

**Sem Terra-Pedagogas intervindo na escola pública:
Uma reflexão sobre a tradução**

Marcos Moraes Valença

2010

*O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e
Doutoramento do CES/ FEUC/ FLUC. N.º 4, 2010*
<http://cabodostrabalhos/ces.uc.pt/n4/ensaios.php>

RESUMO

Este trabalho, que se baseia na teoria de tradução de Santos (2006) e Ribeiro (2005), apresenta como objetivos identificar e analisar práticas e saberes, inseridos no trabalho voluntário de três pedagogas Sem Terra, na escola localizada no assentamento Pedro Inácio, em Nazaré da Mata, pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST, e compreender o espaço fronteiro entre Sem Terra-Pedagogas e professoras da escola pública municipal e Sem Terra-Pedagogas e outros assentados.

Fiz observação participante e entrevistas semi-estruturadas com as pedagogas-Sem Terra, professoras da escola pública e assentados do Pedro Inácio, onde vivem as três assentadas do MST, graduadas, em dezembro/2008, no curso de Pedagogia, através do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PRONERA¹, que, juntamente, com outra moradora do mesmo assentamento, somam as únicas assentadas que possuem nível superior no Pedro Inácio.

Parto da compreensão de que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto e destaco que, na tradução, há aspectos intraduzíveis e silêncios que não devem ser desprezados.

A tradução como um fenômeno inter e intracultural é destaque neste trabalho, no qual pretendo exercitar um olhar intercultural, como investigador, sem trazer a pretensão de chegar a conclusões fechadas.

Palavras-chave: tradução; fronteira; mst; epistemologia; educação

1. Introdução

Antigo engenho Camarazal, o assentamento Pedro Inácio nasce com mortes. No ano de 1997, pistoleiros invadem e atiram nos acampados, ferindo cinco pessoas, inclusive duas crianças, e matam dois homens: Pedro Augusto da Silva, de 19 anos e Inácio José da Silva, de 42. Eram cunhados. Os corpos de Pedro e Inácio foram jogados no rio Capibaribe, a 30km do Engenho. No mesmo ano, o engenho foi desapropriado para a reforma agrária. Os assassinos permanecem impunes.

Devido a morte dos acampados, Pedro e Inácio, o assentamento passou a ser chamado de Pedro Inácio. Hoje, no Assentamento, vivem 630 pessoas, 86 famílias, numa área de 450 hectares, onde há o cultivo do milho, inhame, macaxeira e

¹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) do Brasil, é uma política pública de Educação do Campo nas áreas de reforma agrária. Origina-se em 1998, devido a luta de movimentos sociais (nomeadamente, MST) e movimentos sindicais pelo direito à educação "com qualidade social" e possui como objetivo fortalecer o mundo social nas dimensões econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. Os seus sujeitos são: Governo Federal, Instituições de ensino, Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores/as rurais, Governos estaduais e municipais.

açafrão.

Quase ao lado da casa-grande do antigo engenho, situa-se a Escola Municipal Dr. Domingos de Abreu². Possui como infra-estrutura: dois prédios: um do pré-escolar, com apenas 1 sala; outro, 3 salas de aula, 1 biblioteca, que, segundo Ana³, uma das Sem Terra-pedagogas, trata-se de um “quarto que guarda livros”, criticando o acervo existente.

É neste contexto apresentado que irei abordar a tradução. Afirmo que não é um fenômeno simples, principalmente, quando por um lado encontram-se práticas e saberes de pedagogas e demais assentados de um movimento social, e do outro, professoras de uma escola municipal inserida no assentamento.

Com a tentativa de obter um olhar intercultural, inicio uma discussão a respeito da tradução como um fenômeno inter e intracultural.

2. Tradução: um fenômeno inter e intracultural.

Pensar em tradução é considerar a existência de uma ação bastante complexa, condicionada a visões de mundo, ao respeito e/ou desrespeito com a situação do Outro, e à compreensões - ou não - da existência do diferente, que pode, inclusive, continuar sendo diferente e desconhecido, pela outra parte, devido às limitações humanas.

Assim, a tradução e suas distintas visões possibilitam perspectivas que divergem, das quais elenco duas: uma perspectiva colonial e uma pós-colonial. Opto por esta última.

Quanto a primeira, trata-se de uma visão de dominação, exclusão, poder, apropriação, assimilação. A hierarquia permanece entre as duas partes, distinguindo uma como superior à outra. Trata-se, portanto, de uma visão curta e limitada, além de violenta. Entretanto, na pós-colonial, o respeito, o olhar intercultural, o aceitar a incompletude de cada lado estão inseridos nessa concepção, que se distancia de uma perspectiva eurocêntrica e, sobretudo, imperial.

Ribeiro (2005) chama a atenção de que tradução vai além da busca de equivalências entre línguas distintas e destaca que o tradutor caricatural é um simples intérprete

² Educação Infantil e Ensino Fundamental - alfabetização, 1ª a 4ª séries, além da Educação de Jovens e Adultos.

³ Os nomes aqui expostos são fictícios para preservar os sujeitos entrevistados e observados, porém o nome do Assentamento, assim como dos assentados mortos, são verdadeiros.

com escassa autonomia. Devido à ambição epistemológica, passa-se desse modelo simplista de tradução, deslocando-o da área da lingüística para a área dos estudos culturais, deixando de ser uma única disciplina para uma interdisciplina. O conceito vem sendo mudado, passando a ser difuso e polissêmico. Mais estudos emergem e a compreensão fica cada vez mais difícil. Segundo o referido autor, tende a tradução a ocupar um lugar relevante, tanto nos estudos culturais, quanto nas ciências sociais.

Há um aspecto da tradução que eu gostaria de destacar, por considerar fundamental no trabalho que apresento: além de ser um fenômeno intercultural, a tradução também é intracultural, pois possibilita que pessoas de um mesmo contexto cultural façam uma auto-reflexão. Particularmente, neste artigo, apresento Sem Terra em distintas posições que fazem a tradução de forma intracultural, sejam as três pedagogas auto-refletindo o trabalho de intervenção que estão fazendo na escola pública municipal, localizada no assentamento Pedro Inácio do MST, onde elas moram; sejam as crianças educandos/as da Escola; sejam os pais dessas crianças; seja o líder do Assentamento; sejam todos e todas, assentados e assentadas debatendo, dialogando e refletindo sobre a vida no e do Assentamento. Todavia, as pedagogas, crianças e pais relacionam-se com as professoras municipais da Escola, que não são assentadas, nem pertencem ao MST. Aqui, destaca-se uma relação intercultural. Portanto, neste trabalho interessa-me tanto o aspecto intercultural, quanto o intracultural da tradução.

Ao se falar em tradução volta-se ao conceito de zona de contato. Mary Louise Pratt, que criou esse conceito, o associou ao encontro de culturas onde há a possibilidade de dominação e subordinação, ou seja, essa concepção diz que a zona de contato pode se aproximar de uma relação colonial. Boaventura de Sousa Santos relaciona a zona de contato à interação, choque, encontro de práticas e conhecimentos. Segundo o pensador, são zonas de fronteira, terras-de-ninguém, onde emergem, primeiramente, saberes e práticas situados nas margens ou nas periferias. (Santos, 2003).

Segundo Ribeiro (2005):

“Potencialmente, toda a situação em que se procura fazer sentido a partir de um relacionamento com a diferença pode ser descrita como uma situação translatória. Nesta acepção ampla, o conceito de tradução aponta para a forma como não apenas línguas diferentes, mas também culturas diferentes e diferentes contextos e práticas políticos e sociais podem ser postos em contacto de forma a que se tornem mutuamente inteligíveis, sem que com isso tenha que se sacrificar a diferença em nome de um princípio de assimilação. O que significa, dito de outro modo, que a questão da ética da tradução e da política da tradução se tornaram tanto mais prementes nos nossos dias” (Ribeiro, 2005: 78-79).

A fronteira não se trata de um espaço físico ou palpável, mas, digamos, de uma intersecção entre pessoas, organizações, sociedades, culturas distintas. Eu a compreendo como um espaço de encontro, articulação, diálogo, interação e/ou de conflitos, assimilação, tensões e violência. Ou seja, situações opostas podem ocorrer nos espaços fronteiriços, tanto simultaneamente, como alternadamente.

Acredito que todas as culturas são incompletas e podem ser enriquecidas pelo confronto e pela interação e destaco que, na tradução, há aspectos intraduzíveis e silêncios que não devem ser desprezados.

Santos (2003) traz a seguinte afirmação, a respeito do trabalho de tradução:

"É evidente que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos e, nesse sentido, são também práticas de saber. Quando incide sobre as práticas, contudo, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade recíproca entre formas de organização e entre objectivos de acção. Por outras palavras, neste caso, o trabalho de tradução incide sobre os saberes enquanto saberes aplicados, transformados em práticas e materialidades" (Santos, 2003: 761).

Por fim, concordo com o referido autor ao afirmar que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos, tornando-se práticas de saber, proporcionando inteligibilidade recíproca e destaco António Sousa Ribeiro (2005) ao declarar que a tradução é metáfora central de nosso tempo, diretamente associada à transformação social.

3. Sem Terra pedagogas na escola do Assentamento

As pedagogas haviam se formado pela Universidade de Pernambuco, em dezembro de 2008, e iniciaram o trabalho como voluntárias na escola do Assentamento, em março de 2009. Em julho, retornaram à Escola, depois de um período de ausência, pois se preparavam para um concurso público. A partir do retorno delas, ingressei no Assentamento em busca de compreender melhor esse trabalho para analisar essa tradução nessa zona fronteiriça entre pedagogas Sem Terra com assentados Sem Terra e Sem Terra com professoras da escola pública do Assentamento. Portanto, estive no Assentamento, no período de julho a agosto de 2009.

Realizei entrevistas individuais com as três pedagogas assentadas, uma entrevista coletiva com as pedagogas, na 1ª avaliação semestral do trabalho das voluntárias; entrevistas individuais com duas professoras da escola municipal do Assentamento; entrevistas individuais com quatro crianças educandas da Escola; uma entrevista com uma assentada e uma entrevista com o líder do Assentamento. Além das entrevistas fiz observação na Escola, especificamente, na sala de aula, e na assembléia dos/as

assentados/as. Todas as entrevistas e observações foram realizadas no Assentamento - na escola, na sala de aula, nas casas, no espaço das assembléias.

Destaco os sujeitos entrevistados:

Ana, 31 Anos, pedagoga recém-formada, mora no Assentamento desde que nasceu, exerce uma certa liderança com as outras pedagogas; Lídia, 25 anos, pedagoga recém-formada, mora no Assentamento desde que nasceu, uma das coordenadoras do Grupo Jovem, pertencente à Igreja Católica; Carla, 23 anos, pedagoga recém-formada, mora no Assentamento desde que nasceu, também é uma das coordenadoras do Grupo Jovem; Karine, 44 anos, graduada em Pedagogia e estudante de pós-graduação em nível *lato sensu* (Especialização em Gestão Escolar), professora há dezenove anos, na rede municipal de Nazaré da Mata, e cinco anos trabalhando na escola do Assentamento, atualmente, é a professora da 3^a/4^a séries; Thaís, 45 anos, não possui graduação e, sim, o curso de Magistério, com vinte e cinco anos na rede municipal de Nazaré da Mata, dos quais, oito anos trabalhando na escola do Assentamento, escola que, segundo ela, foi onde fez seu primeiro “rabisco”, como aluna, e hoje é educadora da 1^a/2^a série; crianças com uma média de 7 e 8 anos, estudando na 1^a/2^a séries: Juliana, Ricardo, Júlia e Bete; Kátia, assentada do Pedro Inácio, 43 anos, casada, três filhas, ensino médio completo, curso técnico em Finanças, faz parte da Coordenação do Assentamento e da Cooperativa; Elias, casado, pai de três filhos, 25 anos de idade, dos quais 12 morando no Assentamento, há dois liderando, além de trabalhar na Mauricéia, indústria alimentícia, 8 horas diárias.

Neste artigo, apresento análise parcial dos dados coletados no Assentamento, neste período de julho a agosto de 2009. Utilizo da hermenêutica diatópica, por acreditar que todas as culturas são incompletas e que, por meio do diálogo e encontro com outras culturas, essas podem ser valorizadas e enriquecidas, a hermenêutica diatópica parte desse pressuposto.

O motivo que levou as três pedagogas-assentadas e uma assentada que possuía o curso normal médio fazerem um trabalho voluntário foi à falta de professores na escola do Assentamento, que fez gerar turmas multisseriadas⁴. Antes disso falaram com as professoras da Escola, já que a idéia era somar e trazer a comunidade à escola, pois, segundo elas, queriam “mudar a cara da escola”. A partir de então, nas terças e sextas-feiras passaram a trabalhar na escola do Assentamento.

⁴ Ou seja, uma professora ensinando ao mesmo tempo uma turma da primeira série e outra da segunda; outra professora ensinando ao mesmo tempo uma turma da terceira e outra da quarta série.

A professora da 1^a/2^a série afirma que ficou desesperada e revoltada, quando assumiu as turmas multisseriadas, e avalia o trabalho das voluntárias: “aí hoje eu estou sentindo minha turma melhor depois que eu comecei fazer esse trabalho com essas meninas que está sendo aqui voluntária.” Segundo essa professora, os alunos amam as pedagogas.

Esta professora solicitou que os/as educandos/as cantassem para mim uma música de boa vinda. Percebi uma ação bastante mecanicista e observei o quanto ela era autoritária, elevando a voz aos educandos e às educandas, mesmo querendo, a todo momento, demonstrar-se excelente educadora e que ama o que faz. Apesar de pouco contato, eu enxergava que ali predominava uma educação tradicional que se aproximava de uma educação bancária⁵, com ênfase na memorização, repetição e verticalização na relação.

Ao entrevistar as crianças, perguntei se gostavam das pedagogas e o porquê. Três das quatro enfatizaram que possuíam uma relação de parentesco. Aspectos voltados à aprendizagem e à metodologia também foram anunciados pelas crianças.

Gostaria de destacar que quando entrevistei Ana, em seu retorno à escola, pós ausência de, aproximadamente, dois meses, percebi que apresentava um semblante diferente. Chamou-me a atenção o rosto triste de uma pessoa tão carismática e feliz. Provoquei o porquê do silêncio. Disse-me que era por achar que as crianças não haviam evoluído durante a ausência delas, continuavam como haviam sido deixadas, como se pode observar em sua fala:

“ (...) nós passamos dois meses, pensa que vai chegar aqui e encontrar os meninos... A gente coloca coisas, pergunta a eles [pra] eles responderem e continuam como a gente deixou” (Ana).

Com isso, pode-se perceber que a pedagoga vinha constatando uma evolução na aprendizagem das crianças, interrompida, na ausência dela e das outras voluntárias. A professora da 3^a/4^a séries revela que as referidas pedagogas estavam contribuindo tanto para o aspecto do comportamento, quanto da aprendizagem das crianças. Na fala seguinte ela frisa bem a importância delas fazerem parte da comunidade:

“ Como elas convivem, tem mais conhecimento com os meninos, assim, conhecem a família, porque ela tá aqui, né? Então, no meu ponto de vista ela traz mais coisa que interessa a eles. Porque tem essa questão, também, a realidade de cada um. A comunidade tem de ser inserida, não é? Como ela é, elas são da comunidade, elas conhecem, então eu acho, assim, que ela, até a atividade dela, muitas vezes, a parte recreativa prende muito” (Professora Karine, da 3^a/4^a séries).

Segundo Ana, este trabalho de intervenção na escola trouxe o respeito dos/as

⁵ Ver Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido.

assentados/as às pedagogas Sem Terra, pois quando iniciaram o curso, eles/as, assentados/as, não acreditaram muito.

Percebe-se, então, o reconhecimento do trabalho das voluntárias, por parte das pessoas envolvidas na escola do Assentamento, sejam do Movimento ou não, trazendo pistas para análise de uma tradução intra e intercultural.

4. Avaliação do 1º Semestre do trabalho voluntário das pedagogas

Os aspectos abordados pelas pedagogas⁶ na avaliação do 1º Semestre do Trabalho como Voluntárias foram: - A situação na Escola antes e depois da nossa chegada; 2- A relação Aluno-Aluno; 3- A relação Professor-Professor; 4- Escola-Família-Comunidade; 5- Avaliação pessoal dentro da escola

No primeiro item que elencaram, *A situação na Escola antes e depois da nossa chegada*, disseram que os alunos eram agressivos, não possuíam boa relação com as professoras e quando elas, pedagogas, chegaram, na escola, eles foram se adaptando aos poucos e melhorando. Também consideraram que as crianças possuem carência afetiva. Muitos desses pontos encontram-se na fala de Carla:

" (...) antes os meninos eram mais agitados, sabe? Depois da gente, eu percebi que os meninos começaram a ficar mais quieto, diminuiu o barulho, não muito, né? Mas diminuiu um bocadinho; prestaram mais atenção, com a chegada da gente, eles ficam ansiosos, quando a gente vem pra escola" (Carla).

No item seguinte, *A relação Aluno-Aluno*, destacam que muitos não se respeitam e que a educação familiar reflete muito o comportamento deles na escola. Lembram que esse assunto é muito debatido nas assembleias, levantado por elas.

Quanto à *relação Professor-Professor*, Ana destaca o individualismo por parte das duas professoras das 1ª/2ª série e 3ª/4ª séries. Segundo a pedagoga, não trabalham coletivamente, ou devido ao posicionamento político distinto de cada ou por ser o primeiro semestre letivo. Diz também que a professora da educação infantil trabalha isoladamente. Lembrou que naquele dia, sexta-feira, uma das professoras faltou e os alunos foram liberados. Elas não podiam interferir, só quando as professoras comunicavam a elas o fato de que faltariam.

No item *Escola, Família e Comunidade* frisam que os pais geralmente vão à escola, quando há reclamação dos filhos, mas lembram que o líder juntamente com o grupo da coordenação do Assentamento estão mais próximos da escola e acreditam que é

⁶ Destaco que elas já haviam trazido para a reunião os aspectos que deveriam ser avaliados.

⁷ Referente à chegada delas, voluntárias, à Escola.

possível trazer a comunidade para a escola, com frequência, por meio de debates e convidadas.

Percebi o quanto as pedagogas referiram-se a este item, como objetivo principal do trabalho delas. Chamo a atenção de que isto está dentro dos princípios filosóficos do MST⁸. Arenhart destaca a escola defendida pelo Movimento:

"Mas a escola, na perspectiva defendida pelo MST, está diretamente ligada à comunidade e serve a ela. Desse modo, a relação da escola com a comunidade deve ser, necessariamente, orgânica, pois o sentido dela existir é fundamentalmente justificado quando permite que as pessoas se vejam no mundo ao qual pertencem, compreendam sua realidade objetiva, ajudando a pensar seus problemas concretos, para que com base nessa reflexão, ação e interação os sujeitos tenham as ferramentas para situar-se e compreender as relações entre sua vida, sua família, sua comunidade e o contexto global em que também estão situados" (Arenhart, 2007: 93-94).

Caldart explica o conceito de escola para o Movimento, como um lugar que vai além do aprender ler e escrever, o que pode fazer-nos compreender melhor o porquê das pedagogas considerarem de suma importância a relação escola-comunidade.

"O segundo sentido da ampliação do conceito de escola está na progressiva compreensão de que ela deve ser vista não apenas como um lugar de aprender a ler, a escrever e a contar, mas também de formação dos sem-terra como trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos. Para que isso aconteça, então, é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, mística..., e compreender também que uma proposta pedagógica de escola do MST não pode ficar restrita às questões do ensino, mas precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu ambiente educativo" (Caldart, 2004: 272).

O último item discutido na reunião foi *Avaliação pessoal dentro da escola*. As pedagogas reconheceram que ainda tem muito a percorrer, disseram que falharam, principalmente, com um período de ausência da escola, por necessidades pessoais, e demonstram suas dúvidas e angústias, pensando como chegar junto das professoras, sem magoá-las, e dizer que estão erradas em alguns aspectos. Foi enfatizado que estão dando tudo de si e desejam realizar o sonho de verem a escola, a comunidade e a família juntas. Dois projetos que elas planejam me chamaram bastante atenção: o primeiro é o projeto de leitura e escrita e o segundo é um que fizeram na faculdade e não deu tempo de pôr em prática, projeto de arborização do Assentamento.

A seguir, apresento os principais aspectos que foram tratados na assembléia do Pedro Inácio.

⁸ Ver MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (2005), "Princípios da Educação no MST", *Caderno de Educação*, n. 8. São Paulo: Expressão Gráfica. 6-24.

5. Assembléia: livros, EJA, escola

No assentamento Pedro Inácio há assembléias quinzenais da Coordenação com os assentados e assentadas. No dia 17 de agosto de 2009, participei de uma de suas assembléias. O horário previsto seria das 19h às 22h, porém, neste dia o início foi 19h30min se prolongou até 23h, com um público de, aproximadamente, 40 pessoas.

Uma pessoa doou uma média de 150 livros para os/as assentados/as. Kátia, assentada, que também faz parte da coordenação, ficou imensamente feliz com a doação e Elias, o líder do Assentamento, em plena assembléia, agradeceu pelos livros.

Dentre os conteúdos abordados na Assembléia, destaco uma demorada discussão a respeito da ausência de assentados/as que haviam se comprometido em estudar no programa de Educação de Jovens e Adultos, EJA, com uma assentada formada pela Universidade de Pernambuco, do curso normal médio. Os assentados e as assentadas não estavam indo por questões político-partidárias: a educadora era sobrinha de um assentado que apoiou o prefeito atual do Município. 17 pessoas haviam se interessado, apenas 3 estavam frequentando.

Quanto a esta polêmica discussão, destaco que as pedagogas voluntárias reforçaram a defesa à educação:

"Há assentamentos que não têm analfabetos. Normandia é um deles. Há pessoas que buscam uma nova forma de viver, alfabetizados. Então, a gente pode sim sair desse índice, eu digo, até constrangedor, não é? Há quanto tempo aqui não tem EJA? Eu já passei, Ana já passou, Carla já passou. Tá vendo, há resultados positivos no estado, na região da gente. E a gente deixar de fazer isso aqui, também. A gente tá perdendo oportunidade, de há muito tempo, perdeu já, há muito tempo" (Lídia).

No decorrer da discussão sobre a ausência das pessoas na educação de jovens e adultos, um dos assentados, Fabrício, destacou que as pedagogas passaram um bom tempo estudando, durante a formação superior, enquanto muitos jovens vivenciavam festas. Hoje, quando podem contribuir ao Assentamento, muitos não aproveitam.

Ana ressaltou o quanto se aprende com o outro. Ela que é uma das únicas do Assentamento que possui formação em nível superior, deu como exemplo que ela, cotidianamente, aprende com muitos dos assentados e das assentadas que estavam ali.

6. Relação Inter e Intracultural: uma pequena análise

Ao se falar em tradução, devem ser elencados os tradutores. Na relação intercultural

destaco tanto as pedagogas Sem Terra como tradutoras, assim como as professoras não-assentadas, umas pertencem ao Movimento, outras não. Percebo que a questão da escola no Assentamento é de suma importância para aquela comunidade onde um grande contingente ainda não sabe ler e escrever e apenas quatro pessoas possuem o curso superior. A escola possui pequeno acervo de livros e um ensino no qual parece-me predominar o tradicional, além de turmas multisseriadas. Não se pode negar que as pedagogas voluntárias vêm contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, apoiando as professoras, as crianças, a escola, seja nas terças e sextas-feiras, assim como, levando às assembléias assuntos relacionados à educação. O vínculo escola comunidade é bastante valorizado por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Essas pedagogas, no processo de tradução, conseguem enxergar alguns aspectos que podem ser melhorados, na escola, como, por exemplo, o relacionamento entre as professoras e o comportamento das crianças. Chamou-me a atenção quando uma das professoras faltou um dia e elas, pedagogas, não assumiram a sala de aula, em respeito à professora, pois como sempre dizem, estavam ali para somar. Enfatizo que todas as professoras reconhecem a contribuição que as pedagogas vem trazendo à escola. Uma delas que estava achando o trabalho com a turma multisseriada difícil, ficando desesperada e revoltada, afirmou que a contribuição das pedagogas gerou um resultado bastante positivo. Não posso negar que há algumas tensões nesse espaço fronteiro. As pedagogas estão incomodadas com o trabalho isolado por parte das professoras e não sabem como chegar a elas sem magoá-las.

Na relação intracultural, destaco os encontros pedagógicos promovidos pelas pedagogas para se auto-avaliarem. Na primeira avaliação do trabalho que estavam fazendo como pedagogas reconheceram as próprias falhas e os avanços - em destaque, a evolução do comportamento das crianças. Sabe-se que a tradução é também um processo auto-reflexivo. As assembléias são momentos onde os Sem Terra passam por tensões e possuem oportunidade de se auto-refletirem. Na que participei havia cobrança por parte de assentados/as a assentados/as: por que não estavam indo às aulas de educação de jovens e adultos? Mas houve, também, reconhecimento do esforço das pedagogas, desde seu processo de formação no curso de Pedagogia até o trabalho que estavam fazendo na escola do Assentamento e respeito quanto aos saberes e experiências de cada pessoa do Assentamento.

7. Conclusões

Ao focar o trabalho das voluntárias, lembro que as próprias pedagogas dizem que o

trabalho delas está numa fase de diagnóstico e que a intervenção, de fato, ainda está por vir. Concordo com essa afirmação e ao mesmo tempo reconheço que suas práticas e saberes já estão contribuindo com a escola e com o Assentamento. Seja na oportunidade das crianças, nas terças e sextas-feiras, poderem ter uma professora só pra elas, seja na forma de tratar essas crianças e aprofundar o conhecimento que já possuem delas e de suas famílias, seja nas freqüentes avaliações pedagógicas que fazem com o intuito de melhorarem e saberem como enfrentar as dificuldades diagnosticadas, seja na fala levada às assembléias, em defesa da escola e da educação, seja através de projetos de cunho educacional e socioambiental.

Assim, este trabalho me leva a fazer o seguinte questionamento: Será que toda tradução, numa perspectiva pós-colonial, leva a uma transformação social?

Creio que este fenômeno analisado vislumbra possibilidades de transformação social, pois, trata-se de uma comunidade passando a se envolver com a escola, com o tema educação, discutindo, dialogando, lutando para que assentados e assentadas não deixem de perder a oportunidade de assistir aulas de educação de jovens e adultos; pedagogas enxergando que podem contribuir com a relação entre professoras para fazerem um trabalho coletivo; e o líder do Assentamento trazendo sempre para a pauta das assembléias a escola e se envolvendo com ela. Assim, acredito que este fenômeno, neste contexto analisado, aproxima-se da tradução como elemento subversivo, como bem diz Boaventura de Sousa Santos.

Na assembléia vi tensões, assim como na escola, mas creio que o respeito, o olhar intercultural, a consciência da incompletude das culturas, predominaram. Sei que, certamente, alguns ou muitos aspectos não foram possíveis de serem traduzidos e muito deles serão sempre intraduzíveis, mas, não se pode esquecer que a partir disso tudo vislumbram-se outros projetos. Nesse encontro de práticas e saberes, acredito que vai sendo construída a transformação social.

Referências Bibliográficas

Arenhart, Deise (2007), *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos.

Caldart, Roseli Salete (2004), *Pedagogia do movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular [3ª ed.].

Freire, Paulo (1988), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra [18ª ed.].

Meneses, Maria Paula (2009), "Justiça Cognitiva", in António Cattani, Jean Louis Lavelle, Luis Inácio Gaiger e Pedro Hespanha (org.), *Dicionário Internacional da Outra*

Economia. Coimbra: Almedina, 231-236.

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2005), "Princípios da Educação no MST", *Caderno de Educação*, 8, 6-24.

Ribeiro, António Sousa (2005), "A Tradução como Metáfora da Contemporaneidade. Pós-Colonialismo, Fronteiras e Identidades", in Gabriela Macedo, Maria Eduarda Keating (orgs.), *Colóquio de Outono. Estudos de Tradução. Estudos pós coloniais*. Braga: Universidade do Minho, 77-87.

Santos, Boaventura de Sousa (2003), "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Afrontamento, 735-775.

Santos, Boaventura de Sousa (2006), "Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", in Boaventura de Sousa Santos *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 87-124.

Santos, Boaventura de Sousa, Meneses, Maria Paula; Nunes, João Arriscado (2004) "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo," in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 19-101.

www.upe.br, acessado a 26 de março de 2008.

Nota biográfica

Marcos Moraes Valença é Doutorando em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, na Universidade de Coimbra, orientado pelo Dr António Sousa Ribeiro; bolsista da FCT e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Contacto: *marcosmvalenca@gmail.com*