

**HISTORIA DE VIDA Y MEMORIA DE LOS MAESTROS DEL MOVIMIENTO SIN
TIERRA DE BRASIL: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación**

Noeli Valentina Weschenfelder

Profesora del programa de Maestría en Educación en las Ciencias.
Unijui
E-mail: noeli@unijui.edu.br

Fecha de recepción: 26 /04/ 2009

Fecha de aceptación: 1/07/ 2009

RESUMEN: Este artículo pretende traer algunos elementos para reflexión en el campo de la educación popular, tomando como punto de partida el trabajo con la memoria en un espacio de formación docente. Se quiere compartir la experiencia vivida, cuando son tan problemáticas concepciones como identidad y experiencia, a partir de las narrativas personales, cosechadas durante el mes de julio de 2007, junto a los 46 estudiantes de los movimientos sociales del campo que frecuentaban en tiempo integral el Curso de Pedagogía para Educadores y Educadoras del Campo en el Estado de Paraná. En espacios de aula y momentos libres, se escucharon y registraron voces individuales y colectivas de hombres y mujeres que asumían su proyecto de formación académica, paralelo al proceso de lucha en favor de la Reforma Agraria. La escuela y la universidad están siendo consideradas instituciones socioculturales, potentes espacios para la escucha de voces ausentes en los currículos, de modo especial en los cursos de formación de profesores, una rica posibilidad para dialogar y reflejar sobre lo que nos enseñó Paulo Freire. La experiencia de formación y escolarización construida y vivenciada por el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra/MST es el marco referencial para políticas de Educación del Campo. En ese sentido, se comprende la educación como un derecho de todos los campesinos, tanto adultos, cuanto niños y jóvenes. La escucha y el registro de esas voces en los procesos formativos y de escolarización posibilita recordar y compartir experiencias, potenciando prácticas en el campo pedagógico, ético y político.

Palabras clave: Movimiento Sin Tierra – memoria – formación de profesores – identidades – voces.

THE LIFE AND RECOLLECTIONS OF THE SCHOOLTEACHERS OF THE LANDLESS RURAL WORKERS' MOVEMENT: Memories of childhood, school and training.

ABSTRACT. This work aims at introducing some elements for reflection in the field of popular education, having as a starting point the work with memories in a space for teachers'

education. One life experience is shared with the collective, when some conceptions such as identity and experience are problematized, from personal narratives collected in July 2007 with 46 students from countryside social movements who attended full-time the Pedagogy Course for Countryside Teachers in the State of Paraná – Brazil. In classrooms and during free-time moments, the individual and collective voices of men and women who took on their project of academic education, concurrently to the process of fighting on behalf of the agrarian reform were listened to and registered. The school and the university are being considered social and cultural institutions, powerful spaces to listen to voices which are absent in the curriculums, particularly in the courses for teachers' education, a rich possibility to discuss and reflect about what Paulo Freire has taught. The experience of schooling and education constructed and lived by the Landless Workers Movement (MST) is a landmark for policies in education in the countryside. Thus, there is the understanding of education as a right of every peasant, no matter if they are adults, young or children. The act of listening to and registering the voices in the education and schooling process makes possible to remember and share experiences, enhancing practices in the pedagogical, ethical and political fields.

Keywords: Landless Workers Movement – memories – teachers' education – identity - voices

Este artículo tiene origen en una ponencia realizada por mí en el *Seminario Sociedad, Cultura y Educación en América Latina: Brasil*, en la Universidad Autónoma de Madrid como parte de las actividades del Convenio con la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Río Grande do Sul (UNIJUI). Se trata del Coloquio Historia de Vida y Memoria de los Maestros del Movimiento Sin Tierra de Brasil, realizada el 04 de marzo de 2008. Elegí llevar a aquel evento una actividad de enseñanza y pesquisa realizada junto al curso de Pedagogía para educadores y educadoras del campo en la provincia de Paraná, registrada a través de un documental a partir del habla de los sujetos de nuestra acción.

En el mes de julio de 2007, conviví, en turno integral, durante una semana con los 46 estudiantes, periodo en el que se desarrolló la primera etapa de la asignatura Infancia y Educación Infantil del Curso de Pedagogía para educadores del campo en la provincia de Paraná. Además de los espacios compartidos en sala de clase, otros momentos permitieron coleccionar informaciones que posibilitaron escuchar las voces contando las historias de vida, de lucha y trabajo de hombres y mujeres que asumieron su proyecto de formación académica, emparejado al proceso de lucha a favor de la Reforma Agraria.

Hace ya algún rato que vengo *pre/ocupándome*, con la infancia y la docencia, como elementos fundamentales del proceso educativo, considero imposible discutir la formación de

maestros sin tener como referencia a los dos: al niño y al maestro, ambos sujetos social, cultural e históricamente ubicados en su tiempo. Estoy de acuerdo con el investigador portugués Ricardo Viera, cuando defiende una formación de profesores que los capacite para actuar interculturalmente, en este sentido, el estudio de narrativas educativas tanto de alumnos, como de maestros posibilita mostrar como los sujetos interiorizan los varios elementos culturales de los que se apropian, o producen, creando identificaciones en sus grupos de pertenencia.

Hace ya algunos años que las cuestiones sobre el mundo rural me son muy valiosas, y pasaron a instigarme, volví mi atención para los niños del Movimiento Sin Tierra (MST), por la marcada presencia de ese movimiento en la sociedad y por la convivencia con los educadores¹, que, de una o de otra manera, establecían relaciones con la universidad donde trabajo, la UNIJUI. En ese sentido, fueron fructíferas los aportes de los Estudios Culturales con referenciales que permitieron abrir nuevas posibilidades de análisis, enhilando/problematizando cuestiones como identidades, discurso y cultura. Ejercité tales posibilidades teóricas y metodológicas a partir de un estudio sobre expresiones culturales del MST². Fueron analizadas producciones culturales del Movimiento³, examinando algunos artefactos culturales⁴ utilizados en prácticas cotidianas en las que participaban niños.

Constaté en aquel estudio que la niñez *Sem Terrinha*, como son nombradas en prosa, verso, imágenes y melodías, se constituye en una versión de la niñez en el interior de un movimiento social, con prácticas culturales diferentes. Una identidad se instituye en el interior de una red de muchos discursos, compuesta por la trama narrativa de ese movimiento social. Así fue posible examinar el carácter construido de la identidad del sujeto infantil, como un sujeto genérico, sexuado y con pertenencia étnica y, especialmente, sobre todo como un sujeto de clase social en el discurso del MST. La identidad *Sem Terrinha*, no existe, a priori; sino

¹ El Departamento de Pedagogía de la UNIJUI, en colaboración con el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, ofreció, desde 1998 hasta 2002, en carácter de emergencia. El curso *Pedagogia da Terra*, destinado a la formación de profesores de Enseñanza primaria, con oferta de 50 plazas para personas vinculadas al Movimiento y oriundas de 14 provincias brasileñas. En ese curso referido tuve la oportunidad de ministrar cuatro asignaturas.

² La pesquisa *As produções culturais no Movimento Sem Terra: significações e identidade*. UNIJUI, 1998/2000 contó con el apoyo de la Fundação de Amparo á Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPEGRS).

³ WESCHENFELDER, Noeli V. A pedagogia cultural do Movimento Sem Terra com relação á infancia, 23ª Reunión anual de la ANPED. Ed. Não é privilegio (Centenario de Anísio Teixeira). Rio de Janeiro, 2000. CD

⁴ Con base em los Estúdios Culturales, mas especificamente em Sturt hall, las canciones, agendas, periódicos, CDs, fueron considerados artefactos culturales, por ser constitutivos em torno de si de um conjunto de significados.

que es producido por todas las estrategias discursivas utilizadas al decorrer de la ardua lucha a favor de la Reforma Agraria. Una identidad infantil se construye vagarosamente y vehiculada por innúmeros discursos presentes en los textos culturales producidos por el MST, con las marcas del tiempo y del lugar en que fueron producidos.

Siguiendo tal perspectiva teórica, profundicé, en mi tesis⁵, estudios sobre la educación de los campesinos: una historia de poder, de conocimientos y de subjetivación. La tarea investigativa central fue mostrar cómo el campo de la educación rural fue objeto de minucioso esfuerzo de direccionamiento para tanto, realicé el análisis de algunos textos pedagógicos direccionados a los docentes rurales, entre las décadas de 1950 y 1970, publicados en la Revista de la Enseñanza de Rio Grande del Sur (RE)⁶, específicamente en su Sección Educación Rural⁷ y un manual didáctico pedagógico denominado Escuela Primaria Rural⁸. Tales textos se destinaban a orientar, actualizar e informar al magisterio gaucho.

Al analizar la Revista y el manual didáctico como artefacto pedagógico, ampliamente utilizado para la formación de maestros, fue problematizado el modo como los sujetos escolares (maestros y alumnos) fueron posicionados como alguien que debería transformarse según los intereses de las políticas educacionales y económicas de la época. El análisis consideró las reflexiones pedagógicas, metodológicas y las propuestas para la escuela primaria rural, pero especialmente las estrategias utilizadas para enseñar a enseñar y fijar nuevas conductas docentes y escolares, consideradas necesarias a los “nuevos tiempos vividos”. Resalto que el material analizado compone aquello que Popkewitz (2001) clasifica como un “amalgama de las prácticas discursivas” (p. 110) para reglar, orientar la docencia. Un texto cultural funcionó como vehiculo que, al problematizar ciertas cuestiones como “el atraso del pueblo campesino pobre”, descalificando la población que vivía en el campo, también produjo nuevas formas de ser, de hacer, de aprender, de enseñar, de plantar y de consumir, o sea inventó verdades sobre una manera de ser campesino y, especialmente, sobre

⁵ Una historia de gobernación y de verdades: Educación rural en el Rio Grande del Sur (1950/1970) fue defendida en diciembre de 2003 junto al Programa de Posgrado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande del Sul- UFRGS.

⁶ La RE fue considerada un importante artefacto cultural utilizado para la formación pedagógica, debido a su circulación nacional. El periódico lanzado en 1939, paro de circular en 1943, en razón de la II Guerra Mundial. En 1951 retoman su publicación con novedades para el magisterio; pues el país vivía tiempo de paz y, de abertura democrática, también en el campo educacional.

⁷ La RE mantuvo, hasta inicio de los años 70, varias secciones destinados a los diferentes niveles de enseñanza: Primario, parvulario, magisterio y educación de adultos y adolescentes.

⁸ Se trata del manual didáctico pedagógico Escuela Primaria Rural, de Ruth Ivoty da Silva.

la forma de ser maestro/alumno/rural, en ese periodo que fue de franca expansión de la modernización del campo, dígame de pasaje, el periodo de la llamada “Revolución verde”.

En este artículo, pretendo tratar la problemática sobre cuestiones como identidad, experiencia, memoria y formación docente, a partir de las narrativas personales de educadores y educadoras rememorando algunas experiencias de los tiempos de infancia y de la escuela, trayectoria y formación. Al escuchar las voces aún no organizadas, en las instituciones educativas provocamos el dialogo que nos enseñó Paulo Freire.

ESPACIO Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO SIN TIERRA (MST)

Esta sección objetiva traer algunos elementos de la trayectoria de la lucha política del Movimiento sin Tierra que, de cierta forma, impone a la sociedad brasileña en proceso de globalización, no sólo el debate sobre la reforma agraria, como una forma muy peculiar de resistencia antes el proyecto político brasileño, sino también relocaliza en la agenda de las políticas públicas la preocupación por la educación básica de las poblaciones pobres que viven en el campo.

El MST surge en medio a la creciente urbanización vivida en las últimas décadas, con intensos procesos de exclusión social. Son campesinos buscando formas no muy convencionales de enfrentamiento, a través de campamentos, marchas urbanas, ocupaciones de organismos públicos, y provocando novedades al mostrar una visión diferente sobre la vida política y social del país y, en especial para el problema de la tierra.

Hay cierta trasgresión de la ley hecha de forma pacífica por el MST en actos concretos y simbólicos. Se trata de un movimiento social de familias que no tienen tierra y en algún momento de sus vidas, ya vivieron y trabajaron en el campo, llevan consigo solamente algunos perteneces y por donde van, sus hijos los acompañan. Un Movimiento en movimiento se constituye, construyendo un modo de lucha y organización peculiar en que diversas y diferentes experiencias ayudaron a producir su fuerza política y social, su modo de vida, su mística, su sistema simbólico.

Rogério Sottili, en su trabajo de pesquisa *MST, La nación más allá del cercado* (1999), afirma que “es en el campo donde se empieza el conflicto generador de la violencia y

son sus ocupaciones que marcan la transgresión de la ley, la resistencia de excluidos y la construcción de lo nuevo” (p.20). Según el investigador, es en la ciudad, que el MST “lleva la denuncia, disputa la opinión pública y construye solidaridad” (p.20). La construcción de símbolos es llevada a la ciudad y constituye las marcas del Movimiento, una simbología política ampliamente divulgada en sus manifestaciones, sus banderas, sombreros de paja, o kepis, algunas herramientas de trabajo, y la forma de andar en fila en las marchas, cantando y irguiendo el puño.

Lo que el MST muestra⁹ a la sociedad es que su trayectoria esta directamente vinculada a la historia del latifundio que marca el Brasil desde su colonización por los portugueses en 1500. La cuestión agraria esta lejos de ser resuelta, aún predomina una visión urbano céntrica, de carácter urbano industrial. A lo largo de la historia brasileña muchas fueron las formas de resistencia de los pueblos excluidos del derecho a la tierra, como los Quilombos, Canudos, las Ligas Campesinas, las luchas de Trombas y Formoso, la Guerilha de Araguaia, entre otras muchas. En 1975, empezaron a organizarse las primeras ocupaciones de tierra, bajo el ala progresista de la Iglesia Católica, que resistía a la dictadura, en tal contexto nace la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT).

En la década de 1980, la lucha era por el fin de la dictadura y movilizaba a los obreros en las ciudades y a los pobres del campo, que hacia 1984, reafirman la necesidad de la ocupación de tierras improductivas como forma de presión sobre el Estado y los latifundios. El Movimiento se expande a nivel nacional desde la década de 1990 fortaleciendo en su agenda política la lucha también por otros derechos como educación, hoy están organizados en 23 provincias brasileñas.

Al acumular experiencia con escuelas de campamentos y asentamientos, debidamente reconocidos por importantes instituciones como la UNICEF, el MST construyó las posibilidades para liderar a nivel nacional un intenso debate que a tal punto importante que actualmente es considerado un movimiento de Educación del Campo en Brasil. En Brasilia en el año de 1997, fue realizado el 1° Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la

⁹ Las forma de comunicación y divulgación de las acciones e ideas del MST son constante y continuamente creadas, son las revistas, periódicos y sites en la Internet. El *Jornal Sem Terra*, por ejemplo existe como folletín, desde 1987. Su objetivo era la divulgación de la lucha campesina en busca del apoyo nacional, en su origen, tenía un rol formativo en el interior del propio MST. Su bosquejo, pauta, portadas, imágenes, materias eran decididos, por agricultores acampados en Encrusilhada Natalito (RS), local donde ocurrió el primer gran campamento nacional (Sottili, 1999 – Schmidt, 1992).

Reforma Agraria / 1° ENERA, con intensa participación popular, tal movimiento por el derecho a la educación es consolidada con la 1° Conferencia Nacional por una Educación Básica del campo, precedida de seminarios provinciales con intensas discusiones y estudios valorando las experiencias locales de escolarización. La 1ª Conferencia fue una referencia para la articulación del Movimiento Nacional por una educación básica en el Campo y, tuvo los aportes de: la Universidad de Brasilia /UNB, la Confederación de los Obispos de Brasil/CNBB y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura/UNESCO.

No podemos olvidar que en el final de la década de 90, en el escenario mundial se vivía la implantación del modelo neoliberal con fuertes impactos económicos y sociales, ensanchando la contradicción y el distanciamiento entre las clases sociales, las poblaciones pobres del campo atingidas por la modernización conservadora de la agricultura. “Las ofensivas de este modelo, se expresan especialmente a través de la represión estatal, por la acción de las milicias armadas, con inversión en propaganda ideológicas en los medios de comunicación en contra acciones de los movimientos campesinos” (Rabelo et al. 2008, 9). Los propios estudiantes en sus documentos de sistematización del curso realizado escriben que, es para enfrentar las investidas de ese modelo, de modo especial el agro negocio, que los movimientos sociales discuten y proponen un proyecto para el campo considerándolo como un territorio que produce relaciones culturales sociales y políticas (ídem).

En ese sentido, una de las preocupaciones del MST, es con la formación interna de sus integrantes visando la calificación de sus acciones. En sus innumerables publicaciones, debates y movilizaciones demostraron claridad respecto a los derechos y a la necesidad de respaldar su lucha también en la producción de conocimientos, tomando como base la práctica social de los sujetos abarcados, es en ese contexto que reivindican el derecho a la educación escolarizada en todos los niveles de enseñanza, incluso la educación superior.

La primera experiencia de un curso de graduación con académicos de un único movimiento social campesino, fue realizado con el auspicio del INCRA y la UNIJUI, con una propuesta curricular construida en el debate intenso entre liderazgos nacionales y la universidad. Ya en 1997, la UNIJUI ofrece un examen de selectividad especial para integrantes del MST de 15 provincias brasileñas, empezaba, el primer curso de Pedagogía de la Tierra del Brasil, cuyo objetivo de formar maestros, ya militantes del sector de la

educación, para actuar en las escuelas de los asentamientos y campamentos y en la educación no formal de los trabajadores y trabajadoras Sin Tierra. A partir de ese curso, muchos otros fueron ofrecidos con el convenio con otras universidades de otros lugares de Brasil, pues aumentan las demandas de las escuelas en las áreas de asentamientos, campamentos, frentes de Educación de Jóvenes y Adultos y de Educación Infantil.

En la provincia de Paraná, los movimientos sociales campesinos comprendiendo la importancia de la escolarización para sus integrantes y para el avance del concepto de la educación del campo, buscan un trabajo conjunto con universidades públicas y con el Ministerio de la Reforma Agraria. Solamente en provincia de Paraná, ante la demanda de 500 profesores y profesoras, que se encuentran envueltos en procesos de formación, era posible ofrecer sólo 50 plazas, definiéndose como criterio para ocuparla el estar vinculado orgánicamente a la lucha social de los movimientos sociales del campo, asumiendo esa relación ante la Universidad. El documento de sistematización confeccionado por los académicos subraya que “cada sujeto tiene una identidad colectiva marcada por sus objetivos y principios. Cada movimiento¹⁰ tiene especificidades diferentes, haciendo de ello un proceso de aprendizaje durante el decorrer del curso. Tenemos en común, la búsqueda incesante de la transformación de la sociedad, lo que nos da una certeza de que es preciso socializar nuestra acumulación, compartir los conocimientos que la humanidad ya produjo a lo largo de la historia” (Rabelo et al. 2008, 10).

TRABAJANDO CON LA MEMORIA

Marcas y momentos de vida de las personas son registrados de diferentes modos, por producciones de diversas áreas del conocimiento. Tiempos escolares aparecen en la literatura, recuerdos de las infancias y de la adolescencia son temas que están presentes en varias obras¹¹, en los descubrimientos del mundo, de la escuela, de la casa y del imaginario y son descritas con detalles. Al recordar la trayectoria de vida, rememoramos nuestras historias,

¹⁰ El grupo está compuesto por sujetos de varios movimientos sociales del campo tales con: Movimento dos Atingidos por Barragens – MABs – CRABUI; La Comisión Pastoral de la Tierra –CPT y el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra - MST

¹¹ En *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros ; en *la Infancia* de Graciliano Ramos; en *O Ateneu*, de Raul Pompeia; en *Lingua Absolvida*, de Elias Canetti, etc.

muchas de ellas hablando de un punto desubicado del niño corroborando los discursos y practicas instituidas por la escuela.

Varios lenguajes fueron utilizados como elemento encadenador de imágenes, recuerdos y reflexiones, que favorecieron el reencuentro con las diferentes infancias y las diversas condiciones del niño brasileño. En tales momentos, una de las preocupaciones fueron permitir que reflexionasen sobre el imaginario de los educadores y educadoras con relación a los sujetos infantiles que cada uno también ya ha sido, rememorando la experiencia como alumno/a en su relación con los maestros/as, ¿Cuales los significados construidos sobre la docencia? ¿Cómo se transformaron en educadores/as? Y ¿cuáles los espacios de formación en sus vidas? , priorizamos el debate en pequeños grupos partiendo de narrativas personales, pues el lenguaje puede ser un elemento socializador de la memoria (Bosi, 1994).

Al visitar nuevamente el pasado, a través de la memoria, fue posible realizar un ejercicio de desconstrucción de imágenes instituidas socialmente en relación a la docencia, como también fue posible construir otras posibilidades de realizarla en el presente. Autores como Halbwachs, (1990) y Bosi (1994), nos ayudan a comprender el proceso por el cual los sujetos se construyen miembros de un grupo social específico. El énfasis esta en el carácter social de la memoria y su importancia para constitución tanto de los individuos, cuanto de la colectividad en la cual viven. Halbwachs acentúa que el acto de rememorar esta enraizado en el movimiento interpersonal de las instituciones sociales como la familia, la clase social, la escuela y también la profesión.

Inicialmente, fueron activadas recuerdos de la niñez y de la escuela a través de una actividad que privilegió la memoria individual a partir de cuestiones como: ¿Qué niño fui y que infancia viví? ¿Cómo la escuela me transformó en alumno? Los relatos y el debate en los pequeños grupos fue intenso y emocionado. Al socializar las narrativas individuales se buscó claridad para entender que los procesos de memorización y rememorización son construidos socialmente (Halbwachs, 1990). Los sujetos de la pesquisa rememoraron su infancia, sus tiempos de niñez y de la escuela a partir de experiencias vivenciadas con personas de su convivencia mas cercana, familiares, amigos, vecinos, y otras tantas personas que apoyan la lucha por la tierra. Recuerdan que la mayor convivencia fue con sus compañeros y maestros.

Al compartir los recuerdos, los puntos comunes fueron señalados, muchas voces se cruzaron y se mezclaron después de asistir las películas¹² y los documentarios sobre la infancia¹³, después de oír poesías¹⁴, de apreciar réplicas de obras de artes, de modo muy especial la serie de fotografías de Sebastião Salgado, del libro Trabajo y también del libro Tierra, que muestra desigualdades sociales. Otra serie de fotografías y poemas fueron escogidos del libro *La cuna de la desigualdad*, elegimos niños en la escuela, especialmente en la escuela rural.

Muchas fotografías traídas por los participantes del curso, de sus vivencias y luchas cotidianas. Además de esos lenguajes, todas las místicas organizadas por el grupo tuvieron foco la infancia y los niños en la lucha por la tierra, en fin, fue realizado un trabajo para reactivar la memoria de los educadores. Señalamos, la productividad de los varios lenguajes para el debate sobre el niño u las culturas infantiles, pues se constituye una fuente de inspiración y un instrumento propicio para formación del educador, una vez que faena con la experiencia humana.

En este sentido, después de intenso trabajo sobre la memoria, muchos recuerdos individuales como niño *Sem Terrinha* fueron relatados, señalando que ciertos lugares ocupados en momentos específicos de sus vidas emergen del cruce de una historia que es construida colectivamente, es el caso de un joven maestro con reconocido liderazgo de la provincia de Paraná que con tan solo 12 años ya era “auxiliar de monitor” en la alfabetización de jóvenes y adultos en el campamento, por fuerza de la necesidad colectiva. Su trayectoria de vida no es muy diferente de otras historias contadas por hombres y mujeres que vivieron su infancia en un ambiente itinerante y de organización de campamentos, marchas y ocupaciones y que buscan en el Curso de Pedagogía para Educadores del Campo más un espacio de formación.

Recuerdan que desde muy temprana edad los chicos ocupan lugares en las actividades de los diversos sectores de la organización del campamento, como de la educación, por ejemplo. Reconocen un sentimiento de pertenecer al su grupo, sentimiento este construido al

¹² Las películas fueron: Desmundo, Las crianças invisíveis e La lengua de las mariposas.

¹³ Se trata de documentarios, La Invención de la Infancia y Ciranda-Cirandinha: la circulación de niños en familias de clase popular.

¹⁴ El Libro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros, (1999) nos devuelve la infancia y nos hace pensar, a través de la poesía, en vivir el niño que esta apresado en cada alumno/a.

ir acompañando la lucha por la tierra junto con sus familias, son narrativas que revelan los efectos corporales y simbólicos de la desigual distribución de oportunidades de vivir en el campo y de ella sacar el sustento. Relatan recuerdos de una vida marcada también por cambios y convivencia con los adultos y ancianos, una socialización vivida entre personas de diferentes creencias, generación, géneros, etnia pero unidas por lazos solidarios y marcas de pobreza que los motivaba a luchar por la reforma agraria.

Retomar sus recuerdos de infancia para este grupo permitió evocar una heterogeneidad de voces que constituyeron sus recuerdos e hicieron que zambullesen en sus historias de vida, en la historia de la Escuela Itinerante y también del Movimiento. Algunas de estas narrativas fueron problematizadas para mostrar como las voces de los educadores/as son habitadas¹⁵ por muchas otras voces.

EN LA MEMORIA DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS, TIEMPOS DE NIÑO...

“la reminiscencia está en el origen de la cadena de tradición que transmite los acontecimientos de generación en generación [...] ella recria la red que todas las historias, en última instancia construyen entre sí.” (BENJAMIN, 1992^a, p. 44)

Walter Benjamín (1992) afirma que lo nuevo no es vacío del movimiento aleatorio, no surge de gestos sin vínculos con nuestra trayectoria. Este nuevo tiene historia, surge de la tradición que es libertada por el presente, o sea, de la *relación dialéctica* que el presente despierto establece con los sueños del pasado. En los pequeños grupos educadores rememoran un pasado individual, cada hecho, recuerdo fue resignificado en el presente con la participación del otro. Al rememorar fueron poco a poco comprendiendo el contexto político, social y cultural en que tales situaciones fueron vividas, de esa forma retoman el pasado con elementos del presente, siendo posible debatir sobre los valores, miedos, necesidades, deseos, anhelos, y gustos/preferencias del infante.

La sociología de la infancia nos ayudó comprender la importancia de la construcción social de la realidad de los niños, un debate necesario y urgente en los cursos de formación de maestros, o sea traer la problemática de los contextos sociales donde la vida de los niños y sus

¹⁵ En el sentido que propone Mario Díaz (1998). In: SILVA, Tomaz Tadeo da. *Libertades reguladas*.

subjetividades son influenciadas por valores, estrategias de sobre vivencia y de lucha. Asumir cuestiones formuladas por el campo social nos ayudaría franquear el impacto de las enormes desigualdades sociales generalmente silenciado en los cursos de formación y en las teorizaciones pedagógicas y/o psicológicas acerca de la infancia.

El grupo vivió la posibilidad de tomar la palabra y hablar sobre sus experiencias de infancia dentro y fuera de la escuela. No hay nada más convincente que adultos expresando sus vivencias de infancia, reconociendo cómo tales experiencias lo constituyeron en sus modos de pensar, de ser y de valorar las cosas del mundo, para debatir con y contra los textos leídos sobre la historia de los niños en Brasil y en el mundo europeo. La niñez como una construcción social e histórica, pasa así a ser una categoría entendida y balizada por ejemplos muy cercanos. La forma como cada estudiante de Pedagogía del Campo se apropió de la memoria de los contextos de vida infantil, de acontecimientos familiares de mayor o menor dificultad o los relacionados a la lucha por la tierra fue explorado en el debate colectivo del grupo. Tal espacio pasó a ser un lugar donde apuntaban indicios de dominación, opresión, disciplina, una doble exclusión: social y escolar. Siguiendo dichos indicios, reflexionaron sobre cuál pedagogía es posible desarrollar con los niños del área rural de hoy, cómo podemos dar voz a los niños para disminuir la distancia entre la representación dominante en la historia de la infancia y la realidad actual.

Cuando narramos, comprendemos cómo nos constituimos hombres, mujeres, alumnos/as en la escuela, en la familia, en los movimientos sociales, en fin, como nos constituimos en la sociedad. Cito un ejemplo de una educadora, madre de cuatro niños, recordando su infancia, reivindica del texto leído una problematización más apurada con relación a las cuestiones de género, etnia y generación. Relata las relaciones de exclusión que sufrió y la ausencia de debate sobre eso en la mayoría de los textos utilizados en la escuela tradicional, en los medios académicos. Al debatir sobre una de las películas vistas, expresó sus expectativas, dijo que esperaba mucho más de la narrativa cinematográfica, puesto que ella no abordó las cuestiones relativas al masacre que las mujeres y las niñas negras sufrieron a lo largo de la historia brasileña. Esa mujer no deja de reconocer que su infancia, al par de tantas otras dificultades, fue un periodo en que pudo jugar mucho, tuvo su oralidad y musicalidad desarrollada e incentivada por familiares. Dice que a través de los cuentos de hadas y del mundo de la fantasía podía dar vuelos a su imaginación.

En las narrativas el presente dialoga con el pasado a través de los recuerdos, hechos y situaciones. Son figuras familiares como tías, abuelas, parientes y especialmente los padres/madres que habitan la imaginación infantil, historias, lecturas, músicas, olores de niño es evidenciado al recordar cómo jugaban y cómo vivían el tiempo escolar, las amistades entre los niños y las relaciones con los adultos.

¿CÓMO LA ESCUELA NOS TRANSFORMO EN ALUMNOS? RECUERDOS DE LA ESCUELA

Los recuerdos de los adultos sobre sus primeros contactos con la escuela fueron variadas, cargadas de alegrías, miedos, angustias, inseguridades y grandes expectativas. ¿Qué recuerdos e imágenes guarda un niño de sus primeros contactos con la escuela? ¿Cómo la escuela los transformó en alumnos? ¿De que se acuerdan cuando se sientan para hablar de la escuela de sus tiempos de niño? Muchas imágenes marcadas retornan de un pasado lejano, y es la mirada del presente que da sentido, pues son las condiciones intelectuales, éticas, emocionales y afectivas del presente que matizan el tono y color de los recuerdos, son ellas significadas por los sujetos.

La producción de significados, en el sentido que desarrolló Stuar Hall, es aquí considerada. El autor enfatiza el papel del lenguaje en cuanto construcción social (1997) y llama la atención para la centralidad de la cultura. Así, es posible afirmar que toda practica social tiene un carácter discursivo, de eso deriva la importancia de comprender practicas, experiencias y proposiciones de aprendizajes vivenciados en su dimensión cultural.

En las narrativas de los adultos están los recuerdos de niños con ganas de ir y estar en la escuela, pues acompañaban hermanos y vecinos frecuentando las salas de aula, eso era motivo de ánimo y curiosidad. Reafirman los buenos y agradables recuerdos, pues dicen que fueron espacio de descubrimientos, de buenas relaciones de amistad y de convivencia con los maestros y compañeros. Recuerdan con añoranzas ese tiempo que fue recibir atención, cariño y amparo. Señalan que se trata de la escuela rural, contando que en ellas había más acogida de que en las escuelas de la ciudad. “En esas había prejuicios con los niños oriundos del campo”. Las marcas corporales las hacia sentir el peso de la diferencia ante los otros niños con mejores condiciones de vida, su pobreza estaba presente en sus ropas, en el olor a humo y

en el lodo que traían en las manos y pies. Relatan que en la ciudad, muchas veces, sufrían discriminación, pues ahí no entendían el proceso organizativo del movimiento social que luchaba por tierra. Mientras no construían la escuela del campamento era común encontrar dificultades de matrícula, adaptación y convivencia con otra realidad, otros métodos de organización de la enseñanza y aprendizaje.

Marcan los buenos momentos vivenciados en las escuelas de los campamentos, en la cual recibían “un tratamiento más respetuoso para nuestra condición de Sin Tierra” Les gustaba la escuela del campo, aunque en esa época había fuerte preocupación sólo con la transmisión del conocimiento, una reducida escolaridad de los maestros y menor atención para con el niño que poco a poco era transformado en alumno. Recuerdan el proceso de la construcción de la Escuela Itinerante, su especificidad y las necesidades emergentes, ya que inicialmente las escuelas del y en el acampamento era en su formato curricular multigrado. Reconocen que hubo avances desde la creación, pues eran demasiado las preocupaciones con las prácticas sobre disciplina, evaluaciones y exámenes que les asustaba y por supuesto, el rigor de los maestros. Recuerdan que como consecuencia, surgía, miedos, represalias, castigos y las exigencias de los adultos tanto en la escuela como en el medio familiar. Refieren el esfuerzo de la comunidad Sin Tierra, familias y profesores en el sentido de construir “una escuela diferente”, constituyen el sector de la educación e inicia el proceso de construcción de la Escuela Itinerante.

Al rememorar tiempos de infancia critican el control de las actividades libres por los adultos. Rememoran la forma como vivan el día a día de, niño y discuten la definición del tiempo y de los espacios infantiles, problematizando lo que hoy es entendido por ellos como fuerte relaciones de poder sobre los niños. Reconocen que tuvieron poco tiempo y espacio para juegos, haya visto que eran solicitados en las tareas domésticas, por esa razón en la escuela procuraba recuperar el tiempo de trabajo, todos los momentos eran aprovechados al máximo, intentaban subvertir el orden vigente, con cualquier cosa. Inventaban sus juguetes con astillas, ramas, pajas de maíz y cosas de la naturaleza, restos de nada eran aprovechados para jugar, intentando mantenerse alejados del control de los adultos.

Denuncian una infancia sufrida, pero admiten que en muchos momentos fueron felices, creativos, juguetones, y cuentan que asumieron lugares de mucha responsabilidad acompañando los adultos en las frentes de lucha más arduas y difíciles. Con argumentos del

presente explican el contexto social en que vivieron la infancia y la escolarización, justificando un tiempo de escuela que daba poca atención a la condición y al hecho de ser niño. Señalan las relaciones de poder entre adultos y niños y relatan que poco a poco el Movimiento fue entendiendo mejor al niño y fue construyendo colectivamente otras prácticas que permitieron la participación infantil, con la definición de tiempos de aula, tiempo comunidad, tiempo de trabajo, tiempo de ocio...

Perciben que recordar su infancia, su condición de niño/alumno, ofrece posibilidades para reflexionar y enriquecer la percepción de la infancia presente en sus prácticas docentes actuales. Traen para el debate la cuestión de la participación del niño como un derecho y con un principio educativo cada vez más fuerte en el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Reconocen que hubo progresos en el sentido de legitimar los conocimientos acumulados por los niños, el trabajo desde sus propias memorias infantiles, permitiéndoles, resaltar el valor de los conocimientos infantiles, la importancia de los espacios lúdicos, de la fantasía, de las amistades y de los afectos, apuntan la necesidad de la participación de los niños para redimensionar los currículos escolares.

Tratándose de un espacio de formación, se puede afirmar una fuerte influencia del “pasado” en las narrativas, recordar tiempos de la infancia podría ser productivo para las prácticas del presente. Podríamos interrogar nuestras prácticas docentes ¿Si las experiencias vivenciadas durante la infancia, se proyectan hoy en las relaciones con los niños? Tal vez fuese interesante y productivo recordar y explicitar aquello que marcó nuestra infancia. ¿Quizás seríamos más sensibles para con nuestros niños?!

Manoel de Barros nos ayuda a entender las narrativas de los educadores cuando la imaginación arrebatava, así como la poesía *O menino que carregava água na peneira* ou *A menina avoadá*. Aunque el niño padecía de todo tipo de sufrimientos en las andanzas por los campamentos, desde el miedo de matones profesionales y también de la propia policía, los sustos por causa del mal tiempo, tormentas, del frío o demasiado calor debajo de las negras carpas, ellos jugaban, soñaban, frecuentaban la escuela y en la mayoría de los casos les gustaba frecuentarla. Tanto y demasiado les gustó que se tornaron maestros, en las memorias de la infancia y de la escuela están entrelazados tiempos de la niñez, de la adolescencia y de la edad adulta.

Ocupaban lugares de responsabilidad en la comunidad, vivenciando experiencia que fueron delineando su futuro quehacer, ser educador/a. Enseñar jóvenes y adultos parece haber sido la primera experiencia como aprendiz de la docencia de la gran mayoría de los miembros del grupo, especialmente en los campamentos de MST. Walter Benjamín escribe que: “El narrador va cosechar aquello que narra la experiencia, de aquellos que oyen su historia” (BENJAMIN, 1992, p. 32). Aún muy chiquillos, muchos estudiantes comienzan el trabajo de monitor en el sector de la educación. El lugar y la experiencia de alumno tiene origen y se revela en los tiempos y espacios de su formación vivida como educadores/as hoy, todos muy jóvenes, actúan dirigiendo frentes de lucha y liderazgo.

La categoría de la experiencia fornece elementos para comprender mejor la trayectoria de vida. E. P. Thompson fue el historiador contemporáneo que utilizó esta categoría en la investigación de la formación de la clase obrera en Inglaterra. Partiendo del concepto de experiencia redimensiona la lucha social presente en las sociedades capitalistas. El especialista muestra que la clase obrera no existe como objeto dado, estando inserida en su propio quehacer. En la obra *La formación de la Clase operaria*, la experiencia es analizada, ese hacer, donde la dimensión de clase es construida. Dice que ese quehacer no puede ser visto solamente en el campo de los movimientos políticos, partidarios, sindicales, sino que en el movimiento más amplio, que es el movimiento social (THOMPSON, 1987). Creo que a través de la categoría experiencia podemos comprender el proceso de producción de cultura, de sujeto y de conocimiento en la situación que viven los educadores Sin Tierra. Concordamos con el autor, en la afirmación de que las personas que pasan por determinadas experiencias se rehacen. Las experiencias sociales forjadas en el pasado, como la dominación, la opresión, la sumisión y la negación de derechos, van siendo retomadas e invaden el nivel simbólico de las relaciones sociales.

EDUCADORES Y EDUCADORAS, UNA IDENTIDAD CONSTRUIDA

Los educadores y educadoras al trabajar con la memoria, contando experiencias y acontecimientos importantes de sus vidas, se colocaron como sujetos de su formación. Maria da Conceição Moita en su pesquisa muestra como nadie se forma vacío, un proceso de formación presupone cambios, experiencias, interacciones sociales, aprendizajes, muchas interacciones. Serían procesos de formación que constituirían la identidad de una persona, que

se forma, se transforma en interacciones (1995, p. 112). Asumir la construcción de sí como un proceso, es importante para comprender como cada persona se constituye buscando relaciones entre las pluralidades que atraviesan la vida de una persona (p.114). Un trayecto de vida es un trayecto de formación (ídem). El concepto utilizado por Dominicé (1988) de formación como proceso, un desenliar complejo, un conjunto en movimiento, una globalidad propia a la vida de la persona.

Los educadores tienen su identidad profesional constituida dentro de un movimiento social, se percibe eso en sus relatos de cómo se tornaron profesores, con seguridad no fue solamente debido a un deseo individual, sino que a partir de las necesidades cotidianas impuestas por la urgencia de las situaciones. Sus narrativas son profundamente entrelazadas con la vida cotidiana del Movimiento en lucha por la tierra, pues viven tiempo colectivos, en espacios que no son dedicados solamente a cuestiones educacionales porque la escuela hace parte de la dinámica del campamento, es solo discutido uno de los muchos sectores que componen la organización de la rutina diaria de ese colectivo. No son pocos los momentos de encuentro, enfrentamiento político con la policía, con los latifundistas, con la represión, el debate por la sobrevivencia de los niños, y también de los adultos. Esas experiencias fortalecen la construcción de una identidad colectiva tanto en relación al acto de enseñar, como a las otras cuestiones de del campamento y de la vida de la colectividad.

La vida en el campamento, la convivencia diuturna, construyen las identidades colectivas, haya visto que viven en el campamento. Dividen desde los problemas escolares hasta los problemas de alimentos, remedios, las carpas de lona para protegerse de la intemperie y hasta los colchones de dormir. Se agrupan en familias formado Núcleos de Base con 10 a 12 familias, se constituyen en colectivos de los cuales los educadores hacen parte. Discuten preocupaciones, indignaciones, alternativas, combinan estrategias de enfrentamiento, negociando avances y retiradas con el poder judicial, haciendo parte de esas frentes de lucha. Hilvanan vivencias comunes, hacen planes para el futuro, intercambian esperanzas y intentan tranquilizarse mutuamente en horas de dificultades y enfrentamiento, anhelan con la tierra conquistada, porque los educadores son también Sin Tierra. Cantan y organizan momentos culturales, viven en colectividad socializando las dificultades y perspectivas de vida decente también para los docentes, en esos momentos se reconocen y se alimentan como grupo, en las vivencias que constituyen identidades sociales colectivas.

En nuestro estudio asumimos una concepción más abierta de las identidades, ellas son múltiples y se transforman, buscamos comprender a partir de las narrativas como las diferentes instituciones y las prácticas educativas fueron y son atravesados por marcadores de identidad. Para el grupo pesquisado las cuestiones de clase social son más visibles y vienen a tono en las narrativas personales, canciones, cursos de formación y en las producciones didácticas desde el inicio de la lucha por la tierra. Asuntos de género y de generaciones también están presentes en el cotidiano, en las políticas de formación y en las producciones culturales del Movimiento, podríamos afirmar que son prácticamente inseparables. De esa manera, hacen parte del contenido de la formación docente, son valores y posicionamiento vivenciados cotidianamente por hombres, mujeres, siendo que los niños acompañan sus familiares en los cursos de formación. La zaranda organizado en el mismo sitio donde se imparten los cursos de pedagogía es un ejemplo, había innumerables criaturas, niños y niñas acompañando a sus madres, en el periodo en que se desarrollaba lo curso Pedagogía del Campo.

Las identidades son “movedizas”, son también un “trabajo”: los sujetos las construyen en sus relaciones y contrastes, en sus experiencias y temporalidades como afirma Dubet (1994). El autor señala que las identidades sociales se producen en las redes de sociabilidad en que los actores sociales se localizan y se posicionan como sujetos colectivos. Los educadores/as del Campo en sus procesos de lucha por tierra, interacciona con otros sujetos en redes de solidaridad, serían escenarios de las interacciones sociales, según refiere el mencionado sociólogo. Tiempos y espacios de convivencia humana, en los que se hacen, se deshacen y rehacen las nociones, representaciones y sentimientos de pertenecer al grupo y de no pertenecerlo, de semejanza y de diferencia de proximidad y de distancia, lo “nuestro” y el “suyos”, mediante posicionamientos y relaciones sociales, contradicciones y experiencias de colectividad y grupos (DUBET p. 40). Las narrativas demuestran que ocurre tal trabajo de identificación tanto en los espacios educativos de la escuela, como el del moviendo social.

Y tratándose de identidad docente, Nóvoa (1995, p.116), insiste que ella se dibuja en los trayectos vividos, o sea que va produciéndose entre las tramas hilvanadas entre el universo sociocultural y el espacio profesional. Notamos en las narrativas de los Sin Tierra que la docencia, y de modo especial la militancia fueron constitutivos del educador/a, en cada una de las trayectorias hubo un reto personal y colectivo, el autor ayuda a entender el “estar en

formación” implicando siempre en una inversión libre y creativa. Concordamos con Novoa (1995) al enfatizar que el proceso de construcción de una identidad profesional no es ajeno a la función social de la profesión, ni a la cultura del grupo al que se pertenece y al contexto sociopolítico cultural en que viven los maestros. Esa identidad se bosqueja a partir de los aportes de las interacciones entre el universo profesional y otros universos socioculturales.

La escucha sensible permitió evidenciar el modo como cada persona se colocó a servicio del Movimiento, movilizándolo sus conocimientos, principios éticos, políticos, sociales, en fin sus ganas de transformar la sociedad y de ser coherente con sus anhelos, utopías. Cristina Josso nos ayuda para la comprensión de dicha cuestión, resaltando las potencialidades del diálogo entre lo individual y el sociocultural. Una historia de vida capaz de evidenciar lo mucho que una persona, hizo, valoró, movilizó para dar forma a su identidad profesional en diálogo con sus contextos, con su grupo.

Al dar voz a los estudiantes percibimos que en ningún momento se autodenominan como profesionales de la educación, se autodenominan educadores exactamente en el sentido que Paulo Freire lo nominaba. Ivor F. Goodson resalta que las experiencias de vida y el entorno sociocultural es un ingrediente clave de la persona que somos. Pondera que “el origen sociocultural es un ingrediente importante en la dinámica de la práctica profesional” (1995, p. 72).

Antonio Nóvoa¹⁶ defiende el rescate del saber que emerge de experiencias pedagógicas de los maestros, trazando, una historias de vida, momentos significativos de recorridos personales y profesionales como condición para el reconocimiento y la apropiación de los conocimientos del cual son portadores. El investigador apunta para la necesidad de la profesión docente se diga de sí mismo (p.10). “es que el ser profesor obliga las opciones constantes, en que se cruzan nuestra manera de ser con nuestra manera de enseñar, y que se desvandan en nuestra manera de ser” (p.10).

ESPACIOS DE CONVERSACIÓN, ESCUELA Y CURSOS DE FORMACIÓN

“las concepciones sobre prácticas docentes no se forman a partir del momento en que los alumnos y profesores entran en contacto con las teorías pedagógicas, sino que se

¹⁶ NOVOA, A. (org.) *Vidas de profesores*. Porto Editora, 1992

encuentran enraizadas en contextos e historias individuales que anteceden, hasta incluso, antes de la entrada de ellos en la escuela, extendiéndose a partir de ahí por todo el recorrido de la vida escolar y profesional” (Catani, 1997, p.34).

Estamos considerando la escuelas y sus currículos como territorios de producción, circulación y consolidación de significados, por ese motivo defendemos la escucha de voces tanto de los maestros, como la de los alumnos, en cuanto sujetos de la historia. Las relaciones cotidianas existentes traen diferentes experiencias y expectativas, revelando a través de los varios lenguajes, esperanzas, necesidades y deseos distintos o sea de representaciones múltiples. En el caso específico de este estudio, encontramos en el espacio de formación un grupo social, con personas que viven en condiciones materiales y prácticas sociales específicas, poseedores por tanto de diferentes representaciones sobre la niñez, la escuela y la propia lucha por la Reforma Agraria.

Confirmamos que este universo es posible rememorar, trayendo a luz imágenes y significaciones, pues estamos significando la acción pedagógica como práctica social y cultural. McLaren¹⁷ (1977), al analizar la dinámica que constituye la vida escolar, defiende la idea de la escuela como un sistema cultural y argumenta a favor del estudio de la cultura y de sus actores sociales en los cursos de formación. En cuanto campo cultural, la escuela tiene un sistema ritual con concepciones, visiones de mundo, formas de resistencia, interacción, festejos, manifestación de alegrías y deseos, agrados y desagradados. Girox y McLaren¹ sintetizan la posibilidad de una nueva concepción de Pedagogía definida en términos culturales, convocando lectores/as para la construcción de un espacio pedagógico híbrido, en la cual estudiantes y profesores/as puedan narrar sus múltiples identidades, aun sin el permiso del colonizador.

Puesto eso, defendemos la idea de que tanto en las escuelas, como en los cursos de formación de maestros se destinen espacios para que las diferentes charlas expresen la vida cotidiana y dialoguen con las voces de los otros autores, de otras tierras de otras culturas. Espacios narrativos todavía no están garantizados en las escuelas, en la Universidad. Al crear esos espacios, el sujeto habla de sí y de su grupo social, sus experiencias, su trabajo, sus

¹⁷ SILVA A. Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.) territorios contestados: currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

hábitos, su recreación, sus costumbres, anhelos y utopías, sus concepciones sus historias vividas en la lucha por la vivencia y por la conquista de la tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- BARROS, M. de. (1999): *Exercícios de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- BENJAMIN, W. (1992): *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BOSI, E. (1994): *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: T. A Queiroz.
- CATANI, D. B. (Org.) (1997): *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- DIAZ, M. (1998): "Foucault, docentes e discursos pedagógicos". En SILVA, T. T. da. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DUBET, F. *Sociologia da experiência*.
- DOMINICÉ, P. (1988): "A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação; de adultos". En NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a for.* Lisboa: Ministério da Saúde.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter L. (1995): "Por uma Pedagogia Crítica da Representação". En SILVA, T. T. y MOREIRA, A. F. (1995): *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, I. F. (1992): "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". En NÓVOA, A.(org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- HALBWACHS, M. (1990): *Memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- HALL, S. (1997): *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JOSSO, M.-C. (2002): *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- KRAMER, S. e SOUZA, J. (Org.) (1996): *Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática.

MCLAREN, P. (1977): *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Por Alegre: Artes Médicas, (Trad. Lucia Pellanda Zimmer...[et al.]

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). (1995): *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOITA, M. da C.. (1992): "Percurso de Formação e de Transformação". En NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NARODOWSKI, M. (1998): "Adeus à infância e a escola que educava". En SILVA, L. H. da (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes.

NÓVOA, A. (1992): "Os Professores e as Histórias da sua Vida". En NÓVOA, A. (Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.

- (1995): *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

POPKEWITZ, T. S. (2001): *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED.

THOMPSON, E. P. (1994): *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

WESCHENFELDER, N. V. (2000): "Afiml, qual o gênero da Educação Infantil?". En OLIVEIRA, V. F. de. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ.

WESCHENFELDER, N. V. (1996): *A identidade sociocultural das crianças da periferia urbana de Ijuí e o processo de alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

WESCHENFELDER, N. V. (2003): *Uma história de governo e de verdades: Educação Rural no RS (1950-1970)*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.