em que “controlam” os conflitos étnicos (WALSH, 2012).

considerando os jogos de poder presentes e também a polifonia e a pluralidade de formas de ser, conhecer e estar no mundo.

Mignolo (2003) aponta que os saberes e as histórias locais europeias foram tomados como projetos globais, criando-se um imaginário dominante do sistema mundo moderno/colonial que naturaliza a *diferença colonial*¹⁰ a partir da hierarquização, por parte dos colonizadores na América, com padrões eurocentristas que promovem a subalternização de saberes, culturas e formas de produzir conhecimentos. Assim, o autor defende que é necessário o reconhecimento e a compreensão dessa *diferença colonial* e da subalternidade epistemológica para que outras formas de pensar a realidade, outras vozes, línguas, culturas, outros signos, histórias excluídas, silenciadas ou evocadas somente em função de suas carências sejam reconhecidas.

Nesse sentido, a educação e as escolas têm papel importante, podendo (in)visibilizar vozes e saberes desconsiderados até então, uma vez que, como sugere Santos (2006), não há uma única maneira de existir uma vez que são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica¹¹ produz a não existência daquilo que não cabe na sua totalidade e tempo linear. O autor destaca ainda, cinco principais formas sociais de não existência produzidas ou legitimadas pela razão metonímica – o residual, ignorante, inferior, local, ignorante e improdutivo – que estão presentes como obstáculo em relação a realidades que contam como importantes, “[...] são o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir.” (SANTOS, 2006, p. 789). Como a produção social dessas ausências resulta na subtração do mundo, contração do presente e desperdício da experiência, Santos (2006) aponta que a sociologia das ausências pode identificar aquilo que foi produzido como inexistente fazendo com que se tornem presentes. Especialmente em um município como Canguçu que, como dito por Antonieta (Secretária de Educação), *é um pedaço do Brasil. Nós temos comunidade quilombola, pomerana, japonesa, portuguesa, alemã etc.*

Em campo, foi possível constatar situações que têm relação com a discussão acima apresentada. Segue um trecho de uma das entrevistas que realizei com Antonieta:

Antonieta – O que que eu observava quando eu cheguei aqui? Existia um privilégio de determinadas culturas em detrimento das demais. E isso, como é que eu vou te dizer Manuela, não era trabalhado oficialmente, isso vai na subliminar.

¹⁰ Mignolo (2004) destaca que a diferença colonial “[...] é um termo geral para a historicidade e diversidade das diferenças geopoliticamente coloniais através das quais, nas histórias locais, a modernidade/colonialidade tem sido continuamente articulada e rearticulada ao longo dos últimos 500 anos”.

¹¹ Para Santos a razão metonímica é aquela que se reivindica como única forma de racionalidade. O autor usa o conceito de metonímia para significar a parte pelo todo.

Manuela – Currículo oculto?

Antonieta – É, o currículo oculto. Isso que era trabalhado lá. Essa diferenciação cultural. Essa valorização de uma etnia e uma cultura e desvalorização da outra está no currículo oculto. E aí nós resolvemos descortinar o currículo oculto. E começamos a tirar o véu e observar que nós tínhamos uma escola voltada, na sua grande maioria, voltada para a formação não relativa à questão da agricultura familiar. Nós tínhamos muito pouca, nós temos ainda hoje no currículo escolar, na grade curricular nós temos uma disciplina que trabalha especificamente a questão, mas é uma disciplina. Nós tínhamos disciplinas, nós temos uma parte diversificada, mas muito poucas delas trabalhavam a questão da diversidade. Nós tínhamos disciplinas que trabalhavam a questão de uma cultura, de outra cultura, mas o diálogo intercultural ele não acontecia. Muito pouco e muito poucas vezes. Mas, e quando acontecia, acontecia no espetáculo. Então nós vamos fazer um espetáculo e vamos misturar. Nós vamos trabalhar essa questão da diversidade cada um no seu espaço. Cada um dentro da sua própria cultura. E o que que nós começamos a fazer quando chegamos aqui? A nos desafiar a trabalhar essa questão do diálogo intercultural. E isso fez uma diferença muito grande na minha vida enquanto profissional porque para alguém que vem de uma trajetória, de uma luta específica [professora, mulher, negra no Brasil e mais especificamente no sul do Brasil], que é a militância do movimento negro que é a minha raiz, que é a minha cultura. Quando eu chego aqui eu preciso me reorganizar na luta. E aí reorganizar na luta é fazer a construção da diversidade. É uma tarefa fácil Manuela? Não é nada fácil! Porque tem momentos que a força da militância me puxa para outro lado. Eu não tenho dúvida, eu não tenho nenhum problema de dizer isso. Mas eu tenho feito um esforço muito grande e tenho estudado muito e tenho lido muito. Tenho buscado muito das culturas diferentes. Para que a gente possa fazer essa construção intercultural. E que as pessoas, eu costumo dizer, esse é meu ditado, as pessoas já sabem que é isso que eu digo: *nós temos que ser exatamente como somos. Sem tirar nem pôr. Eu preciso ser aquilo que eu sou para poder compreender o outro e aceitar o outro diferente de mim.* E chega a ser repetitivo isso. E aí esse é um exercício que não é fácil de fazer em educação. Porque tu tens que mudar. Tu tens que tirar o currículo que está lá e fazer com que os outros possam perceber que ele está presente, que a diversidade cultural está presente. E ela tem que ser trabalhada dentro das escolas porque eu não tenho alunos, por exemplo, só na comunidade pomerana, eu não tenho só alunos pomeranos, eu também tenho alunos quilombolas, eu tenho alunos que são portugueses, índio, negro. Nós costumamos brincar que nós temos aqui pomerano, quilombola, indígena, italiano, mas nós temos os outros que são a mistura de todas essas etnias, de todas essas culturas. Que por aqui a gente diz que são *o pelo duro*. Que é o povo, que é isso. Que é alguém que é a mistura de tudo isso.

Antonieta apresenta vários elementos para discussão. Um deles diz respeito ao desafio que tem sido descortinar o currículo oculto da escola, o qual promove uma *diferenciação cultural* privilegiando uma *cultura* e *etnia* em detrimento de outras, além de ressaltar a pouca ênfase dada pela escola à questão da agricultura familiar embora Canguçu seja a capital nacional da agricultura familiar. Essas constatações e outras, que serão tratadas nas seções seguintes, apontam para uma hierarquização de pessoas com base em diferentes articulações raciais e também a pouca valorização, por parte da escola, da agricultura familiar. Essa desvalorização da agricultura familiar parece ser sugestiva de como as ideias sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento circulam nesses espaços.

Antonietta também problematiza o desafio que é promover a questão do diálogo intercultural, ressaltando que ele não acontecia e que hoje ocorre de forma folclorizada. Essa discussão corrobora as constatações de Walsh (2012) sobre a interculturalidade que é promovida tanto na formação docente quanto nos textos e currículos usados nas escolas, os quais se encontram, em geral, limitados ao tratamento antropológico da tradição folclórica, reforçando estereótipos. Seguimos para a contextualização das escolas pesquisadas.

3.3 CONTEXTUALIZANDO AS ESCOLAS

O contexto educativo brasileiro é diverso e as escolas públicas, de educação básica, representam um universo que aproxima e abrange vários mundos de vida bastante distintos. Apenas para ilustrar, em Canguçu, existem 57 estabelecimentos de ensino, sendo três deles particulares, 18 estaduais e 36 municipais. Esses dados demonstram a abrangência da educação pública, pois grande parte das crianças, jovens e adultos que estão estudando encontra-se em uma escola pública.

Em relação ao contexto dessas escolas públicas, cabe destacar alguns dados do QEdu que apresentam informações variadas sobre educação. Um dado se relaciona ao Nível Socioeconômico (NSE) das escolas, que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, tendo em vista que estudos apontam forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias. Esse nível varia em uma escala de zero até 10 em sete níveis qualitativos: "mais baixo", "baixo", "médio-baixo", "médio", "médio alto", "alto", "mais alto". Dessa forma, em geral, espera-se que, quanto maior seja o NSE, melhores sejam os resultados escolares.

No QEdu, estão disponibilizados dados de 20 escolas públicas de educação básica (municipais e estaduais) de Canguçu sendo que 12 delas são rurais e, destas, seis não apresentaram informações de NSE, e as outras apresentam NSE que varia de baixo a médio. Entre as escolas urbanas, o NSE variou de médio a médio alto. Nesse sentido, o NSE indica que os alunos das escolas rurais, cujos dados estão disponíveis, têm "nível socioeconômico" mais baixo que os alunos das escolas urbanas. No entanto, em termos práticos, considerando-se os dados empíricos, o fato de as escolas rurais apresentarem um NSE "mais baixo" parece não ser uma condição determinante. Segue-se a caracterização das escolas pesquisadas ao longo do trabalho.

3.3.1 Escola “modelo”

O primeiro dia na escola foi bom. Um pouco estranho, pois alguns professores me olharam com certa desconfiança. Pude acessar alguns materiais como planos de ensino e projeto pedagógico (fotografei) e conheci algumas dependências da escola como sala do diretor (com computador que controla câmeras de segurança), secretaria, sala dos professores, sala da UCA, refeitório[...] O segundo dia foi muito difícil. Especialmente depois que eu conversei com a Jurema (professora do Mais Educação). Fiquei com vontade de não voltar mais na escola. Mas depois fui entendendo que é preciso respirar e seguir. Durante a viagem, ficamos escutando um programa religioso que falava da importância da família... Depois o motorista colocou músicas que variaram de Valesca Popozuda, lepo lepo e Paula Fernandes. Os professores pareciam bem desanimados. Talvez pela chuva. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Essa é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano que trabalha com educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). As primeiras observações que fiz sobre essa escola foram durante o desfile de sete de setembro, data em que se comemora a independência do Brasil. A convite das interlocutoras da Secretaria Municipal de Educação, decidi observar o desfile, pois, segundo elas, esse é um momento em que muitas escolas participam e *mostram suas culturas*. Além disso, esse foi um momento interessante, pois houve uma intensa participação da população para acompanhar o desfile, o que permitiu que eu estabelecesse alguns contatos.

A escola participou do desfile mostrando a história da localidade e os projetos por ela desenvolvidos. Apresentou várias faixas. Uma delas dizia: “Respeito às diferenças: somos todos iguais perante Deus e a lei” e, após a faixa, observei um estudante cadeirante e um estudante cego. Outra dizia: “inclusão é o privilégio de conviver com diferenças” e, logo atrás dessa faixa, apareceram dois estudantes com camisetas de times de futebol, um estudante com um tambor, dois estudantes Mbyás Guaranis (Nelson e Marcos) e uma estudante e um estudante vestindo roupas típicas alemãs (o menino tocando uma flauta), um menino com vestimenta de gaúcho segurando uma chaleira e duas meninas com vestidos de prenda, uma delas segurando a cuia de chimarrão. Chamou minha atenção o fato de que entre Marcos e Nelson (que desfilaram o tempo todo de cabeça baixa) estava uma menina “caracterizada” de indígena¹².

Outras faixas apresentadas pela escola foram as seguintes: “O tempo passa... uma escola que resiste ao tempo representa sabedoria”; “Tenha em mente que tudo que você

¹² Depois que comecei o trabalho de campo nessa escola, tive oportunidade de conversar com essa estudante que relatou que a professora a escolheu para o desfile porque *ela parece uma indiazinha*. Comentou ainda que a roupa era muito quente e que gostou de desfilar.

aprendeu na escola é trabalho de muitas gerações. Receba essa herança e um dia deposite-a nas mãos de seus filhos”.

Entre os projetos apresentados pela escola durante o desfile estavam “Verde é vida¹³”, “Hora do conto”, “Brincando com o tangran aprendemos geometria”, “Produzindo e colhendo alimentos na escola”, “Tecnologia no campo”, “Programa Mais Educação”¹⁴.

Essa escola “modelo” (Imagem 4 - Escola C) foi a primeira que visitei. Aos poucos, com base no campo, percebi que o “modelo” estava principalmente relacionado à estrutura física mais do que a proposta pedagógica. Impressão que de certa forma foi reforçada a partir de um questionamento a uma interlocutora da Secretaria Municipal de Educação sobre o porquê de a escola ser “modelo”. Entre outras coisas ela ressaltou as seguintes características da escola: escola bem gestada, ou seja, as coisas funcionam bem; o diretor é muito bem quisto pela comunidade; a direção implementou uma planilha do excel para calcular o ponto dos professores; a escola recebeu o projeto UCA (um computador por aluno); já chegou a ter até 700 estudantes e tem uma estrutura muito boa.

A escola está localizada no segundo distrito de Canguçu a cerca de 40 Km da sede do município e tem cerca de 307 estudantes, 14 educadoras/es, 7 funcionárias/os, 4 educadores/as do Programa Mais Educação e 8 motoristas que fazem o transporte das/os estudantes. Em relação a estrutura física a escola conta com salas de aula amplas, biblioteca, sala de recursos (para estudantes com necessidades de atendimento educacional especializado), área poliesportiva coberta (parcialmente concluída), refeitório, banheiros, horta, área recreativa para as crianças pequenas. Além disso, tem câmeras de vigilância espalhadas em locais estratégicos, inclusive dentro de uma sala de aula.

Sobre a área poliesportiva, durante minha permanência na escola, percebi a visita de dois homens vestidos com camisetas da Souza Cruz. O diretor relatou que se tratavam de representantes das fumageiras que ajudaram a financiar o ginásio e que estavam ali para verificar o andamento das obras.

¹³ É um programa desenvolvido desde 1996 pela Afubra. Esse programa “desenvolve a educação ambiental com base em informações, pesquisa, conceitos, práticas, palestras, estudos, distribuição de mudas, e trabalha com alunos, professores e comunidades rurais onde a Afubra atua”. <http://www.afubra.com.br/verde-e-vida.html> Acesso em maio de 2016.

¹⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Ele constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais que fazem a adesão ao Programa de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Mais informações podem ser acessadas em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113

O público escolar é composto em geral filhos e filhas de agricultores/as familiares muitos deles envolvidos na agricultura do fumo, mas também milho, soja, feijão e pecuária leiteira. De acordo com o projeto pedagógico da escola, atualizado no início de 2014, “[...] a população desta localidade é formada etnicamente pelos seguintes grupos: imigrantes portugueses e espanhóis, italianos, predominando a origem alemã.” (ESCOLA MODELO¹⁵, 2014, s/p). No entanto, ao longo da pesquisa foi possível observar a presença de negras/os, os Mbyás que iniciaram seus estudos na metade de 2014 e também pessoas que se autodenominam de pomeranas e *brasileiras*.

Em 2010 a escola foi contemplada com o programa UCA que é um programa que visa auxiliar no ensino aprendizagem dos/as estudantes e em 2013 foi implantado o programa Mais Educação no qual são oferecidas oficinas em turno inverso ao da aula. Em muitos momentos observei as/os estudantes utilizando os computadores, durante os intervalos de turno, tanto para jogar jogos como para realizar trabalhos.

Durante minha passagem na escola acompanhei diversas atividades, coletei documentos, observei os livros didáticos utilizados e conversei com professoras/es, estudantes, gestores, funcionárias/os, familiares. Assisti e participei de algumas aulas de Educação Física, Geografia, Artes, Português, Agricultura. Acompanhei duas visitas as famílias Mbyás Guaranis juntamente com educadoras/es/es e funcionárias/os da escola. Participei de uma atividade que antecedeu o Festival Estudantil da Cultura Quilombola (Festquilombola), que a escola realizou tendo em vista que ela é considerada uma *escola quilombola*¹⁶. A atividade em questão se resumiu à visitação a famílias negras que moravam no entorno da escola para tirar fotografias. Outra atividade que participei ocorreu durante a semana da consciência negra com a participação de Antonieta a qual fez uma fala aos estudantes da escola. Também acompanhei a participação da escola no Festquilombola em 2014.

¹⁵ Optou-se por inserir os nomes fictícios das escolas (Escola Modelo, Escola do Assentamento, Escola Tradicionalista e Escola da Cidade) na autoria dos textos citados que são provenientes dos projetos pedagógicos e planos de ensino dessas escolas, com a finalidade de manter o anonimato. Igualmente, as referências para acesso a estes documentos não estão disponibilizadas na última seção deste trabalho.

¹⁶ Importante dizer que essa informação não consta no projeto pedagógico da escola e em nenhum momento foi mencionada pelos gestores. Soube dessa informação através de uma professora do Mais Educação que faz parte de um quilombo do entorno e também pelas merendeiras que comentaram que a escola recebe mais merenda, em razão da presença de alunos/as quilombolas e que começaria a receber também por conta da presença dos Mbyas Guaranis.

3.3.2 Escola do “assentamento”

Passei o dia na escola. Conversei com a Nice e com as professoras. Foi muito interessante. Tive acesso a materiais como projeto pedagógico, vídeos de visitas, projetos das crianças e outras coisas. A escola é pequena (0,38 ha). Tem duas professoras, a diretora e uma funcionária. Os alunos do 1º e 2º ano são atendidos em conjunto (no turno da tarde) e os alunos do 3º, 4º e 5º ano são atendidos no turno da manhã. A Nice me falou dos projetos que têm sido desenvolvidos com os alunos e me mostrou vídeos de algumas saídas que as turmas fizeram para conhecer propriedades de agricultores que trabalham numa perspectiva ecológica. Sobre os alunos Nice relata que todos são filhos de assentados. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Meu primeiro contato com a escola foi intermediado por Carmen uma pesquisadora que realizou sua pesquisa de mestrado com famílias assentadas cujos filhos/as estudam nessa escola. Por esse motivo minha entrada nessa escola ocorreu de maneira mais amigável. A primeira atividade de aproximação com a escola, da qual que participei (a convite de Carmen) ainda no começo da pesquisa, foi uma festa em comemoração aos 30 anos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Durante a festa as crianças e suas famílias apresentaram uma mística¹⁷ relembrando a trajetória dos congressos organizados pelo MST. Ao longo da atividade algumas lideranças do MST, a direção da escola, familiares das crianças, interlocutoras da secretaria municipal e estadual de educação falaram aos presentes e a manhã se encerrou com um almoço preparado pela comunidade. Os homens assaram a carne e as mulheres fizeram os acompanhamentos (saladas).

A escola foi fundada em 8 de maio de 1959, no 5º Distrito de Canguçu (Armada) a 73km da sede do município (Imagem 4 - Escola A). Atualmente atende crianças do 1º a 5º ano, em sua grande maioria, provenientes dos assentamentos do entorno. Ela se insere num contexto de assentamentos rurais e atende cerca de 37 estudantes na faixa etária de 7 a 15 anos, cujas famílias ocupam-se com atividades de cultivo de milho, feijão, produção leiteira, horta, pomar e miudezas (abóbora, batata-doce, mandioca, melancia).

O corpo docente da Escola é composto pela diretora, duas educadoras, uma funcionária e dois educadores/as do Programa Mais Educação. Ela promove uma série de atividades que buscam articular o ensino com a realidade na qual está inserida, qual seja, de assentamentos rurais e do trabalho na agricultura. Assim, desenvolve projetos tais como: A importância da agricultura familiar; Antigos saberes em novos sabores na nossa cultura alimentar; Horta escolar; Pesquisando o Rio Camaquã; Resgatando as sementes crioulas e

¹⁷ Atividade utilizada para discutir temas específicos que envolve a sensibilização dos participantes através do teatro, músicas e danças em grupo.

Bagagem literária. Através dessas atividades, busca reforçar a importância de uma educação voltada ao contexto no qual os/as estudantes estão inseridos, além de proporcionar momentos de discussão sobre produção de alimentos saudáveis.

Depois do primeiro contato, durante a festa, fui algumas vezes à escola onde passava o dia acompanhando as atividades das crianças, coletando materiais, conversando com as professoras, funcionária e estudantes. Particpei de atividades extracurriculares como o 17º Encontro Estadual dos Sem Terrinha¹⁸, evento que ocorreu no município de Viamão em alusão ao dia das crianças. A escola mobilizou familiares, estudantes, lideranças do movimento, professoras e a funcionária para participar do evento. Nesse momento consegui uma aproximação maior com as crianças, com seus familiares e algumas lideranças do MST.

Também participei de dias de campo na casa de familiares de estudantes e de uma prévia do seminário sobre guardiões mirins de sementes crioulas que ocorreu na escola “tradicionalista” (descrita a seguir) e cuja organização envolveu as/os estudantes dessa escola. Como o dia de campo antecedeu o seminário eu acabei pernoitando na casa de um casal de agricultores, pai e mãe de um estudante da escola, que é guardião de sementes crioulas e cuja mãe já foi professora do Mais Educação na escola.

A última atividade que acompanhei com a participação da escola foi a 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares evento que discutiu a sucessão familiar no campo. Cabe dizer que algumas aproximações eventuais que tive com as famílias das crianças se deu a partir de reuniões e atividades nos assentamentos que participei com funcionárias da Emater, momento que possibilitou com que eu pudesse observar o contexto no qual os assentamentos estão inseridos além de conversar com familiares das/os estudantes.

3.3.3 Escola “tradicionalista”

A escola “tradicionalista” (Escola Municipal de Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano) foi assim denominada em razão de suas atividades estarem sempre muito voltadas ao tradicionalismo, inclusive há um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) vinculado a essa escola. Ela localiza-se próxima a escola do “assentamento” e está em uma área onde um dos primeiros quilombos¹⁹ foi reconhecido no município. De acordo com gráfico elaborado na

¹⁸ O 17º Encontro Estadual dos Sem Terrinha, que faz parte da Jornada Nacional dos Sem Terrinha do MST, é um evento que é promovido desde 1994 durante a semana do dia da criança.

¹⁹ Atualmente esse quilombo se dividiu em duas comunidades.

escola e apresentado pela supervisora pedagógica durante a semana da consciência negra as/aos estudantes, a escola, em 2014, contava com 129 estudantes, desses:

61 alunos são oriundos de assentamentos, que representa 47% dos nossos alunos. 24 desses alunos são de origem quilombola, representam 18%. E, de outras etnias, que não assentados, nem quilombolas nós temos 46 alunos que representam 35%. Então esse gráfico foi feito este ano. Então esses dados são importantes, até para vocês saberem né. Se alguém perguntar um dia para vocês: “ah, mas lá na escola de vocês quantos assentados vocês têm? Quantos quilombolas vocês têm? [...] (Rita)

Outro aspecto, associado ao tradicionalismo, que me chamou atenção foi a conformação do grupo de danças, que observei durante o Festquilombola. O grupo era composto por vários casais com vestimentas típicas gaúchas e um casal negro, com outras vestimentas e de pés descalços (Imagem 4 - Escola B) uma vez que, segundo a diretora, é um grupo que inclui as comunidades quilombolas.

Minha participação nessa escola ocorreu em três momentos específicos. O primeiro deles foi uma conversa com a diretora e orientadora educacional sobre as comunidades quilombolas do entorno e comunidade escolar em geral. A partir dessa conversa fui conhecer as duas comunidades quilombolas próximas a escola e estabeleci contatos com dois representantes dessas comunidades. Também fui convidada a participar da atividade que foi realizada durante a semana da consciência negra, momento em que a escola convidou Milton e Henrique, os representantes das duas associações quilombolas presentes no entorno, para fazerem uma apresentação. Ouvi a apresentação deles juntamente com estudantes e professoras/es e também observei as apresentações de dança e teatro de algumas turmas que ocorreram logo após as falas. Acompanhei a fala da diretora e orientadora educacional nessa ocasião.

O outro momento foi durante um seminário dos guardiões mirins de sementes crioulas que contou com a participação de algumas estudantes dessa escola, da escola do “assentamento” e também mais algumas escolas convidadas. Esse momento foi relevante, pois a princípio era para todos da escola “tradicionalista” participarem. No entanto em função de “falhas na comunicação” a direção da escola autorizou a participação apenas das crianças que já eram guardiãs de sementes crioulas. Também acompanhei essa escola durante sua participação na 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares.

É preciso dizer que o foco não foi estudar especificamente essa escola, no entanto em razão de que muitos estudantes da escola do “assentamento” que continuam estudando vão para a escola “tradicionalista” e também pelo fato de que uma professora e a diretora da

escola do “assentamento” também trabalham na escola “tradicionalista” acredito que foram possíveis algumas reflexões interessantes que serão discutidas durante a tese. Além disso, algumas estudantes dessa escola, em função da proximidade com a escola do “assentamento”, viajaram e participaram das atividades do Sem Terrinha junto com essa escola.

3.3.4 Escola da “cidade”

Durante a pesquisa, fiquei sabendo de um encontro de formação de agricultoras/es assentadas/os organizado pela Emater, no Centro de Formação de Agricultores de Canguçu (CETAC). Neste encontro, que contou com a presença de muitas agricultoras/es, filhas/os e crianças assentadas/os pertencentes a diferentes assentamentos do município, percebi toda uma mobilização, tanto por parte das funcionárias/os da Emater como dos agricultores/as, em função da logística de deslocamento das famílias para que pudessem participar do evento. A formação ocorreu durante todo o dia e contou, na parte da manhã, com exposições teóricas e, pela tarde, com atividades práticas. Um acontecimento, que me motivou a conhecer a escola da “cidade” (Imagem 4 - Escola D), foi quando escutei a intervenção de Alcemar, um aluno do curso Técnico em Agricultura dessa escola, durante esse encontro de formação.

Nessa oportunidade, ao final do encontro, Alcemar pediu um espaço para comentar sobre um trabalho que ele, e alguns colegas, estavam desenvolvendo na escola sobre o MST e pediu que as pessoas presentes no encontro relatassem porquê haviam decidido ser assentadas e do MST. Três agricultoras/es responderam:

Porque moravam em arrendatário. (Iva)

Acho que é importante quando tem um jovem, filho de assentado, que vai para um colégio, e que se identifica e assume a identidade de Sem Terra, ou de assentado ou do MST. Muitos, mas muitos jovens vão para a universidade e às vezes escondem a verdadeira identidade. Ele não conta de medo de ser discriminado. Por isso o Alcemar merece uma salva de palmas porque é isso aí que leva a questão verdadeira da reforma agrária. É o jovem estar preocupado com isso, puxando isso, tentando entender melhor que é isso que ele provoca aqui, todo o trabalho dele, o questionamento que ele nos faz. Mas porque nós fomos acampar? Porque nós estamos no MST? É isso que ele quer ouvir. Os questionamentos dele são isso que ele quer ouvir. E eu já digo para ti Alcemar eu fui acampar, a minha decisão foi porque era a única saída que eu tinha. Eu não tinha muito estudo, na cidade eu não estava trabalhando até os 17 anos. Eu vi que o mercado já não estava mais para mim. Era só para quem tinha estudo e estava preparado. E como eu sabia que dava eu fui acampar. Fiquei seis anos acampado [...] E hoje eu não troco de jeito nenhum onde eu vivo lá fora por uma mansão na cidade. (Pedro)

Isso aí foi uma questão de necessidade. A gente foi para debaixo da lona porque não tinha outra alternativa. A única alternativa que tinha era lutar pelos direitos [...].(Márcio)

Após as falas Alcemar relatou que nasceu e se criou no interior que *é um pouco difícil, mas bom*. Disse que no alojamento da escola tem cerca de 60 pessoas e mais de 20 são de assentamentos rurais e que convidou os filhos/filhas de assentados para tirar uma foto e apenas sete ou oito se dispuseram a tirar e que os outros *tiveram vergonha de tirar a foto e admitir que são assentados*. Depois da fala dele outras pessoas se motivaram a dar os relatos do porquê foram ser assentados. Segue o relato de uma agricultora

Eu na verdade me criei no interior e a gente acabou indo morar na cidade. E quando a gente morava no interior a gente tinha fartura. Eu nunca esqueço que minha mãe tinha aqueles sacos de açúcar de cana, latas de melado, latas de chimia. Então era o tempo da bonança porque tinha a linguiça, o tocinho pendurado. A gente não tinha luz elétrica naquela época, mas, assim, a gente tinha fartura. Aí nós fomos para a cidade e daí tinha luz, mas não tinha muitas vezes o que botar dentro da geladeira inclusive. É essa a nossa realidade. Então eu fui para a cidade [...]. O que aconteceu?! Foi na época do desemprego, pagando aluguel, primeira coisa que tu faz é entrega a casa. Aí bota um pouco na casa da sogra, na casa do cunhado, e tu fica 15 dias num e 15 dias no outro. Qual é a tua situação? Não tinha [emprego]. Batia nas portas [pedindo emprego] e não tem. Que que eu vou fazer? Bate o desespero e eu não sei o que tu faz numa dessas! Aí surgiu a história do acampamento. Aí eu disse, eu não vou viver dessa forma, na casa dos outros dependendo dos outros. Eu quero ter o que é meu. Eu quero ter um dia, não vou dizer que vou ter a mesma bonança que os meus pais tinham quando criaram nós, mas eu quero ter pelo menos um pouco daquilo. Aí foi quando nós fomos para o acampamento. Passamos. Foi difícil mesmo [esse é um momento de bastante emoção]. Não foi um mar de rosas. Chorei uma noite inteira na beira da estrada, dormindo em baixo da lona. Grávida. Levantei numa manhã não achava nem a escova de dente, depois de um despejo que nós tivemos. Tinha que ir numa reunião com o cabelo dessa altura [gesticula], sem escova, nem sabia onde estavam as coisas. Então, foi difícil. Mas graças a Deus hoje, depois que eu cheguei aqui, eu vou dizer para vocês, eu chorei dois anos querendo ir embora. Não fui. Agora ninguém me tira daqui! Hoje eu tenho minha casa, não pago aluguel, tenho minhas coisas. A gente está numa vida estabilizada. E outra coisa, ainda tem gente que não se assume como filho de assentado. Eu estava na casa do meu cunhado lá de Esteio e aí ele dizendo que a filha dele estuda na universidade em Pelotas e aí eles comentando né, que eles nem sabiam que a Lucia e a Laura estavam estudando lá também e se comunicaram dizendo que são filhas de assentados. Então é importante nós termos a nossa identidade. (Ana)

Alcemar questiona se algum deles gostaria de voltar para a cidade, se alguém acha que *é lucro* voltar para a cidade. Sem aguardar a resposta relata que seguidamente as/os estudantes na escola têm palestras de pessoas que moram *para fora* e de pessoas que moram na cidade. Comenta que, de todos que vieram, todos os que moram na cidade, se arrependem de ter saído do campo porque viram que agora está mudando muito e que

Ninguém mais quer saber de cidade, passou aquele tempo, aquela opinião que vindo para cidade tu vai ter uma vida melhor. Estão vendo que uma boa vida tu vai ter é no campo. É um pouco mais sofrido. Não tem...As vezes tu está com uma roupa rasgada, uma roupa um pouco mais suja. Só que na cidade tu está com uma roupa

limpa só que tu acordou as 6 e foi dormir as 8. E no outro dia as 6 de novo e está sempre [trabalhando]. Não tem mais tempo [...] Pra vocês terem uma ideia do que o trabalho está abordando, nós fizemos a linha do tempo, assim, de como surgiu o MST, e falamos também sobre os congressos, e tirei fotos de lá do assentamento Sem Fronteira de todas as casas. São 23 famílias no assentamento. Daí falei da área de reserva, área de APP e de preservação, do moinho e da cooperativa que tem lá e fui conversando, assim, que no nosso assentamento são 540 ha e tem 23 famílias, sendo que do lado tem a fazenda da Tanagro com 3 mil ha e uma família em cima. Dessa uma família, que ganha um salário, a produção deles é a carne, leite, gado e tem a venda de lenha e celulose. E isso não fica lucro nenhum para o nosso município aqui. Eu pesquisei [...]. Os empregados que vem são de outro município. É muito pouco aqui de Canguçu. O óleo que eles trazem para o maquinário também não é daqui. E o maquinário não é daqui. É tudo dinheiro que não fica para nós. Então eu acho que é um bom motivo a reforma agrária sim, que ela está puxando mais gente pro interior e com isso essas fazendas, os latifúndios, estão diminuindo um pouco. (Alcemar)

Tanto o relato de Alcemar demonstrando resistir a uma tentativa de colonização (ir para a cidade) como o de Ana que chama atenção para ferida colonial²⁰ (MIGNOLO, 2007) ao fato de quererem resistir, não deixarem falar por eles/elas (SPIVAK, 2010) me motivaram muito a conhecer a escola e conversar com esse e outros estudantes. Nesse dia estabeleci o primeiro contato com Alcemar e depois fui conhecer a escola. Os relatos acabaram confirmando, o que eu já vinha percebendo, sobre a discriminação com as pessoas assentadas e também sobre como as ideias de atraso, estagnação associados a Canguçu circulam no espaço escolar.

Na chegada a escola conversei com Luiz, o diretor, que foi muito cordial e me deu muitas informações sobre a mesma. Ele também abriu a possibilidade para que eu pudesse pernoitar na escola e conhecer a rotina das/os estudantes. A escola da “cidade” (Escola Técnica Estadual – Ensino médio e pós médio) atende estudantes oriundos de diferentes localidades do município e também de municípios próximos como Capão do Leão, Morro Redondo, Piratini, São Lourenço, Santana da Boa Vista e Pelotas. Ela oferta o Curso Técnico em Agricultura na modalidade Integrado e Subsequente, Ensino Médio Politécnico e o Curso Técnico em Contabilidade na modalidade Subsequente. A escola tem cerca de 650 estudantes, 55 educadoras/es e 20 funcionárias/os e se localiza na sede do município. Por ser uma escola de ensino médio e técnico, ter muitos estudantes e estar localizada na sede do município esta escola tem uma dinâmica diferente das demais que observei. Um dos aspectos relaciona-se ao fato de que muitos estudantes moram no alojamento da escola durante a semana e também em razão de que a escola conta com mais três áreas onde desenvolve atividades. Uma delas junto ao CETAC, em parceria com a Emater, onde tem horta e agroindústria, a outra é uma área

²⁰“La herida colonial refiere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los damnés. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte.” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 162).

onde a escola mantém uma lavoura de grãos e estações experimentais, onde ocorrem aulas práticas de algumas disciplinas e a outra área consiste de um minifúndio onde também ocorrem atividades práticas voltadas a agroecologia.

Sobre a *origem étnica* das/os estudantes Luiz comentou que está presente a *cultura pomerana, um pouco de negros (talvez não sejam representativos), italianos, alemães e ibéricos*. Quando eu questiono sobre por que os negros são pouco representativos ele responde que muitos nem chegam na escola, pois já existe um *filtro* para chegar até ela. Disse também que tentaram, sem sucesso, implementar o pomerano como 3ª língua.

Comenta que todos os/as educadores tem graduação e alguns especialização e que apenas um professor e uma professora, dos 60, moram no campo. Luiz comentou sobre a disciplina de seminário integrado, ofertada para estudantes do Ensino Médio Politécnico, que envolve professores de diferentes áreas do conhecimento como matemática, humanidades, ciências da natureza e linguagens. Dentre os eventos que aconteceriam na escola já estava prevista a semana da agricultura a qual acabei acompanhando. Sobre o estágio curricular, Luiz relata que através dele a escola incentiva a permanência dos estudantes no campo.

Atualmente, segundo Luiz, a economia está mais ligada ao fumo e soja, sendo as outras culturas secundárias. Destaca também a presença de muitas aposentadas/os, o que pode ser evidenciado pela presença de muitas farmácias no município. Como aspecto negativo, Luiz chama atenção para a ausência de livrarias o que justificaria um *atraso* no aspecto cultural.

Sobre egressas/os do curso de Agricultura Luiz comenta que muitas/os vão para o *mercado de trabalho*, alguns seguem estudando agronomia, zootecnia ou veterinária. Ao logo do trabalho de campo conversei com alguns professores/as, membros da equipe diretiva e estudantes. Particpei das atividades desenvolvidas durante a semana da agricultura e acompanhei a apresentação de trabalhos sobre *meio ambiente* realizados pelas turmas.

Tive oportunidade de pernoitar na escola para acompanhar a rotina das/os que ali residem durante a semana. Em geral observei que no intervalo da tarde para a noite algumas meninas assistem televisão ou utilizam os computadores, e os meninos jogam bola e/ou utilizam computadores. Há uma organização para a manutenção dos espaços e uma separação entre os alojamentos masculino e feminino. Eu fiquei em um dos quartos do alojamento feminino. Conversei com as estudantes sobre diversos assuntos. Algumas relataram que tinham feito recentemente uma viagem de estudos, organizada pela professora de artes, para conhecer o Sítio Amoreza (“sítio permacultural que trabalha em uma nova proposta de ver e viver a vida”) e que tinham ficado muito impressionadas, pois toda a comida consumida no

sítio era produzida ali utilizando como adubo os dejetos do banheiro. Muitas relataram que tiveram nojo de comer a comida por isso. Outro aspecto trazido sobre essa viagem, diz respeito ao relato de um dos moradores do sítio que disse que desistiu de estudar para viver uma vida mais tranquila e conectada com a natureza. Segundo as estudantes, uma das professoras que estava acompanhando a viagem ficou “indignada” com esse comentário, pois interpretou como sendo um incentivo a não continuar estudando. No entanto, uma das meninas comentou que não concordava com a professora, uma vez que interpretou o relato como uma opção pessoal que não necessariamente precisa ser seguida.

Após o jantar, algumas jovens se reuniram para fazer trabalhos e outras para conversar e assistir programas de televisão. Um dos programas que observei que algumas meninas estavam interessadas em olhar se chama *Sexo e as negas*²¹.

Participei de uma aula prática e de um dia de campo organizado pela escola na sua estação experimental que tem cerca de 50 ha e, destes, 18 ha são ocupados com lavouras. Há também uma área de reserva legal. A estação está em processo de transição para a agroecologia há cerca de dois anos. Essas atividades permitiram em especial uma aproximação com as/os estudantes. Durante a aula a turma foi dividida em equipes e cada equipe ficou responsável por organizar um setor (forrageiras, aviários, quintal orgânico, sistema de produção de suínos, mecanização) dentro da área de atividades da escola. Eu procurei circular para acompanhar as equipes. No meio da manhã na hora do intervalo nos reunimos em baixo de uma árvore para lanche. Foi um momento muito agradável e de descontração. As/os estudantes é que organizaram o lanche para a aula.

A escola participou da 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares apresentando trabalhos sobre ovinocultura, avicultura colonial, incrustação de insetos e distribuindo receitas caseiras de herbicidas naturais, projeto que faz parte grupo de pesquisa em Caldas Agroecológicas desenvolvido na escola. Uma estudante inclusive solicitou que eu respondesse a um questionário com perguntas relacionadas ao meu conhecimento sobre uso de alternativas aos agrotóxicos.

Ao longo de toda a feira algumas atividades paralelas foram desenvolvidas nessa escola. Uma delas foi o acampamento da juventude rural. Essa atividade reuniu jovens participantes da feira, promovendo debates, rodas de conversa, apresentações artísticas e oficinas. Durante uma das noites participei de uma mística com jovens que foram convidados a falar sobre movimentos sociais. Atenta aos murais da escola, pude notar um cartaz que trazia os seguintes dizeres: “Semana da Juventude”, evento que congregou a semana da

²¹ Essa foi uma série de televisão produzida pela Rede Globo e exibida entre setembro a dezembro de 2014.

agricultura, semana da contabilidades e 1ª semana do ensino médio politécnico. Aproveitando a oportunidade, perguntei para um estudante sobre a semana da agricultura e soube que, nesse ano (2015), a programação foi planejada levando em conta a feira de sementes crioulas. Isso parece sinalizar ao dinamismo da escola frente aos temas discutidos em eventos específicos os quais envolvem a agricultura.

3.4 PROJETOS PEDAGÓGICOS E CURRÍCULO ESCOLAR: CAMPO DE DISPUTAS

Silva (1998), ao fazer uma análise sobre a esfera educacional, constata que as pedagogias psi²², que se inscrevem em um conjunto de pedagogias libertárias, emancipatórias e autonomistas, parecem estar no centro das teorias e práticas educacionais atualmente. E ressalta que essas pedagogias partem do pressuposto de uma oposição entre estruturas de dominação, de um lado, e a ação autônoma livre do grupo ou indivíduo, do outro.

Nesta perspectiva, caberia às pedagogias emancipatórias desenvolvidas na escola o papel de “desbloquear” a consciência e a ação do sujeito. No entanto, como argumenta Silva (1998 p. 10), essas pedagogias, ao se basearem em uma oposição entre uma subjetividade (aquilo que caracteriza o sujeito) como original e essencial e as relações de poder, desconsidera que a subjetividade não existe fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva e que subjetividade e poder não se opõem, pois, a primeira é um efeito das relações de poder.

Dessa forma, afirmar que a educação escolar pode atuar paradoxalmente buscando ajustar ou disciplinar os indivíduos à sociedade, e/ou capacitando-os para serem agentes críticos nessa mesma sociedade (dependendo da pedagogia utilizada), simplifica a discussão ao desconsiderar as relações de poder que estão envoltas nessa relação. Além disso, Silva (1998) destaca que outros saberes menos codificados e “especializados” são deslocados e desclassificados “[...] à medida que os especialistas nos processos contemporâneos de regulação da conduta humana ganham centralidade[...]” (SILVA, 1998, p. 12) e acrescenta que a pedagogia construtivista das reformas educacionais curriculares atuais “[...] parece recitar, numa nova versão, o *script* da narrativa do progresso e da ciência.” (SILVA, 1998, p. 13).

²² Segundo Silva (1998) as pedagogias psi adotam, como orientação principal o construtivismo psicológico ou pedagógico sob vários nomes e versões. De acordo com o autor uma característica intrigante desse movimento é sua indiferença a política pois embora se pretendam, em geral, emancipatórias, revolucionárias e críticas essas pedagogias acabam se adaptando a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos.

O autor analisa o discurso pedagógico, a partir de Foucault, centrando seu foco no professor enquanto “[...] um ser habitado pelas vozes da instituição e pelas linguagens da pedagogia²³” (SILVA, 1998, p.15). E argumenta, a partir de Foucault, que:

[...] o discurso²⁴ do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção de discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (DÍAZ, 1998, p. 15).

A partir disso o autor considera que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico o que significa que o sujeito pedagógico está constituído no discurso pedagógico pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. Díaz argumenta que as práticas pedagógicas se estruturam através de campos discursivos distintos os quais competem tanto no estabelecimento de significados (para escola, professoras/es e estudantes) quanto por tornar hegemônica certa forma de organização e processo educativo. Assim, o esforço empreendido pelo autor é no sentido de demonstrar que os discursos pedagógicos não são hegemônicos, mas existe pluralidade. Portanto, embora existam formas dominantes de práticas e discursos pedagógicos, existem também “ [...] formas dominantes que se opõem, que contestam, que resistem às representações fixas hegemônicas.” (DÍAZ, 1998, p 20).

As análises, a partir do campo empírico, seguem nesse sentido. Apenas para exemplificar, a indignação da professora, com o comentário feito por um dos moradores do Sítio Amoreza que decidiu abandonar os estudos, pode ser interpretada como sendo parte de um discurso pedagógico hegemônico (os estudantes devem continuar estudando). No entanto, embora muitas/os possam ter concordado com a professora, a reação de uma das estudantes (que interpretou o relato como uma opção pessoal que não necessariamente precisa ser seguida) sinaliza a uma contestação desse discurso hegemônico. Da mesma forma, as falas dos estudantes, apresentadas ao início desse capítulo, parecem sinalizar nesse sentido.

Díaz destaca ainda que “[...] poder, sujeito e discurso são localizados dentro de uma multiplicidade de relações, cada uma das quais se constitui numa nova relação educativa cujo controle, por sua vez, é motivo de conflito.” (DÍAZ, 1998, p. 26). Levando em conta essas questões é que os discursos pedagógicos, enquanto dispositivos geradores de significados, podem ser identificadas na escola em relação aos discursos e práticas dominantes sobre

²³ A pedagogia entendida como um dispositivo transitivo de mediação da cultura (DÍAZ, 1998).

²⁴ Os discursos consistem em prática(s) que definem e formam os objetos de que falam e é por meio de nomeações, descrições e concepções que construímos conhecimentos e agimos sobre os outros e nós mesmos (SALETE, BUAES, 1998).

Canguçu e a “Metade Sul” e sobre as questões de racialização. Além disso, é possível considerar que a identidade individual e a subjetividade de um estudante, por exemplo, “[...] tornam-se um efeito do discurso na medida em que são produzidos dentro do discurso.” (DÍAZ 1998 p. 27). Nesse sentido o currículo escolar é um aspecto que precisa ser considerado.

Sobre essa questão, Moreira e Silva (2002) destacam que

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7).

Se é que em algum momento o currículo foi apenas uma área “técnica”, é possível concordar com os autores quando eles dizem que longe de ser um elemento inocente e neutro de transmissão de conhecimentos sociais, o currículo escolar está intimamente imbricado em relações de poder, produzindo identidades sociais e individuais (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8). E como bem colocado pelos autores “[...] o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8). Nesse sentido,

[...] o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 21).

É, portanto, “[...] um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação, e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 28). Além disso, é um terreno de produção de “diferenças”. E nesse aspecto as contribuições de Hall, apresentadas no texto “O espetáculo do outro”, parecem pertinentes de serem consideradas.

Hall (2014) apresenta quatro explicações teóricas, relacionadas aos debates sobre a “diferença”, as quais se referem a diferentes níveis de análise: linguístico, social, cultural e psíquico. Sobre isso, enfatiza o crescente interesse por essas questões de “diferença” e “alteridade” ressaltando a necessidade de reconhecer seu caráter ambivalente, ou seja, pode ser tanto positiva quanto negativa e

Es necesaria tanto para la producción de significado, la formación de lenguaje y cultura, para identidades sociales y un sentido subjetivo del sí mismo como sujeto sexuado; y al mismo tiempo, es amenazante, un sitio de peligro, de sentimientos negativos, de hendidura, hostilidad y agresión hacia el “Otro”. (HALL, 2014, p. 464).

O autor argumenta que as representações populares sobre a “diferença” durante a escravidão se agrupam em torno de dois temas principais, um deles relacionado a “preguiça inata” dos negros e o outro a um “primitivismo” inato, simplicidade e falta de cultura que faziam com que os negros fossem geneticamente incapazes de refinamentos “civilizados”. Como consequência, esse regime racializado de representação, reduzia a cultura das populações negras a natureza ou a diferença *naturalizada*,

La lógica detrás de la naturalización es sencilla. Si las diferencias entre blancos y negros eran ‘culturales’, entonces están abiertas a la modificación y al cambio. Pero si son ‘naturales’ —como creían los dueños de esclavos— entonces están fuera de la historia, son permanentes y fijas. La ‘naturalización’ es, por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para fijar la ‘diferencia’ y así asegurarla para siempre. Es un intento de detener el ‘resbalamiento’ inevitable del significado, para garantizar el ‘cerramiento’ discursivo o ideológico. (HALL, 2014 p. 469).

Fazendo um paralelo com que Hall pontua sobre a naturalização e fixação das “diferenças” a historiografia regional e também os livros didáticos utilizados nas escolas trazem inúmeros exemplos disso. Hall pontua que essas representações são tão corriqueiras e tão “naturais” nos séculos XVIII e XIX que não necessitam de qualquer comentário resultando em uma forma de degradação ritualizada. E embora tenham representações idealizadas e sentimentalizadas como é possível evidenciar em um livro que trata da história (ou de uma das histórias) de Canguçu

[...] alguns dos traços mais sublimes do Caráter Nacional são de acentuada influência negra: ALEGRIA, BONDADE, TOLERÂNCIA E AMOR À PAZ. A primeira, natural da raça negra, e as três últimas resultaram do sofrimento do trabalho servil combinado com o espiritualismo do negro [...] (BENTO, 1976, p. 26).

Essas representações seguem sendo estereotipadas de tal forma que “para os negros o ‘primitivismo’ (cultura) e a ‘negritude’ (natureza) se fizeram intercambiáveis” e sendo essa sua “verdadeira natureza” não há como escapar dela. Para Hall, estereotipar significa

[...] reducir a unos pocos rasgos esenciales y fijos en la Naturaleza. Estereotipar a los negros en la representación popular era tan común que los caricaturistas, e ilustradores podían reunir una galería completa de ‘tipos negros’ con unos cuantos golpes de pluma. La gente negra era reducida a los significadores de su diferencia

física – lábios grossos, cabelo rizado, cara e nariz ancha, e assim sucessivamente [...] (HALL, 2014, p. 470).

Além disso, o autor demonstra que os estereótipos reduzem, essencializam, naturalizam e fixam a ‘diferença’, além de simbolicamente fixar limites (fronteira simbólica entre o ‘normal’ e o ‘desviante’) e excluir tudo o que não pertence a esses limites tendendo a ocorrer onde existem grandes desigualdades de poder. Segundo Hall (2014, p. 472), o estereótipo “[...] é o que Foucault chamou de uma espécie de jogo saber/poder [...]” que “[...] classifica as pessoas segundo uma norma e constrói ao excluído como ‘outro’.” e que se relaciona com a luta pela hegemonia²⁵ em Gramsci.

Hall, inspirado em Gramsci e Foucault, destaca que o poder sempre funciona em condições de relações desiguais e destaca que embora esses dois autores tenham diferenças²⁶ importantes em relação ao poder, também apresentam semelhanças

Para Gramsci, así como para Foucault, el poder también involucra conocimiento, representación, ideas, liderazgo cultural y autoridad así como restricción económica y coerción física. Ambos habrían concordado en que el poder no puede capturarse pensando exclusivamente en términos de fuerza o coerción: el poder también seduce, solicita, induce, gana el consentimiento. No se puede pensar en poder en términos de que un grupo tenga un monopolio del poder, simplemente irradiando poder hacia abajo sobre un grupo subordinado por medio de un ejercicio de simple dominación desde arriba. Incluye al dominante y al dominado dentro de sus circuitos. (HALL, 2014, p. 473-474).

Nesse sentido, o poder se encontra em todas as partes de tal forma que a circularidade do poder é importante no contexto da representação. O argumento, segundo Hall, é que todos são capturados, mesmo que em termos desiguais, na circulação do poder e “[...] nenhum, nem suas vítimas aparentes nem seus agentes, podem permanecer fora de seu campo de operação por completo.” (HALL, 2014, p. 474).

No contexto das escolas públicas estudadas foi possível identificar diversos momentos em que os estereótipos aparecem e os quais não apenas evidenciam as “diferenças”, mas associam uma positividade a alguns e negatividade a outros. As imagens do livro didático de ciências, utilizado por uma professora da escola “modelo”, ilustram a maneira como os estereótipos circulam (Imagem 5).

²⁵ “A hegemonia é uma forma de poder baseada na liderança por um grupo em muitos campos de atividade ao mesmo tempo, pelo que sua ascendência demanda um consentimento amplo e que pareça natural e inevitável.” (HALL, 2014, p. 472).

²⁶ Hall (2014) destaca que enquanto para Gramsci a ênfase do poder seria dada “entre classes” para Foucault, o poder funciona em nível local e não há qualquer sujeito ou grupo específico como fonte de poder.

Imagem 5 - Imagens do livro didático de Ciências usado na Escola “modelo”



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Em um momento de descontração, dentro de uma sala de aula enquanto esperávamos o horário de término, estava conversando com algumas professoras e uma delas estava com seu livro didático. Eu pedi para dar uma olhada no livro e ela sorridente me disse *ele é velhinho, mas é o que eu mais gosto de usar*. Ao folhar o livro, e me deparar com algumas das imagens apresentadas acima, sem conseguir disfarçar a minha surpresa, pedi a professora se eu poderia fotografar. Ela permitiu e ao final fez o seguinte comentário: *mas tu gostou mesmo do meu livro né?!*

O que me surpreendeu nas imagens foram as ideias que estão associadas as imagens das pessoas. Quando o livro trata de transmissão de doenças, poluição da água e lixo,

apresenta fotos de pessoas negras e indígenas, quando trata de questões associadas alimentação, ar e saúde mostra pessoas brancas sorridentes. Parece haver uma evidente naturalização dos “papéis” que as pessoas devem representar. Se esse é o livro que a professora mais gosta, possivelmente é porque julga ser um livro adequado para discutir ciências com os estudantes. Uma questão que precisa ser considerada é que não há um “problema” em usar as imagens, mas em como (e se) elas são apresentadas e discutidas em aula uma vez que apresentar essas imagens sem propor uma discussão sobre elas implica em assumir uma posição que reforça estereótipos.

Vale lembrar que essa é uma escola *quilombola* e que recebeu os Mbyás Guaranis e mesmo que esse livro não seja utilizado em aulas diretamente com esses estudantes, a mensagem que as imagens movimentam não é neutra tampouco aleatória. Essas não são apenas representações racializadas naturalizadas, mas reforçam uma subjetividade dominante no cenário local e um “modo de ser” que está intimamente associada a uma ideia sobre desenvolvimento que é visto como o modelo a ser seguido, questões que tratarei nos próximos capítulos.

Levando em conta tanto as ponderações de Díaz (1998) sobre o discurso pedagógico como as de Moreira e Silva (2002) sobre currículo e de Hall (2014) sobre estereótipos segue uma análise dos espaços possíveis de crítica a modernidade/colonialidade a partir dos discursos sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento (capítulo 4) e das questões de racialização nas escolas (capítulo 5) tentando demonstrar como as diferentes pessoas na escola, enquanto possíveis mediadores de discursos e práticas, atuam nesse processo.

4 CANGUÇU ERA ESTACIONADO ATÉ 1980 [...]: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS QUE CONSTROEM REALIDADES

ANÁLISE CRÍTICA DO SUBDESENVOLVIMENTO DA METADE SUL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

“Região formada basicamente por latifúndios, no final do século XIX começou a mostrar sinais de decadência, que se acentuou ainda mais, após a Revolução de 1893, a mais sangrenta guerra civil da história brasileira. Essa revolução foi um corte dramático na história sul-rio-grandense: a Metade Norte inicia sua ascensão para a modernidade e a Metade Sul se imobiliza no passado. Data daí o desenvolvimento desigual das duas regiões, cada vez mais acentuado e sem perspectiva visível de reversão, mostrando uma persistente decadência relativa desta região do Estado” (COSTA; RABENSCHLAG, 1997).

“Canguçu era estacionado até 1980 e a partir daí começou o desenvolvimento (crescimento da cidade, moradias melhores...) por toda a cidade [...] Raiz do progresso é crescer a cidade”.

Entrevista com Vera, responsável pelo museu municipal e professora de história (2014).

Trecho do diário de campo – 07/09/2014

Cira disse que Canguçu desenvolveu muito nos últimos anos por causa do fumo e que o que falta mesmo é uma indústria. Ela comenta que o fumo foi muito importante para desenvolver o interior porque “só com batata, mandioca e feijão os agricultores não conseguem sobreviver”. Pedro diz também que “eles (pequenos agricultores) nos alimentam, produzem mais (comida) que os grandes”.

Esses trechos ilustram a forma como as ideias sobre *desenvolvimento* aparecem empiricamente. Da perspectiva de Costa e Rabenschlag (1997), a “Revolução de 1893” representou um marco importante que culminou na “ascensão para a modernidade” da “Metade Norte” e numa “persistente decadência relativa” da “Metade Sul”. Para Vera, Canguçu começa a se *desenvolver* nos anos 80, curiosamente quando se intensificam os discursos sobre o subdesenvolvimento da “Metade Sul”, como foi demonstrado no capítulo 2, e tem o sentido de crescimento da cidade e moradias melhores. Já Cira reconhece que a cidade

se *desenvolveu muito nos últimos anos*, acrescentando que o que *falta mesmo é uma indústria*. Em comum, os discursos sobre o desenvolvimento/subdesenvolvimento locais revelam que não é possível considerar uma única forma de interpretar as ideias sobre o *desenvolvimento* (e por consequência o *subdesenvolvimento*) da “Metade Sul” e fazem parte – como (re)produtores e produto – dos discursos em um contexto mais geral, que precisam ser considerados para que, então, seja possível compreender como eles circulam localmente nas (e a partir das) escolas públicas de Canguçu.

4.1 “TODOS” PELO DESENVOLVIMENTO

Muito embora com raízes históricas distantes, os debates sobre o desenvolvimento se intensificaram de modo decisivo no final da Segunda Guerra Mundial. As preocupações centrais das grandes potências na época estavam voltadas para a reconstrução da Europa por meio do Plano Marshall e da reorganização dos mercados após a guerra. Tem início a Guerra Fria, o embate ideológico e econômico entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União Soviética e toda a atenção se volta principalmente às transformações nas relações políticas na Europa, deixando-se de lado as alterações no “Sul” (RIST, 2008). Esse período também se caracterizou por importantes mudanças nas relações de poder entre as “grandes potências”.

Rist (2008) descreve que a “idade do desenvolvimento” foi politicamente inaugurada pelo discurso do presidente Truman (Estados Unidos) em janeiro de 1949. Durante o discurso, que se baseou em uma lista de “boas intenções”, pregou-se a esperança sobre o que poderia ser feito para levar *liberdade pessoal e felicidade para toda a humanidade*, sem, no entanto, oferecer nenhum compromisso.

O adjetivo “subdesenvolvido” foi usado pela primeira vez como sinônimo de área atrasada economicamente nesse discurso que teve ampla circulação. Logo em seguida, o “subdesenvolvimento” foi introduzido, alterando o próprio conceito de desenvolvimento, que passou a ser compreendido como um fenômeno necessário e inquestionável que deve ser realizado por um agente em relação a outro (mudança induzida em uma direção) assumindo, portanto, uma conotação transitiva¹.

As consequências do discurso de Truman e o modo como o desenvolvimento e subdesenvolvimento passam a ser considerados, a partir de então, são decisivos para o

¹ Rist destaca que a palavra “desenvolvimento”, num contexto socioeconômico, não é nova e apresenta obras e autores que usam o desenvolvimento como um fenômeno que simplesmente acontece (intransitivo), ou seja, nada pode ser feito para mudar as coisas.

contexto mundial, estabelecendo uma nova maneira de conceber as relações internacionais (RIST, 2008). Isso porque, de acordo com o autor, as relações Norte-Sul, que se baseavam na oposição colonizador/colonizado, passam a ser vistas de maneira diferente em função da nova dicotomia que se estabelece entre desenvolvido/subdesenvolvido. Nesse sentido, o subdesenvolvido não passa a ser considerado como oposto ao desenvolvido, como ocorria na relação colonizador/colonizado, mas passa a ser considerado com base na ideia de continuidade, como um desenvolvido incompleto. A partir de então, o “subdesenvolvimento”, não considerado como consequência de circunstâncias históricas, mas pela falta de algo, passou a ser naturalizado. Segundo Rist (2008, p. 75):

The world is conceived not as a structure in which each element depends upon the others, but as a collection of formally equal ‘individual’ nations. One recognizes here the ideology of equal opportunities and the ‘self-made man’ through hard work and perseverance, a worker can become the boss, a lift boy the director, and a movie actor the head of state.

Desde então, condições históricas importantes para compreender por que determinados países são ditos como “subdesenvolvidos” em relação a outros passam a ser ignoradas em nome da possibilidade e do “direito” de esses países poderem se desenvolver. O que ocorre nesse momento não é uma mudança na realidade propriamente dita, mas uma mudança na forma como essa realidade é apresentada e passa a ser considerada (RIST, 2008).

Segundo Escobar (2014, p. 49), a “[...] doutrina Truman iniciou uma nova era na compreensão e no manejo dos assuntos mundiais”, especialmente dos países considerados como menos avançados. Os propósitos, bastante ambiciosos, giravam em torno de fazer com que os países “menos avançados” alcançassem “[...] altos níveis de industrialização e urbanização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção material e dos níveis de vida e adoção generalizada da educação e dos valores culturais modernos.” (ESCOBAR, 2014, p. 49). E ressalta que as representações da África, Ásia e América Latina como “Terceiro Mundo” e “subdesenvolvidas” são herdeiras de uma genealogia de concepções ocidentais sobre essas partes do mundo (ESCOBAR, 2014, p. 53).

De acordo com Rist (2008), a nova forma de dividir o mundo estava em sintonia com os interesses norte-americanos², demonstrando o quanto o exercício do poder está ligado ao uso da palavra. Esse novo vocabulário passa então a ser utilizado para justificar o processo de descolonização, tendo em vista que, para os EUA, era importante a abertura de novos

²Escobar (2014) destaca que isso não é uma criação exclusiva dos Estados Unidos, mas o resultado de uma conjuntura histórica específica de finais da segunda guerra mundial.

mercados ao mesmo tempo em que permitiu implementar um novo imperialismo anticolonial. Além disso, o desenvolvido passou a ser caracterizado pela abundância, ou seja, por recursos que não se esgotam e apenas precisam ser mobilizados para aumentar a produção e melhorar a utilização dos recursos “naturais” e humanos do mundo³. Essa forma de organização entre as nações (desenvolvido/subdesenvolvido) justificou também a necessidade de intervenção internacional e coletiva nos países subdesenvolvidos, os quais eram/são considerados “naturalmente” pobres e oprimidos.

A complexidade da vida das pessoas nesse contexto de “subdesenvolvimento” acaba se reduzindo às carências que elas possuem e que precisam ser supridas para que possam se tornar desenvolvidas. Dito de outro modo, as pessoas e os lugares são pensados e compreendidos com base na ideia de “falta” e não pela sua capacidade de criatividade e resistência.

A chave para a prosperidade mundial, de acordo com Rist (2008), estava sendo indicada pelos EUA, que demonstraram que, para além do comunismo ou capitalismo, dos debates sobre o papel do Estado ou sobre a propriedade dos meios de produção e organização da sociedade, era necessário **aumentar a produção**. Assim, para acompanhar esse aumento, um instrumento econômico bastante conhecido e utilizado atualmente, como indicador de desenvolvimento, foi criado: o Produto Interno Bruto (PIB).

Rist (2008) destaca ainda que as noções de primazia ligadas à “civilização” acabaram colocando o Ocidente em competição com outras civilizações e culturas. Surge, então, a crença (aparentemente) indiscutível de que esse novo paradigma de desenvolvimento será capaz de resolver os problemas da humanidade. Parece que “[...] a solução proposta foi genuinamente hegemônica, porque parecia não ser apenas a melhor, mas a única possível.” (RIST, 2008).

Essa forma de interpretar a realidade beneficiou principalmente os EUA e conseguiu traçar uma estratégia global, apresentando o “desenvolvimento” como um conjunto de medidas técnicas completamente deslocadas do debate político. Rist (2008) destaca que, nesse contexto, a utilização da tecnologia e do conhecimento científico, reconhecidos como “verdades” indiscutíveis, o crescimento da produtividade e a expansão do comércio internacional foram decisivos. Além disso, essa configuração criou uma condição de dependência extremamente importante entre os desenvolvidos, que “ajudam”, e os subdesenvolvidos, que devem ser “ajudados”.

³ Fica implícita e reforçada a ideia de separação homem e “natureza”. Esta, vista como recurso que pode ser infinitamente utilizado para melhorar a vida da população.

O desenvolvimento, nessa perspectiva, pode ser considerado como um produto de relações históricas de conhecimento e poder que levou à construção de categorias (subdesenvolvimento) e, conseqüentemente, à necessidade de demandas específicas que os lugares ainda não desenvolvidos precisam obter como saúde, educação e outros. Ações intervencionistas no sentido de promover o desenvolvimento passam a ser, em geral, aceitas e vistas desde então como o caminho possível para que os países ditos pobres consigam sair dessa condição.

Escobar (2005b) também apresenta alguns elementos que auxiliam na compreensão da forma como os discursos e práticas de desenvolvimento se estabeleceram como algo que perpetua uma relação colonial. O autor destaca que, embora com raízes em processos históricos mais antigos (como no surgimento da modernidade e do capitalismo), o desenvolvimento surge com outra conotação após a Segunda Guerra Mundial. Além disso, Escobar sugere uma (re)leitura dos eventos históricos no período pós-guerra (1945 a 1960) para comprovar a consolidação desse discurso e destaca que foi nessa época que muitos “experts” do desenvolvimento começaram a atuar na África, Ásia e América Latina, realizando a construção e a implementação de políticas e programas de intervenção para o “Terceiro Mundo”.

A criação de um aparato do desenvolvimento composta por instituições variadas, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas (ONU), agências nacionais e projetos em escala local, de acordo com Escobar, se converte também em uma força social real e efetiva de transformação da realidade social, econômica, cultural, política e ambiental das sociedades. A profissionalização dos problemas do desenvolvimento, que inclui a criação de um campo de estudos de desenvolvimento⁴, por exemplo, e a sua institucionalização pelas redes de organizações como FMI e ONU são dois importantes mecanismos que operam para reforçar os discursos sobre o desenvolvimento. Segundo Escobar (2005b):

Estos procesos facilitaron la vinculación sistemática de conocimiento y práctica por medio de proyectos e intervenciones particulares. Desde esta perspectiva, las estrategias como el ‘desarrollo rural’, por ejemplo, podrían verse como un mecanismo sistemático para vincular conocimientos expertos sobre agricultura, alimentos, etc. con intervenciones particulares (extensión agrícola, crédito, infraestructura, etc.) de formas que – aun cuando aparentan ser ‘la forma natural de hacer las cosas’- resultaron en una transformación profunda del campo y de las

⁴ Nesse sentido é importante refletir sobre como diversas instituições brasileiras – inclusive o próprio Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural no qual cursei o doutorado – contribuem na sua particularidade para a profissionalização dos “problemas” do desenvolvimento. Apesar deste ser um tema de grande relevância, não será explorado nessa tese.

sociedades campesinas de muchas partes del Tercer Mundo, de acuerdo a los lineamientos de los conceptos capitalistas sobre la tierra, la agricultura, la crianza de animales, etc. (ESCOBAR, 2005b, p. 19).

Ou seja, o autor faz uma crítica importante à maneira como os dois mecanismos (profissionalização e institucionalização) operam juntos e de maneira quase inquestionável⁵ ainda hoje, levando o desenvolvimento aos “subdesenvolvidos”, independentemente das condições históricas que criaram essa condição. E destaca ainda a permanente exclusão dos conhecimentos, vozes e preocupações daqueles que deveriam estar se beneficiando com o desenvolvimento, mas que são, paradoxalmente, excluídos por (ou em função de) esse mesmo processo.

Nesse sentido, o que se constata é uma situação contraditória. Após anos investindo em projetos e programas de desenvolvimento, problemas básicos como a questão da fome, por exemplo, ainda estão longe de ser solucionados⁶ e, paralelo a isso, se verifica a emergência de outros inúmeros problemas. Localmente, as manifestações populares no Brasil em 2013⁷ bem como a crise política agudizada atualmente⁸ e as frequentes notícias sobre a degradação da “natureza”, desrespeito à diversidade cultural, entre outras, reforçam essa ideia. Em âmbito global, a crise econômica iniciada em 2008⁹ e os recentes conflitos sociais em diferentes países (apenas para citar alguns poucos exemplos) trazem uma mensagem de alerta. Assim, os estudos, tanto de Rist (2008) quanto de Escobar (2005b), apontam indicativos de que é possível e necessário pensar alternativas para analisar o “desenvolvimento”, além de evidenciar a necessidade de compreender e visibilizar os efeitos e respostas dadas pelos chamados “subdesenvolvidos” a esse processo.

⁵ Embora existam experiências que mostram situações de resistências e ressignificação do desenvolvimento estas, em grande medida, não são visibilizadas.

⁶ Ao lado do problema da fome ainda não solucionado, vivemos a emergência de uma epidemia mundial associada ao sobrepeso e obesidade relacionados a um padrão alimentar que tem privilegiado alimentos industrializados, ricos em gorduras, carboidratos e conservantes.

⁷ Em julho de 2013, emergiram em todo o Brasil manifestações sociais de caráter bastante plural tendo como agenda a educação, saúde, combate à corrupção, transporte público de qualidade, gastos com a copa do mundo, entre outras questões.

⁸ Em abril deste ano ocorreu o afastamento temporário da presidenta eleita, Dilma Vana Rousseff, da presidência da república, em razão de abertura de processo de impeachment que se baseia em supostas irregularidades contabilísticas que teriam sido cometidas por ela.

⁹ O estopim ocorreu quando o setor de crédito imobiliário dos Estados Unidos entrou em crise que se espalhou rapidamente para outros setores e para as demais economias mundiais.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DO PÓS-DESENVOLVIMENTO AO DEBATE

Ao tratar do pós-desenvolvimento como conceito e prática social, Escobar (2005b) destaca que, ao longo dos últimos 50 anos, é possível identificar três momentos principais na conceptualização do desenvolvimento nas ciências sociais, os quais correspondem a correntes teóricas contrastantes. Na década de 50 e 60, surge a teoria da modernização, que tem origem nas teorias liberais, aliada às teorias do crescimento e desenvolvimento. Essa teoria instaura uma era de certezas sobre os efeitos benéficos do capital, da ciência e da tecnologia, porém logo em seguida é questionada pela teoria da dependência (anos 60 e 70), a qual se baseia no marxismo. Isso porque, para a teoria da dependência, o subdesenvolvimento não resulta da carência de valores modernos, capital ou tecnologia e, sim, da relação que se estabelece entre dependência externa e exploração interna, característica do capitalismo. A partir da segunda metade dos anos 80 e 90, críticas ao desenvolvimento como discurso cultural, embasadas nas teorias pós-estruturalistas, acabam por questionar o próprio conceito de desenvolvimento.

Sobre as teorias pós-estruturalista, liberal e marxista, como principais métodos de análise que auxiliam na compreensão da forma como as pessoas e grupos atuam de acordo com as diferentes maneiras de compreensão da realidade, Escobar (2005b) propõe uma comparação. Em relação à atitude crítica relacionada ao desenvolvimento e à modernidade, cabe destacar que, enquanto as teorias liberais buscam promover um desenvolvimento mais igualitário (a partir da ideia de completar o projeto de modernidade) e as teorias marxistas propõem reorientar o desenvolvimento para justiça social e sustentabilidade (modernismo crítico), o pós-estruturalismo propõe articular uma ética do conhecimento “experto” como prática de liberdade (modernidades alternativas¹⁰ e alternativas à modernidade).

As discussões sobre o pós-desenvolvimento surgem então, tendo como ponto de partida a crítica à modernidade/colonialidade como processos relacionados e complementares. Embora de modo bastante diverso (RADOMSKY, 2011, 2013), as críticas são feitas ao modelo de desenvolvimento planejado e unidirecional que utiliza a modernidade como mito que organiza a interpretação das pessoas sobre a história, (FERGUSON, 1990; ESCOBAR, 2005) e as práticas dessas pessoas.

¹⁰ Conforme De Vries (2013), as modernidades alternativas representam maneiras de conceber o desenvolvimento com base em uma perspectiva não eurocêntrica. A modernidade é vista como algo plural, em distintos contextos, nos quais existem diferentes genealogias de construção de modernidades alternativas ou múltiplas a partir da criação de um sistema mundo após a conquista da América. Essas modernidades múltiplas, de acordo com Arce e Long (2000), são o resultado de movimentos que emergem com base nas intervenções de desenvolvimento (*counterwork*) que recompõem e reconfiguram as modernidades alternativas. De acordo com essa perspectiva, o programa político consiste em pluralizar as opções de mudança, demonstrando que as alternativas existem e são possíveis.

Autores como Escobar (1995), Ferguson (1990), Said (2007), Rist (2008), Timothy Mitchell (2002) e outros, especialmente após a década de 1990, tornam-se referência nesse debate crítico. E, com base em suas pesquisas, consideram o desenvolvimento como um discurso ocidental que opera no sentido da produção social, cultural e econômica do “Terceiro Mundo”. Ou seja, esses autores, influenciados pelos trabalhos de Michel Foucault (1926-1984), compreendem o desenvolvimento como um modo de pensamento, interpretação e conhecimento sobre o mundo que não reflete a realidade, mas a constrói. A noção de pós-desenvolvimento relaciona-se, assim, à crítica pós-estruturalista, que não busca uma nova versão do desenvolvimento e, sim, propõe questionar as condições históricas e as consequências de considerar a Ásia, América Latina e África como “Terceiro Mundo” por meio dos discursos e práticas de desenvolvimento (ESCOBAR, 2005b).

Mitchell (2002), num trabalho sobre o Egito moderno – que podemos dizer está em sintonia com os estudos de Escobar –, aborda como a guerra, a malária, a agricultura e o nacionalismo se combinaram para o desenvolvimento de uma tecnopolítica característica do Estado egípcio moderno¹¹ e argumenta que o mundo pelo qual surgiu essa tecnopolítica era uma “[...] combinação prévia e não resolvida de razão, força, imaginação e recursos.” (MITCHELL, 2002, p. 336). Nesse sentido, Mitchell (2002) coloca que nem as ideias e nem a tecnologia precederam essa mescla como formas puras de pensamento que se aplicam ao mundo desordenado da realidade, mas que “[...] surgiram da mescla e foram fabricadas nos próprios processos.” (MITCHELL, 2002, p. 336). Acrescenta ainda que

Descomponer estos procesos en dualismos: razón frente a fuerza, inteligencia frente a naturaliza, o lo imaginado frente a lo real, significava no comprender la complejidad. Pero esta incompreension ha sido necesaria, porque era exactamente la forma en que avanzaba la producción del tecnopoder. No ver la manera mezclada en que ocurren las cosas, producir el efecto de unos reinos nitidamente separados: el mundo de la razón y el mundo real, el de las ideas y el de los objetos, lo humano y lo no humano, era la manera en que el poder estaba empezando a funcionar en Egipto, y en el siglo XX en general. (MITCHELL, 2002 p. 336).

Ferguson (1990), considerado um dos autores centrais nas abordagens críticas ao desenvolvimento, propõe, com base em suas pesquisas em Lesoto¹², uma mudança epistemológica na forma de compreendê-lo. Dito de outro modo, o autor não realiza uma

¹¹ A “modernidade”, no Egito do século XX, entendida como sendo produzida por um projeto político e intelectual, no qual as ciências sociais estão intimamente relacionadas (MITCHELL 2002).

¹² Lesoto é um pequeno país que está localizado no interior da África do Sul e, conforme Ferguson (1990), recebe muitos projetos e ajuda internacional para o “desenvolvimento”. O objetivo dessa ajuda é aliviar a pobreza, aumentar a produção econômica e reduzir a “dependência” da África do Sul.

análise das intenções do desenvolvimento, mas analisa os efeitos reais não intencionais dos programas de “desenvolvimento”. Destaca que, tão difícil quanto questionar o conceito de “Deus” no século XII ou o de “civilização” no século XIX, é hoje questionar a forma naturalizada com a qual o “desenvolvimento” aparece como um valor central. E busca não cair na armadilha nem de analisá-lo, buscando sua validação, nem seu objetivo é refutar o desenvolvimento (vai além de mostrar se é “bom” ou “ruim”). Seu foco é demonstrar o aparato do desenvolvimento e investigar o caminho de como as ideias específicas sobre ele são na prática geradas, como são utilizadas e quais os seus efeitos de realidade.

Nesse momento, cabe uma tentativa de articular o que foi mencionado acerca do “desenvolvimento”, buscando refletir sobre o que acontece nas escolas. De maneira análoga ao que ocorre com o desenvolvimento, em que parece existir uma trajetória evolutiva e linear a ser seguida (ponto de partida “subdesenvolvidos” e chegada “desenvolvidos”) que não produz necessariamente o que se “planeja”, mas tem importantes efeitos não intencionais, a escola também tem sua trajetória preestabelecida (ponto de partida estudante “sem” conhecimentos e a chegada estudante “formado”), produzindo além do planejado (bom estudante, bem-sucedido/a), efeitos não intencionais e imprevisíveis. Essa perspectiva de análise possibilita pensar e olhar a escola não com base em suas intenções na formação dos estudantes, mas analisar os efeitos reais (não) intencionais da circulação de determinados discursos na escola. Assim, tendo como horizonte o caso específico de Canguçu, essa perspectiva de análise auxilia a elucidar como circulam as ideias sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento, como são apropriadas/reinventadas na escola e quais os seus efeitos de realidade.

Voltando ao caso de Lesoto, apresentado por Ferguson (1990), este destaca que a literatura acadêmica utilizada em suas análises não se concentra na compreensão das transformações sociais e, sim, na literatura relativamente escassa que visa compreender, explicar e analisar a própria indústria do “desenvolvimento” de modo que a literatura sobre essa questão se concentra nas transformações sociais e pode ser dividida em dois campos principais (FERGUSON, 1990). Um deles entende o desenvolvimento e as agências de desenvolvimento como parte de um grande esforço coletivo para combater a pobreza e elevar os padrões de vida da população promovendo o progresso. O outro campo é uma crítica radical associada ao neomarxismo e à teoria da dependência, que compreende que o objetivo de um projeto de “desenvolvimento” é ajudar a exploração capitalista em um determinado país. Desse modo, as duas abordagens demonstram que qualquer programa de ajuda concreta é explicado exclusivamente pela “lógica do capital” e esse é um problema para Ferguson. Por

isso, o autor busca fugir dessas duas formas opostas de interpretar o aparato do desenvolvimento e destaca, com base em uma comparação com o livro de Willis (1991) *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*¹³, que essa discussão polarizada também está presente no campo educacional.

Ferguson (1990) destaca a forma como Willis aborda a literatura sobre a educação, que também se encontra dividida em dois campos principais com base no que os autores consideram em relação à natureza e finalidade "da escola". De um lado, estariam os liberais, os quais se referem à escola pública como um instrumento para a criação de uma sociedade com igualdade de oportunidades para todos. Do outro, encontra-se a crítica marxista, que acredita que as escolas foram criadas pelo estado capitalista para reproduzir a força de trabalho em ordem industrial diante de postos de trabalho organizados hierarquicamente.

Sobre essa questão, ao rejeitar o argumento liberal por considerá-lo politicamente ingênuo, uma vez que, de fato, as escolas desempenham um papel importante (não absoluto) na reprodução das relações de classe, Willis (1991) vai além da tese da reprodução, comprovando que não há simplesmente uma reprodução do estado capitalista diante de vítimas passivas e, sim, formas de resistência e rupturas radicais representadas pela interface de formas culturais. Assim, embora a escola realize seu papel de reprodutora, ela o faz de um modo inesperado e surpreendente, que sublinha as ambiguidades da resistência e as possibilidades de escolha e de ação política em um mundo que está estruturado, mas nunca determinado (WILLIS, 1991).

Ambos os autores (FERGUSON, 1990; WILLIS, 1991) contribuem apresentando uma perspectiva teórica de análise da realidade que vai além do dualismo, mostrando que, do mesmo modo que a escola não pode ser compreendida nem sob uma perspectiva liberal e tampouco apenas como reprodutora, o desenvolvimento, por meio da ajuda internacional, não deve ser entendido nem como uma tentativa humanitária para superar a pobreza e nem apenas como um instrumento poderoso de controle imperial e de classe. É preciso e possível ir além, pois, como mostra Willis, a estrutura sempre se reproduz por meio de um processo e de uma luta, e ela só pode ser apreendida através desse processo, por vezes, surpreendente e irônico.

Assim, é em um sentido mais amplo que Ferguson propõe sua análise. Não avaliando as pessoas de Lesoto pelo que precisam para ser “desenvolvidas”, pois isso já seria aceitar o diagnóstico das teorias convencionais do desenvolvimento, mas buscando analisar os efeitos do aparato do desenvolvimento nesse contexto específico. Ele não aceita tratar o

¹³ A obra do autor foi abordada mais detalhadamente na seção que trata especificamente sobre educação.

“desenvolvimento” como processo de transição ou transformação em direção ao modo capitalista, "modernização". E tampouco concorda com a visão amplamente difundida, após os anos 1970, que o define em termos de qualidade de vida, redução da pobreza e da carência material, assumindo, nesse sentido, uma conotação moral que desconsidera a história.

Argumenta que, como observado empiricamente, os projetos de "desenvolvimento" em Lesoto, em geral, não aportam qualquer redução significativa da pobreza e também não introduzem novas relações de produção capitalista ou provocam transformações econômicas significativas. Assim, eles não geram o "desenvolvimento" em qualquer dos dois sentidos anteriormente identificados, o que não significa que eles não produzem efeitos.

O desenvolvimento não pode ser localizado facilmente como um sujeito unitário responsável pelos processos uma vez que ele funciona como uma máquina, uma constelação de pessoas, instituições, discursos, práticas, projetos. Dessa forma, quando o aparato de desenvolvimento é mobilizado não há sempre intenções de se reproduzir o subdesenvolvimento, mas os efeitos imprevistos acabam mostrando que, muito embora o desenvolvimento fracasse nos objetivos principais (aumentar a renda, promover emancipação), ele produz efeitos outros, tais como aumento do poder do Estado, maior burocratização da estrutura estatal e tecnificação que esvazia o debate político. Portanto, o trabalho de Ferguson esteve centrado em desvendar o que a *máquina antipolítica*¹⁴ do desenvolvimento faz e quais os efeitos não planejados desse aparato de desenvolvimento quando posto em prática.

Ribeiro (2005) demonstra que a pretensão de desenvolvimento como universalismo é problemática por vários motivos. Um deles é que a sua concepção pressupõe uma noção de tempo linear e evolutivo que se estende a todas as sociedades. Outra questão levantada pelo autor é que a transformação da natureza em mercadoria gera importantes impasses cosmológicos entre os que acreditam que a natureza deve ser vista como recurso e os que a consideram sagrada. A língua em geral, e a língua escrita em particular, também são barreiras para a comunicação dentro do *campo do desenvolvimento*¹⁵, tendo em vista que, para que possam cooperar umas com as outras, é preciso que as pessoas se entendam, de tal forma que

¹⁴ Segundo Radomsky, “[...] a máquina antipolítica age de modo acrítico. Para poder implementar projetos de desenvolvimento num espaço qualquer, o aparelho estatal, os organismos e as agências multilaterais precisam ‘acomodar-se’ aos problemas de desigualdade social e conflitos locais, no mais das vezes sem tocá-los; caso contrário, não haverá alianças locais a fim de torná-los praticáveis.” (RADOMSKY, 2011, p. 153).

¹⁵ Para o autor o campo do desenvolvimento é constituído por atores que representam vários segmentos das populações locais, empresários privados, funcionários e políticos em todos os níveis de governo, pessoas de corporações nacionais, internacionais e transnacionais e pessoas de organizações internacionais de desenvolvimento. Nesse sentido, as instituições são parte importante desse campo ao incluírem vários tipos de organizações governamentais, não governamentais, igrejas, sindicatos, agências multilaterais, entidades industriais e corporações financeiras.

a competência comunicativa é fundamental dentro das redes de desenvolvimento. Sobre essa questão, Ribeiro (2005) aponta que:

O analfabetismo é uma grande barreira dentro do campo do desenvolvimento, principalmente para aqueles projetos que defendem participação local. O planejamento é o coração da iniciativa racional de desenvolvimento. Ele depende do estabelecimento de regras e instruções escritas que precisam ser seguidas — se é que eficiência, objetivos burocráticos e prestação de contas devem ser atingidos. Os projetos são os artefatos que sumarizam a necessidade de controle sobre tempo, pessoas e recursos. Práticas contábeis, definições legais, planos, objetivos racionais e o uso de tecnologias são altamente dependentes do compartilhamento do mesmo horizonte cultural e de certos níveis de **educação formal**. (RIBEIRO, 2005, p. 120-121, grifo nosso).

Além de influenciar (não determinar) o modo de vida das pessoas a educação formal é uma importante dimensão, na qual ideias sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento circulam e são legitimadas. Dessa forma, a educação formal e o fato de algumas pessoas dominarem os códigos (regras e instruções escritas) acaba excluindo os não letrados do processo de negociação. Ademais, a associação que se estabeleceu entre a chegada dos imigrantes (na “Metade Norte”) com o aumento das taxas de alfabetização é um dos argumentos usados para reforçar a “Metade Sul” como atrasada em relação à “Metade Norte”. Assim, se, por um lado parece evidente que é preciso que as pessoas sejam educadas formalmente para compartilhar determinados valores e internalizar determinados processos vistos como necessários e naturais por outro, essas mesmas pessoas “respondem” a esse processo de uma forma muitas vezes inusitada.

As propostas de Ferguson e Escobar em relação ao desenvolvimento e de Willis sobre o papel das escolas são importantes, pois nos permitem ir além de reducionismos e dualismos que pouco contribuem para a compreensão da realidade social. Uma vez que já demostrei (capítulo 2) como as ideias que constituíram a “Metade Sul” e Canguçu como “o resto”, em relação “Metade Norte”, vejamos como as ideias sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento circulam nas escolas públicas de Canguçu, considerando-se o “dispositivo da agricultura”.

4.3 DISPOSITIVOS QUE MOBILIZAM DISCURSOS E PRÁTICAS NAS ESCOLAS

Segundo Agamben (2005), dispositivo é um termo técnico importante na estratégia do pensamento de Foucault, e uma entrevista dada por Foucault, em 1977, parece se aproximar de uma definição, que Agamben resume da seguinte forma:

1) É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. 2) O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. 3) É algo de geral (um *reseau*, uma ‘rede’), porque inclui em si a episteme, que, para Foucault, é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico. (AGAMBEN, 2005, p. 10).

Agamben (2005) demonstra que os dispositivos, na estratégia de Foucault, ocupam o lugar dos “universais” e não se referem a uma ou outra medida de segurança ou tecnologia de poder, mas à rede que se estabelece entre um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais etc.

Ao longo do texto, Agamben (2005) propõe situar os dispositivos em um contexto distinto do proposto por Foucault, dividindo o existente em dois grupos ou classes, quais sejam, de um lado, os seres vivos e, do outro, os dispositivos, os quais incessantemente capturam os seres vivos, tratando de governá-los e de guiá-los.

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Da relação entre os seres vivos e os dispositivos resultam, para Agamben, os sujeitos, de tal forma que uma mesma substância pode ser o lugar de múltiplos processos de subjetivação. Agamben acrescenta que “[...] a ilimitada proliferação dos dispositivos, que define a fase presente do capitalismo, faz confronto com uma igualmente ilimitada proliferação de processos de subjetivação.” (AGAMBEN, 2005, p. 13). Assim, o autor conclui que estamos sendo constantemente modelados, contaminados ou controlados por algum dispositivo e questiona-se sobre a melhor maneira de seguir no corpo a corpo cotidiano com eles, ressaltando que não se trata simplesmente de destruí-los ou usá-los de modo justo. Para Agamben, na raiz de cada dispositivo está o desejo de felicidade e “[...] a captura e a subjetivação deste desejo em uma esfera separada constitui a potência específica do dispositivo” (AGAMBEN, 2005, p. 14).

Agamben afirma ainda que não é simples liberar o que foi capturado e separado pelos dispositivos para restituí-los a um possível uso comum e sugere a *profanação* (termo que provém da esfera do direito e religião) como contra dispositivo, a qual assume o sentido de restituir o sagrado e religioso ao uso e propriedade das pessoas. O autor destaca que, na atualidade, em vez da produção de novas subjetividades (como para Foucault nas sociedades disciplinares), predominam os processos de dessubjetivação, os quais não dão lugar à recomposição de um novo sujeito, mas apenas em formas larvais ou espectrais. Ressalta que o problema da profanação dos dispositivos, ou seja, da restituição do que foi capturado e separado de si, é urgente.

Embora a perspectiva de Agamben não pareça muito otimista em relação às possibilidades de reconstituição de outras subjetividades, é importante salientar que os dispositivos nunca operam pela mera violência envolvendo passividade. Os dispositivos se sustentam em desejos e trocas que produzem e permitem, nas quais as relações de poder que se estabelecem são difusas. Dessa forma, levando em conta que a agricultura pode ser considerada um importante dispositivo no contexto das relações que se estabelecem nas escolas públicas de Canguçu, a análise desse dispositivo parece ser útil para compreender os processos de subjetivação em jogo relacionados às ideias sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento.

Concordando com Posada (2014, p. 11), assume-se a subjetividade “[...] como um campo de ação e representação, sempre estabelecido nas condições históricas, políticas, culturais, religiosas, etc., e com capacidade de interação a partir da intencionalidade e negociação”. Ou seja, a subjetividade se constitui com os outros, mas é também um exercício ético de se reconstruir com base na linguagem, interação, interpretação, em que há a possibilidade de interrogar as “verdades” e se reavaliar.

No contexto de Canguçu, que é um município predominantemente rural, com grande número de minifúndios, assentamentos rurais e comunidades quilombolas, não exatamente a agricultura em si, mas a forma como ela é discutida nas escolas públicas adquire centralidade e ganha espaços de discussões nesses lugares não porque seja naturalmente importante, mas porque ela é parte do contexto no qual as escolas estão inseridas e articula, em torno dela projetos de desenvolvimentos desejáveis e concepções de sociedade, os quais estão imbricados em relações de poder.

As escolas pesquisadas não discutem, problematizam e trabalham questões relacionadas à agricultura de uma única maneira, ou seja, foram observados diferentes caminhos de como essas questões são abordadas, dependendo do contexto analisado. De

modo geral, parece que estão em jogo, nas escolas analisadas, duas perspectivas: a “convencional” e a “agroecológica”. Grosso modo, poderíamos considerar a perspectiva “convencional” como associada ao processo de “modernização” da agricultura, adotando, para isso, além de sementes geneticamente modificadas (transgênicas), agrotóxicos, fertilizantes sintéticos e maquinário para aumentar a produtividade, baseando-se em pesquisas científicas desenvolvidas por diferentes empresas. Já a perspectiva “agroecológica” busca resgatar saberes tradicionais, utilização de sementes locais e crioulas, fertilizantes naturais, não utilização de agrotóxicos, preocupando-se com questões relacionadas à reforma agrária e segurança alimentar. Ambas as perspectivas assumem uma preocupação com a “sustentabilidade ambiental”.

No momento em que uma escola adota determinada forma de discutir e contextualizar as questões relacionadas à agricultura, ela está de certa forma fazendo uma opção por deixar de fora outras formas de discutir e apresentar a questão. Há, portanto, diferentes maneiras, estratégias de tratar essa temática, as quais deixam, implícito e explícito, o modo como questões relacionadas ao desenvolvimento/subdesenvolvimento são discutidas. Vejamos o exemplo de uma entrevista com o diretor da escola “modelo”:

Clóvis: Como é vir de uma região bem desenvolvida? (Ele refere-se a Júlio de Castilhos porque eu disse que trabalho lá).

Manuela: Como assim? Em que sentido?

Clóvis: Na agricultura.

Manuela: Como bem desenvolvida?

Clóvis: Assim, com tecnologia de ponta.

Manuela: (Tento desconversar) Lá era a capital do gado charolês e que agora existem muitas plantações de soja...

Clóvis: Mas lá tem agricultura familiar?

Manuela: Sim. Não tanto quanto aqui, mas tem sim. Tem assentamentos da reforma agrária também.

Clóvis: O teu programa é em desenvolvimento rural (pensa um pouco) me fala o que tu acha das sementes crioulas?

Manuela: (Penso) Não sei. Vou conhecer algumas experiências aqui do município, algumas escolas que trabalham com o resgate delas.

Clóvis: Tá, mas qual é a tua posição sobre isso? Porque eu sou agricultor e acho que a tecnologia veio para ajudar a evoluir. A população está crescendo e não vai ter comida para alimentar todo mundo. O problema não é o agrotóxico, mas sim o mau uso dele. Aqui na escola a gente ensina a usar os EPIs e na quantidade certa. Porque muita gente usa errado. E eu te digo se eu tivesse que plantar milho, sabendo que uma semente de milho “bom” dá uns 150 sacos por ha eu não plantava milho crioulo que dá só 50 sacos por ha. Além disso, hoje a população está crescendo e não vai ter comida para alimentar todo mundo.

Manuela: Mas os grãos são para alimentação?

Clóvis- (ele pensa um pouco) muitos viram ração.

Sobre o diálogo, alguns elementos a observar. Um deles diz respeito à maneira como Clóvis me interpela, tentando fazer com que eu apresente minha opinião pessoal. Como tento

ser evasiva na resposta, ele acaba se posicionando, com base em sua própria experiência como agricultor. Clóvis planta soja. Tem poucos hectares, mas disse que a renda da soja é melhor que a da escola. Segundo me contou, só não larga de vez a direção da escola porque precisaria de mais espaço para plantar. Eu perguntei como ele faz para conciliar as duas atividades e ele disse que nas férias planta e depois colhe. Como é uma área pequena pode fazer tudo sozinho, eventualmente contrata alguém para ajudar na colheita.

Outro elemento relaciona-se à articulação que Clóvis estabelece entre *região desenvolvida e tecnologia de ponta* e também o balanço reflexivo que ele faz sobre o uso de agrotóxicos e seu uso em excesso, contraposto ao fato de que é preciso *alimentar o mundo*. Daí é possível perceber a complexidade presente quando se analisam questões associadas ao desenvolvimento. Não é simplesmente possível, baseando-se em uma ideia de verdade, fazer uma crítica dizendo que os agrotóxicos são ruins ou não. Há que se ponderar o que está em jogo e, nesse sentido, a entrevista com a professora de agricultura dessa mesma escola parece esclarecedora.

Sobre as aulas de agricultura, ela comentou que *a gente não pode ir contra a evolução, que não tem como voltar ao passado* e que *o caminho é esse*. Que é preciso ensinar a usar o *veneno* porque *não dá para ir contra* os alunos/as. A maioria deles planta fumo ou outra cultura e usam *venenos* para isso. Relatou que uma professora, amiga dela, que dá aulas em uma escola de Pelotas, sofre muito porque *não tem como chegar querendo fazer a revolução*. Para complementar, nessa mesma linha, Joana falou de uma professora que quis ir *contra a evolução* dizendo que os alunos não deviam usar *veneno* e enfatizou a fala de um aluno, que respondeu da seguinte forma, para essa professora: *pois é professora meu pai tem carro novo e a senhora não tem*. Ou seja, a fala dela deixa evidente que não há espaço na escola para a contestação do modelo hegemônico¹⁶. Inclusive faz pouco tempo que é a Joana que dá aulas de agricultura. Ela me disse que o Clóvis desafiou ela a isso. Eu imagino que não tenha sido por acaso. Ainda mais depois do que ela falou (DIÁRIO DE CAMPO, 2014, grifo nosso).

Tanto o diálogo com Clóvis quanto a entrevista de Joana¹⁷ revelam que o *desenvolvimento* e a *evolução* estão articulados e assumem o sentido de adoção de *tecnologias de ponta* e uso ponderado de *venenos* no contexto da escola “modelo”. Apontam ainda que não há como ir *contra a evolução* e *contra* as/os estudantes, uma vez que muitas das famílias se mantêm com a produção de culturas (como o fumo, por exemplo) que fazem uso de *venenos*. Outro aspecto que fica evidenciado na fala de Joana é que o desenvolvimento aparece atrelado ao acúmulo de bens materiais e sempre novos (consumismo como valor). Levando em conta essas questões, é possível perceber como as situações relacionadas à

¹⁶ Ao me referir a *modelo hegemônico* de fazer agricultura, estava considerando a produção agrícola “convencional”.

¹⁷ Clóvis e Joana são casados. Ele é diretor, e ela é professora das séries iniciais e também da disciplina de Agricultura e Administração Rural.

agricultura, que circulam no espaço escolar, podem se articular aos discursos e práticas sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento de determinado lugar.

Como dito anteriormente, a maneira como essas ideias circulam varia de acordo com a escola e elas podem inclusive variar dentro de uma mesma escola, como buscarei demonstrar com base em experiências específicas vivenciadas. Nesse sentido, interessa apresentar como o “dispositivo da agricultura” – que envolve aulas de agricultura, eventos relacionados à agricultura, disciplinas que tratem do assunto, iniciativas e projetos relacionados à agricultura desenvolvidos nas escolas e entrevistas e conversas sobre o assunto com diferentes pessoas – atua no sentido de incentivar a formação de sujeitos-agricultores/as que não são únicos e tampouco passivos ao que se apresenta.

Em relação à não passividade das/os estudantes, recordo uma atividade da qual participei na escola do “assentamento” – lembrando que essa escola trabalha as questões relacionadas à agricultura de uma perspectiva que podemos considerar como contra hegemônica ou agroecológica, na qual o resgate de sementes crioulas, a não utilização de venenos ou produtos químicos sintéticos e a conservação do ambiente são alguns dos princípios básicos.

Durante uma atividade com as/os estudantes do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, discutimos por que alguns insetos se tornavam “problemas” nas plantações e tentei mostrar que isso acontece quando os predadores naturais, que se alimentam desses insetos, em razão de ter pouca diversidade de plantas, acabam por não estar presentes. Lembro que fiz um questionamento sobre como poderíamos resolver a questão de haver muitos insetos “problemas” e poucos animais que se alimentam desses insetos, esperando que a resposta fosse no sentido de aumentar a diversidade do local ou mesmo uso de repelentes naturais. No entanto, a resposta de um dos alunos foi interessante. Ele disse: “*a gente resolve colocando veneno*”. Trago esse exemplo porque ele mostra que, apesar de todo o trabalho dessa escola no sentido de incentivar que não se use o veneno, a vivência das crianças revela que a realidade é mais complexa e que a escola é um espaço de formação importante, mas não determinante.

A pesquisa de Priebbernow (2015), realizada na escola modelo, parece também apontar no sentido de não haver passividade nas decisões, uma vez que mostra que, da perspectiva de grande parte dos/as estudantes investigados, não há uma interferência da escola na decisão de seguir ou não no campo, como pode ser visto pelas falas das/os estudantes:

- A escola não interfere, pois, a decisão depende de cada pessoa, existem pessoas que preferem o campo e existem pessoas que preferem a cidade.
- Não interfere em nada.
- Não. A escola não interfere na continuidade no campo, mas muitas coisas ensinadas não terão utilidade para quem continuar no campo. (PRIEBBERNOW, 2015, p. 69).

As falas das/os estudantes reforçam o argumento de que não há passividade, por parte destes, na decisão de seguir ou não no campo, além de sinalizar que muitos dos conteúdos ensinados pela escola não “[...] terão utilidade para quem continuar no campo.” (PRIEBBERNOW, 2015, p. 69). Segundo o diretor da escola, citado pelo autor

[...] existem pequenas ações que deveriam ser mais amplas porque vejo que preparamos muito mais nosso aluno para ir para a cidade do que para permanecer no meio rural e ressalta que um exemplo disto é a grade curricular dos anos finais do ensino fundamental que na maioria dos educandários tem apenas uma aula semanal da disciplina específica ao meio rural.” (PRIEBBERNOW, 2015, p. 66).

A disciplina em questão chama-se Agricultura e Administração Rural (AAR). É uma disciplina específica, presente no currículo escolar das escolas municipais do 6º ao 9º ano. Segundo o plano de estudos, entre as habilidades desejadas estão “Identificar-se como sujeito e agente do cenário local, valorizando o ser agricultor” e “Reconhecer e valorizar o Agricultor como um profissional indispensável para o desenvolvimento da economia Mundial, Nacional, Estadual e Municipal” (ESCOLA MODELO, 2013, s/p.). Ou seja, a disciplina visa, entre outras coisas, à formação de *agricultores* como agentes importantes no cenário não apenas local, mas também mundial.

Na escola “modelo”, entrevistei Joana, a professora que ministra a disciplina AAR, conversei com algumas estudantes que fazem a disciplina e também acompanhei algumas aulas práticas. Em um dos dias que estive na escola, perguntei a Joana se ela teria aula de agricultura e se eu poderia assistir a essa aula, uma vez que ela já havia me convidado anteriormente. Ela disse que naquela manhã teria e que eu poderia acompanhar, mas não me convidou para ouvir as orientações na sala de aula; convidou-me apenas para acompanhar a parte prática com os/as estudantes na horta e pátio da escola (Imagem 4 – Escola C).

Curioso é que, nesse dia, antes de a turma chegar, observei um senhor equipado (Jovani) como se fosse fazer algum serviço na horta. Estávamos na entrada da horta eu, Clóvis e Jovani e, logo que a primeira turma passou para iniciar a aula, ele comentou com Clóvis: *mas o guri pinta o cabelo?* (referindo-se ao Nelson). *Veio aprender a trabalhar. Eles não sabem, é bom que eles aprendam.* Clóvis, concordando com ele, respondeu que sim.

Nesse dia, acompanhei a aula de duas turmas. Uma delas a turma do Nelson. Percebi que Joana já havia dado as orientações sobre a aula na sala e, quando a turma chegou, os

meninos se encaminharam para a horta e as meninas foram até o depósito pegar as vassouras para começar a varrer a pracinha das crianças, o pátio externo, as arquibancadas e também juntar as folhas caídas.

Joana ficou orientando e trabalhando junto com os meninos na horta. Enquanto capinava e passava as orientações sobre como eles deveriam *limpar* a horta e prepará-la para o replantio, Joana disse para mim: *tu viu nosso índio?* Percebi que Nelson ficou todo envergonhado. Ela ainda perguntou a ele se já estavam plantando. Nelson respondeu que ainda não. Então ela disse: *o diretor está louco para ir ensinar vocês a plantar, ele gosta de uma terra.*

Considerando a fala de Joana e retomando o dito por Jovani (*veio aprender a trabalhar*), é possível perceber que parece existir uma forma *certa* de trabalho e de como se deve plantar, na qual a escola desempenha o papel central de *ensinar*. No caso específico de Nelson, os conhecimentos que ele possui e a sua vivência parecem não ser considerados uma vez que o caminho parece unidirecional (*trabalho e plantio* tal como realizado nessa escola). A escola parece estar recebendo um aluno desprovido de conhecimentos para realizar sua formação. No entanto, como demonstrarei no próximo capítulo, a resposta dada por esse estudante a esse processo é por vezes inusitada.

Durante a aula, a orientação de Joana aos meninos foi primeiro arrancar as *sujeirinhas* e também as verduras já *passadas* de dois canteiros para depois capinar, colocar adubo químico – segundo ela dá a *força da terra* –, dar o formato do canteiro e começar a plantar as mudas que ela comprou e trouxe para a escola. Joana me mostrou que, quando a couve floresce, é porque *está velha*. E todas as couves já estavam florescidas. Minha impressão foi que a horta é mais para fins didáticos e que não há um aproveitamento das verduras no refeitório. Nesse dia, os alunos plantaram alface, repolho e couve.

Enquanto as aulas ocorriam, Jovani seguiu aplicando inseticida no pomar. Ele não utilizou os equipamentos de segurança e me chamou a atenção o fato de ele ter realizado as aplicações próximo aos/às estudantes em um dia com bastante vento. Conversando com Jovani, ele me disse, muito orgulhoso, que trabalha há anos para o Clóvis e que plantou todo o pomar que está ali. Acrescentou ainda que *o problema é que as crianças arrancam as frutas*. Essa fala pode estar indicando o que já havia percebido em relação à horta, que atende muito mais a fins didáticos do que necessariamente serve para consumo interno da escola.

Durante o intervalo das aulas, conversei com duas estudantes do 6º ano sobre diversos assuntos, entre eles, quais as disciplinas de que mais gostavam. Segue o diálogo:

Manuela: Quais as matérias que vocês mais gostam?
 Estudante 1: Cultura regional.
 Estudante 2: Português.
 Manuela: O que vocês aprendem em cultura regional?
 Estudante 1: Sobre o hino, as coisas do calendário.
 Estudante 2: Eu gosto de agricultura.
 Manuela: E o que vocês fazem em agricultura?
 Estudante 2: A gente vai na horta, varre o pátio.
 Estudante 1: As gurias sempre varrem o pátio.
 Manuela: E os gurus?
 Estudante 1: Ficam na horta.

O diálogo mostra a divisão de tarefas, proposta pela professora, que pude observar na prática acontecer. Talvez possamos entender essa divisão como uma forma de reforçar a hierarquia que delimita os espaços de trabalho do homem e da mulher, como demonstrou Machado (2014) em sua pesquisa. Ao conhecer o cotidiano das famílias pesquisadas, a autora percebeu que, embora homens e mulheres circulem em espaços de trabalho, independentemente do que seja considerado trabalho de homem ou mulher, prevalece no plano do discurso público uma hierarquia na delimitação desses espaços, onde a menina está no espaço privado ou de *dentro* (casa, doméstico) e o menino no espaço público ou de *fora* (lavoura, espaço político). No caso específico da atividade desenvolvida na escola, o espaço de *dentro*, das meninas, parece estar relacionado ao varrer o pátio e o espaço de *fora*, dos meninos, parece estar relacionado à horta. Assim, a escola parece reforçar a hierarquia que delimita espaços de trabalho de homem e mulher¹⁸ bem como os espaços públicos e privados, ao mesmo tempo em que, retomando o caso de Nelson, define o que é trabalho e como se deve plantar.

Na escola “modelo”, parece que as ideias de desenvolvimento se relacionam à “perspectiva convencional”, que incentiva a adoção de tecnologias de ponta, uso de agrotóxicos (na quantidade adequada) e adoção de sementes geneticamente modificadas. Há, nessa escola, o predomínio da subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante (tema que discuto no próximo capítulo), a qual parece contribuir na hierarquização que delimita espaços de trabalho de homem e mulher, além de priorizar o modo de trabalho dos colonos (descendentes de alemães e pomeranos), que, em geral, plantam fumo, como o modo “adequado” de ser agricultor. Nesse sentido, as/os estudantes negros/as, quilombolas e Mbyás Guaranis, que, em geral, não correspondem a esse “modo de vida”, acabam sendo preteridos. Observemos como essas ideias circulam na escola da “cidade”.

¹⁸ Retomo essa discussão no capítulo 5.

4.3.1 Agricultura na escola da “cidade”

Na escola da “cidade”, acompanhei, juntamente com os/as estudantes do ensino médio politécnico e também do curso técnico em agricultura, a semana da agricultura e a apresentação de trabalhos relacionados ao meio ambiente, além de uma aula prática e de um dia de campo organizado pela escola na sua estação experimental, que está em processo de transição para a agroecologia há cerca de dois anos. As atividades acompanhadas dão indicativos de como as ideias sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento circulam nessa escola.

Ao longo do trabalho de campo, observei alguns projetos que são realizados. Um deles, numa perspectiva agroecológica, já bem estruturado, faz parte de um Programa de Avicultura Colonial, desenvolvido em parceria com a Embrapa e também com o Instituto Federal Sul Rio-grandense, cujo objetivo é a produção sustentável e apoio à diversificação de agricultores familiares da região. Nesse sentido, o projeto abrange a criação de poedeiras em três aviários, produção de ração, inspeção de ovos (sala de classificação de ovos em funcionamento), comercialização em feiras e mercados locais e articulação dessas atividades com a educação oferecida na escola.

Outro projeto em curso relaciona-se ao Sistema de Criação de Suínos ao Ar Livre (SISCAL), que é uma atividade que tem sido apresentada como alternativa para a diversificação da produção dos agricultores familiares. Esse projeto se relaciona com a proposta da Secretária Estadual de Educação de promover a Transição Agroecológica das Escolas Técnicas Agrícolas desde 2012. Sobre agroecologia, na entrevista com Luiz, ele comentou que a disciplina de agroecologia já existe há 10 anos e que hoje (se referindo a 2014) existe uma política de governo (do Estado) que incentiva a agroecologia, por meio, por exemplo, da compra de livros na área. Além disso, uma das áreas experimentais da escola, Chácara Pau D’Erva¹⁹, vem desenvolvendo atividades voltadas à *perspectiva agroecológica*, há cerca de 4 anos, nas quais, segundo Luiz, *tudo é muito simples, mas concreto*. Essa área experimental é uma propriedade familiar que se encontra em transição agroecológica e dedica-se à criação de bovinos para produção de leite e ao cultivo de hortaliças e frutas, servindo como local de experimentação para as aulas práticas de agroecologia.

Durante a semana da agricultura, que foi organizada pelas/os estudantes em parceria com educadoras/es, foram acompanhadas as palestras que trataram dos seguintes temas: Silagem, Enxertos e porta enxertos, Cultura do milho, Fertilizantes, Relato de experiência de

¹⁹ Para mais detalhes, ver Maia (2013) que realizou um estudo de caso sobre agroecologia nessa chácara.

estágio, Perfil do técnico, Equinos, Entomologia agrícola e Projeto Novos Rurais²⁰. Sobre o Novos Rurais, Carlos, um dos gestores da escola, comentou que se trata de um projeto em convênio com a Souza Cruz, que visa dar incentivos aos jovens para que permaneçam no campo e também desfazer uma imagem negativa da fumageira. Nesse sentido, são oferecidas algumas vagas para que os jovens desenvolvam projetos de complemento ao plantio de fumo (produção de licores, artesanato com porongo e em lã), diversificando a produção mediante o recebimento de um auxílio de R\$ 3.000,00 e um computador. O projeto se iniciou em 2013 e já tem alunos formados na primeira turma. Um dos jovens, que trabalha com artesanato em porongo, foi convidado a falar durante a semana da agricultura.

Todos os que palestraram durante a semana da agricultura eram homens vinculados a diferentes empresas como Embrapa, Emater, Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA), empresa Yara²¹, DuPont²² e dois estudantes relataram suas experiências nos estágios curriculares. A seguir, destaco algumas palestras e diálogos que ocorreram ao longo da semana da agricultura.

A palestra sobre fertilizantes contou com a presença de dois palestrantes com formação em Agronomia, um deles representando a empresa Dupont, e o outro que atua como representante comercial da empresa Yara. Ambos iniciaram as palestras destacando suas formações acadêmicas e focaram na apresentação das respectivas empresas, usando vídeos e slides, visando motivar as/os estudantes a conhecer os produtos e serviços oferecidos pelas empresas.

A fala do palestrante da empresa DuPont, quando ele diz que *não vamos nos deter no passado, mas no presente e futuro. Vamos falar em produtividade. Não vamos falar da realidade da região* parece de início, indicar certo *atraso* da região. Outro aspecto a ressaltar

²⁰ “O principal objetivo da iniciativa é fomentar estratégias de diversificação produtiva e comercial entre rapazes e moças que vivem no campo. Aplicado em parceria com entidades de educação formal e organizações contextualizadas ao rural, o programa oferece novas habilidades e competências aos egressos e estudantes do Ensino Médio dessas instituições, transformando-os em agentes capazes de agregar valor aos produtos e serviços da agricultura familiar” (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2016).

²¹ De acordo com informações presentes no site, “[...] a empresa foi fundada em 1905, na Noruega, para solucionar a fome emergente na Europa. No Brasil, tem sede em Porto Alegre e escritório em São Paulo, três fábricas e 18 unidades misturadoras próprias, com presença nos principais polos de produção agrícola do País. Seu portfólio de fertilizantes – que vai de mistura de grânulos a produtos especiais, como foliares e NPK no grânulo – e programas nutricionais que ajudam a produzir os alimentos necessários para a crescente população mundial. Para manter a perspectiva de crescimento em longo prazo, as iniciativas de pesquisa e desenvolvimento (P&D) da Yara são focadas na agricultura sustentável e na busca por novas soluções ambientais, como a redução do uso da água e a aplicação da quantidade precisa de fertilizantes para produzir alimentos saudáveis e de qualidade superior.” (YARA BRASIL, 2016).

²² Empresa que atua em diversos ramos, inclusive na agricultura: “[...] por mais de 200 anos, a DuPont trouxe ciência e engenharia de classe mundial para o mercado global por meio de produtos, materiais e serviços inovadores. Nossa inovação orientada ao mercado introduz milhares de novos produtos e aplicações patenteadas todos os anos, servindo mercados diversos como agricultura, nutrição, eletrônicos e comunicações, segurança e proteção, casa e construção, transporte e vestuário.” (DUPONT, 2016).

da fala desse mesmo palestrante está no convite que ele faz às/aos estudantes dizendo: *cuide de sua propriedade pois ela é uma empresa. Hoje o agricultor não é mais um colono, mas um microempresário.*

O convite para que deixem de ser *colonos* e tornem-se *microempresários* corrobora a fala do segundo palestrante quando ele diz: *não precisa estudar se é para fazer como o pai fazia.* Assim, dizer que hoje *o agricultor não é mais um colono* e sim um *microempresário*, que a propriedade é uma *empresa* e que estudar é uma maneira de não *fazer como o pai fazia* sugere mais do que uma alteração na linguagem – a qual, como propõe Hall, não apenas reflete a realidade uma vez que o mundo é também produzido a partir dela – envolve mudanças no modo de fazer agricultura e entender a propriedade, que parecem incluir a adoção de técnicas, culturas e equipamentos *modernos*, além de uma desvalorização dos saberes familiares, como demonstrado ao longo das palestras.

Segue um diálogo, sobre a questão da produtividade das plantas, que ocorreu durante a palestra do representante da empresa Yara:

- palestrante: Quantos sacos de soja vocês acham que a planta pode produzir? Qual é o potencial dela?
- estudante A: Umas 70 sacas.
- palestrante: No máximo, máximo?
- estudante B: 100, 120.
- palestrante: Isso ai. E em ambiente controlado até mais. Dependendo do material.
- estudante A: **Mas isso existe no Brasil? Essa produção? Aqui em Canguçu não é assim.**
- palestrante: Em ambiente controlado? Em São Lourenço tem um cara que tem uma areazinha que colhe 105. Nós estamos falando aqui de 60, 70 que é onde a gente consegue chegar, mas a planta tem condições de dar mais. E como a gente tem que fazer? Lei do mínimo. Tem que fechar tudo bem, para passar de 100, tem que fechar maravilhoso [...] Nós queremos o que? Colher mais no mesmo local. Nós precisamos de mais ferramentas por isso que a empresa, e todas as empresas, elas estão pesquisando cada vez mais. Para hoje colher 70 sacas, eu já colhi. Eu quero 80, eu quero 90 etc. isso eu sei que dá, eu quero mais [...]. **Essa é a nossa função como pensadores. Ir atrás dos detalhes para poder fazer produzir mais.** E eu gosto muito de ver que aqui tem bastante mulher. E como mulher pensa. Mulher tem a cabeça assim ó, pensa muito. Isso é bom. E ruim ao mesmo tempo né?! (Risos) [...] Mas o bom é que ela pensa e ela se antevê aos detalhes. Já o homem é um pouco mais objetivo. Vai lá e pá. Mas estrategicamente ele não monta uma estratégia [...]. (Grifo nosso).

Interessante ressaltar a forma como o estudante A atua como mediador interpelando o palestrante sobre a questão da produtividade afirmando que a realidade de Canguçu não é assim. Também o modo como o palestrante se coloca e coloca as/os estudantes como *pensadores* enquanto os agricultores/as passam a ser entendidos como *clientes*, fica evidenciado na palestra. Na sequência, o palestrante continua sua fala, mostrando algumas

tecnologias, como o N-sensor^{TM23}, uma tecnologia que a *empresa desenvolve para todo o Brasil* e que, segundo ele, *é realidade para grandes propriedades, acima de 1000, 2000 ha*. Comentou que se trata de um sensor óptico (mostra slides sobre ele) que *custa caro* e por isso *deve ser usado de acordo com as recomendações* (ou seja, o pacote completo de produtos oferecidos pela empresa). Dá exemplo de um *cliente* que usou o sensor no primeiro ano e teve ótimos resultados, mas, no ano seguinte, como não seguiu as recomendações, obteve perdas. Ao final da palestra, encerra pontuando o seguinte:

O que nós queremos? **Desenvolvimento da agricultura**. Oferecer produtos para melhorar. Oferecendo o quê? Oferecendo as melhores soluções e opções de plantas. Com o quê? **Com conhecimento profundo e consolidado da cultura**. Com ferramentas de serviço e competência na aplicação. Com extensa e a mais completa linha de produtos. Por isso eu disse para vocês, aqui nós temos ferramentas que nós vamos utilizar ou não no nosso trabalho. Então o que a gente tem que ter? Conhecimento da cultura. Isso é que eu comentava com vocês. **Conheçam a cultura. Competência na aplicação. Saber quanto eu tenho que aplicar e saber os produtos também para aplicar**. Então é produto certo, na hora certa e na dose certa [...] Espero que a gente tenha colaborado um pouco mais com o aprendizado de vocês e que levem esse conhecimento para frente. E olha, **vontade no coração de crescer, desenvolver e eu tenho certeza que vocês vão ter muito sucesso tá?!** (Grifo nosso).

Após esse encerramento, o professor de agroecologia, que acompanhou uma parte da apresentação, fez um agradecimento dizendo *quanta coisa nova a gente aprendeu aqui hoje né? Só esse aí do sensor do Hércules [para aplicação de nitrogênio] eu olhei esse Hércules lá na Expointer²⁴ e eu não fazia ideia, eu achei até que era um pulverizador aí eu não falei para ninguém né? Porque a ignorância a gente esconde. Mas agora eu já aprendi. Muito obrigado e vou ter que conhecer o teu aplicativo [referindo-se à empresa]*.

A interpelação de um dos estudantes quando afirmou que a produtividade em Canguçu não é assim e também a maneira como foi organizada a apresentação, de modo a privilegiar *tecnologias caras* e aplicáveis a *grandes propriedades* demonstram certo desconhecimento por parte do palestrante sobre a realidade local das/dos estudantes, os quais são, em grande parte, filhos e filhas de agricultores familiares. Ademais, fica evidente ao longo das palestras que, para tornar-se um *microempresário*, é necessário que o/a agricultor/a seja reconhecido como *cliente*, o qual deve ser orientado/a a conhecer a *cultura* e saber como usar os produtos oferecidos, conforme as recomendações da empresa, pois, uma vez que elas não sejam

²³ “Dispositivo óptico que vai acoplado em cima da máquina distribuidora de fertilizante, visando medir o dossel das culturas e estimar instantaneamente a nutrição nitrogenada da lavoura, ajustando, assim, a dose ideal do fertilizante nitrogenado durante sua aplicação.” (YARA BRASIL, 2016).

²⁴ Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários considerado um dos maiores eventos do país nessa área.

seguidas, isso pode resultar em perdas. Nesse sentido, parece ficar ressaltada a divisão entre quem ensina (*microempresário*) e quem aprende (*cliente*), mediada por uma empresa multinacional que, ao mesmo tempo em que busca seduzir com o discurso de *desenvolvimento da agricultura*, pouco se responsabiliza caso ocorram perdas.

Outra intervenção interessante ocorreu durante a palestra que tratou da silagem, oferecida por um funcionário da Emater. Um dos estudantes questionou se *tem algum problema de usar transgênico para a silagem?* Segundo o palestrante: *o transgênico é muito mais uma questão ideológica do que qualquer outra coisa, porque não tem pesquisa.* O questionamento do estudante vincula-se à sua vivência na propriedade da família, tendo em vista que ele é filho de agricultores/as assentados/as, os quais consideram o uso de sementes transgênicas como problemático. Chama atenção a resposta do palestrante que evidencia como a palavra *ideológica* é usada. Parece que há um contraponto entre o que ele considera ideológico, ou seja, sem validade científica e, portanto, não precisa ser considerado, ao que deve ser creditado como “verdade”, uma vez que é validado cientificamente. Dessa forma, como *não tem pesquisa* para mostrar se há problema em usar ou não o transgênico para a silagem, essa passa a ser uma questão de menor importância ou *ideológica*. A ideologia aqui parece ser compreendida, de maneira reducionista, como falsa consciência.

Considerando as entrevistas e observações nessa escola, pude constatar que há a circulação de discursos e práticas tanto na perspectiva de incentivar a agroecologia quanto a agricultura convencional. Se por um lado – embora a disciplina de agroecologia esteja presente há cerca de 10 anos – a perspectiva agroecológica parece ter ganhado força a partir da implementação do ensino politécnico, no qual o Estado foi um incentivador, por outro, é importante lembrar que a semana da agricultura foi organizada pela associação dos estudantes com o auxílio de algumas professoras/es que, nessa edição, parecem ter priorizado uma perspectiva “convencional”.

Nesse sentido, ressalto a fala de uma estudante do primeiro ano do curso técnico em agricultura, que, ao comentar sobre a área de plantio de soja convencional mantida pela escola²⁵, justifica que *a gente não concorda com isso* (plantar soja convencional), mas *entende que é uma maneira da escola se manter*. Também um professor, apesar de reconhecer a importância da produção orgânica, destaca que ela *hoje não é viável economicamente*. Ou seja, a estudante e o professor levantam uma questão importante, que corrobora a fala de Luiz,

²⁵ Essa escola possui uma área agrícola, há cerca de 20 anos, de 50 hectares onde predomina a produção “convencional” (lavouras de milho, soja, cereais de inverno, e gado de corte) que envolve a utilização de sementes transgênicas, herbicidas, inseticidas e fungicidas.

que, durante uma das entrevistas, destacou que a escola busca demonstrar que a formação profissional técnica é boa ao mesmo tempo em que tenta valorizar a importância do trabalho, mas não tem como objetivo *teorizar sobre o modelo ideal* e sim *fazer o que é possível na prática*.

A convivência de discursos e práticas que se relacionam ao desenvolvimento/subdesenvolvimento em diferentes direções indica que a escola não pode ser compreendida de uma única perspectiva e, sim, com base nas relações e disputas que se estabelecem num processo permanente de formação de subjetividades (sujeito “agroecológico” e sujeito “convencional”), nas quais o papel de mediação é alternado entre estudantes e educadoras/es.

4.3.2 A escola do “assentamento” como contraescola²⁶?

“Somos filhas e filhos de uma história de luta”.
Lema do Encontro dos Sem Terrinha em 2014

A escola do assentamento possui um histórico de *resistência*, especialmente, por duas razões: por ter se mantido em funcionamento após um período em que houve o fechamento de inúmeras escolas rurais no Estado e porque, perto dela, localiza-se a escola municipal “tradicionalista”, que atende estudantes de educação infantil e ensino fundamental que poderia atender os/as estudantes dessa escola, uma vez que os municípios têm como prioridade oferecer o ensino fundamental.

Conforme relato de uma ex-gestora educacional, em Canguçu existiam mais de 290 escolas multisseriadas, muitas das quais foram desativadas. O contexto em que ocorre o fechamento das escolas rurais, principalmente a partir de metade da década de 1990, reflete uma política mais ampla do Estado brasileiro que considera as escolas do campo como “atrasadas” em relação às da cidade:

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo associa-se à perspectiva de negação do campo como espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade. (LIMA, 2011, p. 3).

²⁶ Uma versão preliminar das reflexões apresentadas nesse tópico foi desenvolvida em conjunto com os/as colegas Irio Luiz Conti, Angelita Bazotti e Carmen Janaina Batista Machado e publicada na revista Retratos de Assentamentos.

A educação faz parte de um contexto em que o “modelo” de desenvolvimento é a urbanização²⁷ e as questões relacionadas ao rural, quando trabalhadas, estão voltadas principalmente para a agricultura “convencional”, evidenciando a emergência de políticas contraditórias no interior do próprio Estado. No contexto de Canguçu, ao mesmo tempo em que houve o investimento na instalação de 16 assentamentos rurais no município, que requerem um conjunto de infraestrutura para atender às demandas dessas famílias, adotou-se a política de fechamento de escolas rurais no mesmo período. No caso da escola do “assentamento”, com a articulação e apoio da comunidade e em função da demanda contínua de estudantes dos assentamentos rurais, ela segue em funcionamento.

O processo de ensino nessa Escola está centrado nas atividades agrícolas desenvolvidas pelas famílias assentadas na região. A base curricular está constituída pelos seguintes componentes: língua portuguesa, arte, educação física, história, geografia, ensino religioso, relações humanas, matemática e ciências. Conforme sua proposta pedagógica:

A metodologia da ação pedagógica está embasada na concepção Metodológica Dialética de Conhecimento, onde o ponto de partida do processo de construção do conhecimento e a prática social concreta e a realidade onde ela acontece. Visa ao desenvolvimento de sujeitos críticos, transformadores da realidade social, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanista. Leva em conta realidades e sujeitos, diferentes saberes e os diferentes níveis de desenvolvimento do aluno ao estabelecer os marcos de aprendizagem através de ações teóricas e práticas, visando a preservação ambiental para a importância do cultivo orgânico, valorizando o trabalho na terra e buscando a permanência do jovem no campo (ESCOLA DO ASSENTAMENTO, 2015).

Conceber os componentes curriculares e a escola considerando o seu próprio contexto é fundamental, não apenas como proposta pedagógica, mas também como prática pedagógica cotidiana. Por isso, é interessante que as atividades desenvolvidas considerem e reflitam a realidade vivida pelas e pelos/os estudantes nos assentamentos rurais.

A Escola conta com uma horta escolar e um pequeno viveiro de produção de mudas onde são realizadas aulas práticas. Parte do que é produzido na horta é utilizado na merenda escolar. Há também atividades práticas que são realizadas em parceria com técnicos e técnicas da Emater, que prestam assistência técnica aos assentados e assentadas e comparecem à

²⁷ Diferentes falas já apresentadas anteriormente sinalizaram isso como, por exemplo, a do diretor de uma escola rural que disse que “preparamos muito mais nosso aluno para ir para a cidade do que para permanecer no meio rural” e de um aluno quando disse que “muitas coisas ensinadas não terão utilidade para quem continuar no campo”.

Escola para trabalhar técnicas de plantio de espécies florestais adaptadas à região, reaproveitamento de alimentos, atividades com variedades de sementes crioulas e outras.

Embora haja um Plano de Ensino que define previamente os conteúdos que devem ser trabalhados em aula, a Escola tem buscado articulá-los com o contexto das comunidades, incluindo, por exemplo, o ensino da cultura afrodescendente, tendo em vista que os assentamentos se localizam próximos a duas comunidades quilombolas.

Da mesma forma, a promoção de práticas educativas que levem as crianças a reconhecerem-se como assentadas rurais é parte do processo de formação que envolve atividades que tratam, por exemplo, de aspectos da história da localidade (antigas fazendas vendidas ao INCRA e a chegada das famílias aos assentamentos), trajetória de luta pela terra das famílias assentadas, importância do Moinho Terra Nova²⁸, localizado no Assentamento Sem Fronteiras, observação do plantio e de sementes cultivadas nos assentamentos (época de plantio, ciclo das culturas, fases da lua e sementes crioulas).

Exemplo disso foi a participação da escola, em 2014, no 17º Encontro Estadual dos Sem Terrinha, que faz parte da Jornada Nacional dos Sem Terrinha do MST, evento que é promovido desde 1994 durante a semana do dia da criança. O encontro – que se inseriu nas comemorações dos 30 anos do MST – cujo lema foi “Somos filhas e filhos de uma história de luta” – reuniu cerca de 500 crianças de acampamentos e assentamentos do MST do Rio Grande do Sul (Imagem 6). Durante dois dias, os/as estudantes participaram de atividades lúdicas, desportivas, plenárias e reivindicaram seu direito à educação do campo contextualizada à sua realidade, além de políticas públicas para a produção de alimentos saudáveis. Houve momentos de partilha com os demais participantes sobre as atividades que têm sido desenvolvidas na Escola do “assentamento”.

²⁸ A Cooperativa Terra Nova foi criada em 2006 pelas famílias assentadas do município de Canguçu, com sede no Assentamento Pitangueiras/Sem fronteiras. Suas atividades estão voltadas para a produção de leite, vendida a uma cooperativa de laticínios no município de Pelotas e o beneficiamento e comercialização de farinha de milho, processada pelo moinho colonial, além de uma casa de mel.

Imagem 6 - Abertura do 17º Encontro Estadual dos Sem Terra em Viamão - RS



Fonte: Arquivo do Trabalho de Campo (2014).

Como o encontro foi realizado no município de Viamão - RS, as crianças, professoras e funcionária da Escola, além de algumas mães e lideranças do MST tiveram atividades preparatórias prévias ao deslocamento até o local do encontro, onde permaneceram durante dois dias em alojamentos coletivos.

Algumas ações observadas durante o evento merecem ser mencionadas. Pode-se começar com o processo de preparação, composto por diversas atividades relacionadas aos trabalhos desenvolvidos pelas crianças e que foram apresentadas no encontro. Visivelmente se percebia o orgulho e a felicidade desses estudantes durante e depois do evento. Após o retorno à Escola, uma das brincadeiras observadas nos intervalos de aula consistia em cantar a música em roda que foi cantada durante o evento. Atividades como essa, que envolvem professoras, pais, mães, lideranças locais e técnicos/as da Emater, se constituem em momentos pedagógicos e de educação contextualizada.

Outro processo importante diz respeito aos dias de campo desenvolvidos em parceria com as famílias assentadas, a Escola e técnicas/os da Emater municipal, com início desde 2012. Tendo como base um projeto sobre milho crioulo, a Escola realizou um dia de campo na propriedade de duas famílias de estudantes, seguido de visita ao Moinho Colonial da Cooperativa Terra Nova, visando conhecer a transformação do grão em farinha. Nessa oportunidade, as crianças elaboraram bolachas e bolos à base de milho, a partir de pesquisas realizadas nas suas famílias. Essas atividades tiveram como finalidade compreender os processos que envolvem a seleção das sementes, a produção, o beneficiamento e o consumo do milho. A partir dessa experiência, as/os envolvidos perceberam a variedade de espécies não só de milho, mas também de feijão, abóbora, mandioca, batata-doce, dentre outras, o que

desencadeou a realização do Projeto de Resgate de Sementes Crioulas, com continuidade das atividades de pesquisa em sala de aula e dias de campo nas famílias assentadas, assim como visitas à Bionatur²⁹ e à Embrapa.

No ano de 2013, na VI Feira Estadual de Sementes Crioulas, entre as/os estudantes das escolas rurais do município foram eleitos os Guardiões Mirins – 16 estudantes dessa Escola receberam kits de sementes crioulas para serem multiplicadas nas propriedades de suas famílias. Em 2014, deu-se continuidade às atividades com a realização de dias de campo nas casas de famílias desses estudantes e na Escola (oficinas de culinária e de artesanato em palha de milho ministradas por um membro de uma comunidade quilombola). O projeto, assim como os demais já citados, segue com as atividades de pesquisa, dias de campo e participação em diferentes espaços (feiras, seminários e outros eventos), rumo à consolidação e ampliação das parcerias.

Em 2015, a escola organizou dias de campo na casa de familiares de estudantes guardiãs e guardiões de sementes crioulas (Imagem 7) e também uma prévia do seminário dos guardiões mirins de sementes crioulas, que ocorreu na escola “tradicionalista” e cuja organização envolveu estudantes da escola do “assentamento”. Vejamos como foi o seminário realizado na escola “tradicionalista”.

Imagem 7 - Dia de campo na casa da família de estudantes da escola do “assentamento”. Detalhe para a construção coletiva do minhocário com a participação de técnicas e técnicos da Emater, familiares e crianças



Fonte: Arquivo do Trabalho de Campo (2015).

²⁹ A Bionatur (marca comercial da Cooperativa Agroecológica Nacional Terra e Vida Ltda - Conaterra) é uma rede de sementes agroecológicas que se iniciou em 1997, conformada por assentados da reforma agrária e agricultores familiares dos municípios de Hulha Negra e Candiota, no Rio Grande do Sul. Atualmente, a Bionatur se constitui como importante rede de produção e comercialização, com atuação em âmbito nacional.

4.3.3 Semeando ideias: guardiões mirins de sementes crioulas na escola “tradicionalista”

Considerando que muitas crianças que estudam na escola do “assentamento”, ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental, acabam dando continuidade aos estudos na escola “tradicionalista”, a equipe responsável pela educação do campo da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com pesquisadoras, Emater e MST, decidiu motivar a realização de uma atividade prévia do seminário dos guardiões mirins de sementes crioulas que ocorreu durante a 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares. A proposta foi que as/os estudantes da escola do “assentamento”, que são guardiões mirins de sementes crioulas, apresentassem o que tem sido realizado às/aos estudantes da escola “tradicionalista” e outras escolas convidadas.

Além de outras escolas, também foram convidados a participar da atividade familiares, lideranças do MST, agricultores/as guardiões/ãs de sementes crioulas. A princípio, o convite pareceu ter sido direcionado a todas/todos estudantes da escola “tradicionalista”. No entanto, em razão de *falhas na comunicação*, apenas aqueles que eram guardiões de sementes enquanto estudavam na escola do “assentamento” e a equipe diretiva da escola “tradicionalista” participou da atividade.

As atividades iniciaram com as falas de Vanessa (responsável pela educação do campo da Secretaria Municipal de Educação) e da diretora da escola do “assentamento”, que fez um relato das experiências desenvolvidas na escola, utilizando um projetor com imagens de algumas atividades. Em seguida, Leo, agricultor e guardião de sementes crioulas, fez toda uma retomada histórica sobre como *os transgênicos foram tomando conta*, a partir de sua própria história de vida. Segundo seu relato, quando “descobriram” o Brasil, os indígenas eram os guardiões de sementes e não havia, nesse momento, interesse mercadológico sobre essas sementes.

Todo mundo que plantava é porque era guardião. Se plantava abóbora é porque era guardião, se conseguia plantar uma couve, um milho é porque era guardião. Eram os nossos índios que estavam aqui antes. Chegaram os imigrantes, ainda eram guardiões, só que daí foi crescendo os olhos de alguns interessados capitalistas e começaram a deter as sementes, aqui, ali, lá, na mão de pequenos grupos, e vender para os outros. E aí surgiu essa distância que existe entre dois modelos. Eu sei que vocês são pequenos, mas a gente precisa entender que existem dois modelos, vocês estão tratando disso, com certeza com essas professoras maravilhosas que vocês têm. Existem dois modelos (Leo).

Buscando propor uma reflexão sobre o que é ser guardião de sementes crioulas, Leo começa sua fala dizendo *ninguém guarda algo que não gosta*. Conta que, quando ele era

pequeno, trabalhavam apenas com semente crioula e recorda-se da chegada do milho híbrido no mercado:

[...] eu estava dizendo que quando eu era do tamanho dele (aproximadamente uns 10 anos) chegou o híbrido lá em casa. Não existia semente híbrida. Só existia semente crioula. E meu pai plantava fumo. Começou a plantar fumo no ano que eu nasci. E até a idade de 25 anos eles sempre plantavam fumo lá em casa. Então eu me criei no meio do fumo né?! E eu lembro que o pai [...] plantou o milho híbrido pela primeira vez, ele comprou o tal do milho híbrido. Mas a gente plantava lá sempre o milho argentino e o dente de ouro que eram os dois milhos que a gente tinha lá em casa. Mas ele plantou aquela roça nova com milho híbrido. Meus Deus do céu! O que produziu aquele milho pessoal! Aquele milho produziu um horror né?! Ele falava para os vizinhos todos, o quanto tinha colhido. E eu me lembro como se fosse hoje, eu era do tamanho dele, o pai com duas espigas na sala, de pernas cruzadas, entregou para um tio dele “só olha o milho que eu colhi daquela lavoura, tio” mostrando aquelas duas espigas de milho amarradas pela palha com a outra. Que coisa linda esse milho né?! E meu pai disse: “não tem como fazer, esse milho não pode, não dá para plantar de novo. Me disseram lá que ele não produz. Eu peguei essa semente lá no sindicato, mas me disseram que ela não produz. Se eu plantar de novo ele não vai dar esse rendimento. Não vai produzir” (Leo).

Em seu relato, Leo tenta evidenciar os dilemas de produzir milho híbrido, chamando atenção para a alta produtividade alcançada, mas também para a impossibilidade de plantar novamente a semente. Leo relata a reação do tio ao perceber que o milho não produz: *mas então isso não presta! Tu vai ter que comprar todos os anos lá. Não. Eu vou ficar com o meu milho.* A dependência na compra de sementes é um dos elementos, levantados por Leo, que faz com que o agricultor perca autonomia. Ele explicita a separação entre *dois modelos*, associando um deles à qualidade de vida e o outro ao interesse econômico, provocando os/as estudantes a refletirem sobre essas questões.

Um modelo que quer preservar a semente limpa, o alimento limpo, a qualidade de vida, e outro modelo que só interessa o lucro. Esse modelo que só interessa o lucro é aquele modelo que vende a semente, que vende os produtos industrializados lá no supermercado prontinho para consumir e que são maravilhosos, muito gostosos, um sabor que a gente nunca conheceu antes. Não é verdade? Esse é um modelo. Mas esse modelo trouxe um monte de doença para nós. Vocês já ouviram falar que boa parte das doenças ou a maioria das doenças entra pela boca da gente. A gente adquire elas, a gente acumula a doença no organismo até que um dia ela se manifesta em algum lugar. No fígado, no coração, na cabeça, na corrente sanguínea enfim, aí aparece as doenças. E aí a gente não sabe porque, mas a gente toda a vida comeu produto industrializado, carregado de produto químico, carregado de veneno, e porcaria. Vocês estão me entendendo? (Leo).

Leo continua sua fala, tensionando os dois modelos e colocando-se como parte do grupo da *resistência*.

Tem um modelo que só interessa o lucro, tem que desincentivar que a gente plante. Esse modelo que só interessa o lucro não quer que nós plantemos nada em casa, que nós guardemos nenhuma semente, que a gente pare com essa coisa de ser guardião. Entendeu? Esse modelo que só quer vender, só quer lucro, esse modelo não quer que

a gente seja guardião. Para ele não interessa nossa saúde. Para esse modelo. Não interessa. Interessa o que vai entrar no bolso dos capitalistas. Interessa é o que vai entrar no bolso deles. Não interessa qualidade de vida. Não interessa saúde. Não interessa o ser humano. E o outro grupo que é o grupo da resistência que nós dizemos que nós fazemos parte. Esse grupo que resiste a esse modelo. Esse grupo não interessa o capital. Dinheiro é importante para gente viver com dignidade, mas ele não é tudo. Ele não resolve todos os problemas. Se ele resolvesse né, quem era rico não tinha doença, quem era rico todos eram felizes porque tem muito dinheiro. Ele não resolve nada disso das nossas necessidades. Não é verdade? Não é assim? A gente pensa que às vezes com o dinheiro, pode que alguém pense que vai resolver os seus problemas. Não. Ele vai arrumar uma série de problemas. Então a ganância só para meia dúzia e a maioria fica na dificuldade. (Leo).

O agricultor chama atenção para a desigualdade produzida pelo modelo *que só interessa o lucro* contraposto ao modelo da resistência que *não interessa ao capital*, embora reconheça que dinheiro é importante para viver com dignidade. Ele faz um balanço reflexivo sobre a *tentação da produtividade* e resistência

Essa coisa de resistir à tentação sobre a produtividade, sobre o rendimento foi tão grande que em pouco tempo dizimaram [sementes]. E muitos pouco das nossas sementes ficaram. Muito pouco ficou. Alguns guardiões com muito capricho, perseverança e teimosia conseguiram manter, conferir as sementes. Por isso a gente tem as sementes ainda. Mas foi muito difícil porque aquilo foi uma avalanche. **Foi muito rápido que invadiu o Brasil assim como depois chegou os transgênicos e invadiram o Brasil, invadiram o mundo todo com essas sementes.** Que são para pequenos grupos deterem o controle sobre elas então isso foi uma história muito complicada que levou mais para eles. Infelizmente nós perdemos o domínio. Estamos regatando aos pouquinhos as nossas sementes, a cultura de preservar, de guardar nossas sementes, de ter autonomia, de ser dono do nosso nariz, de poder produzir um alimento limpo, porque esse alimento. Se a gente pega uma semente lá de fora e planta não sai mais um alimento limpo, até porque toda essa semente que vem de fora, industrializada, que vem da grande indústria ela não é sozinha ela tem um pacote que acompanha. Para ela produzir bem e para compensar economicamente, porque ela é cara né? Para compensar eu tenho que botar um pacote, pacote que eu digo assim é adubo, tratamento no desenvolvimento da cultura, para ela atingir uma produtividade que defenda meu custo. Então ela tem que ser vendida com o pacote. Isso eu chamo de pacote. **E o sonho da gente é resgatar essa autonomia do agricultor. O agricultor camponês, o agricultor familiar, a unidade de produção ela tem que ter autonomia. Ela não pode ser dependente do mercado.** Ela não pode ficar de refém da inflação que subiu e eu não consegui comprar, o não sei o que lá que aconteceu no mercado. A gente tem que ter autonomia. A unidade familiar tem que ter autonomia sobre o que quer consumir, sobre a qualidade daquilo que consome, enfim a gente precisa ter essa autonomia e a luta da gente é para construir cada vez mais gente, cada vez mais cidadãos que enxerguem dessa maneira a nossa realidade e lute para construir isso né?! (Leo). (Grifo nosso).

E demonstra como as sementes transgênicas acabaram invadindo não apenas o Brasil, mas o mundo todo e que, para que se possa plantar essa semente, é preciso aderir a um *pacote* que, além de ser caro, faz com que o agricultor/a perca a autonomia. Nesse sentido, embora reconheça os desafios, busca motivar as/os estudantes a uma defesa da autonomia não apenas

em relação à semente, mas ao que se quer consumir e à qualidade daquilo que é consumido. Para finalizar sua fala, Leo comenta sobre a dificuldade que tem sido fazer parte desse *grupo da resistência* e comenta como faz para guardar as sementes, mobilizando os saberes dos *mais velhos* e enfatizando a importância das trocas e das relações para a manutenção das sementes conforme pode ser observado no diálogo entre ele e Vanessa.

- Leo: Então muito complicado pessoal. Mas a gente já vem há um bom tempo peleando, para todo lado a gente encontra gente que nem vocês, em outros grupos, outras comunidades, em outros locais que fazem o mesmo que nós fizemos. A gente às vezes pensa: bah somos tão poucos né?! Mas aí a gente vai em outra comunidade e encontra pessoas que fazem a mesma coisa. Vamos a Santa Catarina e encontramos um grupo que também faz isso. Nós vamos lá em Passo Fundo e a gente encontra outro grupo que faz isso. Então a gente vai vendo, assim não somos tão poucos. Nós somos uma **trincheira de resistência** que ainda está meio desarticulada e tal, mas nós estamos conseguindo a ter seguidores. Tem gente que guarda né. E eu não disse para vocês ainda, mas a maioria sabe disso né, eu sou agricultor familiar, tenho uma pequena área, 15 ha de terra e eu sou um guardião também. Aquele milho, daquele tempo lá do pai, eu tenho ele ainda. Eu não tenho mais o meu pai nem minha mãe, mas aquela semente a gente tem ainda lá. Eu digo aquela, porque ainda tem o argentino e o dente de ouro.

- Vanessa: como tu guardou tanto tempo isso? Deixou lá guardado?

- Leo: Não, todo ano a gente planta. O jeito de guardar é colocar na terra na época certa para germinar. Esse é o jeito de guardar. Então a gente bota na terra todos os anos e tira a semente de novo e guarda um punhadinho para plantar de novo.

- Vanessa: não dá para ganhar de presente e guardar?

- Leo: É uma coisa que é muito interessante pessoal, na semente. A semente, eu sempre via os mais velhos que ensinam tantas coisas para gente dizer assim ó, a semente, para renovar uma semente, a gente troca com o vizinho de outra comunidade com um compadre lá de outra comunidade. Incrível a importância que isso tem. Exatamente porque nenhuma planta e nenhuma semente é uma ilha. Ela faz parte de um contexto todo, de um microclima, de uma relação que ela faz com as outras plantas que florescem na mesma época. **Elas se relacionam, elas conversam. As plantas conversam.** Elas se relacionam. Eu estou com uma semente que eu já estou plantando há três, quatro anos aqui e ela começa a decair a produção. Eu pego um pouco [dessa semente] e eu vou lá na outra comunidade e eu troco com o vizinho e aquela planta que estava caindo a produção aqui, ela se revigora e produz bem lá. E a que eu trago de lá, produz melhor aqui. Porque é a mesma coisa que se a gente fosse casando irmão com irmão, vai definhando. Vai definhando a raça né?! Precisa regenerar desse jeito. (Leo). (Grifo nosso).

Ao relatar sua trajetória de vida, que converge com a entrada das sementes híbridas e transgênicas, Leo demonstra como essas sementes foram ganhando espaço em função da sua produtividade, ao mesmo tempo em que o agricultor/a foi perdendo autonomia. Sem ignorar a *tentação sobre a produtividade, sobre o rendimento*, o agricultor busca tensionar a perda de autonomia e também questões relacionadas à saúde que a incorporação dessas sementes híbridas e transgênicas representa. Reconhece que o *grupo da resistência* ainda é pequeno e desarticulado e faz o convite às/aos estudantes para que lutem para fazer parte desse grupo.

Ele também busca desmistificar a ideia, bastante consolidada, de que *o homem do campo é atrasado em relação ao da cidade*.

Nesse sentido, o “dispositivo da agricultura” parece estar sendo usado na escola para sensibilizar as/os estudantes, dessa e de outras escolas, mobilizando ideias relacionadas à importância das trocas entre vizinhos, da valorização dos ensinamentos dos *mais velhos*, da saúde, do ambiente e o resgate da autonomia que foi perdida. De fato, o que parece evidenciado com esse relato é a articulação íntima entre modernidade (introdução das sementes convencionais, aumento da produtividade, interesse mercadológico), colonialidade (perda da saúde, autonomia) e, talvez, decolonialidade pelo resgate dos conhecimentos tradicionais, sementes crioulas e autonomia reivindicado pelo *grupo da resistência*. Assim, percebendo que, com a decolonialidade, que tem origem na matriz colonial, há a possibilidade tanto de reforçar a colonialidade quanto de, ao mesmo tempo, fazer uma crítica a ela.

Além da fala de Leo, houve outras falas nesse mesmo sentido como, por exemplo, de lideranças do MST, de alguns técnicos e técnicas da Emater, de familiares, pesquisadoras e de outras/os. Na parte da manhã, o encontro foi encerrado com uma mística das/os estudantes da escola do “assentamento” que fizeram uma encenação e cantaram algumas músicas e também com a entrega de sementes crioulas pela escola “tradicionalista”. Durante a tarde, houve um dia de campo na casa de uma agricultora assentada que apresentou a propriedade e a horta que recentemente havia sido revitalizada. Segue a letra da canção³⁰ “Não Vou Sair do Campo”, encenada pelas crianças da escola do “assentamento”:

Não vou sair do campo
 Pra poder ir pra escola
 Educação do campo
 É direito e não esmola
 O povo camponês
 O homem e a mulher
 O negro quilombola
 Com seu canto de afoxé
 Ticuna, Caeté
 Castanheiros, seringueiros
 Pescadores e posseiros
 Nesta luta estão de pé
 Cultura e produção
 Sujeitos da cultura
 A nossa agricultura
 Pro bem da população
 Construir uma nação
 Construir soberania
 Pra viver o novo dia
 Com mais humanização

³⁰ Letra e melodia de Gilvan Santos.

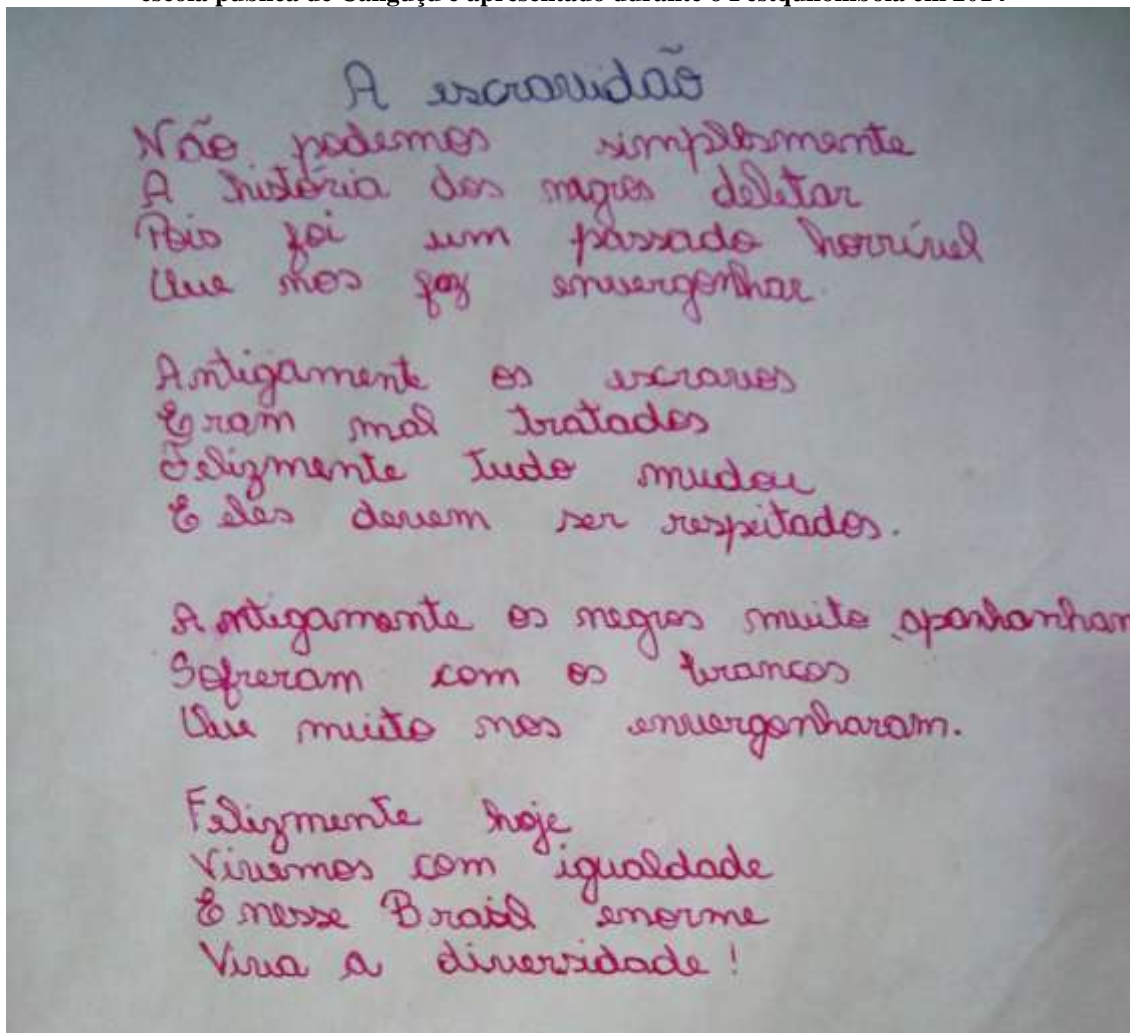
Quem vive da floresta
 Dos rios e dos mares
 De todos os lugares
 Onde o sol faz uma fresta
 Quem a sua força empresta
 Nos quilombos nas aldeias
 E quem na terra semeia
 Venha aqui fazer a festa

A análise do “dispositivo agricultura” – que demonstrou ser extremamente relevante no contexto das escolas pesquisadas – permitiu constatar como os discursos sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento de Canguçu circulam nas escolas de tal modo que é possível identificar diferentes interpretações e práticas que podem se realizar nesses espaços. Observou-se que, às vezes de modo semelhante, porém se configurando em práticas diferentes, existem modos distintos de pensar/fazer agricultura, os quais estão imbricados em relações de poder. Com isso, é possível evidenciar aspectos de disputa dos desenvolvimentos (rural) na região e como as escolas (a educação) se posicionam para tal fim – abrindo espaços para formas de governar e também para resistir. Além disso, levando em conta que Canguçu é um município predominantemente rural – com grande número de minifúndios, assentamentos rurais e comunidades quilombolas –, a análise desse dispositivo permitiu mais do que compreender as *agriculturas* em jogo, evidenciando disputas entre concepções de mundo, tornando-se central para a apreensão das relações entre atraso e racialização que são identificadas nas escolas com base nos estereótipos atribuídos a determinados grupos.

Retomando o que foi discutido no capítulo 2 sobre a invenção da “Metade Sul”, foi possível constatar que, paralelamente à constituição dessa metade como atrasada, estagnada e subdesenvolvida – que criou as condições para intervenção política – foi possível observar uma série de trabalhos acadêmicos que se preocuparam em demonstrar, explicar e apontar caminhos para solucionar as diferenças entre “Metade Sul” e “Metade Norte”, focalizando nas diferenças entre os colonos imigrantes (principalmente alemães e italianos) na “Metade Norte” e os não colonos/imigrantes na “Metade Sul”. Assim, constituindo não apenas a ideia de que o atraso na “Metade Sul” está associado aos não colonos/imigrantes, mas também explicitando que o caminho para alcançar o desenvolvimento é indicado pelo modo de ser e fazer agricultura do colono imigrante. Particularmente as escolas se tornam centros de difusão e circulação de ideias de produtividade e modernização, ainda que projetos distintos emerjam e mostrem outros caminhos, denunciando a colonialidade desse processo. Questões que se articulam com a discussão sobre raça, racismo de estado e racialização que serão apresentadas no próximo capítulo.

5 RAÇA, RACIALIZAÇÃO E RACISMO DE ESTADO

Imagem 8 - Poema “A escravidão” escrito por estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Canguçu e apresentado durante o Festquilombola em 2014



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Este capítulo compreende inicialmente uma discussão teórica sobre questões relacionadas a raça, racialização e racismo de Estado, mobilizando, para isso, contribuições teóricas de diferentes autores como Foucault (2010), Fanon (2008), Grosfoguel (2012), Restrepo e Arias (2012), Wade (1997) e Santos (2010). Com base nessas contribuições, e fazendo uso da historiografia como recurso-chave, traçamos uma genealogia dos problemas raciais, em Canguçu e na “Metade Sul”, que são apontados pela história da imigração e das preferências da colonização, as quais evidenciam a emergência de uma subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante, que se constituiu historicamente e é reforçada pelos discursos e práticas sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento que circulam nas escolas.

A partir disso, buscamos demonstrar como esses discursos e práticas que circulam no espaço escolar têm como efeito reforçar a racialização de grupos que não estão associados a essa subjetividade dominante, bem como conformar e/ou contribuir para a hierarquização e inferiorização de outras subjetividades, que, no entanto, estão permanentemente sendo disputadas. Essa disputa se dá a partir de uma “guerra de baixa intensidade” entre quem vive um privilégio racial (colono imigrante) e quem vive uma opressão racial (não colonos) e é reforçada pelas festas, modos de ser, fazer agricultura e religião que são exemplificadas, empiricamente, com base nas escolas.

Restrepo e Arias (2012), além de demonstrar que raça é uma construção histórica, mostram como concretamente esta categoria pode ser pensada como uma singularidade que permite uma multiplicidade de articulações (2012, p. 153). Seguindo a proposta de Appelbaum, Macpherson e Roseblatt (2003), os autores consideram importante estabelecer uma distinção entre os fatos históricos e sociais da raça (como palavra e conceito) e a categoria analítica de racialização (como ferramenta analítica). Nesse sentido, embora concordem em que é preciso historicizar a raça em sua multiplicidade e densidade espacial e temporal, distanciam-se do conteúdo outorgado pelos autores à categoria racialização, argumentando que:

Tal como la proponen, cualquier proceso de articulación de la diferencia como jerarquía afincado en los encuentros coloniales y los legados nacionales supondría ‘racialización’. A nuestra manera de ver, esto abre esta categoría a procesos de marcación e jerarquía que pueden ser distinguidos de los de racialización, por lo que el potencial analítico de esta categoría se encuentra precisamente en la posibilidad de establecer su especificidad. (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 155).

Os autores apresentam uma retomada dos conceitos raciais por diferentes autores. Dentre eles, Aníbal Quijano (2000), quem propôs o conceito de colonialidade do poder, mostrando como as diferenças fenotípicas foram usadas para demarcar as diferenças raciais, e Walter Dignolo (2005), que sustenta que a inferiorização da diferença é central para a categorização racial. Ambos os autores concordam que a expansão europeia está ligada à distinção e à hierarquização das pessoas e lugares.

Restrepo e Arias (2012) questionam se a única modalidade de diferenciação e hierarquização associada ao colonialismo é a racialização e argumentam que a inferiorização dos outros (considerando-os inclusive como não humanos) não está necessariamente articulada racialmente, ou seja, esta articulação não é inevitável e aponta a um fenômeno bastante estendido na antropologia, o etnocentrismo.

Os autores propõem, citando o trabalho de Kathryn Burns, que é preciso considerar que a imposição de noções contemporâneas de raça para interpretar as formas de discriminação colonial pode levar a ignorar processos de criação de diferenças e separação que se desejam compreender. Ao mesmo tempo, retomar a concepção da palavra e os conceitos de raça em relação ao determinismo biológico da ciência do século XIX e início do século XX acabaria por desconsiderar uma série de conceptualizações raciais que não operaram necessariamente a partir desse determinismo.

Para avançar na análise, compartilhando da estratégia metodológica proposta por Wade¹ (2003), Restrepo e Arias (2012) destacam que:

Compartimos esta estrategia metodológica para pensar lo ‘biológico’ (al igual que la ‘naturaleza’) como un ‘artefacto cultural’ y, más aún, recurrir a la historia y etnografía para examinar como en concreto se constituye y opera lo ‘biológico’ (o la ‘naturaleza’) en prácticas y narrativas ‘raciales’ localizadas espacial, social y temporalmente (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 161).

Conforme os autores, o regime de biopoder proposto por Foucault, submete a população como objeto da biopolítica, ou seja, como uma série de tecnologias de segurança que buscam a regulação da população como um problema político, científico, biológico e de poder. O poder soberano dos séculos XVII e XVIII, de “fazer morrer deixar viver”, passa a operar no biopoder como o direito de “fazer viver deixar morrer”. Nesse sentido, “Foucault indica que a população tomada como objeto de biopolítica supõe um exterior de seres humanos dispensáveis que se podem deixar morrer ou, inclusive, fazer morrer sempre e quando se faça em nome do fazer viver da própria população.” (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 164) através do racismo de Estado.

Os autores chamam a atenção para a co-constituição do racismo de Estado e da biopolítica colocando a racialização no campo da governamentalidade, do governo de si e dos outros. Assim, para os autores, a racialização apontaria a processos de marcação-constituição

¹ Wade (1997) trata da coexistência e interdependência dos processos de discriminação e mestiçagem na Colômbia, onde, segundo o autor, “[...] a discriminação é uma força principal, como também é a mestiçagem física e cultural, e é na interação desses processos onde se define a posição das populações negras em Colômbia e a natureza da identidade colombiana.” (WADE, 1997 p. 15-16). O autor destaca que alguns acadêmicos negam que a “raça” seja em si mesma uma categoria analítica e preferem usar as categorias “classe” ou “etnicidade”, pois argumentam que o uso do termo em si é racista, reforçando a ideia de que existem agrupamentos biológicos, e também que o fato de considerarem “raça” como uma construção social faz com que o uso dessa categoria materialize teoricamente algo que é uma condição ilusória. No entanto, Wade concorda que raça é uma construção social, mas demonstra que essa categoria pode ser analiticamente utilizada, uma vez que, na visão do autor, a raça não pode ser reduzida a condições de classe, e afirma que “[...] para combater o racismo é preciso dar nome aos significados e não escondê-los debaixo de outros termos.” (WADE, 1997, p. 18).

de diferenças em hierarquias de populações a partir de diacríticos biologizados que apelam ao discurso experto, e, independentemente de que sua inscrição seja no corpo marcado ou no sujeito moral, sempre apontam para a governamentalização das populações racializadas (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 165).

Com isso, os autores destacam três aspectos inter-relacionados que se derivam dessas reflexões. O primeiro deles está relacionado à transformação antropológica fundamental ao se pensar em termos raciais, qual seja, a distinção-oposição de duas entidades (parte físico-material e “outro” imaterial-alma, espírito, mente) na definição do humano. Nesse sentido, as categorias raciais passam a unir e interdefinir duas entidades ilusoriamente separadas, mas que só encontram sentido nessa separação. Nesse ponto, os autores insistem na modernidade desta conceptualização.

Em segundo lugar, a centralidade sobre a dimensão física é o que abre o conceito de raça à modernidade, uma vez que “[...] o pensamento racial põe quase ao mesmo nível a constituição física e a constituição moral, porque é a partir da primeira que se consegue definir a segunda.” (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 165). Assim, os autores argumentam que os enunciados raciais compartilham, desde o século XIX, essa nova dimensão e valorização da constituição física (aparência externa) como marcador, ou sua composição interna como determinante de sua constituição social-moral.

O terceiro elemento se relaciona com a emergência de uma série de saberes e discursos que, a partir da história natural do século XVIII, tentam compreender, por meio de leis e operações científicas específicas, o mundo natural. O que, parafraseando Wade (1997), os autores chamam de “biologização das diferenças naturais”:

Una transformación que Foucault ([1976] 2000) identificaría claramente en su ‘genealogía del racismo’ y de la biopolítica, y que implica ver al mundo natural como una entidad que puede ser conocida, limitada, segmentada e intervenida en sus diferentes manifestaciones por la ciencia y la técnica. (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 166).

A biologização acaba intervindo nos marcadores de diferença, como a aparência corporal externa, fazendo com que determinadas características (a cor da pele, as feições, o jeito do cabelo) sejam potencializadas e atuem com maior transcendência. Assim, os autores demonstram que “[...] o conceito de raça só é enunciável a partir da configuração da ciência moderna como regime privilegiado de produção de conhecimento.” (RESTREPO; ARIAS, 2012, p. 167), uma vez que é por meio dos saberes expertos naturalistas e biológicos que emergem as categorias raciais.

Restrepo e Arias (2012) enfatizam que é insuficiente afirmar que raça é culturalmente produzida e que as diferenças culturais são racializadas, chamando a atenção para a necessidade do estabelecimento de genealogias e etnografias para compreender como as diferentes articulações raciais (ou a racialização) emergem e se dispersam em diferentes planos de uma formação social determinada. A proposta dos autores é uma historicização radical que permita desestabilizar o pensamento racial, buscando precisar os pressupostos e conceptualizações gerais nos quais o pensamento racial se inscreveu e fez possível sua recorrência e hegemonia em diversos contextos nos últimos séculos. Nesse sentido, Restrepo e Arias (2012) reconhecem que, na obra e perspectiva de Foucault, não estava presente a dimensão colonial, mas sugerem que as linhas conceituais propostas por esse autor são cruciais para analisar e compreender a relação entre a ordem colonial e o racismo.

Dessa forma, segue primeiro uma discussão sobre o tema da raça e racismo de Estado proposto por Foucault e, em seguida, alguns apontamentos de Grosfoguel (2012), que discute e contrasta a visão de Foucault e Fanon sobre o racismo, propondo uma visão alternativa sobre o racismo e sua história, as quais possibilitam reflexões sobre as questões observadas em campo, e que serão apresentadas na sequência.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA PENSAR O RACISMO

Foucault (2010), em sua aula de 17 de março de 1976, demonstra como o tema da raça ganha força a partir da noção de racismo de Estado. Destaca que um dos fenômenos fundamentais do século XIX foi “a assunção da vida pelo poder” ou o que ele chamou de uma “estatização do biológico”. Para o autor, se os séculos XVII e XVIII foram marcados por técnicas de poder centradas no disciplinamento do corpo (onde instituições como escolas e hospitais foram centrais), o século XIX é marcado por um deslocamento dessas técnicas para a regulamentação da população através da biopolítica, intervindo em áreas como natalidade, morbidade, incapacidades biológicas diversas e outras. Segundo Foucault (2010, p. 206), “[...] a biopolítica lida com a população, e a população como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder.”

A biopolítica, segundo o autor, tem uma função diferente da que apresentam os mecanismos de poder disciplinar e trata principalmente de estatísticas, medidas globais que buscam regulamentar (e não disciplinar) os processos biológicos do homem espécie assegurando sobre eles uma regulamentação. Sobre a sexualidade, Foucault argumenta que ela se tornou importante, especialmente no século XIX, em função de ela estar na encruzilhada do

corpo e da população, dependendo tanto da disciplina (controles disciplinares da sexualidade) como da regulamentação (efeitos procriadores).

O autor aponta que o elemento que circula entre o disciplinar e regulamentador é justamente a norma, que ele destaca que pode tanto ser aplicada a um corpo, o qual se deseja disciplinar, ou a uma população que se deseja regulamentar, e conclui que a “[...] sociedade da normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação.” (FOUCAULT, 2010, p. 213). Foucault argumenta que o racismo é essencial para se exercer o poder de morte e a função de morte em um sistema político baseado no biopoder. Nesse sentido, embora Foucault reconheça que o racismo já existe há muito tempo², o autor destaca que, a partir desse momento, ele começa a operar de outro modo, através do racismo de Estado.

Para Foucault, o racismo tem a função de fragmentar e fazer cesuras no interior do domínio biológico (hierarquia das raças) a que se dirige o biopoder e permitir uma relação positiva sobre quem deve morrer para que outros possam viver. Ou seja, cria uma relação biológica (raça superior) para justificar a morte do outro, da raça ruim, do degenerado, que vai deixar a vida em geral mais sadia e mais pura. Nesse sentido, “[...] a raça, o racismo é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização” (FOUCAULT, 2010, p. 215). E o vínculo que se estabeleceu entre a teoria biológica do século XIX (evolucionismo) e o discurso do poder reforça o racismo legitimado por um discurso político sob uma vestimenta científica naturalizada. Foucault (2010, p. 216) destaca que:

O racismo vai se desenvolver *primo* com a colonização, ou seja, com o genocídio colonizador. Quando for preciso matar pessoas, matar populações, matar civilizações, como se poderá fazê-lo, se se funcionar no modo do biopoder? Através dos temas do evolucionismo, mediante um racismo.

Aqui cabem algumas considerações iniciais sobre o processo de imigração e colonização do sul do Brasil no século XIX. De acordo com a historiografia, no início do século XIX, o Rio Grande do Sul caracterizava-se pela concentração fundiária, o que acabava gerando baixa densidade demográfica, problemas de abastecimento e defesa do território vulnerável (ZARTH, 2006). Como solução a esses problemas estratégicos, o governo brasileiro decidiu incentivar a colonização de áreas florestais sem alterar a estrutura agrária

² Embora diferentes sociedades tenham estabelecido critérios de classificação entre quem pertence a determinado grupamento social e quem é estrangeiro, estabelecendo distinções e hierarquias no interior da própria sociedade, é apenas com a expansão europeia que operam as categorias raciais as quais representam um dos componentes essenciais do projeto moderno europeu (RESTREPO, 2012, p. 182). Quijano e Mignolo demonstram como o problema da raça imperou desde a chegada dos europeus à América.

das áreas pastoris. De acordo com Zarth (2006), a colonização no período imperial, iniciada em 1824, transformou-se em um negócio promissor e rentável para os proprietários de áreas florestais e também para os empresários que se dedicavam aos negócios imobiliários, resultando em crescimento demográfico e surgimento de pequenas propriedades agrícolas. O autor destaca também que:

Essa onda de imigração e colonização implicou a submissão dos povos indígenas, encurtando radicalmente seus espaços; fechou, também, o acesso às terras utilizadas por milhares de pequenos lavradores nacionais, os quais, baseando-se em práticas costumeiras, pouco se valiam de títulos legais para as terras que ocupavam. Como se pode imaginar, os lavradores pobres tinham poucas chances de reclamar seus direitos numa sociedade autoritária e em mãos da elite rural latifundiária. (ZARTH, 2006, p. 212).

Em nome da necessidade de reestruturar a estrutura fundiária, os/as imigrantes, primeiro açorianos/as, depois alemães/ãs e, em seguida, italianos/as receberam pequenas porções de terra para a produção de gêneros alimentícios de primeira necessidade. Seguindo Foucault, a pergunta que poderia ser feita é anterior a essa constatação. Quais as condições de possibilidade que legitimam a necessidade de trazer imigrantes europeus brancos/as para o Rio Grande do Sul? Como a verdade/o saber sobre a imigração europeia branca foi produzida? Quais processos de subjetivação se produzem quando a verdade/o saber sobre a imigração europeia se articula ao poder (biopolítica)? Estaria o biopoder operando a partir de um racismo de Estado³, o qual excluiu do processo de reestruturação fundiária os considerados “menos aptos” (negros/as, indígenas, *brasileiros/as*)?

Levando em conta essa retomada historiográfica e também as impressões durante a realização do trabalho de campo, seria possível sugerir que talvez o que esteja acontecendo especificamente em Canguçu não seja uma convivência amistosa entre descendentes de colonos imigrantes e os “Outros” (negros/as, indígenas, *brasileiros/as*), mas, seguindo Foucault, uma “guerra permanente de baixa intensidade”⁴. Uma guerra que no passado pretendeu destruir a “raça adversa”, o perigo biológico, e que atualmente age no sentido de regenerar a própria raça, de purificar a própria raça, de se tornar cada vez mais branco e europeu.

Como destaca Foucault, a especificidade do racismo moderno não está ligada a ideologias, mentalidades ou mentiras de poder, mas à tecnologia de poder “[...] que nos

³ “Um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre seus próprios elementos, sobre seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social.” (FOUCAULT, 2010, p. 52).

⁴ Agradeço ao professor José Carlos dos Anjos por propor essa reflexão durante a qualificação do projeto de tese.

coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da história, num mecanismo que permite o biopoder exercer-se.” (FOUCAULT, 2010, p. 217). Nesse sentido, tudo indica que o racismo pode estar ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar “[...] a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano.” (FOUCAULT, 2010, p. 217). Essa perspectiva de análise faz com que, segundo Foucault, possamos fazer “[...] a contra-história que nasce com a narrativa da luta das raças[...]” que vai resultar no “[...] discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio.” (FOUCAULT, 2010, p. 59).

Embora seja possível, em muitos aspectos, concordar com a argumentação de Foucault, é importante lembrar que, quando analisamos o contexto brasileiro e do Rio Grande do Sul, precisamos levar em conta aspectos que não estão presentes na argumentação desse autor, em função de que suas análises estiveram focadas na Europa burguesa e industrial. Por esse motivo, as considerações de Grosfoguel (2012), que discute e contrasta a visão de Foucault (o qual tem grande influência no pensamento crítico contemporâneo) e de Fanon (pensador decolonial) sobre o racismo, propondo uma visão alternativa sobre o racismo e sua história, parecem pertinentes para complementar as análises do campo empírico.

5.2 PENSANDO O RACISMO COM BASE NA PÓS-COLONIALIDADE: APORTES A PARTIR DO SUL

Grosfoguel (2012) argumenta que muito embora o trabalho de Foucault tenha tido importante contribuição para a teoria do poder é preciso considerar que sua teoria crítica foi produzida a partir de uma unidade de análise intra-europeia, que não dialoga com o Sul global e nem dá conta da relação entre a expansão colonial europeia e a emergência do racismo. O autor aponta como lacunas no pensamento de Foucault que:

Su tesis acerca de la cual el racismo no nace de la historia colonial europea sino de una genealogía discursiva intrínseca a Europa constituye una ceguera proveniente de una mirada noroccidental-céntrica de la modernidad donde se borra por completo la colonialidad, las Américas y el siglo XVI español. 2. Su mirada eurocéntrica asume una concepción intra-europea acerca de como el racismo se moviliza como discurso contra poblaciones internas de Europa y accidentalmente a poblaciones coloniales. 3. Para Foucault el racismo surge en el siglo XIX como una apropiación conservadora estatal del discurso de «guerra de razas», es decir, de la resignificación de este discurso por parte del estado en discurso de «pureza racial», «pureza de sangre», justo en el momento cuando el discurso de «lucha de razas» se radicaliza y se transforma en discurso de lucha de clases. (GROSFOGUEL, 2012, p. 81).

Analisando a formação histórica mundial do racismo, Grosfoguel (2012) relembra que o discurso do Estado sobre a “pureza de sangue”, ao final do século XV, foi mobilizado para “[...] vigiar as populações que sobreviveram aos massacres e que, para evitar a morte, foram forçados a ‘converter-se’ à cristandade.” (GROSFOGUEL, 2012, p. 87). Nesse sentido, o autor argumenta que o objetivo desse discurso era vigiar “biopoliticamente”, já no século XV, as populações com ascendência judaica e muçulmana, uma vez que, para a monarquia cristã da época, esses eram humanos com a religião e o Deus equivocados. Assim, embora fossem discursos de discriminação, esses não eram plenamente racistas, pois não colocavam em questão a humanidade das vítimas (GROSFOGUEL, 2012).

Segundo Grosfoguel (2012), um dos acontecimentos que ainda tem sido pouco explorado na literatura, mas que é fundamental para entender as mudanças nos processos de dominação e seus discursos durante o século XVI, relaciona-se à conquista de Al-Ándalus⁵ e a América. O autor destaca que “[...] o projeto dos reis católicos de fazer corresponder a identidade do estado com a identidade da população é o começo da ideia de estado nação na Europa.” (GROSFOGUEL, 2012, p. 88) e que os mesmos métodos de conquista militar e evangelização utilizados para conquistar Al-Ándalus pela monarquia católica, durante todo século XV, foram retomados e extrapolados para as Américas contra as populações indígenas. Grosfoguel destaca que, para o imaginário cristão da época, todos os humanos têm religião, e o fato de os indígenas terem sido considerados “sem religião” por Colombo fez com que houvesse uma mudança significativa sobre como estes passam a ser considerados. Acrescenta, ainda, que

Una lectura anacrónica de esta frase nos haría pensar que Colón se refería a «pueblos ateos». Pero no tener religión en el imaginario cristiano de la época era equivalente a no tener alma, es decir, ser expulsado del «reino de lo humano» hacia el «reino animal» [...] Contrario al sentido común contemporáneo, el «racismo de color» no fue la primera forma del discurso racista. El «racismo religioso» («pueblos con religión» frente a «pueblos sin religión») fue la primera forma de racismo en el «sistema mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano-céntrico moderno/colonial». Esta definición de «pueblos sin religión» se acuñó durante todo el siglo XVI en España. El debate que provocó la conquista de las Américas fue alrededor del tema de si los «pueblos sin religión» encontrados en las Indias Occidentales tienen alma o no tienen alma. Este debate colonial generó un «efecto bumerang» que redefinió todo el imaginario de dominación de la época. Recordemos que siendo el latín la lengua de escritura de la época y estando la

⁵ Grosfoguel (2012, p. 88) destaca que no mundo de Al-Ándalus existiam “múltiplos estados, com múltiplas identidades e múltiplas religiões cada uma”.

autoridad el conocimiento en manos de la iglesia por medio de la teología cristiana, lo escrito por Colón y por todos los filósofos cristianos del siglo XVI español circuló rápidamente por toda Europa. (GROSFOGUEL, 2012, p. 89-90).

O debate espanhol sobre a humanidade dos “índios”, ou seja, se tinham ou não alma, foi intenso nos primeiros 50 anos do século XVI. Além disso, o fato de os espanhóis acreditarem erroneamente terem chegado à Índia cria a própria categoria “índio”, enquanto nova invenção identitária, homogeneizando uma heterogeneidade de identidades de tal forma que, segundo Grosfoguel, “[...] esse foi o primeiro debate racista da história mundial e a identidade de ‘índio’ foi a primeira identidade moderna.” (2012, p. 90). Isso porque, no imaginário cristão, o fato de constituir o “índio” como sem alma justificava, aos olhos de Deus, escravizá-los e tratá-los como animais, tendo inclusive repercussões importantes sobre os velhos discursos medievais de discriminação religiosa (GROSFOGUEL, 2012). Segundo esse mesmo autor,

Hasta finales del siglo XV, los viejos discursos anti-semitas islamófobos o antisemitas judeófobos referían al «Dios equivocado» a la «teología equivocada» o a la «influencia del demonio en la religión equivocada» sin cuestionar la humanidad de las víctimas. Pero con la colonización de las Américas estos viejos discursos de discriminación religiosa medieval mutaron rápidamente, transformándose en discursos de discriminación racial moderna. Si bien la palabra «raza» no era usada en la época, sí era un debate racista en el sentido usado por el racismo científico del siglo XIX en la medida en que el debate teológico del siglo XVI tenía la misma connotación del debate científicista del siglo XIX, es decir, era un debate acerca de la humanidad de unos y la animalidad de los otros articulado por las propias instituciones de estado que en la época era la monarquía católica castellana. (GROSFOGUEL, 2012, p. 90)

De acordo com as considerações de Grosfoguel (2012), o racismo estatal é um fenômeno que aparece já no século XVI e não apenas no século XIX, como defendeu Foucault. Nesse aspecto, concordando em que o racismo começa já no século XVI com o racismo religioso, é possível que esse racismo a que se refere Grosfoguel não seja o racismo de Estado ao qual se refere Foucault, especialmente porque o racismo de Estado está relacionado ao biopoder como forma de governo, debate que emerge somente no século XIX.

O autor argumenta que os dois discursos racistas (biológico e culturalista) usados pelo imperialismo ocidental, ao longo dos 450 anos de expansão europeia no mundo, são inaugurados com Bartolomé de las Casas e Ginés Sepúlveda na Escola de Salamanca, em meados do século XVI, quando o estado imperial espanhol faz um julgamento através de um tribunal cristão-teológico para decidir se os índios tinham ou não alma. Bartolomé

argumentava que os índios eram bárbaros e precisavam ser cristianizados; Sepúlveda, por outro lado, argumentava que os índios não tinham alma e por isso poderiam ser escravizados:

El discurso racista biológico es una secularización en el siglo XIX del discurso racista teológico de Sepúlveda. Al pasar la autoridad del conocimiento en Occidente de la teología cristiana a la ciencia a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa en el siglo XVIII, se transmutó el discurso racista teológico sepulvedano de «pueblos sin alma» en un discurso biologicista de «pueblos sin genes humanos». Lo mismo ocurrió con el discurso bartolomeiano que se transmutó de «pueblos bárbaros a cristianizar» en el siglo XVI hacia un discurso racista culturalista de «pueblos primitivos a civilizar» en el siglo XIX. (GROSFUGUEL, 2012, p. 91).

Conforme Grosfoguel (2012), o julgamento na Escola de Salamanca, em 1552, decidiu que os “índios” têm alma, mas são bárbaros e precisam ser cristianizados e, dessa forma, não podem ser escravizados, pois isso seria um pecado aos olhos de Deus. No entanto, ocorre na prática que os “índios” apenas passaram do trabalho escravo a outra forma de trabalho coercitivo conhecido como “*encomienda*” e, desde então, houve uma rearticulação da divisão internacional do trabalho com base na ideia de raça, por parte do império espanhol, o qual transforma o discurso racista religioso em discurso racista de cor.

Mientras los «índios» hacían trabajo forzado en la «encomienda», el trabajo esclavo se asignaba a los «africanos» que eran clasificados como «pueblos sin alma». Comenzó entonces el comercio de africanos esclavizados en el Atlántico que se extendería por varios siglos. Con la esclavización africana en las Américas el discurso racista religioso se transformó en discurso racista de color. (GROSFUGUEL, 2012, p. 91).

Levando em conta essa retomada histórica, Grosfoguel (2012) argumenta – em direção diferente da que propôs Foucault – que o racismo científico do século XIX é uma rearticulação do racismo religioso de corte teológico cristão dos “povos sem alma”, do século XVI, e do racismo de cor, do final do século XVI, de corte biologizante. Assumindo isso, não é possível considerar que o velho discurso de “guerra de raças” na Europa (como propôs Foucault) tenha sido o fundamento do racismo científico, mas sim o velho racismo religioso e o racismo de cor que emergiram no século XVI. Esses, segundo Grosfoguel (2012), são fatos importantes desconsiderados por Foucault.

Assim, ao discutir a concepção de Franz Fanon sobre o racismo, Grosfoguel (2012) destaca que esta concepção permite conceber várias formas de racismos e evita os reducionismos de muitas definições,

Para Fanon, el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como

estructura de dominación durante siglos por el «sistema imperialista/occidentalocéntrico/ /capitalista/patriarcal/moderno/colonia» (GROSFOGUEL, 2011). Las personas que están arriba de la línea de lo humano son reconocidas socialmente en su humanidad como seres humanos con subjetividad y con acceso a derechos humanos/ ciudadanos/civiles/laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas sub-humanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada. (FANON, 2010) (GROSFOGUEL, 2012, p. 93).

O autor argumenta que a hierarquia de superioridade/inferioridade, sobre a linha do humano, constituiu-se a partir da história colonial nas variadas regiões do mundo, podendo resultar em categorias raciais diversas, de tal forma que o racismo pode ser marcado pela cor, etnicidade, língua, cultura e religião. Nesse sentido, embora o racismo de cor tenha predominado em muitas partes do mundo, esta não é a única forma de racismo, e definir universal e exclusivamente o racismo, com base na cor, cria problemas conceituais e teóricos importantes. Um deles, segundo o autor, é que a forma de marcar o racismo, em uma região particular, não coincide com outras regiões, o que cria a sensação de que o racismo não está presente se adotamos uma definição universal.

Dessa maneira, o racismo, enquanto uma hierarquia de dominação de superioridade/inferioridade sobre a linha do humano, pode ser construído de diversas maneiras de tal forma que “[...]as elites ocidentalizadas do terceiro mundo (africanas, asiáticas, latino-americanas) reproduzem práticas racistas contra grupos etno/raciais inferiorizados, onde os primeiros ocupam a posição de superioridade sobre os últimos.” (GROSFOGUEL, 2012, p. 93). Portanto, mesmo que em muitas partes do mundo o racismo seja marcado pela cor da pele, em outras regiões, ele se constitui a partir de práticas étnicas, linguísticas, religiosas ou culturais.

Grosfoguel conclui, baseando-se em Fanon, que a “racialização” ocorre pela marca dos “corpos”, ou seja, alguns “corpos” são racializados como superiores e outros como inferiores e, conforme Fanon, os sujeitos que estão localizados acima da linha do humano vivem a “zona do ser”, enquanto os que estão localizados abaixo dessa linha vivem na “zona do não ser”.

O autor mobiliza os conceitos de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) e interseccionalidade (CRENSHAW, 1991) para pensar as relações de opressão e dominação de raça, classe, gênero e sexualidade vivenciadas no mundo imperial/capitalista/colonial, e destaca que, considerando Fanon, a experiência vivida das diversas opressões, e a maneira particular como ocorre a interseccionalidade, difere na “zona do ser” em comparação com a “zona do não ser”. Nesse sentido, Grosfoguel (2012) argumenta que, na “zona do ser”, em

razão de os sujeitos serem racializados como seres superiores, eles vivem um privilégio racial, e não uma opressão racial. Por outro lado, os sujeitos presentes na “zona do não ser”, em razão de serem racializados como inferiores, vivem a opressão racial e não o privilégio racial. Isso implica que a opressão de classe, gênero e sexualidade vivenciada na “zona do ser” é qualitativamente distinta da vivenciada na “zona do não ser”.

Grosfoguel (2012) destaca que, para Fanon, essas zonas são espaços heterogêneos onde, de maneiras distintas, diferentes conflitos estão permanentemente ocorrendo:

En la dialéctica del «Yo» y el «Otro» dentro de la zona del ser hay conflictos, pero no son raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el «Yo» opresor. El «Yo» en un sistema imperialista/capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites masculinas heterosexuales occidentalizadas en los países periféricos. El «Otro» en la zona del ser son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizadas dentro de la periferia, cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el «Yo» imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico, sino una posición en las relaciones raciales de poder que ocurren a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurren a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. (GROSFOGUEL, 2012, p. 95).

Para melhor compreender as diferenças entre a “zona do não ser” (onde colonialismos internos ocorrem) e a “zona do ser”, Grosfoguel (2012) propõe que a teoria crítica decolonial, de Boaventura de Souza Santos, pode enriquecer o entendimento da “[...] modernidade e do sistema-mundo capitalista/imperial/patriarcal/racial colonial que habitamos” (2012, p. 95).

Para Santos (2010), citado por Grosfoguel (2012), existe uma linha abismal na modernidade que divide os habitantes acima dessa linha e abaixo dela, o que, considerando a linha do humano e não humano de Fanon, pode ser traduzido como “zona do ser”, para os habitantes da zona de cima da linha abismal, e “zona do não ser”, para os habitantes abaixo dessa linha abismal.

Nesse sentido, os conflitos que ocorrem nessas zonas são gerenciados de maneiras distintas, de tal forma que, na “zona do ser”, ocorrem através de mecanismos de regulação e emancipação, onde existem códigos de direitos civis, humanos e de trabalho e ações políticas reconhecidas ao “Outro” oprimido em seu conflito com o “Eu”, que fazem com os conflitos nessa zona sejam regulados mediante métodos não violentos⁶. Na “zona do não ser” (abaixo da linha abismal), por outro lado, os métodos usados pelo “Eu” imperial/capitalista/masculino/heterossexual recorrem à violência e à apropriação aberta e descarada, com

⁶ Segundo Grosfoguel (2012), a violência nessa zona sempre é usada em momentos excepcionais.

eventuais momentos onde ocorre regulação e emancipação. Isso porque a humanidade das pessoas nessa zona não é reconhecida, dado que são tratados como sub-humanos ou não humanos sem normas de direito e civilidade.

Grosfoguel (2012, p. 96) complementa:

Para De Sousa Santos (2010), ambas zonas son parte del proyecto de la modernidad colonial. Por otro lado, para Fanon, la dialéctica de mutuo reconocimiento entre el «Yo» y el «Otro» que existe en la zona del ser, colapsa, se desploma en la zona del no-ser al no haber reconocimiento de la humanidad del otro. En resumen, en la zona del ser tenemos formas de administrar los conflictos de paz perpetua con momentos excepcionales de guerra, mientras que en la zona del no-ser tenemos la guerra perpetua con momentos excepcionales de paz.

Em razão disso, há uma heterogeneidade de formas, como a opressão de classe, gênero e sexualidade, que são vividas nas “zonas do ser” (onde o “Outro” não é oprimido racialmente) e nas “zonas do não ser” (conflitos articulados pela opressão racial e gerenciados com métodos violentos) e também dentro dessas zonas. Grosfoguel problematiza a maneira como o conhecimento, a partir do “Outro” oprimido na zona do ser, é produzido num contexto de privilégio racial, chamando a atenção para o fato de que muitas vezes esse conhecimento é utilizado como critério para entender a experiência histórico-social dos sujeitos que vivem uma contínua violência e apropriação produzida pela dominação racial na “zona do não ser”.

Como demonstrou Grosfoguel (2012), embora, para Foucault, o racismo científico do século XIX surja baseado em uma rearticulação dos discursos sobre a “guerra de raças” na Europa e, para Fanon, o fundamento do racismo científico seja o velho racismo religioso e o racismo de cor que emergiram a partir do século XVI, as contribuições de ambos os autores são fundamentais. Foucault nos permite traçar uma genealogia dos problemas raciais em Canguçu e na “Metade Sul” que são apontados pela história da imigração, das preferências da colonização e que depois se reatualizam nos discursos sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento; e Fanon e Santos contribuem para compreender como a “guerra de baixa intensidade” ocorre, evitando reducionismos que poderiam colocar, no mesmo plano de análise, trajetórias distintas.

Dessa maneira, atentando para as particularidades do contexto brasileiro, busco demonstrar, empiricamente, como o racismo científico do século XIX, que emerge a partir do século XVI, promove ainda hoje uma “guerra de baixa intensidade” entre o “Eu” e os “Outros” na “zona do ser” (acima da linha abismal) e entre quem está na “zona do ser” e na “zona do não ser” (abaixo da linha abismal). “Guerra” que é qualitativamente diferente dependendo da “zona” analisada e mesmo dentro de uma mesma “zona”.

5.3 RACISMO DE ESTADO À BRASILEIRA

Neste momento, demonstro alguns elementos sobre acontecimentos históricos específicos do contexto brasileiro que, acredito, sejam fundamentais para a compreensão de como o racismo opera nesse contexto e por que a “guerra de baixa intensidade” permanece até os dias de hoje. Um deles diz respeito ao processo de transição do escravismo para o trabalho livre durante o século XIX, quando os discursos sobre um processo de escravidão com importância menor no sul do Brasil (que ajudam a conformar a ideia de democracia racial) foram centrais, como corrobora a passagem abaixo, escrita por um renomado historiador canguçuense:

Essas informações mostrarão africanos e descendentes mais saudáveis e felizes, melhor alimentados e tratados e, sobretudo, com maior liberdade de criatividade e realização pessoal, fruto do costume de seus donos trabalharem lado a lado com eles nas lides pecuárias, do que resultava maior compreensão, afeto, admiração e respeito recíprocos, e, da proximidade de territórios argentinos e uruguaios, onde a escravidão fora abolida no início do século 19, o que obrigava o senhor a tratar melhor o escravo, sob pena de perdê-lo, por fuga, para as nações vizinhas. **Estas condições favoráveis, consideradas em conjunto, tornaram o Rio Grande, no dizer de Saint-Hilaire, o local do Brasil “onde os escravos eram mais felizes”, além de regenerador daqueles “rebeldes viciosos e, portanto, considerados imprestáveis” vendidos no Rio de Janeiro [...] (BENTO, 1976, p. 11, grifo nosso).**

Associado a isso, constituiu-se a inferiorização dos escravizados libertos e seus descendentes que eram considerados “inaproveitáveis” para o trabalho regular. O outro acontecimento diz respeito à política de imigração e colonização implementada pelo governo brasileiro durante o século XIX, cujo objetivo declarado foi promover uma economia interna diversificada, mas, também, o branqueamento e a europeização da população (mantidos através dos casamentos entre “iguais”). Enquanto as populações negras e indígenas foram forçosamente escravizadas, os imigrantes europeus brancos foram incentivados⁷ a vir para o Brasil sob o pretexto de ocupar os “espaços vazios” e produzir alimentos para alcançar o “progresso”.

Sobre esses acontecimentos, existem diferentes formas de interpretar a sociedade brasileira escravista. Uma das linhas de interpretação, que Zarth (2002) destaca como sendo “[...] de fora para dentro, tendo como referência a Europa e a circulação mundial de

⁷ Ainda que estes imigrantes tenham encontrado um ambiente adverso de exploração laboral, em alguns casos implicando em violência, é possível reconhecermos que sua experiência não pode ser comparada à vivência de africanos escravizados e afro-brasileiros. Ademais, tiveram, entre outras facilidades, acesso preferencial ao emprego livre e à terra (LOPES; WERNECK, 2014).

mercadorias” (ZARTH, 2002, p. 26), tem como mais representativo autor o historiador Fernando Novais, o qual considera a escravidão no Brasil como resultado de interesses mercantis europeus, não reconhecendo, assim, um modo (ou modos) de produção colonial (ZARTH, 2002).

Por outro lado, Zarth apresenta uma corrente historiográfica representada por autores como Ciro Flamarion Cardoso e Héctor Pérez Brignoli que sustentava que o Brasil colonial era dominado por um modo de produção específico, qual seja, o “modo de produção escravista colonial”. Essa mudança de enfoque significa reconhecer que o empreendimento colonial fez surgir sociedades com características próprias, a despeito das relações externas da economia colonial. No entanto, apesar de considerar a dinâmica interna da economia colonial, Zarth ressalta que Jacob Gorender, outro historiador citado, não considera a real importância da produção ligada ao mercado interno (ZARTH, 2002).

O que Zarth (2002) pontua é que a sociedade rio-grandense, apesar do domínio europeu, também tinha sua própria dinâmica, e destaca que, de acordo com a historiografia tradicional, a pecuária, que privilegia o latifúndio pastoril e as exportações, tem papel central. Além dela, outros historiadores enfatizam a imigração e a colonização para a agricultura. A partir disso, estabeleceu-se um certo dualismo entre o setor pastoril (latifúndio pastoril e as exportações) e colonial (imigrantes dedicados à pequena propriedade agrícola), com um dos autores clássicos no estudo da imigração e colonização considerando que “[...] os colonos fizeram do Rio Grande do Sul um outro” (ROCHE, J., 1969⁸, p. 5 *apud* ZARTH, 2002, p. 28). Ou seja, de acordo com o autor, a chegada desses colonos foi decisiva para o desenvolvimento agrícola do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, “[...]os lavradores nacionais⁹ cuja presença não se enquadra no dualismo latifúndio pastoril/colônia[...]” formam “[...]um elo importante para compreender a sociedade pastoril escravista e a sociedade dos colonos.” (ZARTH, 2002, p. 29). A partir daqui, é possível indagar: como a ideia de que “os colonos fizeram do Rio Grande do Sul um outro” ajudou a conformar a subjetividade dos “não colonos” ou dos “não ser Outros”¹⁰ (negros/as, *brasileiros/as*, indígenas)? Como essa ideia circula e opera atualmente?

Um dos dispositivos utilizados para reforçar a ideia de que apenas os colonos imigrantes se dedicavam à agricultura pode ser encontrado nos relatórios e documentos produzidos e utilizados pela historiografia. Muitos discursos trataram de atribuir a produção

⁸ ROCHE, J. *A colonização alemã e do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo. 1969.

⁹ Zarth considera que os trabalhadores nacionais livres, conhecidos por lavradores nacionais, caboclos ou caipiras, constituem um grupo social importante na formação social brasileira.

¹⁰ Outro oprimido na zona do não ser (GROSFUGUEL, 2012).

agrícola para abastecimento interno aos colonos italianos e alemães, os quais seriam os responsáveis pelo desenvolvimento agrícola, e, nesse sentido, Zarth (2002) destaca que os lavradores nacionais livres e escravos não eram considerados. Conforme o autor, isso se dava em função da ausência de dados documentando a agricultura de subsistência fora dos núcleos coloniais, de tal modo que, segundo relatórios de presidentes de províncias da época (1840/50), “[...] a agricultura era alvo de severa crítica e apresentada como praticamente inexistente.” (ZARTH, 2002, p. 35). Questão que se altera a partir de 1850¹¹, com a chegada dos imigrantes descendentes de europeus brancos, quando são produzidos relatórios oficiais e uma série de informações sobre a produção agrícola com “[...] muitos elogios aos colonos e seu trabalho.” (ZARTH, 2002, p. 35). Seguindo Santos (2006), pode-se dizer que os lavradores nacionais e pessoas escravizadas foram ativamente produzidos como “impróprios” ao desenvolvimento agrícola, ou seja, não é que esses grupos não produzissem alimentos, mas houve uma produção historiográfica ativa que legitimou essa mensagem.

Se, por um lado, muitos trabalhos reforçam a importância da colonização para o “progresso” do RS, outros tantos reforçam a ideia de um processo escravista com menos importância no sul do Brasil. Informações que contribuem não apenas para conformar a positividade da subjetividade do colono imigrante, mas também conformam uma negatividade em relação ao “não colono” (negros/as, indígenas, *brasileiros/as*). Uma passagem que aponta para isso é citada por Zarth (2002, p. 37):

Como se sabe, o extremo sul viveu em constante mobilização de tropas, as quais precisavam ser abastecidas e ao mesmo tempo recrutavam os **melhores homens** para marchar para a guerra. São constantes as queixas dos vereadores locais, representando os lavradores, que teimavam em deixar suas lavouras para incorporarem-se às tropas. Essas guerras tiveram uma influência enorme sobre o cotidiano das pessoas e sobre a economia à medida que implicavam mobilização de homens, requisições de animais e alimentos (em muitos casos sem serem pagos), no **medo dos escravos, índios e bandidos**. (ZARTH, 2002, p. 37, grifo nosso).

A necessidade de uma reconfiguração agrária começa a entrar em pauta quando representantes da coroa portuguesa começam a perceber o problema que a apropriação de terras, por parte da elite local, produz. Ou seja, o latifúndio pastoril começa a se tornar um “problema” associado ao fato de que, oficialmente, os britânicos pressionavam para o fim da escravidão. No entanto, Cardoso (2003) mostra que “[...] o sistema escravocrata, por condições inerentes a si mesmo, constituía [...] um obstáculo para o desenvolvimento das

¹¹ A lei de terras de 1850, a qual acabou com o sistema de posse como instrumento de controle da propriedade privada, é um marco importante no processo de transição da escravidão para o trabalho livre.

forças produtivas e para a formação plena do sistema capitalista de produção no Rio Grande.” (CARDOSO, 2003, p. 242).

O mesmo autor demonstra que o que “[...] impedia o desenvolvimento do trabalho livre[...]” não era apenas o sistema de trabalho escravo, mas “[...] razões sócio culturais[...]” que faziam com que o escravo forro e seus descendentes livres fossem “[...]praticamente inaproveitáveis para o trabalho regular.” (CARDOSO, 2003, p. 243). Cardoso cita uma passagem do viajante americano Smith¹², o qual, segundo ele, analisou de um ângulo preconceituoso, mas sugestivo para compreender o porquê de a força de trabalho disponível, pela perspectiva dos produtores do século XIX, ser inaproveitável:

Ha uma classe como esta em todos os paizes, extrato inferior da civilização, mais aparente talvez na América do Sul, porque é fácil viver n'estas plagas ubertosas, e porque as raças mestiças, tão comuns aqui, herdaram os hábitos inertes e descuidadosos de seus antepassados índios e africanos; apenas alguns têm a ambição de erguer-se da vida animal. Augmentaram as listas da população, mas para o estado são verdadeiro zero, não fazendo bem nem mal; quase nada trazem ao mercado e ainda menos levam para casa; vivem ao deus dará, satisfeitos quando têm provisão para um dia e palhoça que os abrigue. Hão de desaparecer em grande parte, à medida que da terra se forem apossando gentes mais industriosas; hão de submergir-se e morrer diante da onda de imigração europeia. Pois que morram! É o único serviço que podem prestar ao paiz, e a lei inexoravel do progresso determinou sua extinção. Não lhes contexto sua felicidade presente, e seu viver pittoresco têm certo encanto, não há dúvida. Também uma árvore morta é pittoresca, mas prefiro a viva. (SMITH, 1922¹³, p. 43 *apud* CARDOSO, 2003, p. 243-244).

Aqui é possível perceber a constituição de discursos estratégicos que, ao posicionar indígenas e negros/as como “[...] extrato inferior da civilização” e compará-los a animais, “[...] apenas alguns têm a ambição de erguer-se da vida animal[...]” (CARDOSO, 2003, p. 243-244), sinalizam para a impossibilidade de incluí-los no projeto de “civilização” desejado. O que está em jogo especificamente nessa passagem é um projeto de sociedade almejado, principalmente pelas elites locais, em que a ideia do que é ser uma população “civilizada” e “industrializada” é inspirada nos “europeus”, e a desqualificação das populações locais, cujos antepassados eram “índios” e “africanos”, é naturalizada.

Como coloca Cardoso (2003, p. 245), “[...] os esforços pela imigração ganham imediatamente sentido, e a abolição aparece como um imperativo das condições econômicas de produção”. E, nesse sentido, o autor sustenta que, embora o movimento em prol da imigração tenha resultado em uma crítica indireta à escravidão, isso se deu muito mais em

¹² Esse viajante relata as observações feitas na vida da família de um pescador mulato que vivia em uma ilha de Porto Alegre (CARDOSO, 2003).

¹³ SMITH, H. H. *Do Rio de Janeiro a Cuyabá*. São Paulo: Companhia Melhoramento. 1922.

função de uma “[...] crença abstrata na validade e nas virtudes do trabalho livre do que por causa da crítica direta das condições concretas do trabalho escravo, da economia escravista e da situação do escravo.” (CARDOSO, 2003, p. 245).

Na prática, o principal argumento para acabar com o processo escravista foi que ele não era mais economicamente viável associado à ideia de branqueamento da população para alcançar o “progresso”. Conexo a este, está o discurso sobre a pouca densidade demográfica que por tempos foi considerada como um problema a ser solucionado. Essas questões só se tornam um problema quando a região é comparada a outras, ou seja, na relação com outro lugar:

A condição ‘atrasada’ e ‘viciosa’ da agricultura brasileira supõe, como contraponto, a existência de uma agricultura ‘moderna’ e ‘avançada’ – segundo os termos empregados na época. Nesse sentido, Antônio J.G. Chaves comentaria os trabalhos modernizantes realizados pelo agrônomo inglês Arthur Yung (1741-1820). Esse discurso não é apenas uma comparação ingênua entre Brasil e a Europa, revelando uma preocupação com as relações da economia regional e a dinâmica do mercado mundial comandado pela Europa. Todavia a realidade nos mostra que o suposto arcaísmo ofereceu dura resistência durante todo século XIX. Há, na verdade, um descompasso entre o discurso modernizante e a realidade que resiste. Os agentes econômicos teimam em impor suas próprias orientações, gerando um interessante conflito entre as imposições externas e as imposições originárias do próprio dinamismo interno: ou seja, as três grandes questões levantadas já na década de 1820 persistiram com maior ou menor tenacidade, o que significa que apenas ideias modernas não são suficientes para desenvolver um processo modernizante. O conceito de moderno para os agentes econômicos locais tinha um sentido abstrato de progresso, de racionalidade e de novos métodos de produção, tomando por modelo os países mais desenvolvidos da Europa. (ZARTH, 2002, p. 21-22).

Zarth (2002) sustenta que, em função da alta concentração fundiária e densidade demográfica baixa no sul do Brasil, a região acabava se tornando vulnerável a invasão castelhana, o que preocupou as autoridades portuguesas. Assim, o autor destaca que “[...] é correta a análise do general João Borges Fortes (1978, p. 28) de que a pobreza da região e a ausência de população europeia impedia qualquer resultado positivo em termos econômicos e militares” (ZARTH, 2002, p. 67), fato que culmina na vinda dos primeiros imigrantes, que eram moradores das Ilhas dos Açores, para plantar trigo no sul do Brasil.

As propostas de Hipólito José da Costa, quem preconizou como medidas para “[...] superar as dificuldades resultantes da extinção do tráfico negreiro[...] ” a “[...] introdução de máquinas capazes de suprir em certos casos a mão-de-obra escrava[...]” e a “[...]imigração europeia para o Brasil, aproveitando as populações que não possuíam trabalho[...]” (BENTO, 1976, p. 239), são indicativos de como os “abolicionistas” gaúchos ajudaram a conformar não apenas uma subjetividade dominante dos colonos imigrantes em cenário local, mas também

uma subjetividade minoritária em relação aos “não colonos”. O trecho abaixo, também proferido por Hipólito José da Costa, que, segundo Bento (1976), é um dos pioneiros na “[...]condenação em bases científicas, espirituais, morais, políticas e econômicas da escravidão[...]” (BENTO, 1976, p. 240), parece ser ilustrativo de como foi se constituindo a subjetividade dos “não colonos” da qual as populações negras fazem parte:

A escravidão não é útil ao escravo porque esse não obra nada por virtude, e não o é ao senhor porque ele contrai, com seus escravos, todos os vícios inerentes à escravidão e *insensivelmente se acostuma a faltar com todos os deveres morais, fazendo-se feroz, voluptuoso e insensível aos males dos outros[...] Um homem educado com escravos não pode deixar de olhar para o despotismo como uma ordem das coisas naturais [...] a maioria dos homens, que são educados com escravos, deve ser inclinada à escravidão e se habitua a olhar para seu inferior como escravo, acostuma-se também a ter um superior que o trate como escravo.* Da continuação da escravatura no Brasil deve sempre resultar uma educação que fará os homens menos virtuosos e mais suscetíveis de submeterem-se ao governo arbitrário de seus superiores (BENTO, 1976 p. 239-240, grifo do autor).

Um dos efeitos dessa história oficial é justamente criar um saber/verdade a respeito da brancura e europeização do sul do Brasil além de reforçar a subjetividade do imigrante-colono-trabalhador como modelo. Grosso modo, poderíamos dizer que esses acontecimentos ajudaram a conformar a ideia de uma subjetividade do “não colono” (que poderíamos pensar como estando na “zona do não ser”) e, especificamente, uma subjetividade dos negros/as, primeiro como mercadoria, enquanto escravo/a, e depois como “impróprio/a” para o trabalho livre, após a abolição. Ao mesmo tempo, contribuíram para conformar a ideia de uma subjetividade do imigrante europeu branco como trabalhador e propulsor do “progresso”.

Retomando o que foi discutido até aqui, de acordo com Foucault, não é a veracidade dos discursos que importa, mas sim que um discurso se articule com a verdade e que seja entendido como um discurso de verdade (e poder). Ou seja, não importa, por exemplo, o fato de que não havia “pureza” entre os imigrantes europeus que vieram para o Brasil, uma vez que eles eram de origens diversas. O fato de ser europeu carregou consigo uma positividade fortemente observada até os dias de hoje. No caso específico desses acontecimentos (processo de escravismo e imigração e colonização), parece que eles acabaram excluindo a possibilidade de os negros/as serem vistos/as como pessoas ou, dito de outro modo, a própria desumanização desse grupo que por longo período foram vistos como mercadorias. E, por outro lado, reforçou a ideia de que o modo de ser e trabalhar do colono imigrante e seus descendentes é, senão o único, o “melhor”. Uma subjetividade dominante no cenário local a

respeito do colono imigrante. Subjetividade que se constitui desde as flores em frente às casas¹⁴, passando pela religiosidade, pelas festas e pelo modo de fazer agricultura.

As condições de possibilidades de formular esses discursos em determinados momentos históricos se relacionam com a necessidade de ocupar espaços vazios, em associação com a transição do feudalismo para o capitalismo, sistema em que era necessário que a mão de obra fosse livre. Isso criou uma dupla condição: ao mesmo tempo em que tornou a escravidão economicamente inviável, transformou o escravo em impróprio para o trabalho que estava surgindo (uma vez que como escravo ele não era impróprio). Dessa forma, tendo como espelho a Europa, o progresso só pode ser alcançado a partir da importação de imigrantes “laboriosos”.

Sobre a constituição da subjetividade do negro/a como “não colono”, o prefácio do livro que trata da história do “Negro e seus descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul”, escrito por um canguçuense, parece esclarecedor,

Reafirmo aqui a assertiva de que **o Negro não foi Colono nem Imigrante**. Na autenticidade da sua figura máscula de fator de trabalho, riqueza, prosperidade e desenvolvimento econômico, grandeza material e moral do Brasil, ele não revelou, do Imigrante, os anelos da Pátria adotiva, nem, do Colono, as cogitações da devoluta terra para o amanhã compensador. O Negro veio apenas para trabalhar, empenhando o braço, as energias, o sangue, a liberdade, a vida, tudo enfim, e se fazer presente com a mescla de seus atributos mais ricos, na formação da própria nacionalidade em construção. (BENTO, 1976, p. I, grifo nosso).

Por todo o século XVIII e XIX, a separação (não necessariamente espacial, mas delimitando essas subjetividades) entre os “não colonos” ou “não ser Outro” na “zona do não ser” e os brancos/as na “zona do ser” foi mantida através da “pureza de sangue”, em que casamentos entre “iguais” eram frequentes evitando assim a mistura e degenerescência da “raça”. Situações que, em certo sentido, ainda estão presentes na memória recente das pessoas, conforme trecho do diário de campo:

Disseram [Jandira e Elaine] que, antigamente, *brasileiro como nós, não podia casar com alemão*. Isso porque eles diziam que *os brasileiros não trabalham muito e também têm o costume de se separar*. Segundo elas, isso era muito forte no Posto Branco (1º Distrito) e Iguatemi (2º Distrito). Também falaram que negro só casava com negro, brasileiro com brasileiro e alemão com alemão. Que hoje já está bem melhor. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

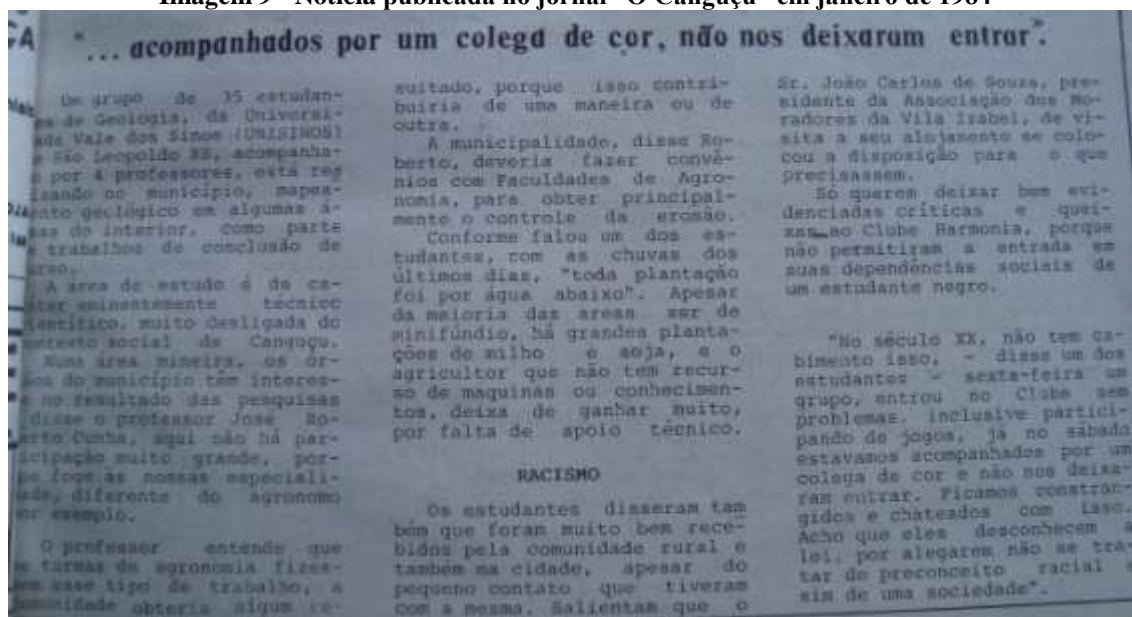
¹⁴ Em uma visita pelo município com um interlocutor, ele mencionou que é muito simples de saber quando a casa é de um agricultor alemão. Basta olhar para as flores em frente à casa e o “capricho” com o pátio.

Os clubes para brancos e negros, os quais não são exclusividade de Canguçu, também parecem representativos dessa separação. Sobre isso, Vera, historiadora do museu municipal, comentou que:

Por muito tempo, foram divididos locais de ricos e pobres, de brancos (Clube Harmonia) e negros (Clube Recreativo América) – os nomes dos clubes me parecem simbólicos. Disse ainda que sempre foi amiga de negros e que, inclusive, a secretária de educação foi uma amiga de infância dela. Falou que não é que ela não goste da secretária e não ache que ela seja competente, mas acredita que tinha outras pessoas que poderiam ocupar o cargo que ela ocupa. Ressalta que tinha muitas amigas negras, mas que na hora de sair cada uma ia para um lugar. Contou que *a alta sociedade, a nata, as pessoas de bem, frequentavam o Clube Harmonia*. Diz que ela não era da alta sociedade, mas como sempre foi *metida* frequentava o Clube Harmonia. Quando questionei se, “formalmente”, os negros não podiam entrar no Clube Harmonia, Vera respondeu que mesmo não havendo nada escrito no estatuto do clube, os negros não podiam entrar *por respeito mesmo*. E acrescenta que não sabe de nenhum negro que tenha sido impedido de entrar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Foi interessante a entrevista com Vera, pois, antes dessa entrevista, enquanto analisava os materiais dos jornais impressos de Canguçu, encontrei a seguinte reportagem (Imagem 9):

Imagem 9 - Notícia publicada no jornal “O Canguçu” em janeiro de 1984



Fonte: Arquivos da Biblioteca Pública Municipal de Canguçu (2014).

Essa reportagem é parte da história recente de Canguçu. Nela, um dos estudantes conta que não permitiram a entrada de um estudante negro nas dependências do Clube Harmonia e que ficaram constrangidos e chateados com o que ocorreu: “acho que eles desconhecem a lei, por alegarem não se tratar de preconceito racial e sim de uma sociedade”. Partindo do relato

de Vera, e da afirmação de que não se trata de “preconceito racial e sim de uma sociedade”, parece que o que está em jogo é o que se considera como “sociedade”, da qual os negros, por exemplo, não podem fazer parte. No entanto, Vera, mesmo não sendo da “alta sociedade”, participa. Aqui, parece evidente como essa “sociedade” tratou o estudante negro e como trata alguém que não é da “elite”, mas é branca. A cor da pele, nesse caso, sendo usada como marcador de “humanidade”.

Outra situação observada, ainda hoje, ocorre em duas igrejas no município de Canguçu. Sobre as igrejas, o relato feito por uma interlocutora, e apresentado no capítulo inicial, instiga algumas reflexões. Ao pesquisar mais informações sobre o relato, foi possível encontrar uma reportagem¹⁵ que fala sobre as igrejas, destacando que elas se distanciam 1 km uma da outra e que surgiram no início do século XX quando ex-escravizados e seus descendentes eram proibidos de frequentar os cultos dos imigrantes europeus. Outro aspecto que chamou atenção na reportagem é que ela comenta que o caso observado é uma *raridade*, tendo em vista que não há registros de outro grupo com características parecidas entre os ramos luteranos em atuação no Brasil, quais sejam, a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (à qual pertencem essas igrejas em Canguçu). Segundo a reportagem, para o

[...] professor Ricardo Rieth, da Universidade Luterana do Brasil, o caso de Canguçu é isolado, pois as igrejas luteranas não permitiam a entrada de negros. Rieth diz que, embora a igreja tenha desenvolvido no mesmo período outras missões em comunidades negras e indígenas do Rio Grande do Sul, havia resistência de imigrantes alemães para as tentativas de integração promovidas pelos pastores. (CASSOL, 2013)

Cabe ressaltar que o pastor, descendente de europeus, é o mesmo nas duas igrejas. Segundo ele, conforme consta na reportagem, “[...] não há discriminação, como às vezes parece de fora. Eles gostam de ter [cada um] a sua congregação. Há uma integração muito boa em toda a nossa igreja” (CASSOL, 2013). Outra reportagem¹⁶ (LOPES, 2013) destaca ainda que “[...] o presidente da associação quilombola da cidade [...] confirma a versão do pastor dizendo que a decisão de manter ‘cada um na sua’ foi feita pelos membros e não pela direção da igreja”.

Tendo presentes os resultados do campo empírico e refletindo sobre esses resultados, é possível o questionamento: será que essa igreja luterana de negros/as foi criada como uma forma de resistência em relação a uma religiosidade que lhes foi recusada? Isso porque, com a

¹⁵ Reportagem “Luteranos mantém igreja para negros há 85 anos no Sul do Brasil” (CASSOL, 2013).

¹⁶ Reportagem “Igreja Luterana no RS mantém igreja só para negros” (LOPES, 2013).

criação da igreja, distante apenas 1 km da igreja dos brancos, a “norma” vigente foi desafiada, já que “as igrejas luteranas não permitiam a entrada de negros”. Manter essa separação até os dias de hoje, embora possa ser interpretada como sinal da persistência do racismo e discriminação, também pode representar a persistência de uma história de luta e resistência, a qual se materializou com a igreja. Questão bastante complexa, tendo em vista que não houve tempo suficiente para aprofundar essa situação em campo. Contudo, acredito que ela pode estar sinalizando aos movimentos de resistência que vêm ocorrendo já há muito tempo no município.

Assim, mesmo considerando que existe uma multiplicidade de processos de subjetivação em jogo, vejamos inicialmente como a constituição de uma subjetividade dominante do colono imigrante no cenário local ocorre, a partir dos discursos e práticas que circulam nas escolas públicas de Canguçu, para então analisar como a “guerra de baixa intensidade” opera entre quem faz parte dessa subjetividade dominante e quem não faz.

5.3.1 Escolas, festividades e a “guerra de baixa intensidade”

Alguns elementos atualmente reforçam o imaginário de uma subjetividade dominante no cenário local a respeito do colono imigrante. Em uma escala mais ampla, a própria eleição do atual governador do Rio Grande do Sul ilustra esse imaginário do descendente de imigrante “trabalhador e honesto”. O político se elegeu com o slogan de “meu partido é o Rio Grande” e com a proposta de incentivar o ensino de alemão, italiano e espanhol em regiões que, no passado, receberam imigrantes desses países e nas cidades que fazem fronteira com o Uruguai e Argentina.

Localmente, o monumento em homenagem ao colono (desde 22 de julho de 1979), presente na entrada do município de Canguçu, e o feriado do dia do colono, reforçam a ideia dessa subjetividade dominante. Ainda mais porque, conforme Luciana, representante do movimento quilombola no município, em 2014, completou o segundo ano em que o feriado do dia da consciência negra foi extinto em Canguçu. Em tom bastante indignado, ela pontuou: *por que os comerciantes se mobilizaram¹⁷ para acabar com o dia da consciência negra, mas não se mobilizam para acabar com o dia do colono? Racismo institucional!*. Nesse aspecto, Luciana atenta para a dimensão estrutural do racismo (RESTREPO, 2012) que posiciona positivamente certos perfis e trajetórias sociais (feriado do dia do colono do qual faz parte um

¹⁷ Luciana contou que houve toda uma mobilização por parte dos comerciantes para acabar com esse feriado, uma vez que, em razão “desse” feriado, os comerciantes acabavam perdendo muitas vendas.

grupo privilegiado e racialmente não estereotipado), enquanto populações racialmente estereotipadas (nesse caso as negras) são posicionadas negativamente, exemplificando como a guerra ocorre.

Associado a isso, festividades como a Ciranda Estudantil Nativista (Ciena), já na sua 29ª edição, e o Festival Estudantil da Cultura Alemã e Pomerana¹⁸ (Festcap), na sua 11ª edição, as quais enaltecem a cultura nativista, alemã e pomerana, parecem sinalizar no sentido de um posicionamento dessa subjetividade dominante.

Em relação a essas festividades, lembro que, ao começar o trabalho de campo – momento em que acompanhei algumas reuniões com professoras e professores de diversas escolas junto à Secretaria Municipal de Educação –, um dos assuntos comentados dizia respeito às preparações (ensaios, roupas, coreografias, etc.) para a Ciena. Eu ainda não tinha dimensão do que esse evento representava no município, mas pude perceber que mobilizava a comunidade escolar e o município como um todo. Inclusive, em uma conversa que tive com a responsável pelo museu municipal, ela comentou que estava muito chateada, pois naquele ano (2014) tinha sido dispensada, pela Secretaria Municipal de Educação, da organização da Ciena, evento que todos os anos ela tinha ajudado a organizar. Ela me mostrou orgulhosamente um álbum com fotos registrando as edições da Ciena. Verifiquei também que o município conta com uma videoteca que guarda o registro das várias edições desse evento. Tive acesso a algumas fitas das apresentações.

Percebi que, das escolas pesquisadas, apenas a do “assentamento” não estava mobilizada para participar da Ciena. Segundo contou a diretora, a escola não costuma participar, pois isso envolve gastos financeiros incompatíveis com a realidade local. Todas as demais escolas pesquisadas participaram do evento, e a escola “modelo”, além da Ciena, participou também do Festcap em 2014. Essa escola possui um armário, localizado em uma sala com grande circulação de pessoas, onde exhibe os troféus e medalhas de suas participações nesses eventos.

Buscando compreender a importância da Ciena e como esse evento surgiu no município, deparo-me com um relato apresentado num livro que conta a história de Canguçu. Parece que este foi um festival criado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da época (no ano de 1986) e por acadêmicos da Acandhis para evitar “[...]modificações na cultura popular própria e a inserção de outras advindas do exterior [...]” (BENTO, 2000, p. 189), tendo em vista “[...]a invasão cultural promovida pela penetração da televisão, em

¹⁸ Em 2014, a cultura pomerana foi inserida juntamente com a alemã, pois, até então, comemorava-se apenas o Festival da Cultura Alemã (FESTCAL).

especial, na zona rural (consequência da eletrificação rural)” (BENTO, 2000, p. 189). De acordo com Bento (2000), o objetivo da Ciena é

A preservação dos costumes e tradições gaúchas como foco de resistência e ao mesmo tempo sedimentação da cultura regional. **As escolas trabalham com estes conteúdos durante o ano preparando alunos que no mês de outubro**, há treze anos, participam com várias modalidades (danças, culinária, artesanato, canto, desenho – todos voltados à tradição gaúcha) competindo alunos de uma escola com a outra (estadual, municipal, particular), disputando medalhas e troféus. Este evento tem atingido seus objetivos, pois **vê crescer o tradicionalismo, convivendo com as culturas dos imigrantes alemães e italianos, enriquecendo-se mutuamente** (nota da Acadêmica Aliete Martins Ribeiro ex-secretária de Educação e Cultura). (BENTO, 2000, p. 190, grifo nosso).

Para melhor exemplificar o que esse evento representa no município, no final de 2015, o vereador Cledeimir Gonçalves (PSDB¹⁹) entrou com projeto de lei que institui a CIENA como patrimônio imaterial do município de Canguçu sob a justificativa de que:

De acordo com os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988, o patrimônio cultural brasileiro é composto de bens de natureza material e imaterial, incluídos aí os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira. Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas e nos lugares, tais como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas. Diante do exposto acima e considerando a importância deste evento para a valorização da nossa cultura e assim também da construção de nossa identidade através da tradição, justificamos a relevância da CIENA, a qual já acontece há 29 anos, abrilhantando nosso município e colaborando positivamente para com nossa educação. **As escolas trabalham em prol do evento o ano inteiro, despertando em seus alunos conteúdos que ultrapassam a sala de aula, como por exemplo, os valores humanos e a essência do ser humano.** Portanto, consideramos de fundamental importância que esse evento se torne, a partir desse projeto, uma lei municipal, com o intuito de formalizar legalmente a importância incomparável que a CIENA traz a todos os Canguçuenses. (CANGUÇU, 2015, grifo nosso).

As atividades da Ciena ocorrem anualmente e se distribuem ao longo de três dias tendo como modalidades de apresentação: declamação masculina, declamação feminina, dança de salão, entrada e/ou danças tradicionais, canto individual masculino, canto individual feminino, violão, canto coletivo, gaita, causos, trabalhos manuais²⁰ e desenho a mão livre. Todas elas incluem alunos da pré-escola ao ensino médio e técnico. Estima-se que, no ano de 2014, a Ciena tenha mobilizado aproximadamente 1700 alunos e, no ano de 2015, em torno de 2000, envolvendo cerca de 55 escolas, estaduais, municipais e privadas.

¹⁹ Partido da Social Democracia Brasileira.

²⁰ Mais adiante discuto uma situação que ocorreu com dois alunos que participaram nessa modalidade de apresentação.

Como é possível observar, esse é um evento que mobiliza mais que as escolas, mobiliza o município como um todo, que investe na preparação dos espaços onde ocorrem as apresentações artísticas, trazendo, inclusive, jurados de fora da cidade para avaliar as apresentações. Enquanto estava em campo, fui percebendo a dimensão do evento, fui, até mesmo, alertada que, se quisesse participar da Ciena, seria importante fazer a reserva do local de hospedagem com antecedência, tendo em vista que, durante a semana do evento, seria difícil de conseguir.

Em relação ao Festcap, há duas questões a considerar. Uma delas diz respeito à inclusão da cultura pomerana no festival que, até 2014, na sua 11ª edição, incluía apenas a cultura alemã. A outra está relacionada ao lema da festa em 2014, o qual dizia que: “Feliz é o povo que soube preservar através dos tempos sua cultura e tradição”, escolhido através de um concurso entre alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A inclusão da cultura pomerana na festa, realizada apenas no ano de 2014, está relacionada ao que em alguns momentos ouvi Antonieta dizer, sobre que a cultura alemã se sobressaía sobre a pomerana e que os pomeranos, em tempos passados, foram discriminados pelos alemães. E o lema acaba por refletir esse imaginário da “cultura e tradição” que se estabeleceu a partir da chegada dos colonos em Canguçu, circulando como discursos estratégicos que reforçam processos de subjetivação dominante.

Retomando a discussão proposta por Grosfoguel (2012), poderíamos compreender a “cultura pomerana” como sendo o “Outro” na “zona do ser” (acima da linha abismal) em relação à cultura alemã. Nesse sentido, os pomeranos em Canguçu, embora possam/pudessem ser discriminados pelos alemães (falas nesse sentido aparecem no campo), essa discriminação ou opressão não é racial, já que os pomeranos, enquanto “Outros” na “zona do ser”, vivem o privilégio racial, uma vez que gozam de direitos, recursos e poder que são desproporcionalmente maiores do que os gozados pelos negros/as, quilombolas e indígenas, na “zona do não ser”, por exemplo, os quais vivem uma opressão racial.

Nesse sentido, é importante afirmar que, concordando com Grosfoguel, os conflitos entre os que estão na “zona do ser” (alemãs/ães, pomeranas/os) não se equivalem aos conflitos entre os que estão na “zona do não ser” (indígenas, negros/as, comunidades quilombolas, assentados/as) e, a partir disso, vou tentar demonstrar como esses conflitos ou a “guerra de baixa intensidade” parecem ocorrer nesses espaços, a partir do contexto escolar. Levando em

conta que, além dos processos de subjetivação dominantes no cenário local, outros processos de subjetivação minoritários²¹ emergem e precisam também ser considerados.

As não palavras dos estudantes Mbyá e a narração de Joana (professora da escola “modelo”) sobre a expressão de um dos estudantes durante uma apresentação artística na Ciena, em 2014, são sintomáticas de como a guerra parece operar nesse contexto, uma vez que as festas acirram diferenças, intensificando comportamentos e visibilizando conflitos. Assim, esse episódio parece dar pistas de como a “guerra de baixa intensidade” ocorre entre aqueles que estão na “zona do ser” e os que estão na “zona do não ser”.

A professora relatou que Nelson e Marcos, os dois estudantes Mbyás, foram convidados a participar do evento apresentando trabalhos manuais, como os que podem ser vistos na imagem abaixo (Imagem 10). É preciso dizer que existe toda uma preparação prévia dos estudantes na escola para desenvolver os trabalhos e, também, no dia do evento, que ocorre em um ginásio com muitos expectadores, filmagens, fotografias e jurados presentes para avaliação. Os estudantes e as estudantes usam vestimentas típicas do tradicionalismo gaúcho e, junto com estudantes de outras escolas, há um tempo definido para realizar o trabalho manual. Depois, são chamados para apresentar seus trabalhos e, nesse momento, os jurados podem fazer perguntas. Joana disse que Marcos tinha ficado nervoso por não ter conseguido finalizar o artesanato e que, quando mostrou o trabalho manual aos jurados, eles fizeram questionamentos. Marcos ficou em silêncio. Não respondeu. Nesse momento, relata a professora, um dos jurados perguntou se ele era mudo.

Segundo Joana, Marcos não conseguiu finalizar o artesanato, pois o equipamento (parece um isqueiro, já que o regulamento da Ciena não permite o uso de fogo no ginásio) que o diretor comprou para fazer a finalização não funcionou. Segundo o relato e encenação dela (ela ilustra para mim a expressão de Marcos), *ele parecia um bicho do mato todo encolhido e assustado*. Ela contou que Clóvis (diretor da escola) e Feliciano (cacique), que estavam presentes nesse momento, foram até os jurados e falaram sobre o artesanato, já que Marcos ficou em silêncio. Para encerrar, disse que, depois que eles saíram, ficou tudo bem porque Clóvis comprou um pastel e uma *coca-cola* para Marcos. E comentou, também, muito indignada, que nem medalha de participação eles ganharam. Essa foi uma das grandes frustrações da professora, afinal de contas, segundo ela, *eles mereciam pelo menos uma medalha*.

²¹ O termo não se refere à minoria em termos numéricos e sim ao jogo de correlação de forças.

Imagem 10 - Artesanato produzido pelos estudantes Mbyás e apresentado durante a Ciena em 2014



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Após a Ciena, retornei à escola “modelo” algumas vezes e confesso que não me causou estranheza quando percebi que os estudantes Mbyás não estavam mais frequentando essa escola, principalmente depois de ouvir o relato da professora sobre o que ocorreu.

Outra situação que me chamou atenção, e relaciona-se com a preparação da escola para as festividades do município, ocorreu durante uma entrevista com Jurema, a única professora negra da escola “modelo”. Quando comecei as atividades de campo nessa escola, observei que em vários momentos havia ensaios de dança preparatórios para a Ciena e também para o Festcap. Jurema comentou que Lázaro, seu filho, que estuda na escola, gosta muito de dança e que sempre fez parte dos grupos. Comenta ainda que ele participava da oficina de dança no turno inverso ao da aula, mas que acabou não participando mais, pois ficou magoado quando ouviu a professora de dança dizer que ele *só vinha na aula para incomodar*. Importante ressaltar a forma como Jurema me contou sobre isso, dizendo que *ele acha que ouviu a professora dizendo*. Jurema comentou, ainda, que teve que levar Lázaro ao médico por conta do que ocorreu.

Tanto a Ciena quando o Festcap, enquanto eventos importantes que ocorrem no município, podem ser compreendidos como mecanismos de poder que tendem a reforçar a subjetividade dos imigrantes/colonos. A participação de Marcos e Nelson, com roupas típicas gaúchas, parece ser simbólica disso. Eles mostraram o que sabem fazer manualmente, vestindo-se de “gaúchos” para isso. Não seria exagero dizer que Marcos foi submetido a um constrangimento ao participar da Ciena, uma vez que a reação dele parece apontar para isso. E tão significativo quanto foi a maneira como Marcos reagiu é o modo como reage a escola. Primeiro tentando compensar o constrangimento de Marcos oferecendo um pastel e um

refrigerante e, depois, ficando frustrada por não ter ganhado nenhuma medalha. Em nenhum momento parece haver uma tomada de consciência sobre o constrangimento e, de certo modo, sobre a violência a que os estudantes foram submetidos. Além disso, o fato narrado por Jurema, sobre Lázaro, pode também estar relacionado com a “defesa” dessa subjetividade do imigrante/colono, uma vez que o comentário da professora, dizendo que Lázaro *só vinha na aula para incomodar*, produziu como efeito a saída dele do grupo de dança.

O que gostaria de pontuar é que não há como saber, ao certo, as razões pelas quais Marcos e Nelson decidiram não concluir o ano na escola “modelo”. Há vários elementos que podem ter contribuído para isso, mas, provavelmente, tanto a situação vivenciada na Ciena, especificamente por Marcos, como outros acontecimentos que serão apresentados na seção abaixo parecem não ter contribuído muito para o acolhimento e permanência deles na escola. Nesse sentido, a escola parece ser um lugar de amplificação da “guerra de baixa intensidade”.

5.3.2 *Tenho horror a índio. Como é ser “índio” na escola?*

A chegada dos Mbyá Guarani foi um acontecimento importante para escola “modelo”, gerando uma série de reações e emoções. Paula, da Secretaria Municipal de Educação, já havia comentado muito entusiasmada, em conversas anteriores, sobre a chegada desses estudantes. Eu mesma acabei decidindo conhecer essa escola em razão de estar curiosa para saber como ela os receberia. Um dos depoimentos que me instigou foi a fala de Eduardo, professor de geografia dessa escola, durante uma reunião de formação.

Eduardo contou que os meninos haviam chegado há cerca de duas semanas e que estava dando aula para Nelson, no 8º ano. Disse que ficou muito nervoso com a chegada dele e que notou que as meninas da sala o acolheram muito bem, o que, inclusive, surpreendeu-o. Por outro lado, relatou que alguns estudantes, mas um em especial, a quem ele se referiu como *bem branquinho que nem um rato de laboratório*, ficaram *perseguindo* Nelson. Ressaltou que ele teve que ter uma conversa bem franca com esse menino sobre essa questão. Argumentou que isso é por conta do *eurocentrismo* e da *cultura pomerana e alemã que é muito fechada no município*.

Em uma das entrevistas que realizei com Clóvis, diretor da escola “modelo”, ele também comenta sobre como foi a chegada.

Clóvis: E agora entrou na nossa nova realidade que são os indígenas que chegaram, que estão se adaptando. Mas no primeiro momento, a gente achou que não tinha discriminação, que não tinha nada. Até a gente ver a realidade mesmo, a gente viu

que realmente, né. Que todo mundo no início se assustou um pouco, né. Olhava para eles um pouco diferente. Hoje não. Os alunos já estão bem entrosados, foram bem aceitos.

Manuela: Tu acha, então, que essa questão da discriminação foi mais no início, porque eram diferentes assim?

Clóvis: Eu acho que até um certo receio, um certo medo do novo, de quem estava chegando. Mas isso foi controlado sim. Isso foi superado.

Manuela: E os professores, eles se prepararam, ou foi mais uma coisa de vão chegar, semana que vem estão chegando e chegaram?

Clóvis: É, foi bem assim como tu disse. Vão chegar, estão chegando, chegaram. Orientação, a gente não teve. Do que fazer, como receber. A gente tentou fazer o melhor. Se fez ou não, a gente não sabe. Mas se fez por tentativa, não por orientação.

Manuela: A Secretaria Municipal de Educação apenas comunicou?

Clóvis: Não. Até a gente que comunicou eles. Por que eles chegaram aqui (na localidade) antes. E até teve um pedido da Secretaria para gente ver, se informar com eles quantos viriam. Porque quando eles vieram para localidade, quando eles foram trazidos para o município, nem a própria municipalidade tinha sido informada que eles estavam chegando aí. Aí, a própria Secretaria pediu para mim, como escola, ir lá para colocar a escola à disposição e ver quantas pessoas tinha. Então foi a escola que procurou eles primeiro.

Manuela: Então por isso que veio o Marcos e o Nelson?

Clóvis: Por isso que eles vieram para cá.

Manuela: O Nelson está no oitavo ano, né? Tu acha que ele vai avançar desse ano para o próximo?

Clóvis: É, ele já chegou na metade do ano letivo. Ele estava fora da escola esse ano. E ele tem algumas faltas também, né. Tem agora, nesses últimos dias, ele até faltou bastante. A gente até vai ter que procurar eles para ver o que está acontecendo. No início, parecia que ele iria acompanhar a turma. Mas agora com essas faltas dele, eu não sei como vai ficar a situação dele ainda, né. O Marcos é mais assíduo. Vem bem mais. Mas o Marcos, acho que a gente te falou logo que tu veio, né²²? Que a gente estava montando um processo de avaliação para ver a turma que ele iria ficar, porque ele não tem documentações escolares de outras escolas, então, o Marcos precisa de bastante apoio, de bastante ajuda, mas ele está conseguindo acompanhar o quinto ano, né. O Marcos eu acho que vai conseguir acompanhar a turma até o final do ano.

Manuela. E será que, de alguma forma, a discriminação que tu falou que vocês perceberam principalmente no começo não pode estar contribuindo para essas faltas, principalmente do Nelson, que é o mais velho?

Clóvis: Não. **Eu acho que não afetou, não, porque, no início, quando os outros alunos não se integravam muito com ele, ele estava vindo mais.** Não sei se é

²² O Marcos foi inicialmente para uma turma do 6º ano e depois foi realocado para o 5º ano.

alguma atividade lá pela aldeia, ele também já está com 15 para os 16 anos dele. Então, se é alguma coisa já da própria cultura. Porque sempre eles estão construindo família. Por isso que essa semana eu ainda vou lá, vou conversar com o seu Feliciano que é o cacique, que é o pai dele para ver o porquê dessas faltas dele. Porque ele, quando vem, ele não diz o porquê que faltou e tudo mais. E também a gente fica com medo de pressionar muito e daí ele acabar se afastando mais ainda. (Grifo nosso).

Algumas coisas sobre essa entrevista, que ocorreu antes da realização da Ciena, podem ser destacadas. A primeira delas diz respeito ao movimento feito tanto pela escola quanto pelos estudantes para iniciar os estudos. Além disso, outro aspecto relaciona-se aos sentimentos que foram mobilizados com a chegada desses estudantes. Clóvis relata *certo medo do novo*, olhares diferenciados e um susto inicial com a chegada. Destaca que a escola *achou que não tinha discriminação*, mas reconhece que houve, enfatizando que foi apenas no início e já está superada. Clóvis fala que Marcos, embora necessite de apoio, *está conseguindo acompanhar o quinto ano*. Já sobre Nelson, Clóvis é mais cauteloso, dizendo que ele falta bastante e que talvez não consiga avançar. Interessante que, quando eu questiono se a discriminação pode estar contribuindo para as faltas de Nelson, Clóvis responde que *não afetou, não, porque, no início, quando os outros alunos não se integravam muito com ele, ele estava vindo mais*. Quiçá aqui o ponto seja a *integração*. Alguns acontecimentos que acompanhei na escola, relacionados tanto com Marcos quanto com Nelson, talvez permitam compreender como foi essa *integração* e como ela pode ter contribuído para que os estudantes decidissem por não concluir o ano nessa escola.

Nessa direção, o relato de Jurema sobre a chegada deles parece importante. Ela disse que precisou conversar com uma estudante que disse a seguinte frase a Marcos: *tenho horror a índio*. Outro aspecto relatado por Jurema diz respeito à reação de Marcos. Ela contou que escorreram lágrimas do rosto dele, quando ouviu a menina dizer isso. Achei interessante o que Jurema relata porque contrasta com a fala de Eduardo e de Viviane, a coordenadora pedagógica da escola, que, entusiasmada, disse que tiveram, no início, problemas com alguns meninos, mas que *as meninas acolheram muito bem os indiozinhos*. Essa forma de se referir aos estudantes, como *os indiozinhos*, em tom exótico e de certa forma pejorativo, foi muito frequente enquanto estive na escola.

Outros momentos se relacionam ao modo como Clóvis, Viviane e algumas professoras e professores se referiam a Marcos e Nelson. Comentários como *olha os nossos indiozinhos* (apontando para eles); *te cuida Vanda, que um indiozinho pode se apaixonar por ti* ou *é bom que eles aprendam a trabalhar* foram frequentes. Contudo, uma das coisas mais marcantes foi a visita que acompanhei, juntamente com a escola, ao local de moradia dos Mbyás.

A visita ocorreu durante o intervalo do meio-dia, em uma quarta-feira. Na terça-feira que antecedeu a visita, muitos professores e professoras tinham se candidatado a ir junto, mas, no dia, poucos compareceram. Viviane coordenou, junto aos estudantes, uma arrecadação de roupas, calçados e cobertas. Segundo Clóvis, as famílias vieram da Colônia Maciel, Santa Maria e Canoas. As famílias estão em uma área de 120 hectares, numa localidade chamada Pantanoso. O objetivo da visita foi conhecer o local de moradia, levar algumas doações e conversar com os familiares de Marcos e Nelson.

Durante o deslocamento, Viviane, Clóvis, Joana e Vanda fizeram comentários do tipo *será que eles estão em lonas? Onde será que eles estão dormindo? Como é o lugar?* A sensação com que eu fiquei, a partir desses comentários, é a de que havia mais que curiosidade sobre o local de moradia, mas certa expectativa romantizada sobre os Mbyás. Um dos momentos que parece corroborar com essa impressão que eu tive foi quando Clóvis, logo após nossa chegada, observa e aponta para três estruturas (Imagem 11) e pergunta ao Mbyá que nos recebeu se aquilo (as estruturas) era para as outras famílias que estavam vindo. Ele olhou para as estruturas, olhou para Clóvis e, com um sorriso, respondeu: *não, é para as galinhas*.

Imagem 11 - Ao fundo, em azul, três estruturas construídas para a criação de galinhas



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Clóvis e Viviane tentaram perguntar mais algumas coisas sem muito sucesso. Fiquei com a impressão de que os Mbyás já estão acostumados e o silêncio deles foi esclarecedor.

Como o pai do Marcos não estava ali, Clóvis aproveitou para perguntar para a mãe dele se, algum dia, ele poderia ir à escola para ficar o dia todo. Foi interessante porque ele perguntou a ela, não a esperou responder, e logo em seguida disse: *Tu queres esperar para falar com o teu marido?* Ela olhou para ele e respondeu: *Não, não precisa. Ele pode.* Para encerrar a visita, Viviane entregou um saco de balas às crianças.

No retorno à escola, seguiram vários comentários:

- *Eles têm máquinas, mas não sabem usar.*
- *Eles não sabem trabalhar.*
- *Vão estragar tudo.*
- *Coitadinhos, e o frio!* (estavam de chinelo).
- *Eles até produzem.*
- *Não foi dessa vez, né, Vanda, tu com essa cara de indiazinha.*
- *Propaganda é a alma do negócio* (esse comentário foi feito porque no dia do desfile de sete de setembro eles estavam vendendo artesanato e na visita não ofereceram).
- *Nem convidaram pra entrar. A gente a primeira coisa [que faz] é convidar.*
- *O cacique não deixa as meninas estudar, senão, vai que elas se apaixonam por um branco. Mas meninos podem.*
- *Viu como eles **também** são racistas* (fala da Joana). (Grifo nosso).

Voltando à escola, acompanhei algumas aulas de Educação Física. Foram momentos interessantes e diferentes das dinâmicas de dentro da sala de aula, pois os/as estudantes têm maior liberdade para circular e a maioria gosta da disciplina. A dinâmica da aula era basicamente organizar os times (separando meninas de meninos) para jogar futebol.

Em mais de uma oportunidade pude observar as aulas do 8º ano, turma do Nelson. Em geral, durante as aulas, ele permaneceu com um capuz na cabeça, tímido e de cabeça baixa. Em uma aula específica, observei, durante o aquecimento para o jogo, que ele pareceu estar mais à vontade. Nesse dia, quando começou o jogo masculino, ficou nítido que alguns meninos parecem não “gostar” e não se aproximam de Nelson. Aliás, logo que o jogo começou, Nelson fez dois gols. Quando ele fez o segundo gol, um dos meninos, do time adversário, deu uma bolada nele. Tive a sensação de que o professor não viu e, pelo que pude perceber, mesmo que tivesse visto, teria achado isso “normal”. Um dos estudantes que não estava jogando disse: *o macaco fez gol* (referindo-se a Nelson). Após o jogo, Nelson permaneceu isolado em um canto. Não o vi conversando com ninguém.

Fui convidada também a assistir uma aula do 5º ano, turma de Marcos. Quando entrei na sala, duas coisas me chamaram especial atenção. Uma delas foi a bíblia aberta, em cima da mesa dos professores, e a outra, relacionada à organização dos grupos:

Quando eu cheguei, os alunos já estavam organizados em três grupos. Não vi como foi a organização. Em um deles tinha meninas e o Marcos, no outro, tinha apenas meninos (“bagunceiros”) e, no terceiro, meninas e outro menino, que, pelo que pude observar, não é muito aceito pelos demais. A brincadeira era completar umas frases que a professora colocou no quadro com músicas. Marcos ficou cabisbaixo e calado o tempo inteiro. Eu não percebi interação dele com os demais. Depois eu percebi que o grupo onde o Marcos estava era o grupo da filha do Clóvis. Eu nem sabia ainda que ele tinha uma filha na escola. Depois descobri que são, na verdade, duas. A impressão que eu fiquei foi que a professora e o Clóvis me convidaram propositalmente para essa aula. Para mim, ficou evidente que o menino está deslocado. Ele não participou da atividade. Ficou apenas sentado de cabeça baixa. Mas, segundo Clóvis e a professora, ele participa e está bem integrado. Começo a me dar conta de que todos conhecem todos. O Clóvis é marido da Joana e são compadres do Mauro e têm duas filhas na escola... (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Analisando os dados apresentados, é possível perceber como essa guerra de baixa intensidade opera e produz efeitos. Um dos efeitos, que pode ser lido sob diferentes prismas, diz respeito à saída de Nelson e Marcos da escola. Se, por um lado, essa saída pode ser lida como “desistência” em razão de que é difícil para eles *se adaptarem a nossa cultura*, como disse uma professora, por outro lado, ela pode ser lida como uma forma de resistência, no sentido de não se deixar capturar por uma instituição que exerce uma violência permanente contra esse grupo.

A última visita que fizemos aos Mbyás parece sinalizar nesse sentido. Essa visita ocorreu após a Ciena, em função de Marcos e Nelson não estarem mais indo para a escola. Antes de irmos até a casa, Clóvis ligou para saber se o pai do Marcos estava em casa, pois precisava de uma assinatura dele. Nesse momento, ele foi informado que Marcos tinha ido para Cachoeira do Sul com a família.

Clóvis, Eduardo e eu fomos até a casa dos Mbyás, e fomos recebidos com muita cordialidade por todos que estavam em casa. Mais uma vez Clóvis levou roupas e sapatos para doação. Quando chegamos, Nelson estava roçando o pátio.

Conversamos com Feliciano (cacique da comunidade), que contou animado que havia ido a um encontro em Camaquã com outras comunidades indígenas. Disse ainda, que nesse encontro convidou algumas famílias para virem morar ali. Frisou que eles são *guaranis* que vivem comunitariamente (por isso ele convidou outras famílias) e não isolados como os kaingang.

Nelson estava próximo de onde estávamos conversando, e, na saída, Clóvis perguntou a ele: *segunda tu volta para escola?* Nelson fez um sinal positivo com a cabeça, mas a impressão com que eu fiquei é que ele estava sendo irônico. Quando estávamos nos organizando para ir embora, Clóvis disse: *vamos que nós temos mais o que fazer...(pausa) e vocês também.* Despedimo-nos do cacique e também demos um *tchau* geral e, quando estávamos nos dirigindo ao carro, uma das meninas²³ gritou *tchau*. Clóvis virou-se, com certo espanto, e disse: *olha, ela aprendeu!*

Mais que depressa, Feliciano falou *tchau* e *bom dia* em guarani. Entendi essa intervenção como um modo mostrar que temos muito a aprender. Para encerrar, Clóvis falou: *então tá, né, Nelson, tem que ir na segunda para ensinar umas palavras para gente.* Um tempo depois dessa visita confirmei que Nelson não voltou. Ele já havia decidido e mostrado naquele dia que não iria voltar.

5.3.3 Se eles podem dar um chega pra lá, eles dão. Como é ser negra/o na escola?

Deixa eu contar uma história para vocês, para vocês verem como a gente era atrasado. Eu mesmo fui no cartório me registrar. Eu tinha 18 anos. E, naquela época, eu só sabia escrever o Milton e o Ribeiro. E aí o escrivão me perguntou: como é o teu nome completo? Milton Ribeiro. Aí a gente assinava. Quem sabia assinar. E para mim era uma humilhação ter que colocar o dedo. Botar o dedão. Porque quem não sabe assinar tem que colocar o dedo, o dedão. Aí eu treinei, treinei, até que eu aprendi a fazer o meu nome, só que o Mendes eu não sabia. Aí me registrei Milton Ribeiro e ficou Milton Ribeiro [...] Aos 18 anos que eu apareci no Brasil porque até ali eu nem existia. Não tinha registro, não existia. (Milton)

A fala de Milton retrata a realidade de muitas pessoas negras que, por longo período, não tiveram acesso à educação formal. Longe de ser um caso isolado, essa história reflete a opressão racial vivenciada por essas pessoas. Na fala de Milton fica explícito que o fato de não ser alfabetizado (não saber escrever o nome) não é apenas um “detalhe” em um tempo quando não havia muitas escolas, mas é o limite entre o existir e o não existir num país extremamente desigual. Apesar de alguns avanços, em termos de oportunidades de escolarização, a escola ainda é um lugar bastante desigual e é preciso que isso seja considerado para analisar as situações, entrevistas e vivências que serão apresentadas.

A entrevista com Jurema, única professora negra na escola “modelo”, foi muito interessante. Ela nasceu e cresceu na *cidade*. Disse que sua tia foi quem *deu* estudo a ela. Comenta, ainda, que a tia sempre disse que a única coisa que deixaria para ela era o estudo.

²³ Segundo as informações que circularam na escola, apenas os meninos sabiam falar português.

Jurema estudou na escola “modelo” e comentou com orgulho que seu pai era irmão de criação da pessoa que doou o terreno para a escola.

Para começar a conversa, pedi para que ela me contasse um pouco sobre sua trajetória na educação. Jurema respondeu que é longa, que faz 10 anos que ela trabalha com educação em vários lugares. Diz que já trabalhou em várias escolas, inclusive na escola do “assentamento”, e também no Projeto Renascer (um antigo instituto de menores), vinculado à igreja Episcopal (que ela assume como sua religião). Disse que em nenhum outro lugar em que ela trabalhou sentiu tanto o *racismo* como na escola atual. Jurema fez questão de dizer que quer ser reconhecida não como alguém que mereça privilégios, mas como alguém que tem direito a ser respeitada como as demais.

Ela comentou sobre o *racismo* que vive/sente em relação a si própria e também relatou casos que aconteceram com seu filho Lázaro, com uma estudante do 7º ano, com Antonieta, quando esteve na escola, e também com uma colega que trabalhava em outra escola próxima, além do já relatado com Marcos quando chegou na escola “modelo”.

Sobre ela, relatou que, quando começou a dar aula, ouviu alguns estudantes dizendo: *ai, eu não vou para aula com essa negra*. Ela contou que fingiu que não ouviu e, alguns dias depois, propôs uma aula para falar sobre história e também sobre preconceito racial. Jurema disse: *isso me dá mais força, eu não vou desistir*. Apontou para um cartaz que estava pendurado na parede da sala (Imagem 12) e falou que propôs sua elaboração para explicar um pouco da história aos estudantes.

Imagem 12 - Cartaz exposto em uma sala de atividades na escola “modelo”



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Após tratar da história, Jurema relata que enfatizou aos estudantes que racismo é crime e que as pessoas podem ser presas por isso. Entendi essa como uma maneira de sinalizar aos estudantes que se não “quiserem” entender a história que pelo menos “entendam” que racismo é crime. Ela disse que depois disso as coisas melhoraram e que agora estão mais tranquilas.

Nessa mesma direção, segue a fala de Milton, representante de uma comunidade quilombola, próxima à escola “tradicionalista”, que, quando questionado sobre a existência de *discriminação* hoje, em relação aos quilombolas, comenta

Milton: Aqui ainda é **o lugar da discriminação, só que é disfarçada**, mas tem. Eu acho que isso tem em tudo que é lugar. Disfarçadamente, mas tem.

Rafaela²⁴: E como é uma discriminação disfarçada, uma situação assim?

²⁴ Colega do PGDR que me acompanhou durante esta entrevista.

Milton: **Discrimina e diz que não discrimina.** É, e não é, porque [...] Claro, a gente que é nascido e criado aqui não vai saber que tem discriminação. **Aqui existem duas discriminações.** Isso existe, e eu digo, e posso provar, e assinar em baixo. A primeira, o ‘nego’ é discriminado por natureza. Isso aí existe, essa discriminação existe. Mesmo que hoje a gente tem os direitos e tem tudo, mas se não correr atrás fica para trás. A outra [discriminação] que existe aqui é que aqui a pessoa é discriminada pelo que tem. Quem tem dinheiro tem um preço e quem não tem dinheiro tem outro preço. E isso é uma discriminação. Porque aí eles não estão olhando para a capacidade da pessoa, eles estão olhando pra dentro do bolso. (Grifo nosso).

Milton segue relatando sobre a discriminação que acontecia no CTG que foi fundado no tempo da ditadura e fica próximo à escola “tradicionalista”. Diz que aquilo foi o *cúmulo* e que *capaz que ‘nego’ podia entrar*. Conta que hoje mudou e que podem entrar. Quando questionamos sobre quando puderam e quiseram entrar, Milton fala que hoje é lei, e *eles* [os patronos do CTG] têm medo de sofrer uma denúncia de discriminação, *ainda mais racial* porque *isso dá cadeia*, e acrescenta que também tem que pagar um *baita dinheiro*, e ninguém quer tirar dinheiro do bolso. E completa *ficou disfarçado (a discriminação), mas, se eles podem dar um chega pra lá, eles dão*.

Seguindo o que Milton coloca sobre *dar um chega pra lá*, parece que uma situação vivenciada em minha última participação em campo, já em 2015, demonstra como isso opera na prática. Essa situação ocorreu durante a 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares. A feira é um espaço de circulação de muitas pessoas e, das escolas que eu pesquisei, apenas a “modelo” não estava participando. Além das diversas atrações que são permanentes durante os dias da feira, ocorrem também atrações artísticas, as quais mobilizaram o público em torno do palco principal. Uma dessas atrações foi a apresentação de uma dança mística de uma escola, que não fez parte da pesquisa, mas que está dentro de um assentamento da reforma agrária e, por isso, tive contatos eventuais com professoras e estudantes durante algumas atividades.

Dois elementos chamaram especial atenção na apresentação dessa escola. O primeiro estava relacionado à música escolhida para a apresentação, a qual me pareceu bastante significativa, uma vez que ela trata de enfatizar a importância do que é ser colono:

Não ri seu moço daquele colono
 Agricultor que ali vai passando
 Admirado com o movimento
 Desconfiado lá vai tropeçando
 Ele não veio aqui te pedir nada
 São ferramentas que ele anda comprando
 Ele é digno do nosso respeito

De sol a sol vive trabalhando
 Não toque flauta, não chame de grosso
 Pra te alimentar na roça está lutando [...]

A outra estava relacionada à mística realizada pelas crianças. Basicamente a proposta da mística era mostrar o cotidiano de uma família no campo. Para isso, algumas crianças representavam árvores, flores e os animais da propriedade. Uma criança representava a mãe que aparecia cuidando da filha, e outra representava o pai, que cuidava do filho e do cachorro. O ponto aqui é justamente quem foi designado para representar o cachorro.

O menino que representou o cachorro, com uma máscara marrom sobre o rosto, ficou, durante toda a mística, atrás do aluno que encenou o filho ou brincando com uma bola que o menino jogava. Ficou literalmente rastejando atrás do menino durante toda a encenação. Entre as muitas possibilidades de papéis que o menino poderia ter encenado, por que ele, o único menino negro da apresentação, foi escolhido para ser o cachorro? Por que o pai, um dos papéis principais, foi encenado justamente pelo filho branco da diretora? Para mim, essa apresentação traduz bem o *chega pra lá* referido por Milton uma vez que parece “lembrar” a posição que o menino negro “deve” ocupar (“zona do não ser”).

Retomando a fala de Jurema, sobre Lázaro, ela contou que certo dia um dos funcionários da escola “modelo” (pareceu ser alguém da direção) chamou ele de *crioulinho*. Ela disse que o menino ficou muito chateado e chegou em casa e perguntou a ela e a seu marido o que era ser *crioulinho*. Jurema disse que não tomou nenhuma atitude, mas certamente ela se incomodou com isso. Se quem disse foi alguém da direção da escola, torna-se simples entender por que Jurema não “reclamou”.

Já sobre a estudante do 7º ano, Jurema contou que um educador da escola foi até a menina antes do desfile de 7 de setembro e disse: *vem desfilar no 7 de setembro porque tu é a mais negra*. Ela falou que a estudante ficou muito triste e que, quando chegou em casa, contou para os pais, que em seguida foram conversar com Jurema (eles são parentes). Jurema disse que era para eles irem conversar na escola, mas eles acabaram não indo. No entanto, disseram que, se viessem (alguém da escola) perguntar por que a menina não desfilou, eles iriam dizer. A menina não desfilou e coincidentemente durante o retorno à visita que fizemos aos Mbyá, ouvi duas professoras conversando, e uma delas dizendo que havia perguntado para a menina (que eu deduzi ser a mesma): *não quis representar tua raça no desfile?* Isso remete ao que Schwarcz (1993) coloca sobre como raça permanece no pensamento social brasileiro não necessariamente como um fator de “desalento”, mas talvez como marca de uma especificidade que pode ser avaliada positivamente, e expressões como essa, *não quis*

representar tua raça, revelam mais do que vestígios do passado que fazem parte de uma lógica que se mantém e sempre tendeu a ver a nação como resumo das raças que a compõem (1993, p. 249).

Algum tempo depois, tive a oportunidade de, juntamente com Jurema, ir conhecer a família dessa menina. Quando chegamos a sua casa, ela nos recebeu toda envergonhada. A mãe e a irmã recém tinham chegado da lavoura de fumo e foram almoçar enquanto conversamos sobre diversos assuntos. Foi uma conversa estranha e desconfiada inicialmente. Entre outros assuntos que conversamos, sobre as aulas de história, a estudante contou que um dos conteúdos que irão estudar trata da reforma luterana e que não lembrava de ter estudado nada relacionado à cultura afro. Quando eu introduzi o assunto do desfile de 7 de setembro, a mãe da menina pareceu que não sabia sobre o que estávamos falando. Esse foi um momento de tensão importante²⁵ (houve vários outros) que me fez refletir sobre o quão delicado é falar sobre o racismo. No final da visita, a família me convidou para voltar e ficar mais tempo.

A respeito de Antonieta, secretária de educação, Jurema contou que, na semana anterior à minha visita, ela e outras professoras tinham estado na escola para falar sobre o orçamento participativo que estava sendo implantado no município. Ela contou que, quando Antonieta entrou na sala, ouviu um de seus colegas dizer: *o que que essa negra quer aqui?* Jurema contou que se aproximou do colega que fez o comentário e perguntou a ele: *tu sabe que racismo é crime, né?* Jurema disse, ainda, que muitos ficam *puxando o saco* de Antonieta.

Sobre uma colega de outra escola, Jurema contou que *ela não aguentou o racismo*. Disse que a colega tinha que ter um armário separado dos demais e que, quando ela sentava para almoçar, os colegas e as colegas levantavam e saíam. Relata que, *por essas e outras*, ela pediu para sair da escola. Jurema contou que Antonieta teria dito que queria que ela (Jurema) fosse para aquela escola, porque Antonieta sabe que ela não iria *desistir*.

Renata, professora da escola do “assentamento” e da escola “tradicionalista”, também relatou uma situação que ocorreu na escola “tradicionalista”, durante a organização de um piquenique em homenagem ao dia das professoras e dos professores. Ela contou que algumas estudantes organizaram um piquenique, mas não convidaram todas as colegas. Disse que, no dia do piquenique, duas estudantes *bem pretinhas* não puderam participar e ficaram muito chateadas por isso. Renata contou que elas foram se justificar argumentando que não sabiam

²⁵ No dia em que fui almoçar na casa de Antonieta e que passei na escola para pegar seu filho (nós tínhamos combinado previamente sobre o almoço e ela avisou o diretor que eu passaria para pegar Lázaro), ela me contou que teve que dizer ao diretor que já me conhecia para ele não *implicar*, porque ele estava achando muito estranho eu ir almoçar na casa dela.

de nada e por isso não tinham trazido alimentos para contribuir com a atividade. Sobre as estudantes, Renata disse que uma é bem *quietinha*, mas que a outra *dá-lhe pau nos gurus que incomodam e humilham ela*.

Todas as histórias relatadas evidenciam uma questão em comum, qual seja, a cor da pele sendo utilizada como marcador de diferença e inferiorização. Essas histórias, ao demonstrarem como as categorias raciais são pensadas na atualidade, evidenciam um legado ainda muito presente do colonialismo (RESTREPO, 2012). Como argumenta Restrepo (2012), as raças não existem biologicamente ou na “natureza”. Existem apenas no plano dos imaginários e das práticas sociais, na cultura e história. No entanto, a existência biológica das raças adquiriu historicamente um sentido de verdade que faz com que no plano das práticas e da história, ao final, as pessoas consideram muito as raças e de uma maneira biologizada. Dessa forma, é possível analisar como essas articulações de imaginários sociais, em geral, tendem a conservar relações de autoridade e poder em uma sociedade.

Além do que foi relatado, outros acontecimentos merecem ser mencionados. É o caso de uma entrevista que fiz com Lupicínio, pai de um estudante da escola “modelo” que é representante de uma comunidade quilombola próxima, que conta com cerca de 37 famílias. Lupicínio é agricultor, pedreiro e músico. Ele foi convidado a ir à escola para fazer uma fala durante a semana da consciência negra. Nesse dia, estaria também presente Antonieta, a qual, juntamente com Lupicínio, faria parte das atividades alusivas à semana. Ocorreu que, por conta de alguns problemas, Antonieta não pôde ir naquele dia até a escola, mas, como Lupicínio já estava ali, Clóvis incentivou que eu conversasse com ele. Clóvis participou de uma parte da entrevista. Foi uma entrevista bastante aberta, e Lupicínio relatou muitos fatos interessantes que contribuíram para a análise de como a guerra de baixa intensidade ocorre.

Sobre sua atuação como representante das comunidades quilombolas, comentou várias coisas. Uma delas relacionada a uma dúvida do grupo, qual seja, *branco pode ser quilombola?* Disse que perguntaram a uma liderança de Porto Alegre sobre isso, que respondeu que *desde que a pessoa seja aceita pelo grupo, ela pode ser quilombola*. A dúvida do grupo estava relacionada a uma situação relatada por Lupicínio, sobre uma *guria de origem alemã* que é casada com um quilombola e entrou para a tesouraria da associação. Além disso, relatou que as mulheres brancas casadas com quilombolas participam mais que os homens. E que, por isso, já se *acostumou* e agora não dá mais importância. Isso corrobora com o argumento de que ser negro/negra no Brasil é uma identidade negociada, como apontado por Segato (2005).

Contou também que, para ser quilombola, tem que fazer o mesmo que para entrar para igreja: *faz o papel, paga a taxa [...] para se inscrever*. Isso porque para acessar as políticas públicas é preciso fazer parte do grupo. Lupicínio fala que o governo liberou dinheiro para a construção de um poço artesiano para as comunidades e que teve gente que até chorou porque era muito dinheiro. As comunidades quilombolas também *ganharam* trator. Relatou que, em função de terem faltado a uma reunião em Bagé (não sabiam da reunião e não enviaram representantes), acabaram não conseguindo os quatro tratores que tinham sido solicitados. Lupicínio comenta que é provável que tenham sido encaminhados para os assentamentos. Aqui, é possível perceber como ocorrem as disputas por recursos e a importância de esses grupos estarem formalmente organizados para poderem acessar as políticas públicas. O não envio de representantes à reunião implicou em não poder ter acesso aos tratores que tinham sido solicitados, os quais possivelmente ficaram com os assentados.

Lupicínio disse que antigamente havia mais pessoas negras que viviam por ali. Porém, hoje há poucas. O que se reflete na própria história da sua família, pois a maioria dos 14 irmãos já não vive mais ali. Relatou que, no passado nem tão distante, quando era criança, eles não podiam ir nas festas de brancos. E não eram apenas os negros que não podiam entrar. Gente branca de *segunda* (mães solteiras) também não entrava. Conta que uma vez deixaram-no entrar na festa dos brancos e que alguém derramou cerveja na cabeça dele. Lupicínio disse que *deu problema*, pois umas pessoas não gostaram da atitude de quem derramou cerveja, mas que ele não *dava bola*²⁶ porque achava bonito ver os artistas cantando. Lupicínio estudou até o 2º ano do ensino fundamental e conta que sabe tocar porque decora as músicas. E o que ele mais gostaria era de conseguir cantar lendo.

Clóvis comenta que *existia* muito racismo. E Lupicínio completa que ainda *existe*.

Lupicínio: O racismo ainda tem. Hoje, como tem matança! Antigamente existia muita briga com faca. O pessoal ficava com raiva uns dos outros e seguidamente matavam gente.

Clóvis: Hoje todo mundo está integrado.

Lupicínio: Ainda não está bem integrado.

Lupicínio conta que é católico e que o sogro é batista. Por isso, houve alguns *desencontros* em razão de o sogro querer que ele se convertesse à Igreja batista. Como resposta, Lupicínio contou que perguntou ao sogro se ele aceitaria que a filha quisesse casar com um branco. A resposta do sogro foi negativa. Assim, Lupicínio justifica que, da mesma

²⁶ Não se importava.

forma que o sogro não deixaria a filha casar com um branco, ele também não mudaria de religião.

Lupicínio, há alguns anos, tinha uma banda junto com uns amigos. Inclusive, a banda de que ele fazia parte tocou no casamento de Clóvis em 2001. Relata que eram convidados para tocar músicas *colonial e gaúcha*.

Ao falar sobre a banda, Lupicínio contou sobre umas músicas *nojentas* que sempre pediam que eles tocassem, e que ele não gostava de tocar. Disse que aprendeu a tocar essa música com seu pai, que tocava quando ele era pequeno. Eu perguntei como se chamava a música, e Clóvis pediu que ele cantasse um trecho. Lupicínio respondeu que falaria um trecho da música do *Pedro Paulino que mata os negros*, que é mais ou menos assim:

Pedro Paulino tem três filhas para casar
 É mentira, tem só uma
 E essa uma eu vou buscar
 Pedro Paulino tem um filho [...]
 Compadre sapo e compadre gafanhoto
 Amigo dos dois vive metendo o pé no mato
 Fui no cemitério, fui num ponto de meio dia (Nesse momento Lupicínio interrompe e diz: *olha se isso tem fundamento!*)
 Dei uns coice nas catacumba, que até defunto gemia
 Entrei à noite e fui até o clarear do dia
Quanto mais negro matava
Mais negro me aparecia
 Deixo pra ti que isso já tem de sobra [...] (Grifo nosso).

Então vocês vejam se tem fundamento isso?!, disse Lupicínio ao terminar de falar a música. Clóvis, tentando amenizar a indignação de Lupicínio, sorriu e disse: *é que eles querem uma coisa para rir, né?!*. Lupicínio diz que não entende por que sempre pedem para ele cantar essa música: *eu não sei se ela é engraçada e por que eles gostam tanto*. Clóvis responde: *é que ela é diferente*.

Percebi que a parte que mais incomoda Lupicínio é a parte em que *Pedro Paulino mata os negros*. Outro problema, segundo Lupicínio, é que cantar essa música implicava em deixar de cantar outras músicas que ele mais gostava, pois, segundo ele, em algumas apresentações não havia tempo para cantar mais de três músicas. Hoje percebo que nossa própria intervenção, ao pedir que ele falasse a música, foi bastante invasiva. Talvez o enunciado da música seja uma maneira de interpelar Lupicínio evidenciando um *racismo manifesto* (RESTREPO, 2012) que é mimetizado através da música.

Retomando esse diálogo entre Clóvis e Lupicínio, é perceptível uma divergência de sentimentos/percepções que a música movimentou neles. Enquanto para Clóvis a letra é

engraçada e diferente, para Lupicínio, essa música que *mata os pretos* não tem nenhum *fundamento*. Além disso, enquanto para Clóvis o racismo está no passado, para Lupicínio ele permanece atual.

Lupicínio comenta do desejo que tem de que o filho continue estudando. Disse que, dos 14 irmãos, apenas um estudou. E que, hoje, esse irmão trabalha em um banco, tem vários cursos e é o que está em melhores condições. Aqui parece que, em razão da educação por longo período ter sido inacessível aos eles, o estudo é visto como um propulsor de uma vida melhor.

Outra situação que me chamou bastante atenção em campo foi a chegada de Carina, uma estudante nova na escola “modelo”, que gerou algumas reações e comentários entre os estudantes e também entre os professores e professoras:

Logo na chegada dos alunos da tarde, presenciei uma cena que me chamou atenção. Algumas alunas do 1º ano, que estavam ao meu lado, cutucaram-se ao ver uma menina negra chegando na escola. Inicialmente, não tive certeza se era mesmo pela menina, mas logo em seguida as ouvi dizendo que tinha uma aluna nova. E aí eu perguntei quem? E a aluna respondeu: “*uma neguinha, morena*”. Quando a menina apareceu, elas me cutucaram e apontaram: “*é aquela*”. Fiquei constrangida e arrependida de ter perguntado (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Em um dos dias em que estava na escola, fiquei observando a menina no recreio e vi que ela permaneceu sozinha. Em determinado momento, foi até o parquinho e ficou olhando as meninas se balançarem (havia três meninas e dois balanços). Ela ficou esperando um deles ser desocupado e, quando subiu em um dos balanços, as outras meninas imediatamente saíram dali. A impressão com que fiquei, ao observar Carina, nesse e em outros momentos, é de uma naturalidade em relação às questões que eu estava observando. Naturalidade que eu, da posição privilegiada em que me encontro, não conseguia ter ao observar os olhares e comentários de alguns estudantes e professoras em relação a ela. Perguntei sobre ela na secretaria e fui informada de que veio de uma escola localizada em outro distrito, escola onde Antonieta já havia relatado forte racismo. Ela entrou no 4º ano, e, no dia em que estava voltando da visita aos Mbyás, ouvi Joana comentando *a do Pelé, aquela bem escurinha, como ela botou corpo já!* Esse comentário parece corroborar com a relação estereotipada que se estabeleceu entre negras/os e sexualidade, conforme apontado por Hall (2014).

Além desses episódios, o tratamento dispensado com Carina e com uma estudante branca me chamaram atenção. Certo dia, uma menina do primeiro ano saiu da sala tão apressada para ir à pracinha que tropeçou na mochila e machucou a mão. Na ida para casa, Viviane, a coordenadora pedagógica, desceu do ônibus com a menina para explicar a família

o que tinha acontecido. Nessa mesma semana, Carina, após seu segundo dia de aula, esqueceu de descer no ponto em que ela devia descer. Quando se deu conta de que tinha esquecido, pediram que ela descesse e voltasse sozinha para casa. Após a descida de Carina, uma das professoras que estava no ônibus olhou para outra professora e disse *será que não vai dar problema? A mãe dela vivia enfiada na outra escola*. Para mim, foi muito simbólica a diferença de tratamento dada às duas estudantes. E por quê? Quais os motivos que levam a escola a tratar uma criança com tanta preocupação e a outra sem o mínimo de cuidado?

Especificamente, as situações que ocorreram com Carina, Marcos, Nelson, Lázaro fizeram-me perceber empiricamente que o *estranhamento* em relação a uma criança não branca é um comportamento tão arraigado e naturalizado que possivelmente ele venha se constituindo na família. Isso não significa dizer que a escola está isenta de responsabilidades. Muito pelo contrário, a escola é um lugar em que permanentemente há a possibilidade de atentar e perceber o que os *estranhamentos* significam e como eles marcam e produzem efeitos. Inclusive não atentar a isso equivale a naturalizar comportamentos que podem e devem ser percebidos como problemáticos, para que possam ser discutidos, problematizados e se constituam em outras relações.

No entanto, nesse caso, e não é diferente nas demais escolas que analisei, esses estranhamentos são, em geral, vistos/tratados/entendidos como coisas do passado, fato que é *comprovado* pela presença desses grupos na escola. A escola em si parece alheia ao que ocorre nesse sentido. Embora a chegada dos Mbyás possa ser considerada uma “novidade”, a presença das comunidades negras na escola é um pouco mais antiga. Ou seja, o fato de a escola receber indígenas e negros/as parece automaticamente significar que o racismo, preconceito e a discriminação já foram superados, ou que rapidamente o serão. Parece uma inclusão “para inglês ver”, apenas superficial – e talvez nem seja uma inclusão, ou seja, a escola só “inclui” na condição de continuar a manifestar e acirrar as diferenças, e manter um estado de tensão que faz com que a criança fique sozinha ou “abandone”.

Como busquei demonstrar com a retomada histórica da seção acima, a constituição da subjetividade dominante do colono imigrante foi processual e gerou, como um dos efeitos, a constituição de subjetividades minoritárias dos “não colonos”, que, em geral, são não brancos, os quais não são vistos exatamente pelo que são, mas pelo que lhes falta para ser como os colonos. É impossível desestabilizar essa subjetividade dominante no cenário local sem reflexão e ação. Não no sentido de negar essa subjetividade que existe e é legítima, mas mostrar localmente os efeitos que essa subjetividade dominante produziu em termos de articulações raciais, e que existem outras subjetividades em jogo.

Por isso, levar a sério o que Lupicínio, Jurema, Carina, Marcos, Nelson (para dar alguns exemplos) vivem na escola e na vida é fundamental. Não só em termos da violência e constrangimentos a que foram/são submetidos, mas principalmente considerando suas estratégias de resistência e respostas dadas à violência sofrida. Seria impossível relatar todos os momentos que acompanhei junto às escolas. Dessa forma, os acontecimentos, entrevistas, falas relatadas parecem expor um pouco da dimensão de como a “guerra de baixa intensidade” ocorre nesses lugares em relação aos não colonos imigrantes. O objetivo de apresentar essas situações foi mostrar como o racismo associado a marcadores biológicos e culturais é vivenciado por quem está na “zona do não ser” (abaixo da linha abismal) e, mais do que isso, demonstrar algumas das estratégias de resistência desses grupos.

A conversa com Lupicínio, quando ele contou sobre o momento em que derrubaram cerveja na sua cabeça e que ele *não deu bola*, bem como a *naturalidade* de Carina, apesar dos olhares e tratamento dispensado a ela, fizeram-me perceber que essas parecem ser algumas de suas estratégias ao serem cotidianamente interpelados pelo que poderia chamar de *racismo latente*, como uma forma de racismo que opera sem que seja percebida como tal (RESTREPO, 2012). Ou, como destaca Carvalho, “[...] não há porque lamentar-se quando não se é vítima passiva das circunstâncias.” (CARVALHO, 2001 p. 135). Já a aula de história proposta por Jurema e a decisão de Nelson e Marcos de não continuar na escola “modelo” podem estar associadas a um *racismo manifesto* que é facilmente reconhecido por quem agencia essas práticas e por quem é vítima delas (RESTREPO, 2012).

No último capítulo, apresento algumas estratégias que considero estarem sinalizando no sentido de resistências e ressignificações, demonstrando, a nível de município, como outras subjetividades entram em cena a partir de alguns eventos recentes relacionados às escolas.

5.3.4 O povo assentado, quando chegou aqui, era bicho. Como é ser assentado/a na escola?

Milton: O assentamento, o povo assentado, quando chegou aqui, era bicho. Eram considerados bichos. Tinha muita rivalidade. Porque vocês sabem, né, que eles mostram só o lado ruim. A televisão, a Globo, coisa parecida. Eles só mostram o lado ruim. Então, o assentado era muito mal visto, né. E andou dando aqueles transtornos, e aquilo aparecia muito. Hoje não. Hoje aqui a maior parte, bom vocês viram ali, né, o levantamento dos alunos do colégio, hoje o maior povo que tem aqui na redondeza é assentado. Porque eles vieram de lá para cá enquanto os daqui foram embora [...] Aqui era o lugar do fazendeiro, só que, eu torno a dizer para vocês e justifico. Primeiro o fazendeiro era fazendeiro às custas do pobre. Trabalhava de graça para eles sem custo nenhum. Aí, no momento que o pessoal, por ter entendimento que o caminho não era por ali, os fazendeiros foram caindo. Então hoje o que que tem aqui? Os fazendeiros estão quebrados. Tinham o campo, mas

nem tapume conseguiam fazer porque quebraram. Tinham uma babilônia de terra, mas não tinham retorno porque eles não tinham criação, se criavam, era uma meia dúzia, os campos todos sujados. Bem endividados nos bancos. O que que aconteceu? Por que existem esses grandes assentamentos aí? Aí veio o arrocho. Aquelas dívidas encruadas nos bancos que eles não tinham com o que pagar, o governo federal e o governo estadual compraram deles, quitaram a dívida e assentaram o pessoal que estavam na cidade [...].

Manuela: E esse pessoal veio de outros lugares?

Milton: Vieram de outros lugares. Daqui tem muito poucos. É por isso que deu isso aí. Só que daí eles não contam, mas a gente sabe. Eu andei muito nessas reuniões para fora, e a gente se informa, tem informação. Essas reuniões para fora é só para informar a gente e articular. Então o que que acontece. E outros venderam para Tanagro. Vocês vejam esses. Campanhas de mato de acácia. Isso aí tudo eram fazendas de endividados, que estavam endividados com os governos e não tinham como pagar. O governo comprou, recebeu a dívida e passou para os assentamentos [...] Muitos fazendeiros desses estão morando na cidade. Já vou dar o exemplo para vocês. Ali onde tem os assentamentos [...] Ali eram 33 mil hectares de terra, era uma babilônia de terra.

Logo no início das atividades de campo, percebi que, mais do que a distância entre a sede do município e o 5º Distrito (cerca de 70 km), há outros elementos que *separam, estereotipam* e conformam as subjetividades de quem vive lá. A entrevista com Milton, que relata como foi a chegada dos assentamentos e a maneira como as pessoas eram consideradas (*bicho*), dá uma ideia de como essas questões repercutem ainda hoje nas escolas.

Uma das primeiras entrevistas realizadas, com Verônica, uma ex-secretária de educação, ajuda a compreender o contexto. Ela comentou que Canguçu fez a *reforma agrária ao natural, embora ainda tenha assentamento*. A maneira como ela se referiu aos assentamentos, com tom pejorativo, chamou minha atenção. Sobre ter feito reforma agrária ao natural, entendi que ela estava referindo-se ao grande número de pequenas propriedades presentes no município. Inicialmente, refleti sobre o que ela quis dizer com *embora tenha assentamento* e aos poucos fui percebendo que isso se deve a uma imagem que se constituiu de quem é assentado e mora no 5º Distrito, tendo em vista que a maior parte dos assentamentos do município (11 dos 16) instalou-se nesse distrito.

Verônica falou que, em muitos assentamentos, em vez de plantarem comida, eles plantam acácia e eucalipto. Que aquilo que era campo bonito virou *mato* (acácia e eucalipto). Vera, que participou da conversa, disse que é para vender. Verônica acrescentou que está *comprovado* que muitos assentamentos, principalmente do 5º Distrito, são locais de *abigato* e *marginais*. Vera acha que é porque é perto de Cristal e Porto Alegre e é *mais fácil de sair*. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

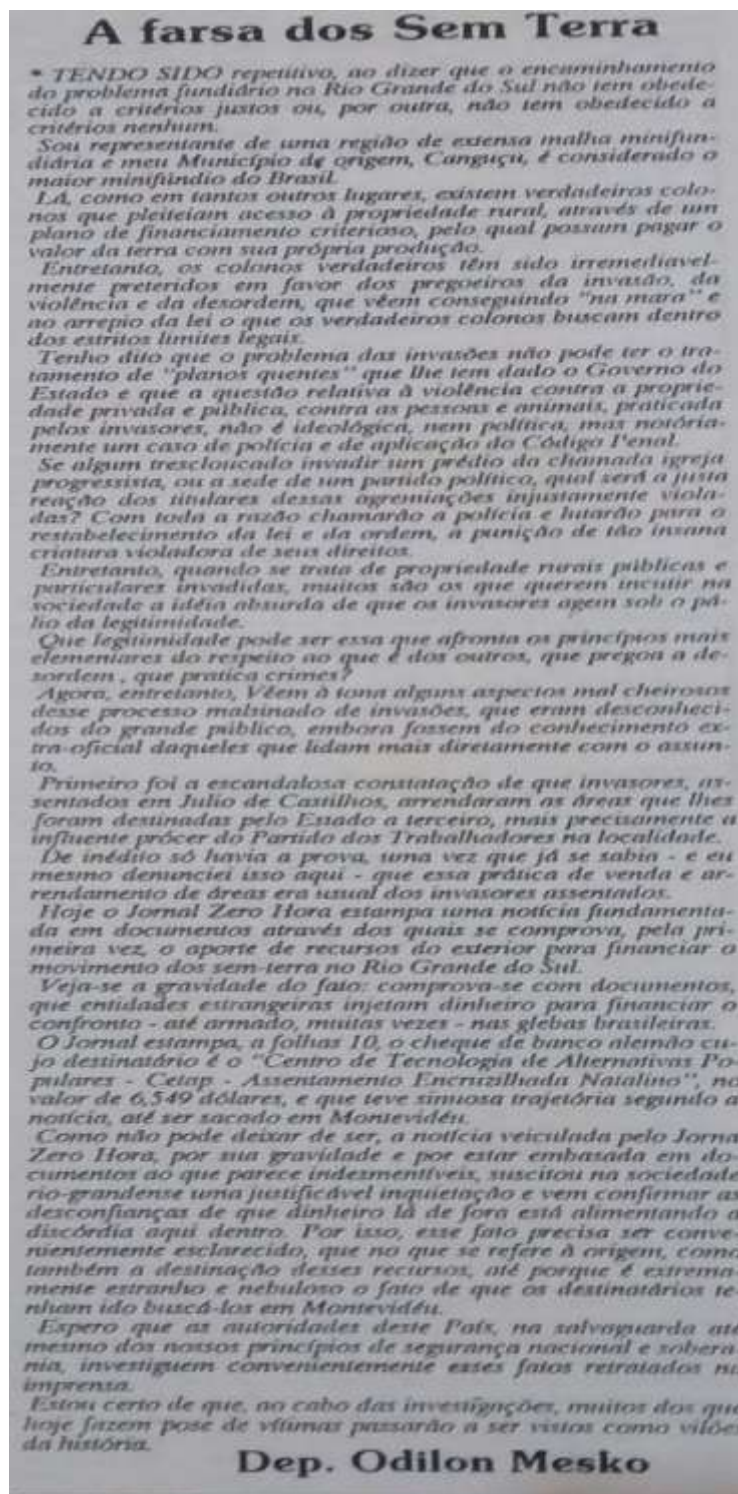
A fala de Verônica é reveladora. Ela me fez lembrar o que era dito sobre os lavradores nacionais antes das políticas de imigração e colonização implementadas pelo governo brasileiro. Além disso, foram frequentes comentários como: *mas é vontade de ir para o 5º! Tu vai lá só para conhecer uma escolinha? Tu só quer saber de ir no 5º?!* Durante a entrevista que realizei com Clóvis, ele comentou que começou sua trajetória profissional quando conseguiu um contrato no 5º Distrito:

[...] então (em 1999) surgiu uma vaga lá no 5º distrito, que é longe daqui, né? E surgiu uma vaga precisando de uma pessoa para trabalhar dois turnos já. Um, durante o dia, e outro, à noite com, na época, era classe de aceleração de aprendizagem, hoje é o mesmo que educação de jovens e adultos. E também a dificuldade de chegar na escola, de ter que ficar lá, né? Em uma escola, uma aula onde tinha alunos de população da localidade, mas também bastante alunos de assentamentos, né. Então, na época, os assentamentos estavam chegando por aqui também então ninguém queria ir, né?!

O sentimento revelado por uma professora, que conta que, em 2005, quando deu aula para uma turma de assentadas/os, sentia *medo* em razão das coisas que falavam sobre eles/elas, segue na mesma direção. Lembrando que a instalação dos assentamentos fez parte de uma estratégia de desenvolvimento relacionada aos discursos sobre desenvolvimento/subdesenvolvimento da “Metade Sul”, a qual utilizava como argumentos a ocupação de espaços vazios. Nesse sentido, parece ter se estabelecido uma relação entre a instalação dos assentamentos para acabar com a *estagnação/subdesenvolvimento* da região e a constituição dos assentados/as como *bichos e marginais*.

A relação que se estabeleceu entre a população *local* e a chegada dos assentamentos teve como um dos efeitos o fato de *ninguém* querer ir para o local onde eles estavam se instalando. Associada a isso está a ideia que se difundiu de que eles não produzem alimentos e são *marginais*. Isso parece ter relação com a forma como se produziu a imagem dos assentados no município. Uma reportagem publicada no jornal local “O liberal”, intitulada “A farsa dos Sem Terra”, em 11 junho de 1993, período que os assentamentos rurais estão se estabelecendo no município, sinaliza nessa direção (Imagem 13):

Imagem 13 - Reportagem publicada no jornal "O liberal" em 11 junho de 1993



Fonte: Arquivos da Biblioteca Pública Municipal de Canguçu (2014).

É interessante perceber como a reportagem produz a ideia dos assentados como *invasores* e *vilões da história*, utilizando, mais uma vez, como embasamento, um jornal de grande circulação aqui no Estado, o qual noticiou que os assentados estavam recebendo dinheiro do exterior para "financiar o movimento dos sem terra". Eles são os "intrusos", os

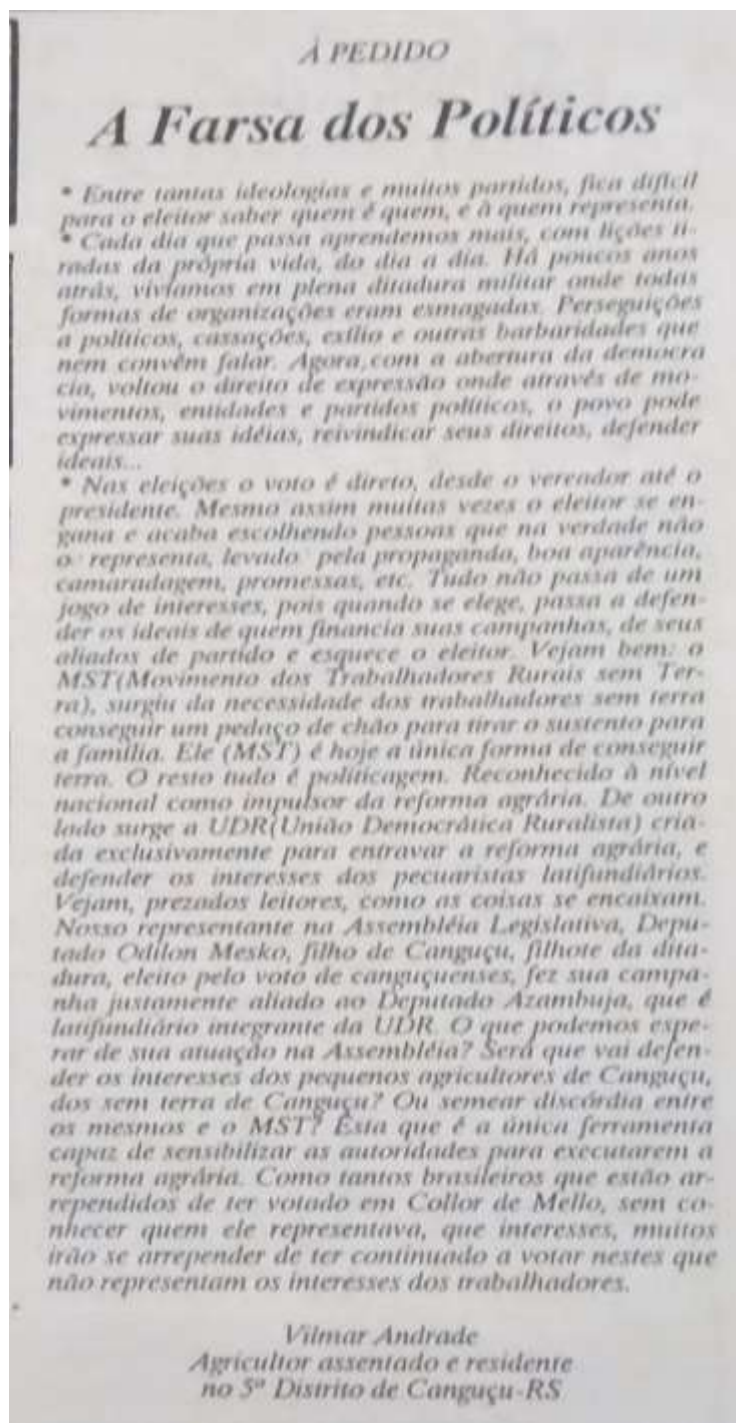
“outros” que não correspondem à subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante (nesse caso descendentes de alemães e pomeranos), não sendo reconhecidos pela sociedade local.

Quem são os “verdadeiros colonos” que não estariam sendo beneficiados com a política fundiária adotada pelo governo de que trata a notícia? A reportagem deixa em aberto essa questão, mas é muito perspicaz ao demonstrar quem são os *invasores* ou “os colonos falsos”. A fala do deputado, dizendo que “[...]os colonos verdadeiros têm sido irremediavelmente preteridos em favor dos pregoeiros da invasão, da violência e da desordem, que vêm conseguindo ‘na marra’ e ao arrepio da lei o que os verdadeiros colonos buscam dentro dos estritos legais[...]” e que “[...]a violência contra a propriedade privada e pública, contra as pessoas e animais, praticadas pelos invasores, não é ideológica, nem política, mas notoriamente um caso de polícia e de aplicação do Código Penal.”, segue na mesma direção do que disse Verônica.

Aliás, é possível também destacar a declaração recente do deputado estadual Pedro Pereira (PSDB) sobre os/as assentados/as: “[...] dão terra para quem nunca plantou um pé de couve. Então eles alugam, vendem, arrendam e não trabalham. Não sabem se o feijão nasce em cima ou embaixo da terra” (CANGUÇU ONLINE, 2014). Também essa mesma reportagem apresentou a fala de um vereador do município de Piratini e presidente municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), Lourenço de Souza, dizendo que “[...] é lamentável a gente ouvir uma entrevista de um deputado, representante do estado, que não tem responsabilidade pelo que diz. Foi dito que 80% dos assentados da reforma agrária não produzem. Eu garanto que mais 99% dos nossos assentados são trabalhadores, e mostram resultados na produção de leite e de grãos.” (CANGUÇU ONLINE, 2014).

Os movimentos de produção da imagem dos assentados como “não colonos” e “não produtores de alimentos” (posicionando estes na “zona do não ser”) são acompanhados de contra-movimentos, que, embora não pareçam ter o mesmo alcance, precisam ser considerados. Nesse sentido, segue a reportagem “A farsa dos políticos”, publicada em 25 de junho de 1993, em resposta à reportagem sobre “A farsa dos Sem Terra” (Imagem 14).

Imagem 14 - Reportagem publicada no jornal "O Liberal" em 25 de junho de 1993



Fonte: Arquivos da Biblioteca Pública Municipal de Canguçu (2014).

Na reportagem, o agricultor busca demonstrar os jogos de interesse presentes na eleição dos representantes pela população. Defende ainda que a única forma de conseguir terra é integrando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual, segundo ele, deve ser reconhecido como impulsor da reforma agrária. E questiona se o deputado Odilon irá

defender os interesses dos pequenos agricultores e dos Sem Terra de Canguçu ou se irá “[...] semear a discórdia entre os mesmos e o MST?”.

No contexto das escolas que estão no 5º Distrito (escola do “assentamento” e escola “tradicionalista”), e também da escola da “cidade” para onde alguns estudantes migram para dar continuidade aos estudos, diferentes posturas em relação aos estudantes assentados/as foram observadas.

O depoimento de Alcemar (apresentado no capítulo 3), aluno da escola da “cidade”, o qual relatou que muitos dos filhos/as de assentados *tiveram vergonha de tirar a foto e admitir que são assentados*, sinaliza que a produção da imagem destes/as como *invasores* e *marginais* permanece até os dias de hoje. Observei também que, dentro do alojamento masculino dessa escola, um dos quartos era identificado como o quarto dos “assentados”, onde a bandeira do MST esteve presente, inicialmente, na porta pelo lado de fora e, depois, por solicitação da direção da escola, dentro do quarto. Um símbolo de identificação de alguns estudantes com o movimento.

Alguns estudantes da escola da “cidade” têm irmãos e irmãs que estudam na escola do “assentamento” e na “tradicionalista”. Nessas duas escolas, há diferentes abordagens com relação aos/as estudantes assentados/as.

Na escola “tradicionalista”, o projeto pedagógico de 2013²⁷ destaca que ela “[...] atende crianças oriundas da localidade (44% da clientela), há um grande número de alunos provenientes de assentamentos do MST (40% da clientela) e também há remanescentes de Quilombolas da região (16% da clientela) [...]” (ESCOLA TRADICIONALISTA, 2013). Aqui fica evidente que as crianças “assentadas” e as quilombolas parecem não serem consideradas como “oriundas da localidade” reforçando, de certa forma, a ideia de *invasores* atribuída a assentados e assentadas.

Sobre a relação das comunidades quilombolas com os/as assentados/as na escola, destaco o diálogo com Milton:

Manuela: Como é a relação dos quilombos com os assentamentos?

Milton: Muito boa. Se vocês chegarem nos assentamentos e falarem o meu nome, eu garanto que eles vão falar de bem. Eu me dou muito bem com eles. Inclusive, eu estava dizendo que o assentado, quando entrou aqui, era bicho. Todo mundo se escondia dos assentados. Se vocês chegarem em um assentamento ali embaixo, que tem ali, e falar meu nome eles vão dizer que a primeira pessoa que nos acolheu, a primeira casa que eles puderam entrar dentro foi na casa do Milton [...] Os

²⁷ Em levantamento realizado para o Festquilombola em 2014, esses números foram atualizados e foram apresentados no Capítulo 3.

assentados hoje aqui na região, é muito difícil chegar num lugar que não tenha um assentado. E eles são gente boa. Não tenho por que dizer que não são. E eles têm boa relação com a comunidade. São gente igual a nós. Já no colégio eles participam da diretoria do colégio, eles são gente boa.

Manuela: No colégio aqui (tradicionalista)?

Milton: Eles têm parte na direção. Até porque eles têm bastante criança. Então sempre é bom envolver alguém que está lá junto com eles, que até ajuda. Porque isso deu muito pano para manga. O povo era meio rebelde. Mas hoje não. Hoje ninguém incomoda. E às vezes o que faz o povo incomodar é a discriminação. A própria discriminação faz as pessoas às vezes incomodar. As crianças às vezes são maltratadas no colégio. Leva aquilo lá para dentro do assentamento. Elas já foram humilhadas muitas vezes. Muitas vezes já botaram na mesa para as professoras. Hoje está tudo tranquilo. Eu fui presidente do colégio também duas vezes. Hoje o pessoal está mais civilizado. Se nós não procurar fazer as coisas certas, não procurar nos irmanar, fica muito difícil.

Milton relata alguns aspectos importantes sobre como foi/é a relação desses grupos, especificamente na escola “tradicionalista”, destacando que há uma boa relação entre as comunidades quilombolas e as/os assentadas/os, embora tenha ocorrido muita discriminação dentro da escola.

Por outro lado, a fala de Sandra, agricultora assentada que sempre residiu em Canguçu e mora no 5º Distrito, mostra outras relações. Essa interlocutora tem uma posição instigantes, pois é uma agricultora assentada que não faz parte do MST. Então ela é *nativa* por ser da localidade, mas *de fora* por ser assentada, embora não se vincule ao MST, ou seja, é como se ela estivesse numa fronteira. Durante uma feira de sementes, essa agricultora disse que não tinha sementes de fava porque não podia plantar, uma vez que essa semente estava associada à miséria. Quando a interpelei sobre por que estava associada à miséria, a agricultora respondeu:

Tu quer saber? Eu te conto a história da fava. O Flávio nunca deixou eu plantar fava em casa porque ele dizia que era planta que lembrava a miséria. Sabe aqueles ranchos, aqueles ranchinhos com santafé? Ele dizia que eles, os morenos, viviam numa miséria, nunca tinham nada, mas fava sempre tinham plantado do lado de casa. Por isso, ele não deixa eu plantar. Eu gosto de fava, eu adoro fava, mas eu compro na feira porque o Flávio não deixa eu plantar. (Sandra).

Sandra me fez perceber que não apenas os corpos são racializados (*morenos*), mas as casas (*ranchos*) e as plantas (*fava*) também operam como constitutivos de uma subjetividade inferiorizada pela *miséria* e representativa da opressão racial vivida pelas pessoas negras que eram as moradoras dos ranchos (Imagem 15).

Imagem 15 - Rancho abandonado presente na comunidade quilombola Cerro das Velhas



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Retomando as escolas, o projeto pedagógico da escola “tradicionalista” destaca como dificuldade o fato de o corpo discente oscilar muito, “[...] especialmente os educandos que residem nos assentamentos da região [...]” e completa ressaltando que buscam parcerias constantes com a comunidade, mas que muitas tentativas não funcionam, “[...] pois se trata de uma comunidade pobre onde a maioria são pequenos agricultores que não dispõem de tempo nem recursos financeiros para auxiliar na escola”. Além da “pobreza”, a baixa escolaridade dos pais das/os estudantes aparece como entrave, segundo o projeto pedagógico da escola:

Nas localidades atendidas pela escola, há um grande número de pessoas com formação escolar até a 5ª série, sendo esta a provável razão pela qual alguns adolescentes apresentam elevado número de faltas na escola e desinteresse pelas atividades escolares, apesar da escola oferecer atividades extraclases como forma de incentivo a melhoria da frequência (ESCOLA TRADICIONALISTA, 2013).

Outro fato relatado por uma interlocutora trata de um estudante que foi impedido de usar o boné do MST dentro da escola “tradicionalista”. A interlocutora relatou o acontecido com indignação, propondo o seguinte questionamento: *por que a escola permite que um aluno use um boné da Nike²⁸ e não permite que ele use o boné do movimento?*

Esse fato é bastante significativo tendo em vista a proximidade da escola do “assentamento” com a escola “tradicionalista”, e também pelo fato de muitos dos/as estudantes, ao concluírem o 5º ano na escola do “assentamento”, seguirem os estudos na escola “tradicionalista”.

Como já foi dito anteriormente, na escola do “assentamento”, quase 100% dos/as estudantes são filhos e filhas de assentados/as. Isso faz com que a escola mantenha um

²⁸ Marca de calçados.

diálogo próximo com o MST e também com as famílias que são bastante presentes nesse espaço, havendo movimentos importantes, por parte da escola, de valorização e reconhecimento das famílias assentadas. O projeto pedagógico dessa escola destaca que:

Os alunos são filhos de colonos assentados, sendo que o transporte escolar entra em cinco assentamentos para buscá-los para a escola. São crianças oriundas de famílias de baixo poder aquisitivo, mas tanto os alunos quanto os pais são atuantes e preocupados com a aprendizagem. Este projeto pedagógico visa buscar uma direção através do compromisso firmado coletivamente e, por isso, tem também caráter político, uma vez que se articula com os interesses reais e coletivos, com o intuito de diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (ESCOLA DO ASSENTAMENTO, 2015).

Diferentemente do que fica explícito, a partir do projeto pedagógico da escola “tradicionalista”, o baixo poder aquisitivo das famílias não parece ser um entrave na escola do “assentamento”, uma vez que as/os estudantes e familiares “[...]são atuantes e preocupados com a aprendizagem.” (ESCOLA DO ASSENTAMENTO, 2015). Também há que ressaltar que a escola identifica as crianças como filhas de *colonos assentados*, embora haja um movimento no sentido de deslegitimar os assentados como *verdadeiros colonos*.

Além disso, o plano de estudos dessa escola contempla, em diferentes componentes curriculares, estudos que se relacionam com os assentamentos do local:

- Cultura indígena (Paralelo comparativo entre as antigas tribos e os descendentes atuais vindos para os assentamentos locais).
- Agricultura e pecuária local (importância do Moinho Terra Nova no Assentamento Sem Fronteiras, a produção de milho e a alimentação dos animais).
- Aspectos importantes na história da localidade (Antigas fazendas vendidas ao INCRA e chegada das famílias aos assentamentos).
- População (povos primitivos, descendentes de escravos, imigrantes e grupos étnicos vindos com os assentamentos locais).
- Vegetação (cobertura vegetal predominante nos assentamentos locais, vegetação que caracteriza o município e vegetação às margens do Rio Camaquã, bem como a importância da mata ciliar).
- Análise comparativa de fotografias (confrontar aspectos do passado e da atualidade das famílias dos assentamentos locais) (ESCOLA DO ASSENTAMENTO, 2015 sp).

Essas atividades, buscam reforçar a importância de uma educação voltada ao contexto no qual os alunos estão inseridos, além de proporcionar momentos de discussão sobre a produção de alimentos saudáveis (como demonstrado no capítulo 4). Ou seja, há, por parte dessa escola, uma valorização do que é ser assentado/a evidenciada pelo currículo escolar e diferentes atividades desenvolvidas.

Tudo indica que um dos efeitos das ideias de desenvolvimento/subdesenvolvimento em Canguçu relaciona-se à instalação de assentamentos rurais principalmente no 5º Distrito, na década de 1990. Ou seja, grupos *de fora* foram trazidos para “desenvolver” a “Metade Sul” considerada pobre e atrasada. Porém, a instalação desses assentamentos rurais gerou, e ainda gera, discriminação e estereotipação dos assentados e assentadas, não apenas porque grande parte dessas pessoas é oriunda de outras regiões do Estado e mesmo de outros Estados (*marginais, de fora*, tal como muitos se referem a eles na região), mas porque ser assentada/o não corresponde à subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante (descendente de europeus) como *verdadeiro colono*.

No contexto das escolas pesquisadas destaca-se que há diferenças sobre como as crianças filhas de assentadas e assentados são reconhecidas e valorizadas na escola do “assentamento” e como são reconhecidas e valorizadas quando seguem para outras escolas. Dito de outro modo, cada escola produz, reproduz e ressignifica imagens e discursos distintos sobre o que é ser assentado/a, reforçando, em algumas situações, a autonomia e emancipação e, em outras, evidenciando processos de discriminação que historicamente tem se constituído e são reforçados, mas também contestados, nas escolas.

5.3.5 Questões de gênero na escola

- *Os meninos são muito chatos...só pensam em futebol.*

- *É mesmo?! E as meninas pensam em quê?*

Ela pensou um pouco e respondeu: *fofocas*.

(DIÁRIO DE CAMPO, 2014)

O diálogo acima ocorreu com Isadora, que tem 8 anos e está no 3º ano do ensino fundamental, durante o retorno para casa, após uma tarde de aula. Em geral, Isadora gostava de sentar ao meu lado e ficar conversando sobre assuntos diversos, só que, nesse dia, após ela dizer que as *meninas* pensam muito em *fofocas*, eu fiquei refletindo sobre como as ideias do que é ser menina se constituem desde cedo. Já havia me chamado atenção que, na sala das professoras e professores da escola “modelo”, havia um cartaz com a equipe da escola onde as pessoas colocavam o que gostavam e o que não gostavam, e, entre as coisas que muitas professoras pontuavam que não gostavam, estavam as *fofocas* e a *inveja*.

Esse não foi o único momento em que percebi a presença dessas questões. Logo no início das atividades de campo, chamou minha atenção o fato de que a coleta seletiva no município era realizada quase que exclusivamente por mulheres negras, enquanto a do lixo não reciclável era realizada, em outro caminhão, por homens. Em outros momentos, como na

aula de agricultura da escola “modelo”, observei uma nítida divisão de tarefas e espaços ocupados por “meninos” e “meninas”. Os primeiros com a tarefa de *limpar* a horta e prepará-la para o replantio. Por outro lado, as “meninas” ficavam responsáveis por varrer a praça das crianças, o pátio externo, as arquibancadas e também juntar as folhas caídas. Como já abordado anteriormente, sobre as relações de gênero, Machado (2013), ao realizar sua pesquisa em assentamentos de Canguçu, demonstrou que, para as crianças que participaram do estudo, o lote é constituído por espaços de trabalho de homem e espaços de trabalho de mulher. Assim, os espaços de trabalho da mulher estão relacionados à casa (dentro), enquanto que o trabalho dos homens está associado à lavoura (fora); embora, em alguns casos, ambos possam cooperar nesses dois espaços. Dessa forma, Machado demonstra que, “[...] ainda que sejam perceptíveis mudanças nos espaços de trabalho de homens e mulheres, em boa medida se mantêm os códigos e a hierarquia de gênero[...]

 (MACHADO,2013, p. 53) na esfera pública, de tal forma que essa esfera (pública) parece aprofundar o processo colonizador.

Na escola da “cidade”, durante a semana da agricultura, em uma palestra que tratou do perfil profissional dos/as futuros/as técnicos/as agrícolas, as orientações dadas por um palestrante da Afubra, assim como um vídeo apresentado por ele e algumas imagens dando dicas de “postura” adequada na hora das entrevistas (Imagem 16), também pareceram ilustrativas. O vídeo mostrava uma mulher que seguia o marido, que fingia trabalhar de garçom durante a noite, para comprar objetos para ela. Quando a mulher ia embora, o marido tirava a roupa de garçom e continuava a beber com os amigos. Segundo o palestrante, o vídeo apresentado tinha como objetivo mostrar um currículo *pinóquio*, ou seja, um currículo que finge ser o que não é. A reação das/os estudantes ao vídeo e às imagens que foram mostradas e os comentários após a palestra foram muito positivos. Diferentemente do que alguns comentaram sobre determinadas palestras (que eram muito *científicas* ou *difíceis de entender*), a intervenção desse palestrante foi bastante elogiada.

Imagem16 - Slides apresentados durante a semana da agricultura, em 2014, em palestra sobre perfil profissional dos técnicos e técnicas agrícolas



Fonte: Trabalho de campo da autora (2014).

Na mesma linha, há também o comentário de outro palestrante durante a semana da agricultura em uma palestra em que ele tratou da questão dos fertilizantes. A fala dele já foi apresentada anteriormente, mas destaco essa parte:

[...] Essa é a nossa função como pensadores. Ir atrás dos detalhes para poder fazer produzir mais. **E eu gosto muito de ver que aqui tem bastante mulher. E como mulher pensa. Mulher tem a cabeça assim ó, pensa muito.** Isso é bom. E ruim ao mesmo tempo, né?! (Risos) [...] Mas o bom é que ela pensa e ela se antevê aos detalhes. Já o homem é um pouco mais objetivo. Vai lá e pá. Mas estrategicamente ele não monta uma estratégia [...] (Grifo nosso).

Além desse comentário, ele faz um paralelo do que ele falou sobre as mulheres com os casais da sala e diz: *vocês (homens) vão ver [...] e depois elas são vingativas. Elaboram um negócio que deixam a gente no chão* (risos).

Um acontecimento específico, envolvendo a morte violenta de uma jovem, foi relatado de modo independente por mais de duas interlocutoras com as quais conversei. O caso ocorreu em 2012 e, de acordo com os relatos, uma jovem de 20 anos, que trabalhava em uma padaria da cidade, foi morta por um homem (com a qual mantinha um relacionamento) de 19 anos, que faz parte da *elite canguçuense*, porque teria dito a ele que estava grávida. Esse foi um acontecimento marcante, pois ela foi estrangulada e jogada em um matagal. A morte teria sido motivada pelo fato dela querer assumir o relacionamento e ter dito que estava grávida. Conforme foi divulgado nos jornais locais enquanto ele a via “[...] como mero passatempo, ela queria casar-se com ele”.

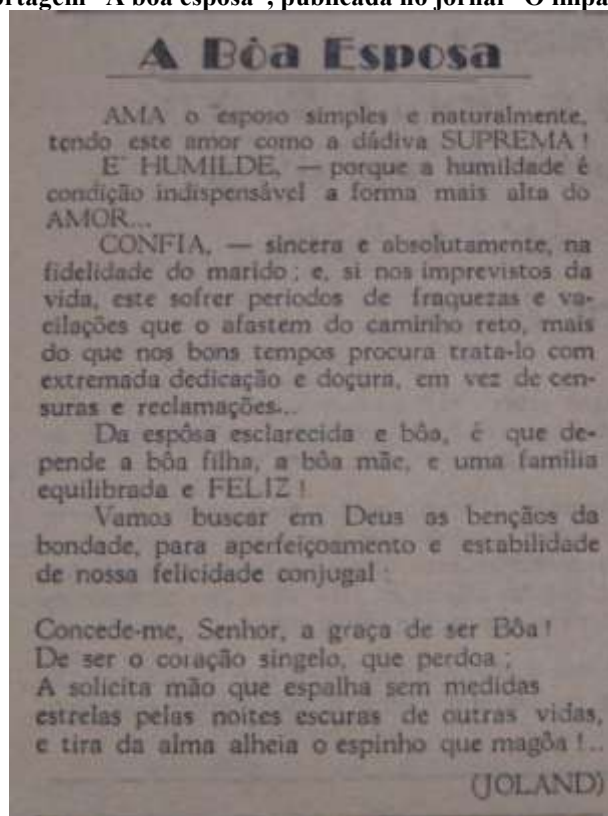
Outras inúmeras situações, ao longo do trabalho de campo, também sinalizavam que, apesar de muitas vezes ser tipificado como “tema particular” no discurso sociológico e

antropológico, as relações de gênero são onipresentes de toda a vida social (SEGATO, 2011). Dessa forma, seguindo o que propõe Segato (2011), não se pretende introduzir essa discussão de gênero apenas como um dos aspectos da dominação colonial, mas buscando evidenciar como essa discussão constitui e é constitutiva de todas as relações estabelecidas, inclusive nas escolas.

Lugones (2008) convida a caracterizar o que chama de “sistema de gênero colonial/moderno, tanto em traços gerais, como em sua concretude detalhada e vivida”, para que seja possível perceber a “[...] imposição colonial [...] sua extensão, profundidade histórica e seu alcance destrutivo.” (LUGONES, 2008, p. 77). A autora sugere que é preciso rechaçar esse sistema de gênero colonial/moderno e a colonialidade do poder presente nos dias atuais, para construir processos de educação, como a educação popular, que possibilitem transformações das relações sociais.

Às vezes de modo mais sutil, como na fala da estudante, em outras situações de modo mais evidente, como na aula de agricultura, o fato é que essas questões constituem as relações sociais há muito tempo. A notícia publicada no jornal local “O imparcial”, embora seja de maio de 1961 (Imagem 17), exemplifica isso:

Imagem 17 - Reportagem “A bôa esposa”, publicada no jornal “O imparcial” maio de 1961



Fonte: Arquivos da Biblioteca Pública Municipal de Canguçu (2014).

As escolas, de modo geral, reforçam o posicionamento social onde os espaços públicos (político) são ocupados por homens e os espaços privados (doméstico) são ocupados por mulheres que parecem fazer parte da subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante. Ou seja, essa subjetividade dominante se constituiu também com base na definição social do papel (“auxiliar”) que deve ser desempenhado pela mulher.

Outro aspecto a ser considerado é que as relações de gênero não ocorrem da mesma maneira para diferentes pessoas, o que significa reconhecer que não é possível comparar quem vive uma opressão racial com quem vive um privilégio racial. É preciso considerar, como desataca Werneck (2014), que a experiência do racismo patricarcal é distinta para quem vive as margens das sociedades racistas patriarcais (mulheres indígenas, mulheres ciganas, mulheres negras etc.) e para mulheres brancas e outras mulheres de grupos raciais hegemônicos as quais, segundo a autora, também vivem a experiência do racismo patriarcal, no entanto, a este é possível endereçar “[...] a origem de muitos privilégios que acumulam.” (WERNECK, 2014 p. 321).

Nesse cenário o conceito de interseccionalidade proposto pelas feministas negras estadunidenses (particularmente Kimberle Crenshaw em 1991) oferece “[...] a todas, ativistas pela transformação das condições materiais e simbólicas de vida das diferentes mulheres (e não apenas as nossas)[...]” (WERNECK, 2014 p. 325) uma importante ferramenta para a “[...]análise e elaboração de diagnósticos, teorias e estratégias de ação capazes de amplitude e profundidade suficientes para responder aos esforços dos movimentos por transformação social.” (WERNECK, 2014 p. 325). Segundo Werneck (2014)

A interseccionalidade permite questionar o sujeito universal mulher e os limites da categoria gênero. A interseccionalidade recusa qualquer tentativa de escape ao debate racial e ao racismo entre nós e em torno de nós, confrontando a hegemonia da branquitude. A interseccionalidade destaca a diferença, a desigualdade e o conflito no interior dos movimentos de mulheres, do feminismo, do antirracismo, das lutas de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) ou queer, das lutas a partir da classe social e muitas outras. Ao mesmo tempo que aborda as especificidades, a interseccionalidade coloca também o seu contrário, a questão das desespecificidades, que não será um universalismo [...] (WERNECK, 2014, p. 326-327).

Considerando o que propõe a autora é preciso avançar na utilização da interseccionalidade como ferramenta que permite aprender e apreender a realidade buscando isonomia nos debates, formulações e teorizações. É urgente ir além das teorias encontrando “[...] os/as sujeitos/as concretos/as, as pessoas, as mulheres negras e todas as outras mulheres, não como objeto ou objetivo, não como alguém de quem se quer falar, mas como

enunciadoras de suas realidades, perspectivas e projetos[...]” (WERNECK, 2014, p. 327) pensando essas questões como condições de possibilidades de “[...] se fazer outro gênero, outra pesquisa de/sobre gênero e outras mais, outras lutas de mulheres: aquelas em que nos colocaremos inteiras e centrais para um desejável projeto comum,” (WERNECK, 2014, p. 327).

6 OUTRAS NARRATIVAS SOBRE CANGUÇU

Até o momento, o esforço empreendido foi demonstrar que a “idade do desenvolvimento”, inaugurada após a Segunda Guerra, culmina na criação de espaços considerados como desenvolvidos em relação a outros. No contexto do Rio Grande do Sul, esse processo tomou um rumo científico e ganhou mais elementos, intensificando-se nos anos 1980 e 1990, quando estudos, pesquisas e relatórios sobre o desenvolvimento/subdesenvolvimento da “Metade Norte” e “Metade Sul” foram produzidos e associados a características específicas que levaram em conta aspectos econômicos, demográficos, forma de ocupação da terra, tipo de colonização etc. Dessa forma, os discursos, ancorados em pesquisas e relatórios, referentes à “Metade Sul” – atrasada, estagnada e subdesenvolvida – se constituíram como um regime de verdade com base na relação que se estabeleceu com a “Metade Norte” – dinâmica, desenvolvida, industrializada –, ou como “o resto” em relação a essa.

Avançando na pesquisa historiográfica e também analisando os dados empíricos, foi possível perceber como foi construída a necessidade da imigração ancorada na ideia de que os “lavradores nacionais” não eram “adequados” ao projeto de país que se desejava no século XIX, uma vez que “não produziam alimentos” e eram “inapropriados” para as formas de trabalho que estavam surgindo (o capitalismo estava despontando). Essa preferência pela imigração de origem europeia e branca não somente ajudou a conformar uma subjetividade dominante no cenário local (colono imigrante como trabalhador e propulsor do progresso), mas também conformou as subjetividades dos não colonos, constituídas com base na ideia do que lhes falta para serem como os colonos. Assim como produziu a ideia de uma região sul do Brasil predominantemente branca.

Atentando para as diferentes articulações raciais nas (e a partir das) escolas e como estão articuladas as ideias de desenvolvimento/subdesenvolvimento, no capítulo 4 procurei demonstrar como o dispositivo agricultura atua em diferentes escolas públicas, incentivando a formação de sujeitos “convencionais” (vinculado a ideia de modernização da agricultura) e/ou “agroecológicos” (dependendo da perspectiva adotada pela escola). E, no capítulo 5, apresentei como a constituição de uma subjetividade dominante no cenário local do colono imigrante se constituiu historicamente e é reforçada por esses discursos e práticas associadas ao desenvolvimento/subdesenvolvimento que circulam nas escolas. Esses discursos e práticas presentes no espaço escolar têm como efeito racializar grupos que não estão associados a essa subjetividade dominante, bem como conformar e/ou contribuir para a hierarquização e

inferiorização de outras subjetividades que, no entanto, estão permanentemente sendo disputadas. Disputadas em uma “guerra de baixa intensidade” entre quem vive um privilégio racial (colono imigrante) e quem vive uma opressão racial (não colonos). Subjetividades essas reforçadas pelas festas, modos de ser, fazer agricultura e religião.

Localmente, a invenção da “Metade Sul” viabilizou, entre outros aspectos, a instalação de assentamentos de reforma agrária, que foram implantados como estratégia de desenvolvimento da região, preenchendo espaços “vazios”¹. Paralelamente à chegada dos assentamentos, como afirmou Milton, há a saída significativa de populações negras, em razão justamente da falta de terras para plantar. Esses agricultores e agricultoras assentados/as, embora se reconheçam como colonos, não são reconhecidos como tais pelo Estado e pela sociedade em geral. E essa situação é potencializada nas escolas.

Cabe mencionar que não pretendo apresentar a história como linear e estática; o que proponho é, considerando o que já foi discutido nos capítulos anteriores, demonstrar como alguns eventos recentes parecem dinamizar e potencializar outras subjetividades, que, muito embora estivessem presentes, não eram evidenciadas. Um desses eventos é o recente reconhecimento das comunidades quilombolas que desestabiliza a ideia de uma Região Sul branca e também novas ideias sobre produção agrícola ecológica incentivada em algumas escolas. Dessa forma, o que se pretende neste capítulo é apresentar outras possibilidades de compreender Canguçu e a “Metade Sul”, com base nas narrativas locais sobre as ideias de desenvolvimento/subdesenvolvimento e da constituição de outras subjetividades (quilombola, agroecológica) que estão sendo permanentemente disputadas nas (e a partir das) escolas públicas, as quais indicam diferentes caminhos a percorrer.

6.1 MEMÓRIAS EM DISPUTA: A ESCOLA ESTÁ OU NÃO EM TERRA QUILOMBOLA?

As comunidades negras rurais ou terras de pretos, conforme Silva e Bittencourt (2004), surgem com os quilombos constituídos por negros que fugiram do sistema escravocrata. Assim, “[...] o conceito histórico de quilombo foi definido pelo Conselho Ultramarino, em 1740, como meio de controle dos escravos no período colonial.” (SILVA; BITTENCOURT, 2004, p. 27). Essas terras resultam de domínios que foram doados,

¹ Sobre a chegada dos assentamentos, resalto a afirmação de agricultor que disse que *o governo achou que iria acabar com o movimento*, em razão de que grande parte dos assentados e assentadas são oriundos da “Metade Norte” e “Nordeste” do Estado e de outros Estados. Assim, na visão desse agricultor, a intenção do Governo, ao assentá-los em uma região diferente, era enfraquecer o movimento.

entregues ou adquiridos (com ou sem formalização jurídica) para as famílias de ex-escravos, resultado da desagregação de grandes propriedades monocultoras (SILVA; BITTENCOURT, 2004). Os autores alertam ainda sobre os cuidados que devem ser tomados no sentido de não utilizarmos o conceito de quilombo como uma categoria residual e congelada a um passado, uma vez que o termo quilombo vem assumindo novos significados que estão associados às situações atuais de comunidades negras presentes em diferentes contextos.

O trabalho de Pinheiro (2015) segue nesse sentido. A autora abordou como os processos de reivindicação e negociação de direitos para as comunidades quilombolas em São Lourenço do Sul são politicamente relevantes para a entrada dessas comunidades em redes de acesso a políticas públicas, representando ainda, mesmo que de modo incipiente, algumas mudanças nas estruturas de alteridade.

Em Canguçu, as comunidades quilombolas iniciaram uma longa caminhada em direção ao reconhecimento oficial de tal modo que hoje são reconhecidas 15 comunidades, das quais 13 já contam com a certificação pela Fundação Cultural Palmares. Antonieta, em entrevista, fala sobre o processo recente de reconhecimento das comunidades quilombolas no município:

Antonieta: Isso é algo que foi trabalhado durante muito tempo na questão da subliminar (currículo oculto) de que a predominância no município de Canguçu é de cultura pomerana e de cultura alemã e a gente está descobrindo que não é assim. O que nós vemos na realidade, o que nós temos 15 comunidades quilombolas. Tu imagina, nós temos comunidades quilombolas que tem 100 famílias [...] As comunidades negras elas estão no interior. Elas permanecem lá escondidas. Em 2009, quando nós chegamos em Canguçu, tinham pessoas, e ainda tem hoje tem pessoas, que moram no interior e que não conhecem aqui o município. E nem o município, quando nós chegamos em 2009 para fazer um levantamento das comunidades quilombolas, sabia da existência desse número de comunidades quilombolas. Nós temos esse conhecimento a partir de 2009. Nós temos 5 anos dessa afirmação dessa presença quilombola. Então o que se constrói? A história do município ela está sendo, eu costumo dizer, recontada. Porque ela foi contada durante muito tempo numa perspectiva. Que levava em consideração esse índice. O maior número de comunidades, a maior representatividade é pomerana e alemã. E há 5 anos atrás isso era uma afirmação corrente. Hoje nós não podemos mais dizer isso. Porque nós temos uma presença muito forte de outras etnias. Mas se construiu essa ideia [...] Essa é uma construção histórica e cultural que nós temos uma mexida de muito pouco tempo. E tu observa, por exemplo, nas escolas que tem presença pomerana, também tem comunidade quilombola [...] Na verdade o que a gente observa é que sempre foi, é que como as comunidades negras elas estão nos lugares mais distantes. Nós temos comunidades negras que estão a 79 km (Armada e Cerro das Velhas). Está mais perto de Cristal do que de Canguçu, daqui do município, da sede do município. Então, mas essa questão da distância também foi construída no processo de organização dos espaços do município. As comunidades elas são formadas, a origem delas é da fuga do trabalho nas charqueadas. E a diferença é que os quilombos aqui na nossa região eles são quilombos itinerantes [...] Elas não são comunidades negras que fogem e param num lugar. Elas são comunidades que

continuam andando cada vez mais longe. Por que elas estão fugindo da recaptura. E aí eu vou me esconder no lugar mais longe que tiver. Vou ficar o mais afastado que eu puder ficar do centro, da sede, eu vou ficar. Então por isso esse afastamento das comunidades quilombolas. Isso não é só em Canguçu. Isso é na nossa região sul também. E aí vai ficando, vai ficando, vai ficando.

Manuela: Por isso muito da invisibilização?

Antonieta: Por isso muito da invisibilidade. As comunidades quilombolas ainda são muito invisíveis com este número. Nós não temos um município aqui na região sul que tenha esse número de comunidades quilombolas. Nós temos Bahia, região norte e nordeste, mas aqui no Rio Grande do Sul, posso estar equivocada nos meus cálculos. Mas eu fiz toda a pesquisa para região sul, nesse território sul, para o trabalho que eu fiz para uma ONG e eu não identifiquei nenhum município que tenha este número de comunidade quilombola. Então isso significa que ainda são invisíveis. Ainda há essa construção cultural que, em alguns momentos mais, outros menos, faz essa afirmação. De que existe a predominância de uma cultura sobre a outra.

Silva e Bittencourt (2004, p. 27), analisando a ancestralidade negra e os direitos territoriais de duas comunidades no município de Restinga Seca (São Miguel e Rincão dos Martimianos), destacam que “[...] a identidade negra é construída, em grande parte, em um jogo de confronto, de oposições e de contrastes com as colônias de agricultores de descendentes de alemães e italianos[...]”, os quais ainda hoje são responsáveis por atitudes discriminatórias que rebaixam a autoestima das populações negras². Além disso, os autores argumentam que, quase sempre, há uma relação tensa que “[...] se expressa por meio da exploração da mão de obra negra e da expropriação das suas terras e da manutenção de processos políticos de exclusão socioeconômica e cultural.” (SILVA; BITTENCOURT, 2004, p. 27).

Sobre a expropriação das terras, o relato de Milton sobre a localização da escola “tradicionalista” abre possibilidades de compreender como esse processo ocorreu em nível local e também de entender de que modo a escola, como espaço de embates e disputas permanentes, acaba sendo protagonista nesse processo.

Durante uma entrevista, Milton falou sobre a origem da terra quilombola, onde atualmente se encontram as comunidades Cerro das Velhas e Armada, que foi deixada pelas velhas³ às pessoas escravizadas, e como, pouco a pouco, as terras foram sendo tomadas por

² Durante o Festquilombola em 2014, a diretora branca de uma escola, inserida próxima a uma comunidade quilombola, comentou que, há cerca de 9 anos, iniciaram um trabalho de valorização das comunidades quilombolas, por meio do grupo de dança (que hoje é referência na cidade), porque, segundo ela, *os negros se achavam inferiores*. Ou seja, para essa diretora, não são as pessoas brancas que inferiorizam as negras e, sim, *os negros* que se acham *inferiores*.

³ Para mais detalhes, ver a dissertação de Leandro Haerter (2010) “Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas: memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua autoidentificação quilombola”.

fazendeiros: *só que na terra do cego que tem um olho só é rei. Aí foram tomando conta, espremendo, tapa um pedaço, outro tapa outro e foram espremendo.* Ele afirma que a escola “tradicionalista” está em terra quilombola, apesar de carregar o nome de um suposto doador do terreno.

A terra onde vivem, segundo esse entrevistado, está dentro das 90 braças de terra que foram deixadas para as pessoas escravizadas e que hoje vivem em cerca de 30ha: *eu me criei sabendo e dito pelos outros que cada braça é 1,5ha. Então a terra dos quilombos deveria ter mais ou menos 135 ha e não apenas os 30.* Por isso, sua fala anterior de que a terra foi espremida. Ele relatou também sobre uma chácara próxima às terras que foram *tapadas*. Diz que veio o agrônomo, mediu e deixou a propriedade do seu pai e avô fora: *o meu pai herdou do meu avô. E eu herdei do meu pai que é aqui. Ai ali já tem mais de dois hectares para lá, que eles tomaram e ficou. A minha mãe, quando era solteira, ela morou aqui. Ela estava sempre mostrando dali para onde eu me criei, eles nunca venderam ou se mudarem. Aí o falecido Joca da Silva tapou, ficou.* Essa terra *tapada*, a que se refere Milton, é a terra onde se localiza a escola “tradicionalista” hoje. Milton comenta que *naquela época, deus o livre há uns 80, 90 anos atrás dizer que seu fulano estava tapando terra que não era dele*, numa referência que houve mudanças.

A dúvida quanto à localização da Escola em terras quilombolas ou não surgiu quando um pesquisador do município de Pelotas, interessado em saber os limites das terras quilombolas, questionou sobre o terreno da Escola. Milton, por ser um reconhecido conhecedor da história de Canguçu, foi convidado por Flávio (representante da associação quilombola Cerro das Velhas) para uma reunião com esse pesquisador. Eles perguntaram sobre a terra da Escola, porque, em uma palestra dada por Milton, ele já tinha dito que era terra de quilombo. Segundo Milton, *eles disseram que não era, e eu disse é sim, aqui eu tenho certeza [...] eles queriam me apertar para ver se eu sabia as origens e porque que aquela terra era dos quilombos* (grifos da autora).

As informações cedidas por Milton, após um tempo, foram publicadas na internet e Milton disse: *sempre tem essa gente que se intitula grande e ainda a maior dona da verdade* (se referindo a Jair). Contou que Jair, um fazendeiro da região, *mexendo no computador* encontrou seu depoimento e foi questioná-lo, afirmando que ele estava enganado porque a Escola nunca foi terra dos quilombos. Milton narra a conversa:

- Milton: Seu Jair acho que o senhor é que está enganado não sou eu [...] Mas seu Jair porque o senhor diz que aquela terra não é dos quilombo?

- Jair: Porque foi o falecido Joca que deu para o colégio para fazer a igreja, o cemitério e colégio ali.
- Milton: Muito bem, só que seu Joca deu uma terra que não era dele.
- Jair: Como tu pode dizer isso?
- Milton: Posso dizer porque a minha mãe se criou ali.
- Jair: Quem era a tua mãe? Não me lembro dela. Aquela terra sempre foi do falecido Joca.
- Milton: Não senhor eu te levo lá e mostro os marcos porque eu nasci e me criei ali, e lembro, mais ou menos, onde estão [...] Jair eu sou do tempo da ditadura, bem do tempo da ditadura.
- Jair: Quantos anos tu tem?
- Milton: 65 anos.
- Jair: Tu é mais novo que eu.
- Milton: O *senhor sabe de muita coisa, mas eu sei também* (isso foi em 2012 ou 2013 segundo Milton). (Grifo nosso).

Nesse momento, as reflexões de Carvalho (2001), referindo-se à noção de terceiro espaço⁴ proposta por Bhabha, parecem pertinentes uma vez que o autor analisa que “[...] é muitas vezes no exato momento em que o grupo dominante quer se apresentar como dominante que ele é forçado a reestruturar, de um modo contingente, conjuntural, imprevisto, a sua linguagem de dominação.” (CARVALHO, 2001, p. 125). Além disso, há uma resistência relacionada a capacidade de transmitir a história oral – enquanto Milton viver haverá alguém que sabe esta história e que transmitirá aos outros. Seguindo Carvalho, aparentemente “[...] o que está em jogo, de fato, é a luta pelo controle da narrativa histórica: são as tentativas do dominador de silenciar a versão do subalterno e as estratégias deste para desmascarar a versão dominante que se pretende fixar como verdadeira.” (CARVALHO, 2001, p. 126). O diálogo narrado por Milton demonstra a dimensão dessa disputa pela narrativa histórica. Jair, o *grande, maioral*, defende que Joca era o verdadeiro dono da terra. Por outro lado, mobilizando a memória (*minha mãe se criou ali*), Milton argumenta que sabe até mesmo onde estão *os marcos* que delimitam as terras, ressignificando a versão dominante que se pretendia verdadeira.

Milton relatou ainda que, não satisfeito, Jair retornou até a sua casa para olhar os marcos e comprovar se a história era verdadeira. Mais recentemente (final do ano de 2014), disse que se encontraram no CTG e que novamente Jair veio dizer que Milton estava errado e

⁴ Carvalho destaca que “[...] tal como o entendo, o terceiro espaço é então uma abertura gerada entre o sistema de representação, entre a inércia codificante da linguagem e o seu potencial de renovação, que é ativado numa situação conjuntural. A cada vez que um enunciado de dominação (o que sinteticamente podemos chamar de pretensão hegemônica) é ativado, solicitado por uma instância imprevista – um estado de emergência, ou de exceção, como diria Walter Benjamin – deverá existir necessariamente uma negociação de significado. Quando o poderoso começa a se definir como tal, imediatamente utiliza um significante oriundo do discurso do dominado, justamente para marcar uma polarização a ser lida de uma perspectiva favorável à sua pretensão hierárquica.” (CARVALHO, 2001, p. 126).

que a Escola não é terra de quilombo. Milton contestou *o que o senhor tem com as terras dos quilombos? O senhor nem lida com os quilombos?* Jair insistiu mais uma vez dizendo que o depoimento estava errado, que ele tinha que mudar. Milton encerra dizendo: *mas só o senhor que está achando que está errado, ninguém mais acha que está errado* (Grifo nosso).

Esse relato mostra não apenas uma disputa entre quem são os “verdadeiros” donos das terras da Escola, mas uma contra-história sobre aquilo que aparentemente já estava consolidado não apenas no nome (uma vez que a Escola recebe o nome do suposto doador do terreno), mas no modo como é discutido e apresentado à sociedade. Essa contra-história é tensionada a partir da pesquisa realizada, o que demonstra o quanto as intervenções realizadas produzem efeitos.

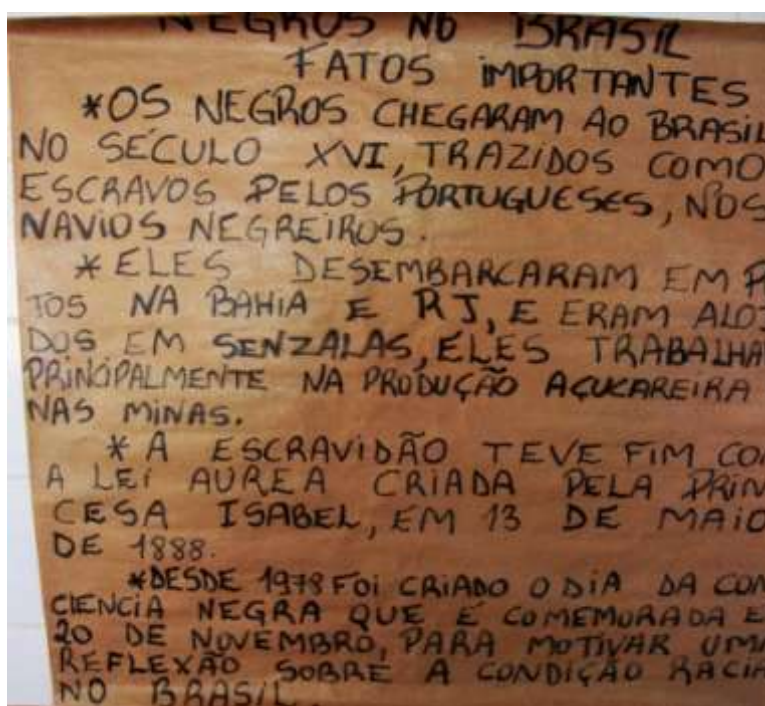
As reflexões da autora indiana Gayatri Spivak (2010) parecem fazer sentido nesse contexto. A questão central de Spivak gira em torno da possibilidade de os subalternos “falarem” ou terem autonomia para se autorrepresentarem. Para a autora, o termo subalterno deve ser resgatado, retomando o significado que Gramsci lhe atribui ao se referir ao “proletariado”, ou seja, aquele cuja voz não pode ser ouvida. Ela argumenta que o termo descreve “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.” (ALMEIDA, 2010 p.12).

Spivak discute a “representação” usando os dois sentidos de representar, conforme seu significado em alemão: a *Vertretung* e a *Darstellung*. A representação no sentido *Vertretung* é a representação como uma procuração passada a terceiros, típica da representação política das minorias diante do Estado. Já a representação no sentido *Darstellung* é um modo de retratar os sujeitos representados por seu porta-voz, o qual inevitavelmente deve também se autorrepresentar como sujeito histórico nesse processo, na medida em que deve identificar-se como membro da categoria genérica de seus representados (CARVALHO, 2001). Considerando esses conceitos, parece que há uma representação por Milton, o qual se identifica como quilombola e reivindica os direitos de a escola “tradicionalista” ser reconhecida como terra quilombola.

O diálogo entre Milton e Jair, que emerge em razão da realização de uma pesquisa nos quilombos e por ter sido divulgada na internet, evidenciou um espaço importante de fala e disputa pela narrativa histórica. Isso sinaliza que a história e/ou voz do subalterno não está nos livros oficiais, mas, com o advento da internet, essa história apareceu e foi mobilizada por uma pesquisa acadêmica que colocou em evidência, para validação e/ou contestação, essa contra-história. O interessante, nesse caso, não seria trocar uma história por outra, mas

perceber que a história está permanentemente sendo disputada e atentar para o que isso possibilita em termos, por exemplo, dos conteúdos que podem ser discutidos/problematizados nas escolas. Nesse sentido, cabe refletir o que aconteceria se, para além das aulas de história, que tratam de questões relacionadas a Joana d’Arc e a Guerra dos Cem Anos, ou sobre o modo como os “Negros no Brasil” (Imagem 18) são retratados, por exemplo, a escola propusesse uma discussão sobre a sua origem? Não apenas em uma semana específica como em geral ocorre, mas ressignificando o currículo considerando o contexto local. Tendo em vista que, no projeto pedagógico da escola “tradicionalista”, as comunidades quilombolas não são reconhecidas como pertencentes à “comunidade local”, considerar essa (a escola está em terra de quilombo) como uma história possível talvez promova um reconhecimento e pertencimento por parte das/os estudantes.

Imagem 18 - Cartaz exposto durante a semana da consciência negra na Escola “tradicionalista”



Fonte: Trabalho de campo da autora.

Apesar de, em muitos momentos, essa temática ainda ser tratada de maneira folclorizada, é preciso reconhecer o empenho das escolas no sentido de implementar a Lei 10.639⁵ que torna obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira e indígena nas

⁵ A Lei em questão inclui no currículo oficial da Rede de Ensino, público e privado, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", além de incluir no calendário escolar, o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". Os conteúdos tratam do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do

escolas. Uma das entrevistas com Antonieta revela a preocupação de trabalhar em uma perspectiva que considere a diversidade e as trajetórias de cada um:

Para mim hoje o grande desafio é trabalhar nessa perspectiva de que as pessoas possam ser exatamente como elas são. Porque eu só vou aprender a amar e respeitar aquilo que eu conheço. Se eu não conheço de onde vim, qual é a minha trajetória, qual é minha origem, eu não vou conseguir respeitar o outro. Que também tem uma cultura, que também tem uma trajetória, que também tem uma constituição de vida, tem um jeito de amar, de educar os filhos, de fazer suas orações. Então na educação nós temos trabalhado muito. E temos tido resultados que eu acredito maravilhosos [...] Então isso cada vez reforça mais esse trabalho pela questão da diversidade. Então são vários elementos, assim Manuela, vários elementos que a gente vem trabalhando. Talvez, as vezes de uma forma mais explícita, e outras ali a questão do currículo oculto que não vai ter como tirar. O currículo oculto está ali. E a gente pode utilizar ele para construir essa questão de uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais diversa, mais humana. Mas também a gente pode usar o currículo oculto para construir, reforçar essa questão, entre aspas né, da “superioridade” de um sobre o outro.

Segundo Antonieta, o currículo oculto – aquele que não está formalmente instituído, mas circula explicitamente nas escolas – tem uma dupla finalidade, podendo ser usado tanto para a construção de uma sociedade mais justa quanto para marcar as diferenças. Vejamos como, na prática, ocorre essa discussão, que, mesmo de maneira localizada, abre espaços de possíveis reflexões.

É o caso de uma atividade na escola “tradicionalista” durante a semana da consciência negra. As diretoras da escola convidaram os representantes das comunidades quilombolas para conversar com as/os estudantes. Mesmo tendo sido uma rápida conversa (Milton e Flávio falaram por cerca de 7 minutos), esse foi um momento que abriu possibilidades de um diálogo e aproximação da escola com a comunidade do entorno. A fala da diretora, que antecedeu a fala de algumas professoras e dos representantes das duas comunidades quilombolas, indica como foi esse momento:

Falar da consciência negra é muito amplo. Quem sou eu para falar?! Estão aqui os dois representantes das comunidades quilombolas (Cerro das Velhas e Armada). Então falar de consciência negra é muito amplo é muito grande. E **que bom que nós educadores, que as escolas, estão tomando seu partido que todos nós somos iguais. Diferentes na cor, mas todos somos iguais. Falar de consciência teria que primeiro falar de consciência humana. Não adianta ter o dia da consciência negra, mas tem que ter o dia da consciência humana**, principalmente, eu acho.

Brasil. Em 2008, essa Lei foi alterada pela Lei 11.645, incluindo os diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Porque o dia que a gente tiver consciência humana nós vamos poder falar de consciência negra. Então hoje, um pouquinho dos nossos projetos. A gente vem trabalhando, todos sabem que **nós temos conteúdos a desenvolver durante o ano e que (por isso) nós não podemos nos deter só no projeto**. Projeto que foi trabalhado desde o início do ano letivo. Claro, no mês de novembro, a gente deu mais ênfase a esse projeto, que é o mês que a gente se dedica mais, que tem o Festquilombola em Canguçu e a gente faz um trabalho mais voltado para esse projeto desenvolvido na escola. Então aqui está um **pouquinho** desse projeto. O que a gente faz com os alunos. Cada professor trabalhou um pouquinho [...] Esses dias também teve o aprendizado de galpão que é uma parceria da cultura tradicionalista com a cultura quilombola. Cada um herdou um pouco de cada um e vem acrescentando. E cada um cultiva um pouco de cada um [...] Vamos falar de feijão mexido na canjica, quem é que não gosta? E nós cultivamos que é da cultura quilombola. Falar da rapadura de amendoim que é uma delícia que a esposa do seu Flávio faz, da cultura quilombola. Várias coisas eu poderia citar. E nós fizemos na CIENA, ciranda nativista, que a nossa abertura do nosso grupo de dança tradicionalista foi integrado com a cultura quilombola [...] Foi lindo, lindo as duas culturas integradas. (Verônica). (Grifo nosso).

Um primeiro elemento que gostaria de observar é que Verônica se posiciona como alguém que não pode falar (*quem sou eu para falar?!*), mas ao mesmo tempo fala sobre a cultura quilombola. Argumenta sobre a necessidade de um dia de consciência humana e não apenas consciência negra, discurso utilizado por diversos interlocutores e interlocutoras, que pode estar relacionado à extinção do feriado do dia da consciência negra (como foi relatado no capítulo 5) e também parece ser usado como forma de diluir a importância de enfrentar o racismo. Por meio da alimentação, Verônica busca valorizar a *cultura quilombola* e também destaca a proximidade desta com a *cultura tradicionalista*, que se materializa no grupo de dança da escola. Nesse sentido, parece haver menos um movimento no sentido de realmente valorizar as *duas culturas*, e mais um movimento no sentido de “incluir” os quilombolas à *cultura tradicionalista* por meio de sua inserção no CTG, na dança e alimentação da fazenda.

Ao chamar a atenção para a questão da igualdade, destacando que *diferentes na cor, mas todos somos iguais*, Verônica relata os projetos que vêm sendo realizados na escola, justificando que um dos motivos que impede a escola de trabalhar mais detalhadamente esses projetos relaciona-se à necessidade de dar conta dos conteúdos. Por isso, enfatiza várias vezes o *pouquinho* que a Escola tem trabalhado. Ou seja, a escola vive o dilema de entender o currículo como um limitador ao mesmo tempo em que tem a obrigatoriedade de trabalhar a história da cultura afro-brasileira e indígena. Um questionamento que emerge a partir disso é por que os conteúdos, que pouco ou nada se relacionam à realidade local, ocupam tanto espaço no currículo? Por que a história que prepondera nesta, e em grande parte das escolas, é a história do colonizador e do fazendeiro (Jair) em relação às contra-histórias (a de Milton, por exemplo)?

Durante a atividade, Milton usou seu espaço de fala para, entre outras coisas, tratar do movimento quilombola e reforçar a importância da educação:

Quero agradecer o convite que me foi feito. Agradeço a administração do colégio. Mais um convite para nós nos fazermos presentes e falar alguma coisa a respeito do movimento quilombola. Isso é bom porque hoje nós estamos vivendo um momento em que a gente tem que estar unidos procurando nossos direitos [...] Então quero dizer para todos e a todas, que esse é um movimento que veio nos trazer assim, conhecimento de o que é o movimento quilombola, o que é o negro. Que falando em negro, nós somos negros na cor, mas na realidade somos todos seres humanos. Somos todos iguais. Só que depende de nós, de cada um de nós saber nos valorizar. Esse é o primeiro passo do ser humano, é se dar o valor. E isso aí a gente tem aprendido, com muito sacrifício, com muita dificuldade, mas a gente vai aprendendo aos poucos. Eu fui o segundo presidente da Armada e fiquei por quatro anos [...]. Quero deixar bem claro, porque aí está o futuro do nosso município, e porque não dizer do Brasil inteiro. A criança é o futuro, é o nosso futuro. Nós estamos trabalhando, eu o Flávio e outros já de idade vencida, nós estamos trabalhando para o futuro porque nós, como diz o ditado, nós já estamos descartados, porque já estamos aposentados, porque na lógica não pudemos trabalhar mais. Mas nós estamos **travando um marco aqui neste lugar**, um exemplo para os futuros. E se falando em futuro não está se falando só em negro, está se falando em toda a população. Aqui de dentro do nosso município que hoje, que amanhã vocês não vão estar só dentro do município vocês vão estar em vários lugares, porque vocês estão se preparando. As professoras estão preparando vocês para ir para o mercado de trabalho. Então é muito importante quando nós aprendemos é a viver e a conhecer. Tomar conhecimento da vida. Eu digo assim, quero dizer para gurizada, esses alunos que estão aqui dentro dessa sala, que vocês levem a sério o estudo. Eu não tive estudo. Eu não tive a felicidade de estudar. Eu aprendi alguma coisa foi de homem grande. Eu tinha 18 anos quando comecei a conhecer alguma letra. Mas graças a Deus, Deus sabe de todas as coisas. Eu quero dizer para vocês que através do movimento quilombola [...] vocês têm a faculdade garantida. Sem pagar nada. Por isso é que nós estamos aqui e por isso é que nós assumimos essa causa, porque nós enxergamos o futuro pela frente. Então o aluno que está estudando se esforce para chegar, que depois de chegar é só vocês serem membros de uma comunidade quilombola vocês têm a faculdade completa. Tem ali em Rio Grande, as vagas estão abertas ali através do nosso governo federal (uma das professoras interrompe e diz que em qualquer universidade federal do país). Então isso é muito importante [...] E nós temos que valorizar muito as educadoras porque elas estão ensinando nossos filhos a sobreviver, a ter uma vida melhor. **Então é muito importante o movimento. Às vezes as pessoas ficam dizendo, por falta de informação, que não tem nenhuma importância. Tem muita importância sim! Porque hoje nós sabemos os direitos que nós temos e onde nós podemos procurar os nossos direitos.** Isso é muito importante. Porque no tempo em que nós fomos criados, eu sou do tempo da ditadura. O Flávio ali também é do tempo da ditadura aonde a gente não tinha esse espaço para falar, pra explicar, pra desabafar o que está dentro de nós. Hoje nós temos, graças aos governos, as mudanças que houveram, hoje nós temos liberdade. Graças a Deus. Agora uma coisa eu sempre digo, nós temos que nos valorizar. Isso é o mais importante na nossa caminhada é nós nos valorizar [...]. E nos espelhar em quem está bem [...]. Quero agradecer a oportunidade e também é um espaço que nós temos para nos dar as mãos. Porque eu sempre tenho dito que um povo unido ele jamais será vencido. Então quando nós nos unimos nós temos força e nós sabemos da força que nós temos [...]. (Grifo nosso).

Milton ressalta a importância das/os estudantes assumirem a causa quilombola uma vez que ela está intimamente relacionada à possibilidade de acesso ao ensino superior gratuito, por meio das cotas. Reconhece as dificuldades que foram enfrentadas, cita a impossibilidade que ele teve de estudar e convida as estudantes e os estudantes a valorizarem as educadoras e a se dedicarem aos estudos, pois isso é o futuro. O discurso realizado nesse dia segue mais no sentido de valorização do *movimento quilombola* do que da apresentação de uma contra-história. No entanto, é interessante perceber a forma como Verônica e Milton, cada um à sua maneira, utilizam seus espaços de fala, pautando aquilo que consideram pertinente diante das/os estudantes.

Retomando a discussão sobre as disputas pela narrativa histórica, é emblemático o diálogo que tive com Pedro Neves, agricultor assentado e poeta, durante a 7ª Feira de Tecnologias Populares e Sementes Crioulas. O diálogo foi mediado por Carmen, uma pesquisadora que já o conhecia, sem a qual certamente a conversa não teria sido tão interessante. Pedro nos mostrou algumas de suas poesias e contou um pouco sobre a sua vida. Entre outras muitas histórias, disse que, *apesar de ser negro*, as negras nunca deram muita *bola* para ele, e assim se casou duas vezes com duas *alemoas*. Sobre seu pai (hoje tem 97 anos), disse que ele é *negro mesmo, da África, sabe o Quênia, aquele país da África?* Sua mãe é filha de Kaingangs. Ele é oriundo de Sobradinho, Rio Grande do Sul e, ao chegar ao assentamento, passou por muitos momentos de dificuldades como fica evidenciado em uma de suas poesias:

Com os pés descalços no chão
De roupas velhas remendadas
Sem trabalho e sem saúde
Sem alimento e sem morada
Andava por esse Rio Grande
Com os pés cheios de calos da estrada
Levando pontapés de todos
Sem poder reclamar de nada

Assim rolei pelas estâncias
Foi meu cruel destino
Procurando vida melhor
Desde tempos de menino
Filho de negro com índio
E a minha geração
Sem ter conhecimento de nada
Sem escola e sem profissão

Cresci no meio dos morros
Na encosta interior do nordeste
Andei de sul a norte

Também de oeste a leste
 Aos nove anos de idade
 Na roça iniciei trabalhando
 Arando com bois e cavalo
 E com máquinas de mão plantando

Orientados pelos pais
 Desde tempos de criança
 Que nossa vida ia ser difícil
 Mas Jesus é a nossa esperança
 Assim viemos crescendo
 Tratando a todos com respeito
 Enfrentando sol e chuva
 Frio, calor e vento.

A poesia de Pedro é muito expressiva e remete ao processo de exclusão vivenciado por um *Filho de negro com índio* e as muitas dificuldades enfrentadas: *Levando pontapés de todos/ Sem poder reclamar de nada*, revelando ainda a falta de acesso à escola e ao trabalho, vivenciada pela sua geração: *E a minha geração/ Sem ter conhecimento de nada/ Sem escola e sem profissão*.

Pedro mencionou ter sido convidado pela Acandhis para escrever uma poesia contando a história de Canguçu e que, para isso, foi presenteado com livros escritos pelas acadêmicas e acadêmicos da Acandhis para *estudar e fazer a poesia*. Contou ainda sobre um poema que ele estava escrevendo sobre a *invasão da América*. Esse relato parece evidenciar uma tentativa da Acandhis, que detém um grande poder sobre a narrativa oficial da história de Canguçu, de tentar condicionar a versão de Pedro, pelo direcionamento de como a história deve ser contada (usando os livros específicos) por meio da poesia. Também é possível considerar que o poema acima apresentado e o poema sobre a *invasão da América* (que estava sendo escrito) podem ser estratégias de Pedro de dar outro sentido à história oficial. O que fica evidente mais uma vez é que as disputas em torno da narrativa histórica não são fixas e estão sempre ocorrendo. Parece que não há dúvida de que as pessoas subalternizadas “falam” e, cotidianamente, se representam autonomamente. No entanto, o questionamento que permanece é: elas são ouvidas (nas escolas)?

6.2 TECENDO RESISTÊNCIAS: FESTQUILOMBOLA E AGROECOLOGIA NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL?

Um dos objetivos do capítulo 5 foi demonstrar como uma subjetividade dominante do colono imigrante emerge e é reforçada no espaço escolar a partir dos eventos realizados no município, como, por exemplo, a Ciena e o Festcap. Nesta seção, procurarei mostrar como o

próprio espaço da Ciena tem sido e pode ser ressignificado pela valorização das histórias locais e como o Festquilombola emerge como uma possibilidade de visibilizar subjetividades, que, embora sempre presentes, pouco foram consideradas como constitutivas desse espaço. Ademais, será considerada a participação das escolas “tradicionalista”, do “assentamento” e da “cidade” na 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares, as quais, pelo incentivo à agroecologia, fazem uma crítica ao modelo de desenvolvimento agrícola hegemônico, sinalizando outros caminhos possíveis.

Anjos (2004) mobiliza as memórias dos grandes festejos de São Miguel como uma “[...] demonstração inequívoca de que a condição de escravizados não era suficiente para sufocar a capacidade de criação cultural em meio à escravaria.” (ANJOS, 2004, p. 110). Assim, o autor traz à tona algumas expressões culturais, caracterizando sua antimodernidade fundamental, que “[...] não significa nem pureza de uma tradição e nem a permanência de resquícios de uma africanidade pré-colonial[...].” (ANJOS, 2004, p. 110), mas uma postura em relação ao passado, que é considerado “[...] como fonte de pulsos eloquentes de reinvenção atual das expressões culturais mais prementes a esse grupo.” (ANJOS, 2004, p. 110). O autor argumenta que “[...] caracterizar essa cultura de antimoderna não é defini-la como isolada em relação à modernidade⁶ que a cerca [...]” e, sim, “[...] explicitar uma modalidade de diálogo com a modernidade que definiu fronteiras e estratégias culturais, enfatizou efeitos contrastivos e, acima de tudo, ressaltou o corpo como lugar de um pensamento lúdico de resistência.” (ANJOS, 2004, p. 110-111). Destaca ainda que a dimensão simbólica da resistência ao escravismo se encarnou num reapropriar-se do corpo que fora obrigado ao trabalho e que teve na dança o principal meio de devolução do corpo à dimensão lúdica. Assim, o corpo, como primeiro território a ser conquistado pelas pessoas que foram escravizadas, substitui a dimensão do trabalho pela invenção de uma série de dimensões lúdicas “[...] escavando as condições culturais de possibilidade de uma autonomia mais completa.” (ANJOS, 2004, p. 111).

Considerando as ponderações do autor, é que o Festquilombola pode ser analisado, não como uma festividade que apresenta a pureza de uma tradição (a quilombola) e nem a

⁶ Segato (2007) sustenta que, no Brasil, assim como em outros países latino-americanos, existe uma alteridade radical (não fundamentalista, nem essencialista) e que o “[...] mundo afro-americano continua sendo realmente diverso e divergente, e continua falando de uma África viva com valores e metas próprias que não se confundem com as estabelecidas pelo regime de mercado pleno.” (SEGATO, 2007, p. 117). Isso porque aqui o mercado não colonizou a vida da mesma maneira que ocorreu nos Estados Unidos. A autora defende que, além de uma população que vive às margens de uma economia de mercado há também *outra* população, que não está fechada em si mesma sem relação com a economia de mercado, mas que não foi completamente engolfada pelo seu mito e continua alimentando seus valores próprios.

permanência de resquícios de uma africanidade pré-colonial, mas como um espaço que busca dialogar com as diferentes culturas “modernas” nas escolas. Espaço de disputa, que coloca em cena as subjetividades quilombola pelas apresentações de trabalhos desenvolvidos pelas escolas, que giraram em torno da temática da alimentação, artesanatos, brincadeiras etc. e, sobretudo, por meio das músicas e danças que as escolas apresentam. Sobre a criação dessa festividade, destaco um trecho de uma das entrevistas com Antonieta:

O Festquilombola não existia. Existia o Festcal, que é o festival da cultura alemã. Mas nós temos uma constituição étnica muito mais pomerana do que alemã. Então nós reconstruímos o evento e renomeamos. Então não é mais Festcal é Festcap (festival da cultura alemã e pomerana). Para incluir mesmo dentro dessa etnia. Existem duas etnias que dialogam e que convivem. E aí nós começamos a observar que faltavam eventos. Eu tenho festival da cultura pomerana, mas não tenho festival da cultura negra. E eu tenho o maior número de quilombolas com registro na Fundação Palmares com suas devidas certidões de reconhecimento da Fundação Palmares no município. Então nós precisamos apresentar essas comunidades ao município. E aí começamos um diálogo com as comunidades quilombolas. Eu já tinha uma trajetória de diálogo desde 2009 com comunidades quilombolas, de um projeto de pesquisa que nós tínhamos, num outro trabalho que eu desenvolvia enquanto pesquisadora. Nós recuperamos esse diálogo através do conselho da comunidade negra. Começamos a pensar de que forma nós vamos fazer isso. Vamos fazer um festival. E aí conseguimos fazer o Festquilombola aqui o ano passado (2014) foi o primeiro. E aí o que, para mim, era o grande desafio? Realmente ver se no Festquilombola e no Festpomerano esse diálogo intercultural ia acontecer. E eu e quem estava lá, pôde observar. Nós observamos que as crianças conseguiram, a escola conseguiu trabalhar, de uma forma, que mesmo, somente naquelas coisas que, na dança, na apresentação, na luta, na capoeira as pessoas conseguiram fazer a inserção da diversidade. Então tu deves ter observado porque tu estavas lá, o que era aquilo lá. A forma como o evento se transformou. Porque eu olho e está todo mundo na circularidade, que é da cultura africana. E aí eu observo que as crianças que não são negras fazendo um esforço danado para dançar como as meninas negras. E no Festpomerano, no Festcap, eu também observei isso, das crianças, que não são pomeranas, tentando, fazendo o maior esforço para aprender daquela cultura. Para dançar, para comer, para entender daquela cultura. Esse é um dos eventos. Esse é um dos episódios. Só que o evento em si ele traz consigo toda uma outra construção que também é feita através do currículo oculto. [...] (Antonieta)

Antonieta relata como o Festquilombola foi pensado e seus desafios para a realização de eventos no município que não se resumam a uma demonstração folclorizada de diferentes culturas, mas, sim, possibilitem um diálogo intercultural. Na sua percepção, esse diálogo ocorreu pela música e pela dança, uma vez que as/os estudantes buscaram, a partir dela, se aproximar das diferentes culturas. Ela relata como foi feito o convite às escolas:

Nós não dissemos para as escolas “olha agora tu vai pensar isso”. Nós desafiamos as escolas para que elas apresentassem o que elas estavam fazendo com relação à implementação da Lei 10.639, que é a que torna obrigatória a inclusão da cultura afro-brasileira. Tragam para o festival, esse ano, porque ano passado ele aconteceu

de forma diferente, este ano foi o festival da mostra. Mas o ano passado nós fizemos ações dentro das escolas com presença de comunidade quilombola. Ações de oficina de dança, oficina de grafite, oficina de capoeira, oficina de cultura, oficina de trabalhos manuais. Fizemos tudo isso ano passado nessas escolas. Então foi pontual. Nas escolas que tinham a presença de comunidades quilombolas. No turno da manhã fizemos isso. No turno da tarde nós convidamos as escolas para ir para dentro das comunidades. E as escolas foram conhecer as suas comunidades. E este ano a gente viu o quanto isso fez diferença no momento em que tu traz para a mostra. Mas o trabalho ele já vem sendo feito há muito tempo. Tinham escolas que não conheciam as suas comunidades quilombolas. E que convivem a cento e tantos anos. Conviveram a vida inteira. Mas não se conheciam. Então essa primeira apresentação.

Participaram do Festquilombola, em 20 de novembro de 2014 – Dia da Consciência Negra –, 24 escolas públicas municipais. O evento ocorreu em um ginásio de esportes e a cada escola foi destinado um espaço para que expusesse o que tinha produzido. As escolas permaneceram durante manhã e tarde no ginásio e, no intervalo para o almoço, foi servida uma feijoada⁷, uma vez que não apenas no Festquilombola, mas nos outros eventos que ocorrem no município, a alimentação tem sido pensada como uma forma de educar:

Outro elemento fundamental é pensar como a gente organiza, porque pensar os eventos é pensar o antes, durante e o depois e a continuidade dele. Uma coisa que nós esse ano fizemos, num passo já, um pouquinho maior, nessa questão, por exemplo, de como é que tu trabalha a questão da diversidade. É quando tu organiza os eventos e tu pensa numa coisa simples, que poderia não influenciar, mas que influencia que é a questão da alimentação. A alimentação do Festquilombola é uma alimentação basicamente pautada e montada a partir da cultura e da alimentação da comunidade quilombola. A alimentação da cultura pomerana ela é também toda construída a partir da forma como as comunidades pomeranas e alemãs se organizam. Então isso é educar de forma integral. É educar não só na questão do conhecimento da cultura, da língua, da música, da dança, mas também da questão daquilo que a gente sabe da importância que tem a alimentação na vida das pessoas. E do quanto a gente precisa cuidar dessa questão da segurança alimentar. E aí a gente observa que é necessário que a gente também precise fazer isso. Esse também é um jeito de educar (Antonieta).

Diversas foram as formas de manifestações das escolas por meio de cartazes com dizeres, poemas e músicas que traziam mensagens que provocavam reflexões. Frases como: “Não precisamos de um dia da consciência negra, branca, parda, amarela, albina... Precisamos de 365 dias de consciência humana” ou sobre a formação da identidade brasileira: “Da África veio muito mais que o braço escravo para trabalhar em nossas terras, veio cultura, religiosidade e uma série de valores sobre os quais foi construída a nossa identidade

⁷ Para uma discussão sobre o significado simbólico da feijoada, ver Peter Fry (1982).

brasileira”. Além disso, foram expostas comidas típicas, apresentações em *power point* e diferentes materiais didáticos confeccionados pelas/os estudantes e professoras/es nas escolas.

Acompanhei os preparativos da participação da escola “modelo” no evento, alguns dias antes do 20 de novembro. A atividade proposta pela escola mobilizou Jurema e Rosa, do Programa Mais Educação, que ficaram responsáveis por realizar uma pesquisa que consistia em visitar as famílias negras do entorno da escola, registrar por meio de fotografias as casas dessas pessoas, levar alguma foto da família para a escola e depois elaborar uma apresentação, onde as imagens fossem mostradas durante o Festquilombola. O título da apresentação foi o seguinte “A cultura quilombola na Florida”. Interessante que, durante as visitas às famílias, que, em geral, encontravam-se em locais de difícil acesso, “descobrimos” mais famílias que não tinham sido pensadas ao iniciar a visitação. A apresentação se encerrou com a seguinte frase “O dia em que pararmos de nos preocupar com Consciência Negra, Amarela ou Branca e nos preocuparmos com consciência humana, o racismo desaparece”.

Essa preocupação (que não é exclusiva dessa escola) em reforçar que, mais importante do que considerar a consciência negra, é preciso valorizar a consciência humana, parece desqualificar a necessidade da comemoração do dia 20 de novembro, o que soa contraditório, uma vez que a escola não tinha nem dimensão do número de famílias negras na comunidade. Ao mesmo tempo, é preciso atentar que a “descoberta” dessas famílias ocorreu somente em razão da pesquisa realizada para a participação no Festquilombola, que surge de uma demanda da Secretaria de Educação e, em razão do cumprimento da Lei 10.639. Parece estar ocorrendo uma tensão entre o pensamento colonizante – reforçado pela escola quando ela argumenta sobre a necessidade de consciência humana – em contraposição a um movimento decolonial provocado pela participação da escola no Festquilombola – que mobilizou a realização de uma pesquisa, que, nesse caso, resultou no reconhecimento de famílias que sempre estiveram ao lado da escola, mas não eram consideradas.

A escola “modelo” também participou com uma apresentação de dança, na qual a estudante que havia sido convidada para o desfile de 7 setembro (por ser a mais negra da escola) atuou como protagonista. A música encenada por um grupo de meninas da escola foi Ilê Pérola Negra⁸.

O canto do negro/Veio lá do alto/É belo como a íris dos olhos de Deus, de Deus/ E no repique, no batuque/No choque no aço/Eu quero penetrar/No laço afro que é meu, e seu/Vem cantar meu povo/ Vem cantar você/Bate os pés no chão moçada/E diz que é do Ilê Ayê/Lá vem a negrada que faz/O astral da avenida/Mas que coisa

⁸ Os compositores da música interpretada por Daniela Mercury são Miltão, Renê Veneno e Guiguio.

bonita/Quando ela passa me faz chorar/Tu és o mais belo dos belos/Traz paz e riqueza/Tens o brilho tão forte/Por isso te chamo de Pérola Negra/Ê, Pérola Negra/Pérola Negra Ilê Ayê/Minha Pérola Negra/Lá vem a negrada que faz/O astral da avenida/Mas que coisa mais linda/Quando ela passa me faz chorar/Tu és o mais belo dos belos/Traz paz e riqueza/Tens o brilho tão forte/Por isso te chamo de Pérola Negra/Com sutileza/Cantando e encantando a nação/Batendo bem forte em cada coração/Fazendo subir a minha adrenalina/Como dizia Buziga/Edimin/Emife Nagô Dilê/Edimin/Emife Nagô Dilê/Ê, Pérola Negra/Pérola Negra, Ilê Ayê/Minha Pérola Negra.

A letra da música é carregada de simbologia a começar pelo termo Ilê, de origem africana, que significa casa. Ayê (mesma origem) tem sentidos variados, podendo significar céu, terra, vida⁹. Assim, a letra da música remete a uma valorização e fortalecimento da cultura negra.

Em outra escola, as crianças e professoras, durante a apresentação, apareceram acorrentadas encenando a música “O canto das três raças¹⁰”

Ninguém ouviu/ Um soluçar de dor/ No canto do Brasil/ Um lamento triste/ Sempre ecoou/ Desde que o índio guerreiro/ Foi pro cativo/ E de lá cantou/ Negro entoou/ Um canto de revolta pelos ares/ No Quilombo dos Palmares/ Onde se refugiou/ Fora a luta dos Inconfidentes/ Pela quebra das correntes/ Nada adiantou/ E de guerra em paz/ De paz em guerra/ Todo o povo dessa terra/Quando pode cantar/ Canta de dor/ E ecoa noite e dia/ É ensurdecedor/ Ai, mas que agonia/ O canto do trabalhador/ Esse canto que devia/ Ser um canto de alegria/ Soa apenas/ Como um soluçar de dor.

As três raças a que se refere a música são os negros, índios e brancos e fazem referência às representações raciais de finais do século XIX, que, como coloca Schwarcz (1994), partem de estabelecimentos científicos¹¹ (principalmente no campo da medicina e direito), estando sobretudo presentes “[...] no domínio das relações pessoais, das vivências cotidianas, das experiências mais intimistas” (SCHWARCZ, 1994, p. 149). A autora ainda acrescenta que “[...] se vai longe o contexto intelectual de finais do século passado; se já não é mais cientificamente legítimo falar das diferenças raciais a partir dos modelos darwinistas sociais, raça permanece, porém, como tema central no pensamento social brasileiro.” (SCHWARCZ, 1994 p. 149), como fica evidenciado na letra da canção. Assim, embora

⁹ Para uma interpretação da música Ilê Pérola Negra (o canto do negro), desde uma perspectiva psicológica acessar <http://diversidadeintegrada.blogspot.com.br/2010/06/ile-perola-negra-canto-do-negro-cultura.html> Acesso em 22/04/2016.

¹⁰ Composição de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro (1974) interpretada por Clara Nunes.

¹¹ Autores como Nina Rodrigues, da Escola de Medicina da Bahia; Sílvio Romero, da Escola de Recife; e João Batista Lacerda, do Museu Nacional do Rio de Janeiro, entre tantos outros, destacaram "as mazelas da miscigenação racial" e, informados por teorias estrangeiras, condenaram a "realidade mestiça local" (SCHWARCZ,1994).

ancorados no mito das 3 raças da formação do Brasil, é interessante o foco da música para as questões de exploração, escravidão e racismo.

Ainda referente às apresentações no Festquilombola, ocorreu uma apresentação teatral no qual as crianças aparecem dialogando sobre a chegada de um estudante negro, o que me fez, inevitavelmente, lembrar a chegada de Carina à escola “modelo”, episódio que já foi relatado em capítulo anterior. Segue o diálogo da peça:

A- Vai entrar um aluno novo na escola. Só que... bem. Ele é preto.
 B- Preto?
 A- É, você sabe, preto?
 B- Assim?
 C- Não, assim não. Ninguém vem dessa cor.
 B- Mas isso é preto!
 A- Tá certo. Ó, o aluno novo é de cor.
 B- Que cor?
 A- Preto.
 C- Preto assim?
 A- Tá certo, vai, ele é negro.
 B- E daí?
 D- E daí que, sei lá sabe.
 E- Sei lá o que?
 A- Na nossa escola, não combina.
 E- Porque não?
 A- Aqui é uma escola de brancos, sabe.
 B- E eles? (aponta para as/os alunas/os negros).
 A- Bem, quer dizer...
 F- Isso é preconceito contra o negro!
 A- Não. Não é isso, é que...
 B- Se você for para determinados países, será considerado negro.
 A- Mas eu? Com essa cor aqui?
 F- Tudo por causa da sua bisavó.
 A- Mas o que é que tem ela?
 C- Você sabe!
 A- Não sei não.
 C- Ela era negra.
 A- Psiu! Falem baixo.
 B- Por que vergonha?! Se tivemos que construir o Brasil e fazem parte da nossa história com sua cultura, seu suor e até o sangue pelo nosso país.
 C- Eu não tinha pensado nisso!
 A- Isso é verdade. Tem muito negro que tem alma de branco.
 F- Isso é preconceito, isso é discriminação. Alma não tem cor! Somos todos iguais perante a lei e perante a Deus.
 C- Tá certo. Agora eu entendi o que é o racismo. O racismo é a discriminação por uma pessoa de qualquer raça.
 A- Entendi. Chega de preconceito.
 B- Chega de preconceito contra o negro, contra o índio, contra o gordo, contra o magro, contra o alto, contra o baixo. Tudo isso é preconceito.

Interessante o diálogo quando a estudante (B) diz que, em alguns países, o menino (A), que aparentemente é branco, pode ser considerado negro em função da sua bisavó. Isso

parece remeter a como o racismo nos EUA opera. Sobre essa questão, Segato (2007) aponta que, diferente do Brasil, o racismo nos EUA está vinculado à origem, e a mescla racial significa a contaminação do sangue e a inevitável exclusão da pessoa da categoria de branco. A autora ainda coloca que a diversidade (étnica ou de outro tipo) é uma produção da história e não um fato da natureza onde as *construções nacionais de alteridade* desempenharam um papel crucial. Dessa forma, para a autora, as “[...] tensões e pautas de discriminação e exclusão ao longo das fronteiras locais da diferença têm que ser compreendidas e tratadas a partir de sua história e configuração particulares.” (SEGATO, 2007 p. 107).

Segundo Segato, no Brasil, se aceita que a raça está associada à marca fenotípica e depende do consentimento (nas zonas de ambiguidade, ex. “pardos”), o que faz com que possa haver uma afiliação ambígua, negociada de tal forma que a cor está aberta à interpretação. Isso ficou evidente quando uma das crianças (C) diz, durante a encenação, que não tinha pensado nisso (sobre a bisavó ser negra), ou seja, há uma negociação sobre a cor. Ademais, a autora argumenta que, no Brasil, a raça não é um fator relevante em toda e qualquer situação e que o racismo aqui nunca se expressa como um antagonismo de contingentes como nos EUA (de um povo contra outro), mas na forma de uma “[...] agressão interpessoal virulenta, de pessoa para pessoa, no transcurso da interação social.” (SEGATO, 2007, p. 108) como, por exemplo, é retratado com a chegada do estudante negro à escola.

Outro aspecto importante refere-se ao modo como as palavras preconceito e discriminação são usadas como sinônimas, parecendo haver uma equiparação entre os diferentes tipos de preconceito (contra o índio, contra o gordo, contra o magro etc.) que ocorrem nas escolas, o que leva a uma generalização que faz com que o racismo não seja questionado. Uma vez mais as generalizações (consciência humana e diferentes preconceitos) parecem tensionar no sentido de enfraquecer a importância de problematizar as diferentes articulações raciais nas escolas.

Durante a realização do primeiro Festquilombola, do qual participaram, entre outras, a escola “modelo” e a “tradicionalista”, uma série de representações raciais foram mobilizadas por meio de músicas, danças, apresentações teatrais, poemas e outros. Nas duas escolas acima referidas, além de demonstrarem trabalhos feitos pelos estudantes, as apresentações dos grupos de dança foram centrais. Durante a apresentação do grupo de dança, a escola “modelo” colocou em evidência uma menina negra, escolhendo uma música carregada de simbologias. No mesmo sentido, a escola “tradicionalista” destacou um casal negro trajado de forma distinta dos demais (que estavam com vestimentas tradicionalistas) e de pés descalços, e dois

meninos que fizeram parte da encenação e, no meio da dança, jogaram capoeira, sinalizando, com essa intervenção, a valorização da cultura negra por parte dessa escola.

Nesse sentido, levando em conta que a decolonialidade se refere “[...] aos processos mediante os quais o subalterno resiste às regras e às hierarquias racializadas dentro das quais está confinado[...]” desafiando, assim, “[...]a lógica da colonialidade que os categoriza como inferiores ou não bastante humanos.” (YEHIA, 2007 p. 97), é possível considerar o Festquilombola de uma perspectiva decolonial? Parece que os trabalhos desenvolvidos no espaço escolar e apresentados no Festquilombola indicam que, embora haja um movimento (ainda incipiente) no sentido decolonial, esse movimento é sempre acompanhado de contramovimentos que buscam reforçar, por meio das generalizações, a perspectiva colonial. Ou seja, os embates ou a “guerra de baixa intensidade” seguem sempre ocorrendo e são potencializados a partir desses eventos.

Considerando essas questões, não apenas criar novos eventos, como o Festquilombola, mas também repensar os eventos que já ocorrem (como, por exemplo a Ciena) parecem ser espaços abertos onde alguma ressignificação ocorre, no sentido de valorização da realidade local:

Outro evento que nós observamos também foi na CIENA que é um festival tradicionalista e que tem ações que são pontuais, por exemplo, tem as danças tradicionais, a dança de salão, tudo relacionado à questão da construção do tradicionalismo e nativismo. E tem um momento que é a abertura, que eles podem, eles ficam livres para fazer uma abertura, para mostrar a sua escola. E este ano o que nós observamos? Que neste evento, as aberturas elas trabalharam, todas na sua grande maioria, a sua realidade local, as escolas voltadas para a questão do campo, trabalhando a sua realidade local e a diversidade desta realidade. Então teve escola que trabalhou a questão dos pomeranos, dos quilombolas, a questão da plantação de milho. Então assim, Canguçu, na Ciena, nas suas aberturas, se apresentou a si mesmo, como um espaço onde a diversidade está sendo trabalhada. E a convivência diversa. A gente tem observado que isso diminuiu as diferenças? Diminuiu a questão do preconceito, tanto com os pomeranos como com os quilombolas? Isso é um processo e que a gente acredita que daqui a alguns anos essa convivência vai ser muito mais fraterna. Muito mais fraterna e muito mais igual. Mais respeitosa. (Antonieta)

Por certo que a “guerra de baixa intensidade” entre colonos e não colonos nas escolas não é algo que será resolvido (se é que o será) em um curto período de tempo. Ela faz parte de um processo que vem, historicamente, sendo construído e não há garantias de que as mudanças que estão permanentemente ocorrendo sigam no sentido de garantir a circulação de outras histórias (contra-histórias), como as dos quilombolas, dos assentados/as, dos/as indígenas. Mas é preciso reconhecer que, embora seja *muito séria ainda a questão do*

preconceito, das diferenças [...] no município de Canguçu, como destaca Antonieta, já houve mudanças importantes que não podem ser ignoradas.

Mas eu sinto que a gente está aos poucos, com esse trabalho, com essas gerações que estão vindo, isso tem feito, já observa-se a diferença. Mínima, pouquinho ainda. Eu costumo dizer, é uma gotinha de areia no oceano. Porque essas questões elas são mudanças culturais. E mudanças culturais não acontecem de hoje para amanhã. Elas acontecem ao longo da caminhada. Se leva uma vida para se moldar uma cultura. Então não é de dois anos e meio para cá que tu vai ver que vai mudar. Mas que se observa essa convivência harmônica bem mais, nas escolas. Bem mais. Hoje uma coisa que a gente observa, por exemplo, se as meninas forem vestidas com as roupas da sua cultura não vai ter um estranhamento na escola tão grande por que já convivem. Já tem, já perceberam que sua cultura é parecida. Que tem muito mais coisa que se aproxima do que se distancia. Na verdade, essa é a grande questão.

Essas mudanças sinalizam não apenas uma preocupação em relação a uma *convivência mais harmônica*, mas também sinalizam outras formas de desenvolvimento, como ficou evidenciado no capítulo 4, quando analisamos o dispositivo da agricultura, e isso é ressaltado na fala de Antonieta:

Falando de Canguçu especificamente nós temos um potencial para desenvolvimento aqui espetacular. Que é a questão da parte da agricultura familiar. **Nós temos uma capacidade de desenvolvimento, mas não esse desenvolvimento que assola o espaço, o ambiente. Nós temos que pensar um desenvolvimento para Canguçu baseado nessa prática de agricultura tradicional, prática tradicional da agricultura familiar.** Nós temos uma quantidade imensa que podemos utilizar de produtos da agricultura familiar. De prática de sustentabilidade que são feitas na agricultura familiar. Nós temos essa potencialidade. Agora o caminho que nós vamos usar para fazer isso, aí é outra questão. **Mas eu não acredito em um desenvolvimento no nosso município que não seja nesses moldes. No incentivo à cultura familiar. No encorajamento das práticas educacionais que acontecem, uma educação muito mais voltada para a educação do campo e no campo.** Para entender um pouco isso de manter a sustentabilidade. **Esses conceitos de ecologia, de agroecologia e de qualidade de vida e que possa se manter lá na sua região. Então na verdade a gente sabe que potencial para desenvolvimento sim, mas um desenvolvimento diferente dos grandes centros.** Um desenvolvimento diferente que parta desse princípio. De humanização, de permanência dessa juventude no campo, de qualidade de vida. E aí quando eu falo de qualidade de vida não é ter o carro do ano, a piscina. É qualidade de vida, de vida mesmo. Com saúde, com educação. Com conceitos de relações harmônicas nas suas comunidades. É outro conceito de desenvolvimento. Que não é o enriquecimento. Porque normalmente a gente relaciona, faz uma relação direta entre desenvolvimento e enriquecimento. Uma coisa não tem nada a ver com a outra. Eu posso ter um enriquecimento e não ter qualidade de vida. Se nós observarmos nós temos muitas pessoas que tem um enriquecimento financeiro muito bom, mas não tem qualidade de vida. Que qualidade de vida? Se eu não tenho harmonia, se eu não tenho uma relação harmônica com as pessoas nas quais eu vivo, no meu ambiente. A gente sabe que a grande crise da humanidade é essa falta da humanização. Nós estamos tentando trabalhar com isso. Não é muito fácil porque as pessoas ainda estão acostumadas, as pessoas ainda querem o enriquecimento. Não importa, eu posso trabalhar 60 horas, professor faz muito isso né? Eu quero trabalhar 60 horas ou mais

de 60 porque eu tenho que comprar um carro, porque eu tenho que comprar... Tá, e a qualidade de vida? [...] Nós estamos trabalhando muito nisso, de pensar a educação nesses moldes. Uma educação baseada nas oportunidades, nas possibilidades que aquele conhecimento que está lá na comunidade pode contribuir para um processo de ensino e aprendizado. (Grifo nosso).

Antonietta faz referência a um *desenvolvimento* de uma perspectiva que não assole o ambiente e seja baseado numa *agricultura tradicional*, no incentivo à agricultura familiar, a práticas mais sustentáveis, em que *ecologia*, *agroecologia* e *qualidade de vida* sejam alguns dos pilares que encorajem práticas educacionais voltadas para uma educação *no e do campo*. Nesse caso, a *qualidade de vida* está associada ao acesso à *saúde*, *educação* e *relações harmônicas nas comunidades* e não, necessariamente, ao consumo de bens materiais, como em muitas falas se ouviu ao longo do trabalho. Outra questão é a diferença, que ela faz questão de ressaltar, entre *desenvolvimento* e *enriquecimento*, associando qualidade de vida a desenvolvimento. Considerando essa noção de desenvolvimento, que se articula a uma educação que se aproxime do seu contexto, promovendo *relações harmônicas nas comunidades*, é que algumas das experiências que vêm sendo realizadas nas diferentes escolas pesquisadas serão rapidamente retomadas.

A participação das escolas “tradicionalista”, do “assentamento” e da “cidade” na 7ª Feira Estadual de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares parece sinalizar no sentido de que outra *agricultura* é possível, uma vez que o evento tem como objetivo buscar “[...] alternativas de sobrevivência no meio rural em harmonia com o meio ambiente [...]”, considerando a sustentabilidade. Por meio da exposição de sementes crioulas, inventos dos agricultores e agricultoras, farmácia caseira, artesanatos, agroindústria familiar, produtos da pesca artesanal, oficinas temáticas sobre sustentabilidade e agroecologia, seminário sobre sementes crioulas, feira de trocas, feira de livros, teatro, música, dança e celebrações, a feira busca valorizar “[...] as manifestações culturais da região preservadas ao longo do tempo e também o resgate de inúmeras delas que caíram no esquecimento”. Ou seja, segue no sentido de valorizar e resgatar conhecimentos e manifestações culturais locais que, embora possam reforçar a subjetividade dominante no cenário local, podem também ser um passo importante para o reconhecimento e valorização de outras subjetividades.

A escola do “assentamento”, por exemplo, já vem trabalhando desde 2013 no sentido de uma valorização do contexto local (assentamentos e quilombos) e incentivo à agroecologia. Além disso, em 2015, essa escola estabeleceu uma aproximação para o diálogo com a escola “tradicionalista” (e outras escolas também), que foi articulada pela Secretaria de Educação do Município, Emater e pesquisadoras com o objetivo de semear ideias de envolver as/os

estudantes como protagonistas do processo de produção agrícola a partir do resgate de sementes crioulas das quais as crianças atuam como guardiãs. A participação dos representantes das comunidades quilombolas na escola “tradicionalista” para fazer uma fala durante a semana da consciência negra também abre espaços de reconhecimento e diálogo que podem possibilitar um repensar sobre o próprio currículo.

Ademais a escola da “cidade”, ao promover um processo de transição agroecológica em uma das áreas onde ocorrem atividades práticas, parece estar atenta a essas mudanças, muito embora existam outras práticas que sinalizam para outros caminhos. Já, na escola “modelo”, um dos aspectos que pode ser ressaltado diz respeito aos espaços criados, apesar de muito incipientes, onde narrativas históricas são colocadas em jogo. Foi o caso, por exemplo, da aula de história proposta por Jurema ao perceber a discriminação racial que estava sentindo e também de uma intervenção de Antonieta nessa escola, durante a semana da consciência negra, a qual tratou, entre outras questões, de contar a história da revolução haitiana e também de valorizar as trajetórias de negras e negros que marcaram a história do Brasil.

Também é possível considerar a instalação, em 2016, de uma Escola Família Agrícola do Sul (EFASUL) em Canguçu, baseada na pedagogia da alternância¹² e responsável por uma metodologia de ensino voltada à formação de filhas e filhos de agricultoras/es. A instituição, que está sendo gerida por uma associação local criada para esse fim, busca viabilizar o ensino técnico agrícola com ênfase em agroecologia, levando em conta a pedagogia da alternância, o desenvolvimento do meio e a formação integral dos jovens. Ou seja, essa instituição de ensino consiste em um modelo diferenciado de educação para as/os jovens do campo com base na realidade vivenciada por elas e eles, tendo como requisitos para acesso à escola ter concluído o Ensino Fundamental e ser filha/o de pequenas/os agricultores, quilombolas, indígenas ou assentados da reforma agrária.

Segato (2007) ressalta que a branquidão no Brasil está impregnada pela negritude¹³ e que o fato, por exemplo, de a população se alimentar de feijoada não significa que os símbolos negros foram expropriados pela sociedade brasileira em geral e, sim, ao contrário, “[...] é o resultado de uma forte presença africana que invadiu e colonizou o espaço cultural branco num processo irreversível.” (SEGATO, 2007, p. 125). Dessa forma, compreender tanto o

¹² Metodologia criada por camponeses da França em 1935 que se baseia na alternância do conhecimento teórico desenvolvido pela/o estudante na escola com a prática executada na propriedade de sua família.

¹³ A autora explica que, embora sua análise possa parecer se aproximar da tese de Gilberto Freire (Brasil impregnado pela presença africana), ela apresenta diferenças importantes. De modo distinto ao que propôs Freire (presença negra entendida como consequência de características benignas, acolhedoras e condescendentes da elite de raiz portuguesa), a presença negra é compreendida pela autora como uma reivindicação da potência do discurso negro.

recente reconhecimento das comunidades quilombolas no município como o Festquilombola, por essa perspectiva, pode potencializar a construção de uma sociedade em que outros desenvolvimentos são possíveis, não considerando apenas questões econômicas, mas levando em conta o estabelecimento de outras relações que não estão, necessariamente, relacionadas a uma subjetividade dominante no cenário local, mas a subjetividades em um processo de disputas permanente. Seja por meio dos eventos (Feira de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares, Ciena, Festquilombola) ou em atividades realizadas nas escolas, há movimentos constantes que reivindicam espaços na história e possibilitam que outras histórias sejam contadas, disputadas e reconhecidas como legítimas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguir o fluxo de como se constituíram os discursos e práticas sobre atraso e estagnação da “Metade Sul”, da qual o município de Canguçu faz parte, levou a perceber que há uma articulação que se estabeleceu entre desenvolvimento e determinadas características (econômicas, ambientais, históricas e sociais) da região. Essa articulação, entre desenvolvimento e características específicas, não é aleatória e relaciona-se a um discurso, que emerge em um contexto global que inaugura a “idade do desenvolvimento”, após a Segunda Guerra Mundial.

A abordagem teórica utilizada durante a tese permitiu analisar o desenvolvimento como um modo de pensamento, interpretação e conhecimento sobre o mundo que não reflete a realidade, mas a constrói. Nesse sentido, como propõe Ferguson (1990), evita-se uma visão dualista sobre o desenvolvimento, que não é considerado nem como uma tentativa humanitária para superar a pobreza, nem como um instrumento poderoso de controle imperial e de classe, mas sim um aparato, uma máquina que produz subjetividades (classificando, intervindo e inferiorizando pessoas e visões de mundo) e reproduz a si mesmo, estendendo a máquina burocrática do desenvolvimento e tecnificando os problemas locais. Ou seja, como uma prática discursiva historicamente situada com intenções e efeitos concretos sobre as subjetividades, corpos e territórios (ESCOBAR, 2007; FERGUSON, 1990).

Nesse sentido o foco do trabalho não esteve centrado em questionar o desenvolvimento/subdesenvolvimento em si mesmo, mas buscar compreender de que maneiras os dispositivos que fazem circular essas ideias nas escolas são operacionalizados, como esses discursos e práticas se articulam às questões de racialização, promovendo um reforço (ou não) das relações racializadas, mantendo tudo e todos no seu “devido” lugar e quais os efeitos que daí emergem.

Localmente, a realização da pesquisa historiográfica e documental permitiu compreender como, nos anos de 1980 e 1990, se intensificou a invenção da “Metade Sul” ou “o resto” (atrasada, grandes propriedades, colonização portuguesa) com base em comparações com a “Metade Norte” (industrializada, pequenas propriedades, imigração italiana e alemã). Essas comparações se deram academicamente e foram usadas politicamente (planos e secretarias específicas foram criadas para superar a estagnação e o pouco dinamismo da “Metade Sul”) para induzir o desenvolvimento tendo a “Metade Norte” como modelo.

Observa-se, nesse contexto, o protagonismo do Estado – como operador de políticas públicas específicas – e do conhecimento científico – pela produção de estudos e relatórios –

que conformaram e consolidaram as ideias sobre o subdesenvolvimento, atraso e estagnação associados à “Metade Sul” que seguem sendo reforçadas por grande parte dos trabalhos acadêmicos produzidos na região.

Quando me aproximo do campo empírico, começo a perceber que, além de não haver correspondência entre os argumentos usados para diferenciar uma região da outra, o que se observa é uma desconexão entre os discursos político e acadêmico e os discursos e práticas das pessoas que vivem aquela realidade. No entanto, como dito anteriormente, embora as ideias sobre atraso, estagnação e pouco dinamismo da “Metade Sul” não reflitam a realidade, elas, ao mesmo tempo, a constroem, ou seja, criam realidades e geram efeitos, constituindo-se como um regime de verdade (FOUCAULT, 2007).

Esse regime de verdade se instituiu ancorado na constituição de uma subjetividade local dominante, qual seja, a do colono imigrante descendente de europeus brancos, estabelecendo uma correspondência necessária entre desenvolvimento e descendentes de imigrantes, que, no caso de Canguçu, são em geral alemães e pomeranos. Essa subjetividade vem se constituindo desde finais do século XVIII e início do século XIX e está intimamente associada à política de colonização adotada pelo Estado brasileiro e às preferências pela imigração. Novamente é possível identificar o Estado como indutor de políticas que se relacionam com o racismo de Estado.

Ocorre que a articulação entre atraso, pouco dinamismo e essa subjetividade dominante no cenário local é resultado de colonialismos internos e do eurocentrismo, que fazem com que a sociedade europeia tenha sido e ainda seja vislumbrada como modelo e espelho para completar o projeto da modernidade. Dessa forma, os colonos imigrantes são compreendidos como os sujeitos morais “modelo”, vistos sempre com base no que são, enquanto os “não colonos” são vistos pelo que lhes falta para ser como os colonos/imigrantes. Isso resulta em uma articulação entre os discursos sobre subdesenvolvimento da “Metade Sul” e a racialização de determinados grupos (assentadas e assentados, negras/os, quilombolas, indígenas, mulheres). Modernidade e colonialidade operando simultaneamente.

Considerar as escolas públicas analiticamente permitiu identificar como ocorre essa articulação entre desenvolvimento/subdesenvolvimento e racialização de grupos específicos. Nesse sentido, o dispositivo da agricultura foi elemento central uma vez que foi possível identificar, a partir dele, que há uma correspondência entre a modernização da agricultura, modo de produção “convencional” e a subjetividade dominante no cenário local dos colonos imigrantes descendentes de alemães e pomeranos, reforçada pelas festas, religião e currículo (oculto) nas escolas. Essa subjetividade não é apenas dominante localmente, mas acaba sendo

tomada como modelo para alcançar o desenvolvimento que aparece, muitas vezes, associado ao acesso ao consumo.

Dessa forma o dispositivo da agricultura – presente nas escolas em razão de as formas de agricultura serem parte importante da cultura local, emergindo também como possibilidades de mudanças – permite pensar como a colonialidade se manifesta em contextos locais articulada ao(s) desenvolvimento(s). Esse dispositivo atua como forma de socializar crianças, organiza o saber sobre a agricultura e induz comportamentos, disciplinando corpos, discursos e opiniões. Nele aparecem resistências, criatividade de mediadores/as e grupos como, por exemplo, as assentadas e os assentados.

Observou-se que um dos efeitos do desenvolvimento em Canguçu relaciona-se à instalação de assentamentos rurais principalmente no 5º distrito. A instalação desses assentamentos rurais gerou, e ainda gera, uma discriminação e estereotipação dos assentados e assentadas, não apenas porque grande parte dessas pessoas é oriunda de outras regiões do Estado e mesmo de outros Estados (*marginais, de fora*, tal como muitos se referem a eles na região), mas porque ser assentada/o não corresponde à subjetividade dominante localmente do colono imigrante como “verdadeiro colono”. Parece que tal qual o discurso do Estado no sec. XIX, agora não são mais os “lavradores nacionais” que não servem ao projeto de país, mas sim as assentadas e os assentados. Velhas estratégias parecem assumir novos significados.

Por outro lado, com base na análise da escola do “assentamento”, foi possível observar como a valorização das assentadas e dos assentados tem ocorrido, levando-se em conta a realidade local, as práticas e modos de organizar os saberes. Ademais, o incentivo às práticas de produção agrícolas baseadas na agroecologia sinaliza a produção de um contradiscurso no qual o (s) desenvolvimento (s) é ressignificado, não apenas em termos de acesso ao consumo, mas de estabelecimento de outras relações com o ambiente, por exemplo.

Na escola da “cidade”, observamos a convivência de discursos e práticas que se relacionam ao desenvolvimento/subdesenvolvimento em diferentes direções, o que indica que a escola não pode ser compreendida de uma única perspectiva e, sim, a partir das relações e disputas que se estabelecem num processo permanente de formação de subjetividades (sujeito “agroecológico” e sujeito “convencional”), nas quais o papel de mediação é alternado entre estudantes e educadoras/es.

Constatamos que a escola não pode ser compreendida nem sob uma perspectiva liberal e tampouco apenas como reprodutora das estruturas sociais uma vez que há uma “guerra de baixa intensidade”, potencializada nesse lugar, por meio de um processo de disputas e lutas permanentes, por vezes, surpreendente, como foi apresentado nos capítulos 5 e 6. Assim, a

abordagem teórica utilizada para discutir a “guerra de baixa intensidade” que ocorre entre os “colonos/imigrantes” e os “não colonos” (assentadas e assentados, negras/os, quilombolas, indígenas, mulheres) evidencia que há múltiplas subjetividades em jogo, as quais, mesmo que de modo ainda folclorizado, circulam disputando espaços. Como foram observadas nas disputas pelo espaço na escola e nas disputas pela narrativa do espaço de uma das escolas (se em terra doada ou sobre território quilombola). Nesse sentido, a folclorização parece atuar em algumas situações como um modo de classificação e inferiorização ou como uma forma (sutil) de resistência.

É preciso considerar que as experiências aqui relatadas não se pretendem como universais e que, certamente, se outras escolas tivessem sido escolhidas, elas poderiam revelar e evidenciar outras estratégias em seus contextos específicos. Além disso, diferentes eventos, como a Feira de Sementes Crioulas e Tecnologias Populares, Ciena, Festquilombola e atividades e projetos específicos desenvolvidos nas escolas voltados à agroecologia, demonstram que há movimentos constantes que reivindicam espaços na história, possibilitando e potencializando que outras histórias sejam contadas e outras subjetividades reconhecidas.

Dessa forma, não apenas as articulações raciais são dispositivos de manutenção de privilégios, mas gênero, classe e lugar (geopolítica) também. Nesse sentido, foi possível evidenciar, tomando por base os discursos e práticas que circulam nas (e a partir das) escolas públicas de Canguçu, uma crítica, sutil, ao poder e à hegemonia dos discursos e práticas sobre atraso e estagnação e as diferentes articulações raciais. Assim como também ficou evidenciada a centralidade das questões de gênero nas escolas e como o tema da interseccionalidade pode ser relevante para aprofundar essas questões em estudos futuros. Para finalizar, encerro com o trecho de uma entrevista realizada que exemplifica desafios e potencialidades da educação por meio das escolas:

[...] a história oficial conta essa (existe a predominância de uma cultura sobre a outra). Até porque essa outra história é a história dos invisíveis. E como historiador a gente sabe. **Quem é que conta a história? Foram os caras que construíram as pirâmides? Não foram os que construíram as pirâmides, que contaram a história. Com certeza eles contariam outra história.** Então essa construção que está fazendo a partir da educação é exatamente para ir descortinando, para ir mostrando essa diversidade. Para ir mostrando que é possível um desenvolvimento de forma harmônica com essa diversidade. Por que isso muda a política de governo. Por exemplo, é perceber que tu não tem só um grupo, que tu precisa fazer investimento. Na questão econômica, na questão da política pública, na questão da cultura, na questão da saúde. Então isso tudo modifica política de governo. Mas isso só está começando, Manu. Eu digo de novo. Isso é um passinho bem pequenininho. Isso é uma gota no oceano. Mas que a nossa intenção, a minha intenção é que isso continue. Porque construir respeito e dignidade, amorosidade, não é uma coisa que

se faz de um dia para o outro. Eu acho que a gente acaba construindo uma vida inteira disso. (Antonieta). (Grifo nosso).

A realidade é (também) constituída discursivamente e os discursos que circulam nas escolas, além de se comportarem como uma instância mediadora, conseguem efeitos tão reais quanto qualquer outra prática social, não se tratando meramente de um “textualismo” (RESTREPO *et al.*, 2014). Assim, analisar a realidade social, ultrapassando os determinismos estabelecidos e sem as violências epistêmicas feitas em nome de idealizações políticas e morais, possibilita um pensamento historizante que mostra a contingência do presente, que a realidade poderia ter adquirido outra forma e que pode ser transformada (RESTREPO *et al.*, 2014). Na pesquisa, na escrita, na escola, na vida, não há garantias; a única certeza é que, tal como escreveu certa vez João Guimarães Rosa (1949, p. 85), “[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

REFERÊNCIAS

- ADMAR, C. Metade Sul do Estado ganha primeiro shopping com mais de 130 lojas. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://www.rs.gov.br/conteudo/9625/metade-sul-do-estado-ganha-primeiro-shopping-com-mais-de-130-lojas/termosbusca=*>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- AGAMBEN, G. *O que é dispositivo*. Tradução: Nilceia Valdati. Outra Travessia 2005
- AGÊNCIA SENADO. *Simon defende criação de fundo constitucional para a metade sul do RS*. 2013. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/08/22/simon-defende-criacao-de-fundo-constitucional-para-a-metade-sul-do-rs>>. Acesso em: 15 mai. 2014.
- ALMEIDA, S. R. G. Prefácio: Apresentando Spivak In: SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.
- ALONSO, J. A. F. *Evolução das desigualdades Inter-regionais de Renda Interna no Rio Grande do Sul: 1939-1970*. Porto Alegre: FEE, 1984.
- ALONSO, J. A. *A Metade Sul precisa combinar vocação, tecnologia e educação*. Jornal do Comércio, 2011. Disponível em: <<http://www.coreconrs.org.br/boletim/metadesul.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.
- ALONSO, J. A. F., BANDEIRA, P. S., BENETTI, M. D. *Crescimento econômico da região sul do RS: causas e perspectivas*. Porto Alegre: FEE. 1994. 229p..
- ALONSO, J. A. F., BANDEIRA, P. S. Considerações metodológicas sobre a divisão regional In: ALONSO, J. A. F., BANDEIRA, P. S., BENETTI, M. D. *Crescimento econômico da região sul do RS: causas e perspectivas*. Porto Alegre: FEE. 1994. 229p.
- ANJOS, J. C. G. dos. Identidade Étnica e Territorialidade. In: ANJOS, J. C., SILVA, S. P. (Org) *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade de negros e direitos territoriais*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/ Fundação Cultural Palmares. 2004.
- APPELBAUM, N. P., MACPHERSON, A. S, ROSEMBLATT, K. A. Introduction: racial nations. In: APPELBAUM, N. P., MACPHERSON, A. S, ROSEMBLATT, K. A. (eds) *Race and Nation in Modern Latin America Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2003*.
- ARCE, A.; LONG, N. *Anthropology, Development and Modernities: Exploring Discourse, Counter-Tendencies and Violence*. London: Routledge. 2000.
- AZIBEIRO, N. E.; PERASSA, I. M. A prática pedagógica e política do Aroeira: possibilidades, limites e desafios. *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, UFSC. 2007.
- BLASER, M. Border dialogue: an essay on enlightened critique. Witchcraft and the politics of difference. *Dialectical Anthropology*. v.29, p.129-158, 2005.

BENTO, C. M. *O negro e seus descendentes na sociedade do Rio Grande do Sul (1635-1975)*. Porto Alegre: Grafosul, Instituto Estadual do Livro. 1976. 288p.

BENTO, C. M. *Revista dos 200 anos de Canguçu* 1ª ed. Canguçu: ACANDHIS, 2000.

BENTO, C. M. *Canguçu reencontro com a história; um exemplo de reconstituição de memória comunitária*. Barra Mansa – RJ, ACANDHIS/ Gráfica e Editora Irmãos Drumond Ltda, 2ª ed. 2007.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade e Cultura*, n.1, v. 10, p. 11-27, 2007.

BOSSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras. 1992.

BOURDIEU P., PASSERON J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5ed. Lisboa: Editorial Vega. 2012

CANGUÇU. *Vereador Cledeimir Gonçalves (PSDB) apresenta projeto de lei que institui a Ciena como patrimônio cultural e imaterial do município*. Câmara de Vereadores, 2015. Disponível em: <<http://www.camaracangussu.rs.gov.br/noticias/ver-cledemir-goncalves-psdb-apresenta-projeto-de-lei-que-institui-a-ciena-como-patrimonio-cultural-e-imaterial-do-municipio/981>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CANGUÇU ONLINE. “*A maioria dos assentados nunca planejou um pé de couve*”, diz Pedro Pereira. Blog Canguçu Online, 2014. Disponível em: <<http://www.cangucuonline.com.br/?menu=noticia&categoria=6¬icia=8547>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CARGNIN, A. P. Duas décadas de políticas para o desenvolvimento da Metade Sul do Rio Grande do Sul. *REDES - Rev. Des. Regional*, Santa Cruz do Sul, v. 19, nº 2, p. 53 - 76, maio/ago, 2014

CARVALHO, J. J. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes Antropológicos*, 15: 107-147, 2001.

CASSOL, D. *Luteranos mantêm igreja para negros há 85 anos no Sul do Brasil*. Folha de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/04/1266157-luteranos-mantem-igreja-so-para-negros-ha-85-anos-no-sul.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S., RESTREPO, E. Introducción: Colombianidad, población y diferencia. In: CASTRO-GÓMEZ, S., RESTREPO, E. *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. 1ª ed. Bogotá: Editora Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. 2008.

CHAVES, O. P. Escuela, identidades y hegemonia In: PAZMIÑO, H. B; CONTRERAS, S. L. P.; JIMENÉNEZ, D. A. *Identidades, modernidade y escuela*. Universidad Pedagógica Nacional 1ed, 2006

COSTA, L. A. P.; RABENSCHLAG, D. R. *Análise crítica do subdesenvolvimento da Metade Sul do Estado do Rio Grande do Sul*. 1997. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1997_T6202.PDF>. Acesso em: 20 mai. 2014.

COTRIM, M. S. “*Pecuaría Familiar*” na região da “*Serra do Sudeste*” do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a origem e a situação socioagroecônômica do “pecuarista familiar” no município de Canguçu/RS. 142 f. Dissertação Mestrado. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural. UFRGS. 2003.

CORONEL D. A.; ALVES F. D.; SILVA M. A. Notas sobre o processo de desenvolvimento da metade sul e norte do estado do Rio Grande do Sul: uma abordagem comparativa. *Perspectiva Econômica*; v.3, n, 2: 27- 43, jul./dez., 2007.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* 43: 1241-1279, 1991.

DAVID, César de. *Estratégias de reprodução familiar em assentamentos: Limites e possibilidades para o desenvolvimento rural em Canguçu – RS*. 218 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

DE VRIES, P. Comunidad Y Desarrollo En Los Andes Peruanos: Una Crítica Etnográfica Al Programa De Modernidad/Colonialidad. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 15, no 33, mai./ago. p. 248-281, 2013.

DÍAZ, M. Foucault. Docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, T.T. (Org.), *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes. 1998.

DUPONT. *Corporate functions*. 2016. Disponível em <<http://www.dupont.com.br/corporate-functions/our-company.html>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. 2005. p. 24-32.

ESCOBAR, A. *Encountering development: the making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press. 1995

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós desenvolvimento? In: LANDER, E. (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. 2005a. p. 66-79.

ESCOBAR, A. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. In: MATO, D. (coord.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 2005b. p. 17-31.

ESCOBAR, A. *La invención del Tercer Mundo*, Construcción y deconstrucción del desarrollo – 1ra edición. Fundacion Editorial el perro y la rana, 2007.

ESCOBAR, A. *Ecologías Políticas Postconstructivistas*. 2010. Disponível em: <<http://forajidosdelanetwar.wordpress.com/2011/08/04/arturo-escobar-ecologias-politicas-postconstructivistas/>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

ESCOBAR, A. *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH, 2012.

ESCOBAR, A. *La invención del desarrollo*. Tradutora Diana Ochoa. 2ª ed. Popayán: Universidad del Cauca. 2014.

ETGES, V. E. Mesorregiões Brasileiras: o Portal da Metade Sul/RS – Mesosul. In: *Anais Segundas Jornadas de História Regional Comparada e Primeiras Jornadas de Economia Regional Comparada*. Porto Alegre: PUC/RS. 2005.

FAVRET-SAADA, J. Être Affecté, *Gradhiva. Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie*, 8, 3-9. 1990.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA. 2008.

FERGUSON, J. *The anti-politics machine: “development”, depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. 1990.

FIALHO, M. A. V. *Rincões de pobreza e desenvolvimento: interpretações sobre o comportamento coletivo*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ. 2005.

FONSECA C. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. *Teoria e Cultura*; 2(1/2): 39-53, 2008.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2007.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: Curso no College de France (1975-1976)*, tradução Maria Ermantina Galvão. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2010.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.

FRY, P. “Feijoada e “Soul Food”: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais”. In: *Para Inglês Ver – identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONÇALVES, N. G. Apresentação. In: BOURDIEU P., PASSERON J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5ed. Lisboa: Editorial Vega. 2012.

GOHN, M. da G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOLDMAN, M. Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, 46 (2): 445-476, 2003.

GROSGOUEL, R. El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, núm. 16, enero-junio, pp. 79-102 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia, 2012.

HALL, S. “Epilogue: through the prism of an intellectual life”. Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*. p. 269-291. Kingston: Ian Randle Publishers, 2007.

HALL, S. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG. 2003.

HALL, S. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. 2 ed. Universidad del Cauca, 682p. 2014.

HALL, S. El espectáculo del ‘Otro’. En: Stuart Hall, *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. 2 ed. Universidad del Cauca.

HALL, S. Occidente y el resto: discurso y poder. En: *Hall and Gieben (eds.), Formations of Modernity*. Traducción Ana Díaz. p.275-332. London: Polity Press. 1992.

HAERTER, L. *Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas: memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua auto-identificação quilombola*. Dissertação de Mestrado Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo Demográfico 1950/2010*. Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol. 53, 1993. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD91>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. *Novos rurais*. 2016. Disponível em: <http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/INS_8BFK5Y.nsf/vwPagesWebLive/D08U4Q3N?opendocument>. Acesso em: 04 fev. 2016.

LANDER, E. (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. 2005.

LIMA, S. A. K. *Agricultura familiar, sustentabilidade e desenvolvimento: um estudo sobre os avanços, dilemas e perspectivas da UNAIC – União das Associações Comunitárias do Interior de Canguçu (RS)*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LIMA, E. S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. *Diálogos sobre Educação do Campo*. Teresina: EDUFPI. 2011.

LOPES, L. R. *Igreja Luterana no RS mantém igreja só para negros*. Gospel Prime, 2013. Disponível em: <<http://noticias.gospelprime.com.br/igreja-luterana-rs-negros/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LOPES, F., WERNECK, J. Saúde da População Negra: Da conceituação às políticas públicas de direito. In: WERNECK, J. *Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil*. 2014. Disponível em: <http://criola.org.br/wp-content/uploads/2014/10/livro_mulheresnegras.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

MACHADO, C. J. B. “*Aqui até o Arado é Diferente*”: Transformações no Fazer Agricultura e em Hábitos Alimentares entre Famílias Assentadas - um Estudo Realizado no Assentamento União, Rio Grande do Sul. 155 f. Dissertação – (Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS). 2014.

MAESTRI, Mario. *Uma história do Rio Grande do Sul: da pré-história aos dias atuais*. 2ed. Passo Fundo: UPF. 2000.

MAIA, A. A. *Agroecologia na chácara Pau d’erva – um estudo de caso*. Trabalho de especialização. Instituto Federal do Paraná. 2013.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: STEPHAN, Beatriz González (Org.). *Cultura y Tercer Mundo: 1. Cambios en el Saber Académico*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad, p. 99-136. 1996.

MIGNOLO, W. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2003.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SOUZA SANTOS, B. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez. 2004. p. 667-710.

MIGNOLO, W. La ideia de América Latina. *La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial. 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

MITCHELL, T. J. *¿Puede hablar el mosquito? Cosmopolíticas: perspectivas antropológicas / coord. por Montserrat Cañedo Rodríguez, . 2013. p. 299-340.*

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Currículo, Cultura e Sociedade. 7ª ed. São Paulo: Cortez: 2002.

NESKE, M. Z. *Colonialidade e desenvolvimento: a ressignificação do lugar em “zonas marginalizadas” no Rio Grande do Sul*. Tese doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS. 2014.

NEVES, D. P. O Desenvolvimento de uma outra agricultura: o papel dos mediadores sociais. In: FERREIRA, A. D. D. e BRANDENBURG, A. (Orgs.). *Para pensar outra agricultura*. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR. 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, abril 2002.

PESAVENTO, S. J. *História do Rio Grande do Sul*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1990.

PINHEIRO, P. S. *Políticas de identificação: Dinâmicas de valorização identitária de comunidades negras rurais no sul do Brasil*. Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2015.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Geografia do sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTO, R. E, Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208p.

POSADA, J. E. M. *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Ediciones Unisalle. 2014.

PRIEBBERNOW, H. M. *Perspectivas da juventude rural: um estudo a partir da escola municipal de ensino fundamental Heitor Soares Ribeiro – Canguçu/RS*. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas. 2015.

QUIJANO. A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-System Research*. (2): 342-386, 2000.

QUIJANO. A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. 2005.

RADOMSKY, G. Desenvolvimento, pós-estruturalismo e pós-desenvolvimento: A crítica da modernidade e a emergência de “modernidades” alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n 75, p.149-193, 2011.

RADOMSKY, G. Pós-desenvolvimento, indicadores e culturas de auditoria: reflexões críticas sobre governança e desenvolvimento. *Ciências Sociais Unisinos* 49(2):155-163, maio/agosto 2013.

RESTREPO, E. *Técnicas etnográficas*. Documentos de trabajo. 2011. Disponível em: <<http://www.tecnicasetnograficas.ecaths.com/textos/>> Acesso em: janeiro 2015.

RESTREPO, E. *Stuart Hall: estilo de labor intelectual e insumos conceptuales*, Maestría en Estudios Culturales Facultad de Ciencias Sociales Universidad Javeriana. 2015.

RESTREPO, E. Racismo y discriminación. In: RESTREPO, E. *Intervenciones em teoria cultural*. Universidad del Cauca. 2012.

RESTREPO, E., ARIAS, J. Historizando raza. In: RESTREPO, E. *Intervenciones em teoria cultural*. Universidad del Cauca. 2012.

RIBEIRO, A. M. Cultura popular – Clube Recreativo América. In: BENTO, C. M. *Revista dos 200 anos de Canguçu*. Volume 1, 2000.

RIBEIRO, G. L. Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento. *Série Antropologia*, 383: 1-19, 2005.

RIST, G. *The history of development: from western origins to global faith*. 3rd ed. London: Zed books. 2008.

ROCHE, J. *A colonização alemã e do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo. 1969.

ROJAS, A. A.; CASTILLOS, E. Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos em Colombia. In: PAZMIÑO, H. B; CONTRERAS, S. L. P.; JIMENÉNEZ, D. A. *Identidades, modernidade y escuela*. Universidad Pedagógica Nacional 1ed. 2006.

RÜCKERT, A. A. *Reforma do Estado e tendências de reestruturação territorial*. Cenários contemporâneos no Rio Grande do Sul. 662 p. (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Geografia – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Tradução Rosaura Eichenberg. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

SANTOS, F. *Práticas agrícolas, paisagem e “terroir”*: um estudo na área fomicultora do município de Camaquã – RS. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. UFRGS. 2010.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2012.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. IN: SANTOS, B. S. (coord.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências revisitado*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. *Epistemologías del sur*. México: Siglo XXI. 2010.

SCHIMITZ, P. I. *Pré-História do Rio Grande do Sul*. Instituto Anchieta de Pesquisas – UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. 2006

SCHWARCZ L. M. *O espetáculo das raças - Cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*. São Paulo: Cia. das Letras. 1994.

SEGATO, R. L. *La nación y sus otros*. Raza, etnicidad y diversidad religiosa em tiempos de políticas de la identidad. Prometeo Libros. 2007.

SILVA, T. T da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes. 1998.

SILVA, S. B., BITTENCOURT, I. C. Etnicidade e territorialidade: o quadro teórico. In: ANJOS, J. C., SILVA, S. P. (Org) *São Miguel e Rincão dos Martimianos: ancestralidade de negros e direitos territoriais*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/ Fundação Cultural Palmares. 2004.

SMITH, H. H. *Do Rio de Janeiro a Cuyabá*. São Paulo: Companhia Melhoramento. 1922.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG. 2010.

TAUSSIG, M. *Chamanismo, Colonialismo y el hombre salvaje*. Un estudio sobre el terror y la curación. Tradução Hernando Valencia Goekel. 2ª ed. Editora Universidad del Cauca. 2012.

TRAVERSINI, C. S.; BUAES, C.S. Como discursos dominantes nos espaços da educação atravessam práticas docentes? *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), p. 141-158. 2009.

TONEZER, C. *Idosos Rurais de Santana da Boa Vista – Rio Grande do Sul: efeitos da cobertura previdenciária*. Dissertação Mestrado. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural. UFRGS. 2009.

VEIGA, José Eli da. *Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados. 2002. 231p.

VERSCHOORE FILHO, J. R. S. *Metade Sul: uma Análise das Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional no Rio Grande do Sul*. 170 p. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2000a.

VERSCHOORE FILHO, J. R. S. Entrevista com o Prof. Claudio Acurso. 2000b. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/50/384>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

WADE, P. *Gente negra, Nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Traductora Ana Cristina Mejía Vélez. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes. 1997.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Entrepalabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*, La Paz, Universidad Mayor San Andrés, Nos. 3-4, Feb. 2010.

- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: WALSH, C. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad Ensayos desde Abya Yala*. Serie pensamento decolonial, 1. ed. Ecuador, 2012.
- WERNECK, J. Interseccções de raça/etnia, gênero e classe: faces cotidianas e teóricas. In: ASSIS, G. O., MINELLA, L. S., FUNCK, S. B. (Org.). *Entrelugares e mobilidades - Desafios Feministas*. 1ed. Tubarão: Editora Copiart, 2014, v. 3, p. 319-328.
- WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- ZARTH, P. A. *Do Arcaico ao Moderno: O Rio Grande do Sul agrário do século XIX*. Ijuí: Unijuí. 2002. 320p.
- ZARTH, P. A. A estrutura agrária. In: *Império/* coordenação geral Nelson Boeira, Tau Golin; Diretores dos volumes Helga Iracema Landgraf Piccolo, Maria Medianeira Padoin – Passo Fundo: Méritos, volume 2. 2006.
- YARA BRASIL. *Sobre Yara*. 2016. Disponível em: <<http://www.yarabrasil.com.br/sobre-yara>>. Acesso em: 04 fev. 2016.
- YARA BRASIL. *Yara N-SensorTM*. 2016. Disponível em: <<http://www.yarabrasil.com.br/nutricao-plantas/ferramentas-servicos/n-sensor/>>. Acesso em: 04 fev. 2016
- YEHIA, E. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad / decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.6: 85-114, enero-junio 2007.