

Volume 2, Número 1, 2025

Rupturas nos caminhos históricos das infâncias camponesas na Fronteira Sul do Brasil

Ruptures in the historical paths of peasant childhoods on the southern border of Brazil

Paulo Alfredo Schönardie¹

Resumo: As rupturas vivenciadas pelas infâncias camponesas no contexto histórico e cultural da Fronteira Sul do Brasil, a partir de uma análise mais ampla da história camponesa local, na perspectiva dos movimentos de construção e reconstrução da humanidade, tecem o tema central desta reflexão. O estudo segue metodologicamente a perspectiva crítico-dialética em que a realidade social dialoga com os sujeitos históricos. O itinerário reflexivo parte de delimitações teóricas das infâncias, estas em relação com o arcabouço teórico do campesinato em sua vertente educativa histórico-cultural, entretecendo criticamente rupturas históricas vividas pelas infâncias camponesas. Conclusivamente foi possível constatar que mesmo que as infâncias camponesas sejam constantemente premidas por rupturas, elas persistem, indicando reconstruções do campesinato.

Palavras-chave: Infâncias, Campesinato, Histórico-cultural, História camponesa, Educação.

Abstract: The ruptures experienced by peasant children in the historical and cultural context of the southern border of Brazil, based on a broader analysis of local peasant history, from

¹ Paulo Alfredo Schönardie é Pós-Doutor em Educação; Doutor em Ciências Econômicas e Sociais pela Universität Hamburg – UHH, Alemanha, com revalidação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Mestre em Educação nas Ciências, área História; Licenciado em História e em Pedagogia. Atua como Coordenador do Polo Universitário Federal de Três de Maio e é professor no ensino público. Integra o GT Educação Popular da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped. É pesquisador nos grupos: Educação Popular na Universidade – Grupepu/UFFS/CNPq; e, Religião, Gênero, Violências: Direitos Humanos e Educação – Regevidhe/Unida/CNPq.

E-mail: pschonardie@gmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2799-5362>

the perspective of movements for the construction and reconstruction of humanity, are the central theme of this reflection. The study methodologically follows the critical-dialectical perspective in which social reality dialogues with historical subjects. The reflective itinerary starts from theoretical delimitations of childhoods, being these in relation to the theoretical framework of the peasantry in its historical-cultural educational aspect, critically interweaving historical ruptures experienced by peasant children. Conclusively, it was possible to verify that even though peasant childhoods are constantly pressured by ruptures, they persist, indicating reconstructions of the peasantry.

Keywords: Childhoods, Peasantry, Historical-cultural, Peasant history, Education

1. Introdução

Antelóquios

Aquele menino, nascido nos idos da segunda metade da década de 70 do século 20 no interior de uma região rural da Fronteira Sul do Brasil, vivenciou a infância na roça. Levantar tarde, dormir sem banho, após um dia intenso de brincadeiras junto a natureza, com a pele manchada pela terra vermelha que também se acumulava embaixo das unhas – Ah Jeca Tatu! será?. Observava os pais irem e voltarem da roça com suas enxadas, enquanto que, ao redor de casa, sob a supervisão dos olhares, mais desatentos do que atentos, dos avós, corria, brincava, subia em árvores, comia bergamotas verdes e, em um monte de terra arava suas fabulosas roças imaginárias. Alegria contagiente, expressão de vida – tudo diferente do epítome da espécie pintado pelo dito erudito Monteiro Lobato (Lobato, 1984).

De repente, lá na escola, agora sim apontado como Jeca, aquele que como o fabuloso tatú têm suas unhas embebidas na escavação da terra. Agora o menino virou o epítome da espécie. Ou será que a escola, descolada da realidade do menino, é o epítome avesso à espécie? Acabou a brincadeira! A roça não presta! Não se fala mais nela! É que supostamente as luzes da cidade, e a escola nela, brilham mais. Pelo menos é o que disseram ao menino!

Os movimentos da humanidade têm se construído e reconstruído em constantes tentativas de ruptura. Pode-se asseverar que a não linearidade é inerente aos processos naturais e, também, históricos e culturais. Estes, por sua vez, potencializam as mudanças naturais. E, desde a concepção moderna da centralidade do humano, o contexto histórico e cultural tem sido determinante sobre a humanidade.

O significado de humanidade é obviamente tecido a partir da expressão e ação de cada ser humano em sua coletividade. Os seres humanos organizam sua existência de acordo com suas necessidades fisiológicas, representadas pelo campo das necessidades, e por outro lado pelas suas construções culturais, representadas pelo campo dos desejos. Aqui é preciso primeiro referenciar de que pela fisiologia própria, o humano, tanto na mais tenra, quanto na mais avançada idade, está em dependência absoluta de seu semelhante mais desenvolvido, que o conduz em processos de aprendizagem contínua. Estas aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos históricos e culturais específicos.

Pela percepção de que o ser humano é um ser aprendente, que chega ao mundo em seu processo de maturação fisiológica em andamento, que por sua vez permite a complexificação das aprendizagens (Vygotsky, 2000; Schönardie, 2014) em um *continuum* como o apontam Bourdieu (1977) e Tomasello (2003), o tempo de vida de cada indivíduo é dividido em fases. A primeira delas, a infância, é a que nos interessa na reflexão aqui em proposição.

Pela perspectiva histórica e cultural do mundo, as pessoas se organizam e se desenvolvem de forma diferente em contextos diferentes. Estes se constroem e reconstroem em uma tessitura complexa, por vezes holística, que leva em consideração o mundo natural e o mundo cultural. A perspectiva cultural traz consigo multidimensões, ou seja, é embasada pelas vivências históricas de diferentes contextos, que mesmo baseadas em naturezas semelhantes e/ou modos de produção ou áreas ‘produtivas’ em lugares diferentes, as vivências culturais produzem contextos, indivíduos e grupos multifacetados, diferentes. Essa é uma das características inerentes ao humano e à humanidade. Assim podemos e devemos nos referir à infância em seu plural, ou seja, às infâncias. Mas que pela sua diversidade, precisam ser analisadas de acordo com seus contextos históricos e culturais específicos. Aqui nos interessa um olhar aberto para as infâncias camponesas em um espaço geográfico específico, qual seja, a região da Fronteira Sul do Brasil.

Como supracitado, a não linearidade da humanidade também adjeta que as infâncias camponesas, vivenciadas pelos diferentes movimentos da humanidade, estão expostas a, e efetivamente são construídas e reconstruídas por rupturas, que podem tanto precarizar, quanto emancipar. A construção e reconstrução das infâncias com suas rupturas, trazem consigo, sempre, processos educativos, que constroem e reconstroem os indivíduos

em sua individualidade e em sua coletividade. Ou seja, da reconfiguração das infâncias, que se renova a humanidade.

O cerne da reflexão aqui proposta é, assim, a apresentação e análise, mesmo que de forma ainda superficial, das rupturas vivenciadas pelas infâncias camponesas em um contexto histórico e cultural na Fronteira Sul do Brasil.

Ao avançar da apresentação de acontecimentos, no caso, rupturas nas infâncias camponesas, para a sua análise, já se está no campo da cientificização. Aqui se parte do caminho proposto por Pelinka (2004), que ele denomina de análise crítico-dialética. Por esse viés metodológico, o autor e pesquisador assume o compromisso da reflexão crítica sobre o objeto cerne de estudo, posicionando, frente a frente e em diálogo, teoria e vivência (Schönardie, 2019). As vivências passam a ser tensionadoras das reflexões, mas de uma forma em que o autor as coloca sob o olhar dialogal da teoria. De acordo com Jara e Falkembach, “a experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional, e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona” (Jara e Falkembach, 2013, p. 163). A vida pregressa, agora na condição autoral, está imbricada no objeto de estudo, bem como o ato reflexivo provindo da pesquisa nos projeta, autor e leitor, à reflexão, que por sua vez provoca novos tensionamentos, que sob o ponto de vista crítico-dialético alçam naturalmente novos questionamentos, que tensionados pela curiosidade epistemológica (Freire, 2014; Schönardie e Gerhardt, 2018), evidenciam novas indagações e mantém viva a possibilidade de novas rupturas, estas com a esperança emancipatória.

Para compreender determinadas rupturas das infâncias camponesas na Fronteira Sul do Brasil, o itinerário aqui proposto tem seu ponto de partida na delimitação teórica do que se entende pelo período da infância, está em relação com a perspectiva teórica do campesinato e sua vertente educativa histórico-cultural tecida pelo paradigma da educação popular. Posteriormente a apresentação de um breve histórico camponês do território delimitado, o que possibilitará entretecer e evidenciar criticamente algumas das rupturas históricas nas infâncias camponesas; rupturas estas a serem percebidas pelo movimento da sociedade.

2. Infâncias, campesinato e educação: um olhar inicializador

Quando nos propomos tratar de definições psicológico-sociais do humano, nos deparamos com missões hercúleas. A complexidade holística humana e de suas relações histórico-culturais nos impõe barreiras. Delimitar um conceito de infância se torna, assim, uma missão bastante difícil. Talvez seja mais correto lançar apenas a inicialização de uma

conceituação. É fato, contudo, que a totalidade das vidas humanas, iniciam a primeira fase de sua existência, qual seja, a infância, no momento em que vem ao mundo. E como já é sabido, na mais tenra idade humana, que se precisa o maior suporte físico e cultural. Sendo já tácito que histórico-culturais diferentes, desenvolvem infâncias diferentes. Imediatamente aqui, é preciso perceber e afirmar, que essa diversidade cria infâncias e consequentemente conceituações de infâncias muito diferentes. Por isso é sensato percebermos as infâncias em seu plural. Significa que não pode haver uma linearidade na conceituação das infâncias. Mas podemos demarcar alguns limites para os recortes geográficos, temporais e conceituais que propomos.

É possível partir do que nos é informado, de forma elementar, no dicionário Aurélio, em que a infância é descrita como um período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade, ou seja, um ser humano de pouca idade (Ferreira, 2004). Castro (2010) e Bezerra Lins *et. al.* (2014), apontam a obviedade de que se trata de um período em que os humanos precisam ser educados.

O período social das infâncias é assim um tempo em que os humanos são conduzidos a se tornarem sujeitos históricos. É assim um tempo de muito aprendizado, desde a construção da linguagem e do pensamento, à complexificação das aprendizagens. É um período da vida em que se está mais suscetível à influência dos semelhantes em seu contexto histórico e cultural. É o momento inicial e mais sensível de constituição do humano propriamente dito. Pode-se inferir, ser a fase mais importante das humanidades individuais e coletivas, visto que do constituído nela que depende a continuidade da própria vida consciente.

Há certo consenso se tratar de um período que encerra por volta dos 12 anos de vida, momento em que já se está preparado para abstrações mais complexas, que trazem consigo a capacidade de consciência propriamente dita. Ou seja, é na infância que se constrói a mente, em um processo de formação social da mesma (Vygotsky, 1998). Para fins de delimitação da reflexão aqui em progresso, assumo a faixa etária do nascimento aos 12 anos, como o período social das infâncias.

As infâncias são assim um momento educativo privilegiado, em que os processos educativos acontecem nos ambientes familiares, escolares e sociais, ou seja, na família, na escola e na sociedade. Em outras palavras, no contexto histórico e cultural. Pela matriz educativa histórico-cultural, os seres humanos são o resultado da cultura a que estão expostos (Vygotsky, 1998; 2000; Rego, 2004), desde a mais tenra idade, já nos primeiros contatos com a voz humana (Vygotsky, 2000).

É no ambiente sócio-histórico que as crianças vivem, que elas são educadas para o mundo. Esse ambiente é o espaço do desenvolvimento humano. Nele...

... as pessoas de um dado grupo social vivem de certa maneira – preparam e comem alimentos de certa maneira, têm um certo conjunto de modos de vida, vão a certos lugares e fazem certas coisas. Pelo fato de os bebês e as crianças [as infâncias] humanas serem totalmente dependentes dos adultos, comem dessas maneiras, vivem desses modos e acompanham os adultos quando estes vão para esses lugares e fazem essas coisas (Tomasello, 2003, p. 110).

É o que Bourdieu (1977) denomina de *habitus*. Que pode ser entendido como aquisição cultural do conhecimento humano (TOMASELLO, 2003), da humanização propriamente dita. Aprendemos, assim, em nossas infâncias, aquilo a que somos expostos (TOMASELLO, 2003, 226). Assim,

a infância, deve ser entendida a partir do contexto que [se] vive. Esse contexto é formado e construído a partir da história, da geografia, da cultura de cada lugar em que a criança vive e/ou viveu. Dessa forma, para compreender o que é a (...) sua infância, precisamos localizá-la no tempo e no espaço (Abramowicz, Moruzzi, 2010, p. 9).

Na Fronteira Sul do Brasil muitas infâncias estão expostas e efetivamente se constituem em contextos culturais da historicidade camponesa. Desde os tempos idos mais longínquos, o território da Fronteira Sul do Brasil pode ser percebido pela onipresença do campesinato, com as pessoas em suas vivências na condição camponesa (Schönardie, 2013). O modo de vida camponês, contudo, está historicamente premido por relações de dependência (Van der Ploeg, 2016), que forçam rupturas na condição camponesa, consequentemente nas infâncias camponesas.

Em estudos e pesquisas contemporâneas Schönardie (2022a; 2019; 2013), aponta três características básicas fundamentais para a definição e compreensão da categoria social campesinato em perspectiva histórica global. A primeira destas características é percebida quando a família de camponeses e camponesas têm o soberano controle da gestão de sua unidade de vida e produção. Significa ter soberania sobre o que, como, quando, e quanto produzir, bem como organizar o lugar de vida nos espaços ocupados pela família camponesa no campo. Desse controle emerge a perspectiva da co-produção equilibrada e agroecologicamente sustentável, que por sua vez projeta a soberania alimentar. A segunda característica evidencia que a base da força de trabalho na unidade camponesa é constituída pelos membros da família de camponesas e camponeses. E a terceira característica é expressa pelo controle soberano dos meios de produção, incluindo a terra. Esse conceito é ampliado a partir do olhar de Tschajanow (1924; 1987) com a consideração dos equilíbrios entre trabalho e consumo e utilidade e penosidade, e; ainda complementado por Van der Ploeg (2016) pelos equilíbrios entre pessoas e natureza,

produção e reprodução, escala de intensidade, insumos internos e externos, e fundamentalmente, como observa Schönardie (2022a, p. 105) dependência e autonomia.

Nesse núcleo característico camponês, historicamente presente na Fronteira Sul do Brasil, estão inseridas as infâncias, aqui infâncias camponesas, partícipes do contexto familiar camponês socialmente integrado. As infâncias camponesas acompanham, assim, a espiral da história camponesa, tecida pela não linearidade, também com suas contradições internas e pressões da sociedade externa. Preme, assim, a curiosidade do caminho historicamente percorrido na delimitação geográfica em estudo, especificamente no que tange a inserção e construção histórico-cultural das infâncias camponesas, com especial atenção às rupturas a que essas infâncias foram e ainda estão sendo expostas.

3. Recortes de rupturas nas histórias das infâncias camponesas

A região geográfica da Fronteira Sul do Brasil, mais especificamente delimitada pelas terras dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná do lado brasileiro, que divisam com a Argentina e o Paraguai, é comprovadamente habitada, desde milênios, por povos autóctones. Dentre eles se destacam histórica e numericamente os grupos Guaranis e Kaingangs. Habitaram e seus descendentes sobreviventes ainda habitam a região desde milênios.

Estes povos originários constituíram um modo de vida intimamente ligado à natureza. A ampla e significativa presença da árvore de araucária (*Araucaria angustifolia*) e especialmente o seu fruto, a pinha com seus pinhões, contribuíram para a construção histórica e cultural de uma cultura genuína. A abundância da presença das araucárias possibilitou que o pinhão estivesse presente como referência alimentar durante cerca de 6 meses anuais. Em uma construção milenar, os povos presentes desenvolveram técnicas de conservação e de certo modo o início de uma industrialização rudimentar, em seus núcleos populacionais familiares, de forma que houvesse essa disponibilidade do fruto da araucária o máximo de tempo possível.

A diversidade alimentar era garantida ainda pela pesca e caça integradas ao ciclo da natureza e sobretudo pela prática de uma agricultura itinerante de coivara, que preconizava o plantio de gêneros alimentícios a partir de plantas domesticadas nas Américas, com especial destaque para a mandioca (*Manihot esculenta*).

A presença e cultivo de roçados nos sub-bosques das araucárias pelas famílias precursoras da humanidade evidencia incontestavelmente a existência da condição camponesa entre os autóctones na Fronteira Sul do Brasil. A participação das gerações mais novas nos espaços educativos do contexto familiar, consequentemente, sua

participação prático-educativa nos cultivos, insere as infâncias em um contexto de aprendizado social camponês. Aqui é preciso destacar com bastante ênfase que as infâncias camponesas dos povos originários em sua forma de roçados itinerantes de coivara esteve presente por milênios, em um *continuum*.

Com o encontro civilizacional intercontinental que iniciou a partir da chegada de europeus ao continente já no ano de 1492, aos poucos, os povos originários foram sendo confrontados com realidades diversas, na maioria das vezes adversas. Na Fronteira Sul do Brasil, esse processo teve seu aprofundamento no século XVII e consolidação no século XVIII, com a chegada da Companhia de Jesus, com os Jesuítas organizando sucessivas levas missionárias, que aldearam os povos locais em Missões Jesuíticas, criando verdadeiros complexos urbanos, alguns com mais de 7.000 habitantes.

Para as infâncias camponesas milenarmente organizadas, a ação missionária significou uma grande mudança, uma verdadeira ruptura. A agricultura itinerante de coivara foi substituída por uma forma organizacional voltada à troca e ao comércio, também de produtos extrativistas como a erva-mate (*Ilex paraguariensis*). Pela obra de Lugon (1977) é possível perceber que a forma organizacional camponesa também foi a base para essa nova construção social e cultural, contudo, já não mais com efetiva presença das infâncias, visto que às gerações mais novas estava reservada a escola, especialmente a aprendizagem de ofícios outros, não diretamente relacionados ao agrário, antes onipresente nas formas tradicionais de vida. Essa nova forma organizacional foi, contudo, simplesmente dizimada nas guerras guaraníticas! Mais que ruptura!

Aos poucos, nas florestas da Fronteira Sul, também foi se constituindo uma nova sociedade camponesa, protagonizada pelos denominados caboclos. Eles se originaram da miscigenação de remanescentes indígenas, escravizados fugitivos das estâncias escravagistas da região dos pampas sul-americanos e de alguns trabalhadores e trabalhadoras livres e sem posses. A região florestada lhes garantia abrigo e segurança, bem como dela retiravam o que precisavam no campo das necessidades, organizando uma forma agrícola camponesa, aliada ao extrativismo vegetal, tanto da erva-mate, quanto da madeira, iniciando nesse momento histórico a derrubada e futura quase extinção das araucárias. A agricultura dos caboclos continuava com a prática da coivara, contudo já menos itinerante do que a dos autóctones anteriormente. Mais uma vez, as infâncias, por um longo período, de cerca de dois séculos, tiveram sua constituição no convívio agrário sustentável, participando ativamente dos processos sociais em que se constituíam humanos.

É fato que a floresta agora habitada pelos caboclos era território de fronteira e de disputa entre o Brasil e os países vizinhos. Além de ser vista como espaço geográfico a ser conquistado na natureza. Nesse cenário, as administrações brasileiras planejaram um novo

projeto de ocupação territorial da Fronteira Sul, que denominaram de colonização, que trouxe consigo nova ruptura nas infâncias camponesas. As infâncias camponesas caboclas foram percebidas como inviabilizadas, e quando minimamente admitidas, taxadas como indesejadas e condenadas ao extermínio.

Ainda durante o período imperial brasileiro foi estruturado significativo e amplo projeto de colonização da Fronteira Sul, que visava mudar a composição étnica do país, incentivando a imigração de europeus da parte ocidental do centro e do norte daquele continente. Em sua argumentação estava também a definitiva ocupação dos territórios fronteiriços, bem como era visto como forma para conquistar terras produtivas em região de floresta, para serem integradas à economia nacional, especialmente para produção de gêneros alimentícios. Na época a floresta era vista como um problema a ser destruído. Consequentemente o modo camponês de vida indígena e caboclo com a organização de suas infâncias com características próprias, nem mesmo era abordado, por isso fadado à extinção. Para o pensamento da época, tácita ruptura!

Quando estava por vir o limiar do início desse projeto de colonização, um golpe militar pôs fim ao império brasileiro, dando início ao período republicano. Os novos gestores positivistas do país, contudo, assumiram integralmente o projeto de colonização, que foi imediatamente iniciado nos idos do ano de 1890, e nos cerca de 60 anos que se seguiram todo o território da Fronteira Sul foi efetivamente incorporado, constituindo uma nova e genuína forma de campesinato.

De acordo com Schönardie (2013), guardadas as proporções e controvérsias, esse projeto de colonização pode ser percebido como o primeiro projeto de reforma agrária do país. É preciso pontuar que oficialmente as terras de floresta ou pertenciam documentalmente a grandes fazendeiros ou eram terras públicas. Indígenas remanescentes e caboclos eram no máximo percebidos como posseiros sem direitos, a serem expulsos. Agrimensores pagos pelos governos abriram picadas nas florestas, medindo todo o território em áreas de 25 hectares. Estas áreas foram denominadas de colônias, que foram vendidas aos imigrantes europeus ou descendentes de europeus, que para poderem pagar as prestações da terra, foram condicionados à derrubada das florestas para liberar territórios para plantios de produtos necessários no mercado nacional e desta forma amealhar as cifras necessárias à vivência e às prestações assumidas na compra de sua colônia. Os caboclos, efetivos habitantes da região, ou foram exterminados em guerras, como a do Contestado, ou expulsos e, somente alguns integrados em projetos nominados de colonização mista (não exclusiva para europeus e seus descendentes), mas apenas às margens do território, ou seja, nas mais remotas paragens.

Essa nova forma de organização socioeconômica e ambiental alçou a construção histórica e cultural do campesinato contemporâneo, inserido na teia teórica camponesa

ocidental, com semelhanças ao que apontam Tschajanow (1987) para a Rússia, Mendras (1970) para a França, Wolf (1966) para a Inglaterra e outras regiões ocidentais e, que também é observado ao sul do Saara, conforme Albrecht (2012). Suas características básicas já supra teorizadas foram estudadas de forma mais concisa por Schönardie (2022a; 2019; 2013). Diferente das realidades camponesas da maioria das demais regiões do planeta, na Fronteira Sul, as famílias camponesas passaram a ser proprietárias de sua terra de forma oficial e documental. Em um país em que o acesso à terra foi e é praticamente proibido aos trabalhadores e trabalhadoras, a construção camponesa da Fronteira Sul foi e ainda é uma contradição ao *status quo*, podendo se perceber a construção de uma forma camponesa a partir de um projeto de reforma agrária estatalmente planejado pelo ainda Império e implantado pela nascente República. A condição camponesa acabou por se consolidar, mesmo que para tanto tenha literalmente descoberto a região de suas florestas!

A organização familiar passou a ser o cerne da vida. Por décadas, as infâncias foram basicamente constituídas e vivenciadas entre os marcos da terra amealhada ao Estado e à natureza. As crianças, entre elas o menino dos *antelóquios*, foram socializadas em um contexto de vida e trabalho em coprodução com a natureza, participando desde muito tenra idade, por meio das brincadeiras junto ao ambiente produtivo natural, da vida do campo. Os postes das divisas das colônias documentadas passaram a ser os limites dos espaços geográficos em que essas infâncias foram se constituindo. Nos arredores das casas e galpões, por vezes à beira do milharal ou do mato (floresta). Não se trata aqui de apresentar de forma idílica essa realidade, que aliás era cheia de contradições e problemas, mas de evidenciar a construção das infâncias na realidade em prospecção. Logo as crianças se inserem automaticamente na realização de tarefas tipicamente camponesas, seja da lavoura ou no trato com os animais. Era uma espécie de aprendizado prático, mesmo que às vezes assumindo a condição de efetivo trabalho. Mas que pode ser visto na esteira da reprodução do modo de vida, que alça oportunidades. Algo muito diferente do que apontado por Dourado *et al* (2008, 411), que apresenta a exploração das infâncias e suas oportunidades perdidas nos canaviais de Pernambuco e consequentemente de muitas outras regiões brasileiras. Ou seja, torna-se possível perceber a construção de uma realidade histórica e cultural construtiva, em que, por muitas décadas, as infâncias foram construídas e reconstruídas em alegria contagiente, como expressão de vida – lembremos mais uma vez do menino dos *antelóquios*.

É importante evidenciar que a escola e a comunidade, seja ela social ou religiosa, integravam os ambientes de socialização de forma significativa. A comunidade e a escola eram a extensão do núcleo familiar. A escola, contudo, estava relacionada ao ensino elementar das letras e das contas básicas, o que era considerado essencial para a reconstituição social camponesa. A linguagem utilizada na escola estava em sintonia com o

contexto camponês. Poderia se afirmar, conforme Schönardie (2022a; 2022b; 2021), se tratar de processos de educação popular do campo.

Esse novo campesinato está, contudo, desde meados da década de 1960, sendo confrontado com constantes e numerosas rupturas. Essas rupturas são mais significativamente sentidas nas infâncias. Lembremos que a reconstituição da humanidade camponesa se dá no histórico e cultural das infâncias. A partir desse momento não se pode mais utilizar o termo da onipresença camponesa.

A partir do final da década de 1960 a Fronteira Sul foi confrontada com a modernização da agricultura, que trouxe consigo, conforme Schönardie (2013) êxodos, quais sejam, rural, ambiental, produtivo, cultural, social e de conhecimento... A própria condição camponesa foi questionada por cientistas como Schultz (1964), e o campesinato apontando como indesejado e fadado à extinção. Consequentemente as infâncias e suas construções culturais já históricas foram e continuam sendo literalmente rompidas.

O êxodo cultural, erodindo conhecimentos camponeses, têm representado um dos grandes questionamentos da categoria social, bem como provocado uma das grandes rupturas nas infâncias. Na esteira dos tempos da modernização da agricultura e das primeiras tentativas de universalização da educação básica, a escola deixou de ser o lugar apenas das primeiras letras e de contas elementares. É consenso absoluto que a universalização do acesso à educação durante todo o ensino básico é direito elementar. A questão com que, contudo, filhas e filhos de camponesas e camponeses se deparam na escola está relacionada aos conteúdos (objetos do conhecimento) e ao modelo pedagógico.

De forma quase generalizada e intensa, o paradigma pedagógico tem sido a bancarização (Schönardie, 2022b; Freire, 1987), trazendo consigo modelos e conteúdos urbanos, simplesmente forçados às realidades das infâncias camponesas. A organização da vida no campo nem mesmo foi e é tangenciada pelo modelo de educação implantado já a partir do final dos anos 1970, e que aos poucos universalizou toda a educação básica. As contas básicas e sua complexificação continuam na escola, mas sem realizar a ligação com os cálculos cotidianos do campo. Os textos trabalhados também seguem exemplos urbanos.

Ou seja, a roça não era e ainda não é abordada pela forma de viver camponesa, está, conforme Schultz (1964) está condenada à extinção. É vista como ultrapassada e assim, não interessa. As infâncias camponesas, que chegam à escola com cada vez mais tenra idade, se deparam com significativa ruptura no contexto escolar. De uma hora para a outra, o mundo camponês conhecido passa a ser negado, a partir da ilusão de 'luzes' que brilhavam com mais intensidade no mundo urbano – lembremos novamente do menino dos *antelóquios*. A reprodução e reconstrução dos conhecimentos camponeses passa assim a ser não mais permitida na construção histórica e cultural iniciada na idade escolar. Os

conhecimentos escolares costumam inclusive e de forma generalizada, a ser apresentados como contraponto às mais diversas situações sociais e produtivas da condição camponesa.

Com a modernização da agricultura e em sua esteira a ‘revolução verde’ (Schönardie, 2013, p. 209), foi colocado em processo um novo modelo produtivo, que substituiu as produções agroecológicas e agroflorestais diversificadas pela monocultura generalizada, orientada exclusivamente ao mercado. Uma das consequências diretas foi e é o êxodo rural. Nas regiões camponesas da Fronteira Sul está se observando, assim, certo esvaziamento do campo, consequentemente a diminuição do número de infâncias camponesas. Infâncias agora vivenciadas nas periferias pobres das cidades, como já advertiu Saemann (2018, p. 68), durante a gênese dos êxodos em questão, o erro que estava sendo cometido, em que as ilusórias luzes das cidades sequer existem – hoje nomeadas de favelas! Uma ruptura que cerceou a possibilidade da própria existência das infâncias camponesas. Essas crianças, filhas dos êxodos do modo de vida camponês (muitas vezes na condição de docentes), que explicitamente nomeavam o menino dos *antelóquios* de Jeca Tatú!

Na esteira desse período contemporâneo nova ruptura foi e está sendo tecida com cada vez mais voracidade pelo desenvolvimento e acessibilidade aos meios de comunicação externos, que com seus conteúdos, também não abordam a realidade camponesa. O início dessa nova ruptura foi tecido ainda em fins dos anos 1970, generalizando-se essa sua primeira fase ainda na década de 1980, com o acesso e logo massiva difusão da televisão nos lares camponeses. As programações, não teciam diálogo com a cultura local, mas traziam e trazem a transposição de contextos urbanos muito distantes da realidade da história viva da Fronteira Sul. O transmitido pela imagem e pelo som da tela passa a fazer parte da construção histórica e cultural das novas gerações e, ocupando espaço e tempo significativo, que antes era preenchido pelas brincadeiras nos pátios e nas roças. Já não é mais possível afirmar que as infâncias camponesas são constituídas somente nos espaços camponeses familiares, escolares e sociais. Com o advento do tentáculo da televisão junto ao campesinato da Fronteira Sul, se generalizou também a uniformização da língua. Dialetos e línguas locais, surgidos a partir da imigração, passaram a ser percebidos como inferiores, ao mesmo tempo em que a voz e a imagem da tela mediaram o aprendizado.

Com o limiar do século 21, o êxodo camponês provocado a partir da perspectiva da comunicação instantânea, tomou dimensões nunca antes vistas. O acesso à rede mundial de computadores já é generalizado. Até tem o potencial de conectar os sujeitos e os conhecimentos camponeses da Fronteira Sul com as demais formas camponesas da humanidade e, em algumas situações essas conexões efetivamente têm proporcionado reconstruções de conhecimentos e práticas camponesas. Mas significativa parcela das

infâncias camponesas ainda presentes acessam os dispositivos conectados desde tenra idade e estão expostas às influências tecnicamente planejadas para atrair sua atenção, criando estrategicamente um círculo vicioso de dependência, no período mais suscetível, mas importante, de construção social dos sujeitos. Uma ruptura que parece estar liquefazendo a existência das infâncias camponesas. O então menino dos *antelóquios*, observa, como indicado nas *perorações*, silenciosamente e com um sentimento de desolação percebe o campesinato, já em sua possibilidade de continuidade, qual seja, na fase das infâncias, vivendo no metaverso, vivendo em um mundo imaginário. Não mais aquele mundo imaginário da brincadeira concreta com o monte de terra feito roça, mas afundado em um mundo fisicamente estático. A interação está sendo com a “inteligência artificial” e não mais com o mundo social!

Nas últimas duas décadas, contudo, está sendo gerado o esboço concreto de uma reação camponesa, com a construção em *práxis* da perspectiva pedagógica da educação popular do campo, que, contudo, provoca uma contrarreação, que se apresenta como nova ruptura nas infâncias camponesas. Quando forças populares assumiram as gestões de algumas regiões administrativas da Fronteira Sul, em algumas escolas públicas começou a ser construído um outro paradigma educacional, que também pode ser percebido como ruptura, mas esta construtiva, que tece diálogo entre a ciência e os conhecimentos locais, em nossa realidade social, com os conhecimentos camponeses. Os processos pedagógicos passam a ser mediados pelos contextos sociais. Assim, os conhecimentos camponeses são trabalhados desde a educação infantil e, por todo o ensino básico. A linguagem utilizada destaca o protagonismo dos sujeitos sociais do campo e de suas formas de vida. Efetivamente, durante alguns anos, a escola passou a ser lugar de reafirmação e reconstrução das infâncias camponesas, de afirmação da identidade camponesa. Mas com os movimentos político-sociais, no caminho dos movimentos da sociedade, quando as forças políticas do *status quo ante* chegam novamente ao poder, voltam a submeter as escolas do campo aos programas urbanos apostilados e uniformizados. Aquelas infâncias camponesas, que por alguns anos foram reconhecidas pela escola, são, ainda na escola, submetidas a nova ruptura de sua condição em construção, quando da mudança do modelo pedagógico, com a volta voraz dos tentáculos da educação bancária.

Tecidos alguns recortes históricos das infâncias camponesas, que, contudo, resistem, nos deparamos com necessárias ponderações sobre o porvir.

4. Algumas considerações

Apresentar e analisar algumas rupturas vivenciadas pelas infâncias camponesas no contexto histórico e cultural da Fronteira Sul do Brasil, na perspectiva dos movimentos de construção e reconstrução da humanidade foi o objetivo lançado para esta reflexão. Ao concretizar o proposto, foi necessário um diálogo intenso com os processos históricos vivenciados na Fronteira Sul, estes tecidos por uma histórica sociedade camponesa, que com suas rupturas, se reconstruiu e ainda persiste. Mais que apenas um estudo de rupturas nas infâncias camponesas, pode-se inferir que aqui se teceu uma análise histórica mais ampla da Fronteira Sul do Brasil.

Metodologicamente o estudo seguiu a perspectiva crítico-dialética, que preconiza também a participação vivencial de quem pesquisa e coloca frente a frente e em diálogo a realidade social em perspectiva histórica e a elaboração teórico-científica.

O itinerário reflexivo partiu de algumas delimitações teóricas, trazendo primeiro uma perspectiva das infâncias, estas em relação com o arcabouço teórico do campesinato em sua vertente educativa histórico-cultural. Essa teorização foi importante para evidenciar criticamente algumas das rupturas históricas vividas nas infâncias camponesas, consequentemente pelo campesinato de forma ampla.

À luz da teoria proposta, foram apresentadas posteriormente recortes de rupturas vivenciadas em contextos históricos da Fronteira Sul. Primeiramente no contexto histórico dos primeiros habitantes, denominados na maioria das vezes de indígenas. Seguidas das rupturas surgidas nas infâncias camponesas com a experiência vivencial das Missões Jesuíticas. A premência existencial advinda do encontro civilizacional fez surgir e posteriormente provocou rupturas nas infâncias da sociedade cabocla.

Em um tempo mais recente, rupturas produziram a categoria social camponesa contemporânea. As suas infâncias passaram e seguem passando por rupturas. O advento da modernização da agricultura e a universalização escolar bancária a questionaram primeiramente. E na atualidade os tentáculos das novas formas de comunicação, representadas pela televisão e pela internet, estão se apresentando como rupturas tão fortes, que parecem estar 'liquefazendo' não só as infâncias, mas a própria sociedade camponesa. Mas esse novo movimento precisa ser mais observado e analisado. É uma questão que fica aqui em aberto.

O próprio campesinato, na reconstituição de sua categoria social, tece também reações, ainda tímidas, como a tentativa da *práxis* da educação popular do campo, mas que também já sofre rupturas pela ação do *status quo ante*.

É preciso registrar aqui que apresentei apenas algumas das rupturas com que as infâncias camponesas foram enfrentadas na Fronteira Sul. A problemática, assim, não se esgota. Pelo contrário, considero que se trata apenas de um primeiro olhar analítico, que

precisará ser ainda significativamente estudado e ampliado e que aqui está agora para o crivo interativo do leitor e da leitora.

Pela análise dos movimentos históricos do campesinato na Fronteira Sul do Brasil, este integrado ao movimento histórico mundial, foi possível perceber que em seu caminho muitas foram as rupturas, sentidas especialmente pelas infâncias camponesas. E na atualidade, como nunca antes, as suas infâncias sociais estão expostas e vivenciam novas e vorazes rupturas, que efetivamente permeiam toda a categoria social em brumas. Mas lembremos do ensinamento de um camponês à Maxim Gorki (1981, p. 107): “o camponês (*sic*) é como uma floresta, que é queimada e cortada, mas que sempre volta a brotar”. É fato que rupturas nas infâncias camponesas foram históricas, são contemporâneas e certamente serão parte do futuro. A resiliência camponesa tece, contudo, sua ressignificação e que quiçá novas rupturas possam ser construtivas, podendo indicar efetivamente caminhos em perspectiva, como o sonha aquele que já foi menino dos *antelóquios* e agora reflete silencioso nas *perorações*. Já faz mais de um século que Maxim Gorki (1981) percebeu que o campesinato e suas infâncias que historicamente vivenciou adversidades, segue e seguirá sob novas formas.

Perorações

A infância interior daquele menino, provocada pelas vivências e pela constante reflexão está mantida viva. A condição camponesa (Van der Ploeg, 2008; 2016; Schönardie, 2013; 2021) segue a tecer sonhos. Não sem sofrer rupturas, imaginárias e reais.

Todo dia nasce. Todo dia nascem novas infâncias. Todo dia nascem novas infâncias camponesas. Elas correm no entorno das casas, pelas roças e pelas escolas. O então menino agora observa e pergunta silenciosamente: o que você e eu faremos para que as rupturas não precarizem o constante reinício da humanidade? O que faremos para que as rupturas vindouras possam efetivamente ser caminhos em perspectiva?

Referências

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. *O Plural da Infância*. Aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ALBRECHT, S. *Weltagrarbericht*. Bericht zu Afrika südlich der Sahara (SSA) (IAASTD). Hamburg: Hamburg University Press, 2012.

BEZERRA LINS, S. L., COUTINHO DA SILVA, M. F. O.; BEZZERRA LINS, Z. M.; FÉRES CARNEIRO, T. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. *In: Revista CES Psicología*, v. 7, n. 2, 2014, p. 126-137.

BOURDIEU, P. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

CASTRO, M. Noção de criança e infância. Diálogos, reflexões, interlocuções. *In: Anais do Seminário do 16º COLE*. UFF, Rio de Janeiro/RJ, 2010.

DOURADO, A.; DABAT, C.; ARAÚJO, T. C. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. *In: DEL PRIORI, M. História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, A. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Régis Ltda, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GORKI, M. Vom russischen Bauern. *In: TSCHAJANOW, A. W. Reise meines Bruders Alexej ins Land der bäuerlichen Utopie*. Frankfurt am Main: Syndikat, 1981.

JARA, O. H.; FALKEMBACH, E. M. F. Educação popular e sistematização de experiências. *In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Educação popular. Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOBATO, M. *Urupês*. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LUGON, C. *A República “comunista” cristã dos guaranis 1610 – 1768*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENDRAS, H. *The vanishing peasant*. Innovations and change in French agriculture. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PELINKA, A. *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 2004.
REGO T. C. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16. ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

SAEMANN, W. E. Cinco anos de Brasil – Recordações. *In: TESCHE, L. Comunidade Evangélica de Confissão Luterana São Paulo. 1918-2018 – Três de Maio-RS*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SCHÖNARDIE, P. A. A educação popular do campo como essência de uma extensão rural dialógica. *In: SCHÖNARDIE, P. A.; ULRICH, C. B.; ANDRIOLI, L. A. (Org.). Educação popular. Epistemologias, diálogos e saberes (Volume II)*. 1. Ed., Foz do Iguaçú: Claec, 2022a. <https://doi.org/10.23899/9786589284321.8>

SCHÖNARDIE, P. A. *Bäuerliche Landwirtschaft im Süden Brasiliens*. Historische, theoretische und empirische Studie zu Ernährungssouveränität, Modernisierung, Wiederbelebung und Staatsfunktion. München: Oekom, 2013.

SCHÖNARDIE, P. A. Desafios, tensões e paradoxos pedagógicos na educação pública brasileira. Entre educação popular e bancarismo pedagógico. In: *Didácticas Específicas*, Madrid, v. 27, 2022b, p. 82-96. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.27.004>

SCHÖNARDIE, P. A. Educação popular do campo. Um diálogo entre utopia teórica, ingenuidade acadêmica e práxis escolar. In: *Didácticas Específicas*, Madrid, v. 25, 2021, p. 75-87. <https://doi.org/10.15366/didacticas2021.25.004>

SCHÖNARDIE, P. A. Extensão ou educação? Da extensão rural à educação dialógica do campo. In: *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 18, n. 2, maio/ago, 2019, p. 81-106. <https://doi.org/10.14393/rep-v18n22019-47086>

SCHÖNARDIE, P. A.; GERHARDT, M. C. A educação popular em tessitura com o pensamento freireano. O processo educativo como possibilidade de humanização. In: *Didácticas Específicas*, Madrid, v. 18, 2018, p. 118-133. <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.18.008>

SCHÖNARDIE, P. A. O processo educativo na perspectiva histórico-cultural. In: *Revista Contexto e Educação*, Ijuí, Ano 29, nº 93, maio/ago, 2014, p. 4-21.

SCHULTZ, T. W. *Transforming Traditional Agriculture*. New Haven; London: Yale University Press, 1964.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TSCHAJANOW, A. W. *Die Sozialagronomie, ihre Grundgedanken und Arbeitsmethoden*. Berlin: Paul Parey Verlag, 1924.

TSCHAJANOW, A. W. *Die Lehre von der bäuerlichen Wirtschaft*. Versuch einer Theorie der Familienwirtschaft im Landbau. Frankfurt; New York: Campus, 1987.

VAN DER PLOEG, J. D. *Camponeses e a arte da agricultura*. Um manifesto chayanoviano. São Paulo/Porto Alegre: Editora Unesp; Editora UFRGS, 2016.

VAN DER PLOEG, J. D. *Camponeses e impérios alimentares*. Lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLF, E. R. *Peasants*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1966.