

Processos Sociais e Educativos:

a experiência dos agricultores
e agricultoras agroecológicos(as)

Iara Aquino Henn¹

Resumo

O objetivo deste artigo é descrever os efeitos da educação escolar, representados na figura do Jeca Tatu das histórias de Monteiro Lobato, na região sudoeste do Estado do Paraná, no que se refere à construção de estigmas e práticas de discriminação, vivenciados por agricultores/agricultoras. E a partir da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, analisar se os educandos/educandas nos processos de educação popular conseguem desconstruir e reconstruir esquemas e percepções, por meio da organização de *Projetos de Vida* – *habitus modificado*.

Palavras-chave: Educação Popular. Agricultura agroecológica. Projetos de vida.

EDUCATIONAL AND SOCIAL PROCESSES: the experience of agroecological farms

Abstract

The aim of this article is to describe the effects of school education, represented by Jeca Tatu, from Monteiro Lobato's stories, in the Southwest of Parana, in relation to the construction of stigmas and discrimination of practices, experiences by farmers. And from Pierre Bourdieu's theory of habitus, analyze whether the students in the processes of pop education can build and rebuild schemas and perceptions, through the organization of Life Project – modified habitus.

Keywords: Popular education. Agriculture agroecological. Life projects.

¹ Graduada em Pedagogia, mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e doutoranda bolsista da CAPES no Programa de Pós-graduação de Antropologia Social na Universidad Nacional de Misiones, na Argentina.

Localizada ao sul do Brasil, no sudoeste do Estado do Paraná, uma região marcada pela *Revolta dos Colonos*² – assim conhecida – a agricultura constitui-se num espaço fundamental para o desenvolvimento dos municípios e na qual figuram três momentos: uma agricultura marcada pela ocupação da terra caracterizada pela forma cabocla na lida com a erva-mate, madeira e suínos; a ocupação,³ na luta pela posse da terra e, atualmente na luta para manter-se no espaço dessa terra fortalecendo-se como agricultores/agricultoras no enfrentamento ao modelo de agricultura instituído na modernidade.

A partir de 1970 foram sendo incorporadas as formas apresentadas pela agricultura moderna, nomeada nos relatos dos agricultores/agricultoras como “*revolução verde*”. Organizada pela monocultura de grãos, compra de insumos e sementes, aplicação de agroquímicos, esta, aos poucos, foi sendo imposta por meio das políticas públicas de assistência técnica e crédito, ao mesmo tempo em que se torna monopólio das grandes empresas, com tais elementos caracterizando o que se chama na região de *pacote*. Esta forma de agricultura fez frente a um modelo baseado nos aprendizados da cultura cabocla e dos imigrantes, na qual a prioridade era a produção para subsistência, a diversidade de cultivos e a venda do excedente.

Por volta dos anos 80 a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – Assesoar – em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR – intensificam suas ações no sentido de gerar resistências e enfrentamento ao modelo de agricultura moderna. Entre suas ações destacam-se aquelas ligadas à constituição de processos educativos/organizativos geradores de um conjunto de princípios e referências.

² A Revolta dos Colonos foi uma luta armada dos caboclos nativos e dos agricultores/agricultoras que migraram dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul contra as companhias instaladas na região, criadas pelo governo do Estado para cobrança dos títulos sob a justificativa de legalização das terras. Ver Gomes (2005) e Bonetti (1997).

³ A ocupação das terras dessa região, segundo Gomes (2005, p. 13), antes de 1940 foi decorrente de imigrações de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, intensificadas na década seguinte, pela ocupação de terras devolutas ou pela compra da posse dos caboclos que foram os primeiros habitantes da região.

Nesse conjunto de acontecimentos nascem os grupos de base, nas localidades existentes, nos assentamentos de Reforma Agrária e Reassentamentos do Movimento de Atingidos por Barragens. Estes, por sua vez, organizavam-se com a participação de agricultores/agricultoras com a assessoria de mediadores e lideranças do Sindicato e da Assesoar. Tinham como principais objetivos debater e pôr em prática iniciativas com uma nova *base tecnológica* denominada de *agricultura alternativa*. Estas práticas aliaram a reflexão com as teorias críticas, advindas da Teologia da Libertação e das correntes marxistas, mediadas por uma articulação política e por meio da apropriação dos conhecimentos, caracterizando uma prática de educação popular. Nesse sentido, priorizaram-se duas ações principais: primeiro, a construção de práticas de agricultura com a recuperação do solo por meio de tecnologias de adubação verde e reaproveitamento de dejetos animais, a diversificação de culturas com sementes crioulas e a criação de pequenos animais – processo de reorganização da produção na unidade de produção e vida familiar – UPVF; segundo, constituem-se as práticas de organização e fortalecimento de organizações e entidades, como os sindicatos, as associações, o fundo de crédito rotativo⁴ e, posteriormente, as cooperativas de crédito, de leite, de comercialização e de assistência técnica.

Dentre estas práticas sociais e educativas surgem os grupos de *Gestão de Sistemas Produtivos – GSPs* –, as *Escolas Comunitárias de Agricultores – ECAS* –, o *Projeto Vida na Roça* e o *Pós-médio em Agroecologia*, todos os processos de educação coordenados pela Assesoar em convênio com outras entidades e instituições da região. Estas experiências têm sido referências de práticas educativas e vêm construindo a *agricultura agroecológica* no contexto *agricultura familiar*.⁵ A agroecologia tem seu sentido fundamentado a partir

⁴ Fundo rotativo era o recurso vindo da Misereor, o qual financiava as alternativas produtivas aos pequenos agricultores, que dá origem ao sistema Cresol.

⁵ Agricultura familiar é a categoria pela qual se nomeiam agricultores, agricultoras, entidades e organizações sociais, no início como uma classificação política que os distinguiu da agricultura empresarial, e atualmente expressa na Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais.

de uma prática sustentável, pois com a entrada de recursos externos mínimos, aproveitamento de recursos naturais sem degradação ambiental e não uso de agroquímicos, entre outros elementos, são aliados à participação e organização política dos agricultores/agricultoras.

O cooperativismo solidário de crédito – Cresol –, com origem em 1996, também constituiu o Instituto de Formação – Infocos – em 2005, o qual organiza processos de educação aliados ao uso das tecnologias das teleaulas, como o curso de Gestão em Cooperativismo em convênio com o Instituto Federal do Paraná, e processos de formação como o Programa de Agentes Comunitários de Desenvolvimento e Crédito. Ambos têm discutido também a construção de alternativas, referindo-se ora ao conceito de uma *nova base tecnológica*, ora à *construção de referências* e em algumas experiências aos *projetos de vida*.

Transcorrido quase 20 anos de trabalho nessa perspectiva, muitos agricultores/agricultoras definiram seus *projetos de vida* com o intuito de fazer do “*campo um lugar bom para se viver*”, como se referem a sua unidade de produção e vida familiar – UPVF. Neste cenário, o objetivo deste trabalho é analisar alguns aspectos das práticas de educação popular vivenciadas por esses agricultores e agricultoras nas várias dimensões de sua vida e os efeitos da educação escolar na zona rural dessa região. Não somente temos a intenção de descrever as transformações ocorridas na vida das pessoas decorrentes das capacidades que agregam a partir da vivência de processos educativos/organizativos, como também analisar se estas figuram como resultado na constituição de ações organizadoras ou sistemas de disposições (Tenti Fanfani, 1994, p. 256) que lhes permitem refletir os efeitos sociais externos e internos – um *habitus*, conforme Bourdieu. Situamos os processos educativos libertadores, críticos ou de educação popular como formas de possibilitar um movimento no *habitus* e a educação não ser apenas um *campo* de reprodução (Gutiérrez, 1995).⁶

⁶ Para Gutiérrez (1995) Bourdieu compreende o *habitus* como a incorporação de um sistema de esquemas de uma classe ou grupo social em que convive. No decorrer de sua trajetória, o sociólogo admite que seja possível esse *habitus* ser transformado, por meio de processos de educação assistidas, e, assim, gerar outros esquemas, percepções, posturas e estilos de vida. Neste sentido,

A investigação de campo que sustenta esse trabalho inclui a observação e conversas nas práticas de educação popular do curso de Gestão com ênfase em Cooperativismo e no Programa de Formação dos Agentes Comunitários de Desenvolvimento e Crédito e do Pós-Médio em Agroecologia coordenado pela Assesora. Posteriormente realizamos entrevistas com participantes de ambos os processos educativos, incluindo perguntas sobre suas trajetórias escolares anteriores, para localizarmos suas posições diante da experiência vivida, assim como identificar como se veem, valoram e percebem-se após estarem inseridos nessas práticas de educação popular. Com a intensificação da pesquisa de campo nos últimos meses de 2008 e início de 2009, entrevistamos mediadores/mediadoras e agricultores/agricultoras que passaram pelas ECAS, e ainda registros das reuniões que estão sendo realizadas para a elaboração de projetos de desenvolvimento municipais. As fontes documentais como panfletos, propostas político-pedagógicas, livros e revistas de ambos os cursos também completam a base de dados da investigação.

O Jeca Tatu: memória e estigmas

Os agricultores/agricultoras que têm participado dessas experiências tiveram passagens mais e menos sistemáticas pela escola formal estatal ou religiosa no período da infância e adolescência e trazem consigo uma marca dolorosa de associação de sua identidade ao personagem “Jeca Tatu”, da literatura de Monteiro Lobato, contada e recontada durante as aulas. Tal figura caracteriza-se pela preguiça, pelo atraso e pela sujeira, associando isso a todos aqueles que resistem à chegada do “progresso”, da “evolução”, por terem um jeito distinto de ver o mundo, conceber o trabalho e o lazer, entre outros atributos. É outra concepção da vida, de ritmos e de significações das imposições da agricultura moderna.

Wacquant (2008) afirma que as mudanças na teoria de Bourdieu, antes observadas em relação à educação nos seus aspectos reprodutivistas, se devem à incorporação da categoria desconstrução apontada por Jacques Derrida e Michel Foucault.

Essas narrativas do Jeca dão origem a um estigma,⁷ na forma de ser agricultor/agricultora, principalmente para aqueles que resistem à adesão à monocultura e suas atribuições, que nos relatos aparecem carregados de “dor” – sofrimento – e são manifestadas na vontade de deixar a agricultura e ir para cidade, pois o campo representa ser um espaço e um trabalho “sujo”, gerador de marcas e expressões sociais que se associam às práticas de desleixo com o corpo e o espaço. E são percebíveis, pois a escola apresentava “[...] a história do Jeca, que andava lá de qualquer jeito, descalço e assim por diante, mal vestido, e isso foi ficando na cabeça da gente”.⁸

Essas marcas e atributos, representados pelo personagem da literatura, vão criando nas pessoas uma imagem deteriorada para si mesmas,⁹ como relata o agricultor: “Diziam assim, aquele colono, coitado! Falo francamente, eu tinha vergonha de vir pra cidade e ser tachado como agricultor”. Mesmo que o agricultor/agricultora fosse aderindo ao *pacote* e deixando de lado as práticas da agricultura dos caboclos e dos imigrantes, de igual forma eram levados a se compararem à figura do Jeca.

Nos relatos percebe-se que essas marcas fazem com que sua identidade social seja motivo de vergonha diante de outras pessoas diferentes, principalmente daquelas que moram na cidade e, a priori, trabalham num *lugar limpo*. Cria-se uma dicotomia entre o campo e a cidade, com o primeiro ficando marcado como o lugar do atraso e o segundo do progresso e se intensifica a oposição *sujo* e *limpo*. Na perspectiva de se livrar do estigma, a saída é a adesão ao *pacote tecnológico da revolução verde*, ou seja, ser agricultor/agricultora moderno em busca de outra identidade social, mesmo que na reflexão crítica formulada por

⁷ Estigma no sentido de Goffman (1993), como forma de a sociedade estabelecer uma marca, um atributo que lhes impõem a perda de uma identidade social e uma imagem deteriorada.

⁸ Agricultor estudante do curso de cooperativismo. Entrevista de agosto de 2008.

⁹ Uma violência simbólica que para Bourdieu consiste em impor significados, além de torná-los legítimos, ou ainda, um habitus que se produz pela interiorização de princípios e esquemas no acesso a um capital, entre outras instituições a escola, que por meio do capital cultural contribui para que as pessoas, além disso, se reconheçam e legitimem tais construções (Bourdieu; Passeron, 1998).

lideranças das organizações e movimentos sociais esta imagem de agricultor empreendedor seja fabricada pela mídia, que o coloca como o grande produtor, responsável pelo desenvolvimento do país e representante dos avanços da modernidade. Em outras palavras, não ser Jeca, mesmo que de forma sutil, significa *limpar a terra*, aderir às tecnologias oferecidas, seguir as instruções de uso, deixando de lado a diversificação de cultivos, a prática do pousio e a adubação verde, entre outras práticas.

O estigma, como Goffman (1993) compreende, vai sendo marcado na relação com o outro, na dicotomia que se fabrica, pois é nesse contexto que esta marca é realçada e se torna visível. No caso da figura do Jeca, esta caracterização faz relação mais diretamente com a cultura cabocla, pois esta parece ser representante de resistências e entraves ao projeto imposto. Nesse sentido, as características atribuídas a tal personagem demonstram de forma sutil a relação com as práticas, costumes, formas de trabalho, lazer, de forma a diminuí-los – destruindo sua identidade social. Essa marca, no entanto, também foi sendo incorporada pelos agricultores/agricultoras pertencentes à categoria dos imigrantes, que na região tinham uma forma de vida parecida, pelo recente processo de colonização que aconteceu em torno da década de 50.

A escola, porém, não é a única representante das estruturas que lhes impõem um *habitus*, pois outras instituições, como o serviço de Assistência Técnica Pública, também colaboram para gerar este tipo de esquemas, que, incorporados pelos agricultores/agricultoras, contribuem para romper seus estilos de vida, suas formas de trabalho e criam marcas e estigmas. É uma das formas de criar condições para a emergência de um jeito de viver que possibilite a instalação do projeto de desenvolvimento da modernidade com mais sucesso. A monocultura no cotidiano dos agricultores/agricultoras necessitou de mecanismos, alguns mais sutis, outros mais agressivos, para produzir efeitos e se colocar num lugar de destaque, a fim de poder impor seus significados, esquemas e formas, não só

de produzir, mas inclusive de consumir e de pensar o espaço¹⁰ da agricultura. A interiorização da imagem de agricultor/agricultora, comparado à figura do Jeca, veiculada pela escola e pelo trabalho da assistência técnica, de maneira simbólica, foi uma das formas que contribuiu para produzir essa imagem do atraso e da falta de inteligência.

Assim, a experiência escolar que prima pela reprodução cultural (Bourdieu; Passeron, 1998) se traduz como um espaço que os diminui e os discrimina. Isso, longe de ser uma prática apenas das escolas localizadas na zona rural, que ainda hoje reproduzem a figura do Jeca nas tradicionais festas juninas, tem sido uma problemática que está presente em todo sistema educativo brasileiro, no qual o espaço da agricultura aparece nos textos didáticos sob duas óticas: uma que diz respeito aos personagens que representam ser entraves às políticas de desenvolvimento que advêm da sociedade industrial e pós-industrial; outra como um lugar romântico de vida calma e frutífera, isenta de conflitos, tensões e dificuldades.

As marcas e atributos produzidos pela experiência escolar anterior à participação aos processos educativos/organizativos dos agricultores/agricultoras entrevistados têm dois cortes de tempo: os que estão na faixa dos 50/60 anos e os que têm entre 20/30 anos, ambos participantes de processos de educação popular citados anteriormente. Na experiência desses dois grupos no que se refere ao papel exercido pela escola, esta existe para cumprir a incorporação de um capital cultural de forma natural a ponto de parecer inato, se opondo a realçar as práticas educativas como construções dentro de uma estrutura que tem seus princípios e esquemas geradores de pensamentos, posturas e comportamentos (Bourdieu; Passeron, 1998; Tenti Fanfani, 1994). O que se distingue entre um grupo e outro, todavia, são as formas de disciplinarização, que vão tornado-se mais brandas, em comparação com os castigos corporais. Por exemplo, no pri-

¹⁰ Nesta perspectiva, o conceito de *espaço* de Bourdieu (2007) contribui para uma leitura minuciosa dos espaços, inclusive o pedagógico, como um lugar físico e social que permite compreendê-los pelas posições que cada um/uma ocupa num jogo de forças.

meiro grupo todos relataram terem sido vítimas da régua nos dedos, ajoelhar-se em grãos, ficar sem recreio ou serem deixados de lado pela professora, excluídos das vivências do grupo e classificados como bagunceiros.

As punições eram reforçadas em casa pelos pais, os quais sempre asseguravam que o professor/professora era quem tinha razão. Logo, poderíamos afirmar que apreendidos da imagem do Jeca os esquemas, os princípios e as posturas, instituídos pela punição produzem sentidos e significados na forma de ser e pensar. Sendo assim, o conteúdo veiculado nos textos e histórias combinados com as punições, são mecanismos de imposições para internalizar imagens, que posteriormente contribuem para se envergonharem e aderirem a outras práticas impostas pelo mercado empresarial para a agricultura na busca da mudança de identidade produzida na figura do Jeca. E com isso acabam “empalidecendo”¹¹ as práticas agrícolas caboclas e dos imigrantes que se associam ao denominado “atraso” imposto pela lógica da agricultura moderna. No entanto a escola

não é que nem agora, estudava e o professor chamava lá na mesa para tomar a tabuada, iam todos da segunda, por exemplo, quem não sabia, ia de castigo. E de castigo era lá na porta, nos grãos de milho, ainda mandava estudá, estudá, quem não sabia ia pro castigo, e para ler também chamava lá, ele ficava olhando e escutando e quando chegava a minha vez eu não sabia lê e ia pro castigo, vivia de castigo, mas não tinha jeito, que eu ia fazer se não sabia.¹²

O segundo grupo já não sofreu mais a punição corporal, o controle ocorre por meio da avaliação, quando os professores se autorizam a diminuir as notas obtidas nos rendimentos das aprendizagens ou ainda a repreensão verbal, ameaçando-os de chamar os pais ou deixar sem recreio. Nessas situações também é atribuído o fracasso nas aprendizagens à falta de disciplina, responsabilizando

¹¹ Expressão no sentido usado por Nietzsche (Nietzsche, 1981, p. 42). Empregamos esta expressão porque essas práticas não foram exterminadas como se faz no combate à erva daninha (plantas espontâneas), que é feito por meio dos agroquímicos. Existem na região os agricultores que resistem ou recuperam essas práticas, sendo que boa parte delas aparece na forma de fazer a agricultura agroecológica.

¹² Agricultora estudante do curso de Cooperativismo, em julho de 2008.

as pessoas por isto, a ponto de elas mesmas, além de incorporar essa imagem, atribuem tais esquemas e percepções a si, legitimando-as, como uma violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1998). Alguns jovens, no entanto, já reconhecem que a escola não cumpre o papel a que se propõe: um ensino que lhes garanta participação e acesso aos “capitais” da sociedade e criticam a instituição por não ter nenhuma relação com a vida deles na agricultura. “*A gente entra na escola para aprender, mas acaba aprendendo bem menos que esperava*”.¹³

Os jovens ainda hoje de forma mais direta vivenciam na escola formal o desapareço pela agricultura. Eles estudam os conhecimentos gerais, mas têm seu espaço, seu mundo silenciado, pois ao falar da zona rural, esta é apresentada por meio de textos e imagens de livros e da mídia em geral como um lugar em que se enchem caminhões de trigo, soja e milho – monocultura dos grãos –, em que os sujeitos estão escondidos, pois não aparecem e não falam. Uma espécie de silêncio que não faz memória histórica, como afirmamos anteriormente, um lugar isento de tensões e conflitos: é apenas espaço de *grande produção*.

Outras vezes aparece nas falas de professores/professoras a dicotomia entre o campo e a cidade, nas quais há manifestações de apoio para a saída dos jovens deste espaço, a exemplo de um incentivo que se fez a um educando:¹⁴ “*Estude para arrumar um bom emprego, você é inteligente*”.¹⁵ Estas falas também são ditas por pais e mães, de uma forma um pouco distinta, quando estimulam: “*Estude para não ter que trabalhar no pesado que nem a gente*”.¹⁶ Estes incentivos não deixam de caracterizar e produzir o espaço da cidade como melhor que o do campo, e indiretamente diminui os que ali estão, pois parece que as pessoas trabalham na agricultura por falta de inteligência. Há formas menos sutis de demonstração que a cidade é o *lugar bom para se viver*, a exemplo do

¹³ Estudante do Pós-Médio. Entrevista de dezembro de 2008.

¹⁴ Jovem agricultor participante do curso de Gestão em Cooperativismo. Entrevista de julho de 2008.

¹⁵ Relato de um jovem do programa da Base Sudoeste Cresol Agente Jovem. Entrevista de julho de 2008.

¹⁶ Fala de um pai para um jovem, estudante do Pós-Médio em Agroecologia. Entrevista de novembro de 2008.

que diz um professor para a namorada de um jovem: “*O que você quer casar com ele, para vir morar na roça e fazer queijos*”, o que, no relato do entrevistado,¹⁷ aparece como um ato de discriminação desse jeito de viver, como uma forma de instituir um estilo de vida urbano como referência para os demais. Nesse caso é que o estigma toma relevância na vida das pessoas, à medida que sua identidade social é comparada a outras e posta num lugar de inferioridade.

A participação, principalmente da juventude, posterior à experiência da escola formal, em outros processos de educação e de organização instituídos pelas entidades na região sudoeste, vai lhes possibilitando condições e capacidade para duas percepções principais: a desconstrução¹⁸ dessas formas impostas de se ver como agricultor/agricultora, superando esses comparativos simbólicos da figura do Jeca; e a capacidade de ir refletindo, vendo-se numa outra perspectiva que os considera agricultores/agricultoras num espaço de valor positivo ao construir seu “*projeto de vida*”. Essas são condições para a emergência de outro *habitus*?

Projetos de vida: memória e desafios

A gente ainda é visto como fomos vistos pela escola na figura do “Jeca Tatu”, ou a gente via a educação, como aquela maçã que estava no galho de cima e nunca podia pegar. Queremos uma política pública de educação que a gente possa dizer como tem que ser, educação colada no nosso projeto de vida”.¹⁹

¹⁷ Jovem agricultor do Programa dos Agentes Comunitários de Desenvolvimento e Crédito na Base Sudoeste da Cresol. Entrevista de julho de 2008.

¹⁸ Associamos a categoria desconstrução, assinalada por Wacquant (2008, p. 77), a qual Bourdieu compartilha com Foucault e Derrida, na perspectiva de que nem tudo está dado, pronto, sem espaço de intervenção. Nesse sentido, a volta dos agricultores/agricultoras aos processos educativos depende das desconstruções que se consegue fazer dos esquemas de percepção, geração e organização das práticas pedagógicas.

¹⁹ Fala de agricultor familiar no Seminário de Formação dos educadores/educadoras das turmas do curso de Gestão em Cooperativismo em outubro de 2008.

As experiências de educação na região sudoeste do Paraná têm na sua trajetória a marca do que se propôs a luta sindical e a atuação da Assesoar em particular, com opção pela educação popular, e mais recentemente pela *sistematização*.²⁰ Essas experiências em curso (*ECAS*²¹, *Projeto Vida na Roça*²² e *Pós-Médio*) são processos que possibilitam a construção de conhecimentos situados nas experiências de vida e nas práticas sociais, considerando que a construção dos *projetos de vida* e as *ações organizativas coletivas* são articuladoras e aglutinadoras de referências na Agricultura Familiar. Este processo, todavia, como outros pautados pela educação popular, é de cunho político e defende uma agricultura que prima pela diversidade de cultivos, a melhoria da qualidade de vida, a geração de renda, a construção de políticas públicas, o fim das práticas de discriminação/opressão, a ecologia e a opção pela agroecologia, entre outros elementos que vão se agregando nesta reflexão.

²⁰ A sistematização adotada na prática da educação pela Assesoar está ancorada como uma categoria que na educação popular “transforma práticas sociais em objetos de pensamento” e possibilita aos agricultores/agricultoras por meio de seu universo cultural relacioná-los com o mundo exterior (Falkembach, 2006). Nessa perspectiva as lideranças da região acreditam que as pessoas são capazes de fazer a leitura de mundo, pois como participantes de processos educativos, refletem a realidade – como se aprendeu com Freire – ou de conjuntura, para fazer a crítica e organizar-se na construção, seja de práticas alternativas ou projetos de vida e, conseqüentemente, contribuir nas transformações da sociedade.

²¹ As Escolas Comunitárias de Agricultores – ECAS – aconteceram em distintas versões de forma itinerante em diversas localidades rurais dos municípios da região. Em síntese, tinham uma estrutura pedagógica de gestão coletiva do processo, no qual havia um grupo de base em cada comunidade com o compromisso de: enviar alimentação para os momentos de curso – uma semana, mês –, trabalhar na UPVF do estudante e depois aprender com esse educando/a; e outro grupo de agricultores/agricultoras das entidades e organizações dos municípios é que faziam a gestão do curso, com aulas ministradas por mediadores/mediadoras, entre outros profissionais. Por meio do método que mesclava teoria/reflexão, com práticas na UPVF, é que foram sendo construídos os projetos de vida. Com esta nomenclatura estes passam a existir posteriormente no projeto Vida na Roça e no Pós-Médio em Agroecologia.

²² Projeto Vida na Roça foi sendo desenvolvido desde o ano de 1996, debatido coletivamente entre lideranças da localidade e grupos familiares em vista de um projeto de vida no campo e, assim definidos: “O Projeto Vida na Roça é uma dinâmica de desenvolvimento local/municipal da população do campo, iniciado em Francisco Beltrão – PR, com ações nas dimensões da produção, da saúde e saneamento, da educação e do lúdico. O projeto visa construir referências para o desenvolvimento do campo, especificamente para a agricultura familiar, mas já incluindo outras formas de trabalho e renda que começam a delinear-se neste espaço” (Assesoar, 2000).

As primeiras experiências das escolas comunitárias ECAS, sem dúvida, foram decisivas para se tornar referência e fortalecer a educação popular de forma singular na região, pois iniciou um processo a partir da reflexão crítica da realidade vivida que propunha a constituição de outras práticas na UPVF. Esse processo contribuiu para desencadear outras experiências, como o *Projeto Vida na Roça*, assim como o *Pós-Médio em Agroecologia* e atualmente a elaboração dos *Projetos Municipais*. No seu centro, o objetivo principal das ECAS era o enfrentamento às práticas de dominação e exploração da sociedade, em especial ao *pacote tecnológico agrícola moderno*. Esta experiência é a marca inicial de um debate que vem pautando o *projeto de vida e de desenvolvimento com ênfase nas distintas dimensões da vida*.

No percurso dessa experiência muitas categorias vão tomando sentidos distintos em decorrência das reconstruções que vão agregando e novas nomenclaturas surgem com o intuito de que essas deem conta de expressar um sentido singular desses grupos e processos. Por exemplo, na oposição ao projeto de desenvolvimento da modernidade, várias reflexões e ações foram desenhando o que se conhece atualmente como *desenvolvimento multidimensional*. Essa abordagem tem a preocupação que o agricultor/agricultora seja mais que um *produtor de mercadorias* e sim um *produtor de alimentos*, que ao longo destes 25 anos incorporou também a opção pelo *alimento limpo*. Isso, situado no espaço da *unidade de vida e produção familiar* – UPVF –, nomeado e narrado nas falas das pessoas como um espaço de vida: de lazer, de educação, de produção, de saúde, entre outras dimensões que se vai agregando.

Tomamos um esquema produzido em uma reunião no município de Ampere para compreender o desenvolvimento multidimensional, ocasião em que lideranças das entidades debatem a construção de um projeto municipal de desenvolvimento na relação com o *projeto de vida* na UPVF e na *agricultura familiar*. Foi uma oportunidade em que a mediadora iniciou um debate com os participantes sobre as necessidades que têm os agricultores/agricultoras no cotidiano, tomando como exemplo um dos participantes – o Valdecir – para mostrar que o *projeto de vida* se sustenta nas várias dimensões. Após a conclusão do

esquema, convida os participantes para trocar o nome do Valdecir pela expressão *agricultura familiar*, questionando-os se essas necessidades também se fazem pertinentes, mostrando que estas são as dimensões de um projeto de desenvolvimento municipal, as quais orientam um planejamento, porém sempre coladas ao projeto de vida. E seguiu argumentando que a agricultura familiar necessita articular condições para possibilitar todas as dimensões da vida, nas distintas esferas, seja nas entidades organizativas ou na luta por políticas públicas. Por isso, quando se pensa um projeto de desenvolvimento, não se pode pensar só a produção. E mesmo que naquela ocasião a produção tenha sido mencionada por último, ela é uma entre outras.



(Esquema 1)

Esquema produzido a partir da reunião do projeto de desenvolvimento, coordenado pela Assesoar, STR, CLAF e Cresol, em Ampere, em dezembro de 2008.

O debate de um *projeto de vida* junto a elementos como a do *alimento limpo* – produção isenta de produtos químicos significa, entre outros, a *autonomia* – como produção diversificada independente dos pacotes aliada ao resgate de sementes crioulas assume a dimensão política que potencializa a *educação* e *participação* nas organizações e nas lutas sociais, constituindo e fortalecendo a *agroecologia*. Anterior a esse processo se incentivava a agricultura orgâni-

ca, mesclada com as dimensões da vida, como se trabalhou nas ECAS, mas posteriormente foi percebida como uma prática da agricultura empresarial, na qual se inicia também a produção dos monocultivos. Apesar de sua principal característica ser isenção dos produtos químicos e a utilização de tecnologias orgânicas, o fato de permanecer sob domínio destas empresas com alguns insumos e principalmente as sementes, gera também uma lógica de dependência. Na região é nomeada também de *pacote*, assim como são criticados seus efeitos, pois vem sendo de domínio das empresas de soja orgânica situadas nos municípios de fronteira.

Com a criação da Rede Ecovida junto com entidades e organizações da Agricultura Familiar é que se fortalece o que atualmente se nomeia por *agricultura agroecológica*. A rede constitui-se como “certificadora” da produção agroecológica para avaliar, por meio do sistema participativo, a conformidade orgânica nessa produção, se articula também com os outros dois Estados do Sul: Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a exemplo do circuito de comercialização que faz chegar produtos de uma região à outra.

No que diz respeito aos processos de educação, o Pós-Médio em Agroecologia é hoje um dos que assume produzir conhecimentos diversos na relação com a agroecologia e articula-os à construção dos *projetos de vida* dos grupos familiares dos estudantes. Focalizamos nessa experiência nosso objetivo de identificar os efeitos²³ dos processos de educação popular dessa região no movimento de transformação das visões, esquemas, posturas e práticas desses estudantes.

No que se refere aos estudantes do Pós-Médio em Agroecologia, o processo de conhecimento dura dois anos e trabalha com tempos presenciais e tempo comunidade – Pedagogia da Alternância –, com ênfase na construção do *projeto de vida*, além dos estágios e dos intercâmbios realizados para o de-

²³ Mesmo que o termo efeitos nos remeta a uma visão de poder dominante, aqui ele cumpre o papel de demonstrar as construções, significados, sentidos e práticas que se geram como alternativas às dos efeitos da educação institucional moderna das escolas das zonas rurais que produzem a dicotomia entre o campo e a cidade.

bate de outras práticas agroecológicas, segundo interesses do grupo. Também na última turma que se formou, em 2007, fez-se um esforço na elaboração de um *projeto municipal de desenvolvimento*, no qual os estudantes, reunidos por municípios, debateram com as outras lideranças das entidades propostas de ações de agroecologia no município.

Nas narrativas destes educandos/educandas, uma das maiores dificuldades é a resistência de outras pessoas, tanto do grupo familiar quanto das localidades, nas transformações a que se propõem a partir dos aprendizados no curso. Fazer o que se chama na agroecologia de *conversão*, ou seja, passar de um modo de produzir convencional para outro, se apresenta como algo difícil para alguns, pois isso nos relatos aparece como algo mais do que cultivar produtos, mas fazer outra *opção de vida* na agricultura, que intervém no cotidiano como um todo. Assim sendo, os motivos destas resistências são mais visíveis em casa, pois vão desde as relações entre gerações e gênero, que na constituição do modelo da agricultura moderna é reforçado como algo pronto, que não necessita de planejamento, diálogo e decisões coletivas, negando o acesso aos conhecimentos e os aspectos culturais.

Os frequentes fracassos e frustrações, no entanto, bem como o empobrecimento, ocorridos ao longo dos anos, deixaram muitos em descrédito com as mudanças e a insegurança na geração de renda. Por exemplo, no grupo familiar de alguns a troca da atividade principal geradora de renda por outra significa talvez a diminuição desta e dificuldades na comercialização, que ora foi contestada pelas mães, ora por pais ou tios, enfim, a pessoa que toma a frente na gestão de forma mais individual, como se aprendeu com a monocultura.

Essas dificuldades se apresentam nas relações no grupo familiar, no qual o pai (ou outra pessoa mais velha) representa a figura que tem o poder de fazer a gestão da UPVF, tendo centradas em suas mãos as decisões no que diz respeito, principalmente, à atividade principal – a que gera renda monetária. E este, por sua vez, não compreende que o jovem possa ter outros conhecimentos e estes possam contribuir nas mudanças de vida e forma de produzir, o que acaba por parecer um enfrentamento. Nestes grupos familiares os conhecimentos aprendidos no curso

podem ser aplicados nas produções para o consumo, como no pomar e na horta, sem resistência para mudanças nos hábitos alimentares, pois todos os jovens relataram que hoje buscam com a família ter uma alimentação mais ecológica. Têm consciência, contudo, de que o consumo de outras produções cultivadas à base de químicos faz mal à saúde, mas não conseguem fazer com que os pais pensem dessa forma. Nesses casos há preocupação com a renda obtida na família. Por exemplo, alguns não conseguem parar de plantar fumo porque para eles representa um ganho maior em comparação com outras produções. Nem sempre essa opção é um fato, pois as intempéries naturais, o enfraquecimento e escassez dos recursos naturais e as políticas das grandes empresas dificultam esse ganho monetário. Muitos destes agricultores/agricultoras relataram que ao entregar a colheita não lhes sobra nada de dinheiro. Acredita-se que no pacote há garantia da produção de comercialização e, conseqüentemente, de renda monetária. Há nestes grupos familiares os que estão imersos na opção convencional, uns mais capitalizados que outros, sendo que os que se estruturaram numa agricultura de ponta resistem mais à nova opção, pois lhes parece viável enquanto obtêm renda, uma vez que as preocupações ambientais não constituem preocupação constante. Nos grupos menos capitalizados, à medida que a opção agroecológica os fortalece vão aderindo, mesmo que lentamente.

Dentre os estudantes que ganham um espaço da UPVF, tido como aquele que é de consumo e não representa ameaça à “diminuição” da renda monetária, quando as experiências foram bem-sucedidas permitiu-se que se arriscassem às mudanças em outros espaços da UPVF. Todos os participantes das narrativas, porém, relatam que aumentaram e incluíram outros itens na produção para consumo, inclusive resgatando culturas, por meio das festas das sementes, e produzindo-os sem o uso de produtos químicos. Entre estes, alguns forjaram nos coletivos espaços para comercializar estes alimentos em feiras municipais. Destacamos que uma das principais mudanças concretizadas de conversão de toda ou na maior parte da UPVF é quando *o projeto de vida* refere-se à construção da estratégia de produção de leite a pasto, sempre somado à produção

da subsistência da família, fatores estes que agregam uma capitalização maior destes grupos pelos baixos custos de produção – uma entrada mínima de recursos de fora, sendo que na venda a sobra é maior.

Ocorreram também conflitos na construção dos *projetos de vida* inclusive nas famílias que já haviam optado pela agroecologia, em relação ao que gostariam que fosse a atividade principal da UPVF. Nessas situações a divergência foi muito mais em virtude do gosto por uma ou por outra produção, entre filhos e pais. Por exemplo, uma UPVF em que a família já vinha produzindo leite a pasto, houve resistência por parte do pai e do tio do estudante, para realizar outra atividade coordenada pelo jovem. Nestas narrativas aparece a falta de diálogo como um empecilho para introduzir mais estratégias produtivas, porém a causa deste conflito estava nas relações de poder exercidas entre as gerações e não na resistência a uma outra forma de produzir.

Apesar das reflexões realizadas no curso sobre as relações de gênero e geração em alguns grupos familiares, quando superadas são tidas como avanços, já em outros, são definidas como entraves para efetivar a agroecologia. E nas conversas sobre essas questões identificamos uma questão instigante: compreendemos que as relações de geração e de gênero são pautadas pelos aspectos culturais, todavia o conflito por uma ou outra opção está também caracterizado pelas formas sociais e políticas de pensar, constituídos nas práticas da agricultura moderna. Como já analisamos na primeira parte, a educação formal e as políticas públicas geradas a partir da década de 70 aqui no Brasil, sob as imposições do regime militar, fez os agricultores internalizarem de forma mais intensa os modos de pensar e organizar-se a partir da agricultura moderna. Vale, também, lembrar novamente que nesta opção não é necessário planejar conjuntamente, construir conhecimentos e nem experimentar.

Todos os entrevistados afirmaram que ser agricultor/agricultora agroecológico pressupõe não apenas produzir sem agroquímicos, mas fazer transformações na forma de viver, nas distintas formas de pensar, nas relações e nas intervenções, por mínimas que sejam, tanto no espaço da UPVF quanto na comunidade e na sociedade. No seu entendimento o curso ofereceu conheci-

mentos, reflexões que lhes possibilitaram pensar e querer viver diferente dos modelos instituídos. A formação foi ampla, diversa, crítica e/ou reflexiva, pois relataram atualmente serem outros em relação ao que eram antes, se acham críticos, sensíveis, com capacidade de reinventar seus espaços, planejar e construir outras relações, mesmo que hoje estejam em espaços nos quais não conseguem introduzir totalmente a produção agroecológica, mas pretendem chegar a essa condição.

Assim sendo, para os jovens, desconstruir estes efeitos só foi possível quando o grupo familiar conseguiu participar de algum processo de educação e de algumas reflexões; ou ainda quando se consegue dialogar e aos poucos são possíveis tais mudanças, quando há uma espécie de multiplicação dos conhecimentos, elementos e experiências levados do curso pelos filhos, irmãos, marido, esposa, que socializados no grupo vão sendo experimentados e novamente refletidos – como um movimento da ação-reflexão-ação. O mesmo acontece com a continuidade na agroecologia, pois esta depende dos processos que se constituem nos municípios e se estes educandos/educandas conseguem participar e continuar a reflexão. Neste sentido, para a prática da educação popular contribuir nas transformações necessita coexistir constantemente junto a outros processos sociais, pois as práticas de dominação e opressão são latentes na atual sociedade e de difícil enfrentamento.

Nas narrativas dos jovens, quando a família se reconhece e se nomeia como agroecológica ou ainda quando investem seu tempo e experiência nas organizações e entidades em prol dessa perspectiva, são criticados e taxados como *atrasados*, *burros*. Estas nomeações convertem-se em marcas que os remete à figura do Jeca, pois resistem a incorporar as formas de trabalho e de vida impostos pela agricultura moderna. Entre estas, as que mais aparecem se referem aos espaços de produção cultivados em consorciamento, com o solo coberto por plantas espontâneas, por exemplo, em uma UPVF arborizada, se referem ao agricultor com comentários irônicos tipo: “*não sei o que o Darci faz o dia todo, pois vive no meio do mato*”, ou dizem para o próprio agricultor “*larga mão de ser burro e trabalhá na enxada, compra uns litro de veneno e passa*”.

Ou, ainda, como relatou uma agricultora, que ao receber visitas de intercâmbio de uma escola, o vizinho teria perguntado às pessoas o que iriam fazer na sua propriedade. Ao responderem que iriam conhecer, perguntou o que ela teria para mostrar. Nessas situações a figura do Jeca, que anteriormente cumpria o papel de atribuir a marca do “atraso”, aqui é feito pelos que estão imersos na produção de uma agricultura convencional. Em outras palavras, essas críticas são feitas não apenas às práticas e manejos de cultivos, mas a uma identidade de agricultor/agricultura agroecológico, que para estes que estão imersos em uma agricultura de ponta, moderna, a agroecologia é algo pequeno e atrasado.

Os estudantes, porém, fizeram a desconstrução dessa imagem e argumentam em favor de sua opção mediante vários elementos: do cuidado com o ambiente, escassez e destruição dos recursos naturais – argumentos ecológicos; como o valor da autonomia em relação às grandes empresas, sua capitalização e o não endividamento com créditos, as sobras na renda-argumentos políticos e econômicos; a defesa do conhecimento das gerações, entre outros, pois estas dimensões não se isolam, ao contrário, se articulam e sobrevivem uma com a outra – argumentos culturais. Alguns chegaram a se caracterizar como tendo outra *visão de mundo*.

Nessa perspectiva, aparece a reconstrução da imagem do espaço em que vivem, pois todos os jovens relataram que ao vivenciarem a reflexão que o curso faz com os conhecimentos e o cotidiano da UPVF, compreenderam-se na agricultura como alguém importante nessa forma agroecológica, além de torná-la um *bom lugar para viver*; sendo que arborizaram, fizeram jardins, protegeram fontes, entre outras ações. Em alguns casos chegaram a afirmar que se não tivessem participado desses processos de educação, já teriam ido para as cidades tentar outros trabalhos. A maioria dos que não estão na UPVF, entretanto, continuando seus projetos de vida integralmente, estão nas organizações e entidades fazendo trabalhos na perspectiva ou do fortalecimento da agricultura familiar como um todo ou da agroecologia. Em outras palavras, agora que se reconhecem com capacidade para planejar seu espaço na interação com outros não se envergonham de serem agricultores/agricultoras.

Uma das principais mudanças que são narradas como exemplo de mudança na *visão de mundo* dos jovens é em relação à questão de gênero, que diz respeito à visão que tinham antes do curso sobre o que era papel de homem e de mulher, sendo que esta última teria mais responsabilidades com a casa e seu entorno e os homens com a *roça*. Agora percebem que todas as pessoas do grupo familiar podem estar presentes nas decisões, além de terem suas responsabilidades resultantes de conversas sobre a organização das tarefas. As ações que narraram como significativas, na perspectiva dessa outra visão que reconstruíram, estão ligadas à participação nos trabalhos da casa anteriormente feitos só pela mãe e no debate com ela sobre as decisões a serem tomadas. Geralmente a mãe aparece como grande apoiadora da opção agroecológica.

Considerações Finais

Tenti Fanfani (1994) assinala que segundo Bourdieu o *habitus*, mesmo que adquirido anteriormente na família ou por intermédio de outras instituições, pode ser ampliado, mediante relações e processos educativos democráticos. Vale salientar que as leituras de Bourdieu possibilitam analisar as práticas de conhecimento não apenas pelo caráter reprodutivista do sistema de ensino. Para tanto, perceber os avanços nas categorias do autor foi fundamental, a partir de duas situações: uma identificada por Gutiérrez no que se refere à pertinência de conceitos de *estratégia* e de *habitus*, os quais vêm sofrendo transformações na evolução da teoria do autor. Para Gutiérrez, essas noções recuperam o agente social como produtor de práticas e como articulador entre objetivismo e subjetivismo, base pela qual se organiza o *habitus*; outra pelo conceito de desconstrução de Derrida e Foucault que Bourdieu incorporou em suas reflexões. Assim, Bourdieu considera a possibilidade de modificar o *habitus* e com ele as práticas num processo de *autosocioanálises* individual ou acompanhado (Gutiérrez, 1995, p. 66). Isto dá lugar a conceitos como *estratégia*, que podem modificar o *habitus* para a transformação (Gutiérrez, 1995, p. 21).

Afinal, se o *habitus* é o que orienta a subjetividade a partir dos princípios e esquemas internalizados das estruturas, poderia este fazer um movimento contrário, se modificar na participação de processos de educação popular, em prol de transformações dele próprio e de algumas estruturas? Nessa abertura teórica do autor é que compreendemos as transformações que ocorreram na vida dos educandos/educandas, observando como esses processos vivenciados no movimento dos conhecimentos desconstruíram e reconstruíram algumas posturas, esquemas, formas de pensar e conceber a sociedade e a agricultura. Muitos aspectos se transformaram, novos conceitos e posturas surgiram mediados pelo projeto de vida, mas restam ainda dificuldades a serem enfrentadas e desconstruídas. Ressaltamos que:

1. As transformações no *habitus*, nas formas latentes e incitantes em que a sociedade investe, no que se refere a construir padrões, sejam culturais, sociais, políticos ou econômicos, requer processos constantes de reflexão e de estudo, ou seja, enfrentar, resistir, cunhar alternativas, reinventar, transformar, é um processo dinâmico. É preciso se fortalecer, construir alianças, agregar sujeitos, grupos e experiências novas às práticas sociais e organizativas da agricultura também com outros setores da sociedade. Uma agricultura agroecológica sozinha não se fortalece se não se articular a outras práticas de cunho político/ecológico transformador.
2. Quanto aos estudantes, principalmente se ao término do curso não continuarem inseridos em processos reflexivos, educativos e/ou organizativos, terão mais dificuldades de avançar, ou, ainda, se inserir nestes processos agroecológicos, pois geralmente os que estão nessa opção fazem parte de grupos ou processos que refletem constantemente essa perspectiva.

Dessa forma, alguns se transformam, resistem e enfrentam o modelo convencional de educação e agricultura, o que para nós configura um *habitus*, demonstrado pelo *projeto de vida*, outro jeito de viver e se relacionar – um *habitus* modificado. Esse processo de transformação do *habitus*, todavia, não é fácil por causa da ótica difusa do modelo de agricultura pautada na *revolução verde* que tem suas estratégias reforçadas pela mídia, que direta ou indireta-

mente não parecem ser difícil acesso. Ressalta-se um estereótipo que alavanca o desenvolvimento da nação produzindo em larga escala, e muitas vezes, com o objetivo quase exclusivo de alimentar os mercados externos em detrimento do agricultor familiar. E isso é sempre latente nas formas de instituição nos espaços, pois mesmo com as resistências e enfrentamentos esta avança em seus objetivos.

Em contraproposta e resistência a essa massificação do mercado, os educandos/educandas que passam por esses processos educativos veem-se diante de entraves na desconstrução das formas que têm de conceber a agricultura, de pensar as relações com o grupo familiar e a comunidade, bem como do projeto que pensam para a sua vida enquanto agricultores. Atingir de forma a modificar positivamente essas instâncias do conhecimento e das relações implica a ruptura com as próprias acepções, desconstruções em âmbito individual que se iniciam no tempo e no espaço, em que passam a participar das reflexões propostas nas demandas de formação.

Constata-se, a partir do que mencionam os educandos/educandas do curso, que as transformações perpassam campos além do econômico, produtivo, ecológico e social. Pode-se identificar essas modificações no âmbito, também, da percepção e leitura de mundo e sociedade. São capazes de compreender as estratégias de convencimentos utilizadas pelas grandes empresas de comercialização de produtos químicos para a agricultura. Olham criticamente para a educação estatal, que geralmente tem dificuldades de contribuir para a permanência do jovem no campo e conquistam o respeito dentro da comunidade, e mesmo que criticados, reconhecem a melhoria na qualidade de vida.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS, ORIENTAÇÃO E ASSISTÊNCIA RURAL. *Histórico e Fundamentos do Projeto Vida na Roça*. Francisco Beltrão: Assesoar, 2000. V. II.

BONETTI, L. W. *A exclusão social dos cablocos do Sudoeste do Paraná*. Francisco Beltrão: Assesoar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *Miséria do mundo*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 159-175.

_____. Observações sobre a história das mulheres. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *As mulheres e a história*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 57-59.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia, 1998.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA/PDA. *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal*. Brasília: MMA; PDA, 2006. (Série Sistematização).

GOFFMAN, Erving. *Estigma: la identidad deteriorada*. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993. 172p.

GOMES, Iria Zanoni. *1957 A revolta dos posseiros*. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2005.

GUTIÉRREZ, Alicia. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Misiones Posadas: Editorial Universitaria; Universidad Nacional de Misiones y Dirección General de Publicaciones; Universidad Nacional de Córdoba, 1995.

LAJOLO, Marisa. Jeca Tatu em três tempos. In: SCHWARZ, Roberto (Org.). *Os pobres na literatura brasileira*. São Paulo: Barsiliense, 1983. p. 101-155.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. *Estrangeiros em sua própria terra*. Representações do brasileiro 1870/1920. São Paulo: Annablume, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. Tradução de A. A. Rocha. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1981. 130 p. (Coleção universidade de bolso).

TENTI FANFANI, Emilio. La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron. In: TORRES, Carlos Albert; GONZÁLES RIVERA, Guillermo (Coord.). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994. p. 247-272.

WACQUANT, Loic. Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. In: WACQUANT, Loic; BOURDIEU, Pierre. *Una invitación a la sociología reflexiva*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. p. 21-90.

Recebido em: 14/5/2010

Aceito em: 18/10/2010