



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KERGILÊDA AMBROSIO DE OLIVEIRA MATEUS

**MODOS DE VIDA E CONVÍVIO ESCOLAR:
o Assentamento Rural Santa Helena - São Carlos - SP**

**SÃO CARLOS
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KERGILÊDA AMBROSIO DE OLIVEIRA MATEUS

**MODOS DE VIDA E CONVÍVIO ESCOLAR:
o Assentamento Rural Santa Helena - São Carlos - SP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aida Victória
Garcia Montrone

**SÃO CARLOS
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M425 Mateus, Kergilêda Ambrosio de Oliveira
Modos de vida e convívio escolar : o Assentamento
Rural Santa Helena - São Carlos - SP / Kergilêda
Ambrosio de Oliveira Mateus. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
238 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Processos educativos . 2. Convívio Escolar. 3.
Sociabilidade . 4. Luta pela terra. 5. Educação de
Jovens e Adultos. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus, realizada em 27/06/2016:

Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone
UFSCar

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves
UFSCar

Profa. Dra. Elenice Maria Cammarosano Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker
UNESP

Profa. Dra. Ana Maria de Campos
UNISAL

In memoriam

Ao meu pai, Arlindo Ambrosio Mateus, exemplo de honestidade, perseverança e amor ao próximo. Me ensinou que o medo jamais pode vencer o sonho.

A minha mãe, Maria da Gloria Oliveira Mateus, e sua fé inabalável. Exemplo de coragem. Me ensinou que ser analfabeta não nos impede de viver plenamente e feliz, apesar dos obstáculos. E que amar não exige código escrito.

Ao meu irmão Arlindo Ambrosio Mateus Filho, exemplo de amor puro e genuíno. Me ensinou que jamais devemos deixar de dizer a quem amamos, o quanto a amamos, porque não sabemos se teremos essa oportunidade amanhã.

AGRADECIMENTOS

E nessa caminhada de construção constante os encontros e desencontros passam a ser primordiais para a constituição de quem somos. O que escrevo e quem sou representa apenas a aglutinação das experiências que vivi, das pessoas que, mesmo sem perceber, deixaram uma porção de si para que eu pudesse estar me fazendo.

São muitos os agradecimentos, mesmo que não estejam nomeados aqui quero registrar que sim, todos fizeram comigo essa história.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, aos professores do programa, aos funcionários, Silvana e Germano, pela atenção com que sempre me atenderam e aos colegas de turma.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia pela liberação para cursar o doutorado e investir na minha formação acadêmica. Aos meus colegas, com os quais tenho compartilhado a experiência de me tornar professora, especialmente aos que fazem parte do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem.

Meu obrigada especial para as pessoas que constroem a Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos - UFSCar, os ensinamentos e experiências das quais participei tornaram-se as minhas referências para uma prática educativa mais humanizada.

Agradecimentos sinceros aos membros da banca de qualificação e defesa pelas valiosas contribuições e encaminhamentos dados, uma honra tê-los nesse trabalho: Dulce Whitaker; Vera Botta; Elenice Cammarosano Onofre; Ana Maria de Campos; Fernando Donizete Alves.

À Victória, minha orientadora, minha gratidão eterna por ter segurado a minha mão de uma maneira tão carinhosa e maternal que me fez ter forças para continuar, por acreditar em mim e me oportunizar estar com ela nessa

minha caminhada de formação, pelas aprendizagens e amizade construída. Pelo olhar doce, abraço forte e sorriso sincero.

Aos amigos de sempre, Reginaldo, pelas orientações, disponibilidade, incentivo e apoio, pela presença em todos os momentos dessa minha vida acadêmica desafiadora; Edmacy, uma irmã que a vida se encarregou de aproximar, de tão perto, vimos nos encontrar tão longe, obrigada pelo carinho e apoio e pela ótima companhia aqui em terras frias.

Foram tantos os amigos e amigas que encontrei nessa minha amada cidade de São Carlos, que fizeram a minha estadia ser de pura felicidade.

Começo agradecendo aos "desgarrados de Sanca", aos migrantes que aqui se encontraram e estabeleceram laços eternos: Elen de Fátima e sua alma de 11 anos; Isac, meu conterrâneo, e sua energia que pulsa em viver intensamente; Camila e sua urgência em ser feliz; José e sua doçura, sua disponibilidade, uma amizade tão profunda que me faz feliz e com a necessidade de tê-lo sempre por perto.

Obrigada especial para Camila Chiari e Lívia Brassi, pelos momentos felizes que compartilhamos, pelas risadas espontâneas que tornam a vida mais leve.

Às queridas Sara, Camila Rosa, Silvana e Aline e os nossos momentos de práticas sociais humanizadoras.

Á Irai, um encontro espiritual no fim da jornada, repleto de carinho, atenção, companheirismo e cumplicidade.

Meu agradecimento, respeito e admiração pelos assentados e assentadas do Santa Helena, em especial aos que fazem a história da Escola Novo Horizonte. Com vocês me tornei uma pessoa melhor, mais esperançosa na essência da bondade e força humana. Obrigada pela acolhida, boa vontade e enorme carinho que me deram. Agradeço a professora Arlete, sua doçura e amor desprendido por todos daquela comunidade é um exemplo de comprometimento com a causa dos oprimidos.

A Deus, por ter me feito nordestina e me oportunizar ter nascido na terra do axé, repleta de misticismo e fé. Agradeço aqueles que mesmo não estando em matéria me ajudaram a prosseguir me intuindo para o caminho do bem.

E a quem tudo devo, a quem sou e serei, por eles/elas e para eles/elas: minha família, meu suporte e amor incondicional.

RESUMO

O presente trabalho surgiu em decorrência de várias inquietações que marcaram a vida pessoal e profissional da pesquisadora. Nele empreendemos esforços para investigar a prática social do Convívio Escolar de pessoas adultas que freqüentam a Escola Novo Horizonte situada no Assentamento Rural Santa Helena, na cidade de São Carlos - SP, e buscamos responder que processos educativos emergem dessa prática social. Com o objetivo de compreender como os jovens e adultos assentados se educam tomando como base a prática social do Convívio Escolar; descrever esses processos educativos e analisar os significados dessa prática social para a vida dos seus participantes, optou-se por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo direcionada pela pesquisa participante. Para coleta dos dados utilizamos como instrumentos o Diário de Campo; a Roda de Conversa e Entrevistas semi-estruturadas. Como resultados desse estudo, identificamos que: participar da luta pela terra educa; a não escolarização, não significa a destituição de saberes fundamentais para a vida dos assentados e assentadas do Santa Helena; o convívio escolar configura-se como ferramenta importante para o fortalecimento dos vínculos daqueles e daquelas que frequentam a sala de alfabetização da Escola Novo Horizonte, identificada como lugar de encontro e promoção da sociabilidade; o campo exige um outro tipo de escola, que promova a sociabilidade dos seus sujeitos e o respeito aos seus modos de vida, que deve servir como base para a sua escolarização. Esperamos que esse trabalho provoque novas reflexões sobre a prática social do Convívio Escolar e os modos de vida dos homens e mulheres em contextos de assentamentos rurais e, a partir de tais reflexões, o redimensionamento de novas e outras propostas pedagógicas que levem em conta a sua realidade social e política, bem como as percepções, desejos e necessidades educativas desses sujeitos.

Palavras-chave: Processos educativos; Convívio Escolar; Sociabilidade; Luta pela terra; Educação de Jovens e Adultos

ABSTRACT

This work is a result of various concerns that have marked the personal and professional life of the researcher. We undertook efforts to investigate the social practice of the School Life of adult students who attend the Novo Horizonte School located in rural settlement called Santa Helena in São Carlos city - São Paulo state - and we seek to answer which educational processes are emerging from this social practice. To understand how seated teenagers and adults are educated regarding the social practice of the School Life; to describe those educational process and to analyze the meanings of this social practice in the life of its participants, we opted to utilize a methodological approach with a qualitative focus guided by a participative research. To collect the data, we used informal notes, informal chats and semi-structured interviews. As a result of this study, we identified that: participate in the struggle for a place to live is a way to educate; the absent of schooling does not mean the removal of fundamental knowledge for the life of the settlers of Santa Helena; the school life is configured as an important tool for strengthening the bonds of those who attends the literacy room of Novo Horizonte school, identified as a place for meetings and for the promotion of sociability; the field requires a different kind of school that promotes sociability of their subjects and respect their way of life, which should serve as a basis for their schooling. We hope that this work provokes new reflections about the social practice of the School Life and the way of life of men and women in rural settlements and, from these considerations, the resizing of new and other pedagogical approaches that consider their social and political reality and perceptions, desires and educational needs of these individuals.

Keywords: Educational processes; School Life; Sociability; Struggle for a place to live; Youth and Adult Education

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CER - Campanha de Educação Rural

CNBB - Conselho Nacional dos Bispos do Brasil

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores Agrícolas

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

Cruzada ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã

DAES - Departamento de Apoio a Economia Solidária

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FERAESP - Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBS - Instituto BioSistêmico

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JEC - Juventude Estudantil Católica

JUC - Juventude Universitária Católica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIRENA - Sistema de Rádio Educativo Nacional

SMDSCT - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia

UDR - União Democrática Ruralista

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

ULTRAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP - Universidade de São Paulo

Lista de Figuras

Figura 1 - Sr. Sebastião - Setembro de 2015.....	44
Figura 2 - Dona Zenilda - Setembro de 2015	46
Figura 3 - Lindamira Teodoro Ribeiro - Outubro de 2015.....	47
Figura 4 - Maria de Lourdes - Janeiro de 2016	49
Figura 5 - Dona Honorina - Janeiro de 2016	50
Figura 6 – Andreia - Janeiro de 2016.....	51
Figura 7 - Escola Novo Horizonte - Janeiro de 2016.....	174
Figura 8 - Cartaz com a linha de tempo do Assentamento - Janeiro de 2016 ...	188
Figura 9 - Festa em comemoração aos dez anos do Assentamento. Momento da apresentação da linha do tempo - janeiro de 2016.....	189
Figura 10 - Dona Zenilda e Sr. Sebastião nos mostrando sua plantação de café - Março de 2016	191
Figura 11 - Feira do Produtor na Praça dos Ipês - Lindamira e o marido - Maio de 2016.....	192
Figura 12 - Feira do Produtor na Praça dos Ipês - Maria de Lourdes – Maio de 2016	192
Figura 13 - Feira do Produtor na Praça dos Ipês – Andreia - Maio de 2016	193
Figura 14 - Anotações de Dona Zenilda – Novembro de 2015.....	206

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: As Escolhas direcionam o caminho.....	26
1. 1 Metodologia: Caminhos que fundamentam a pesquisa	26
1. 3 A Escola Novo Horizonte: contexto da prática social do convívio escolar	41
2. PARA ALÉM DA "CULTURA DO SILÊNCIO": OS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR	53
2. 1 DIZER A PALAVRA E PRONUNCIAR O MUNDO: condição humana para a transformação social	54
2. 2 CULTURA POPULAR: movimento de resistência e rebeldia a ordem social opressora	64
2. 3 OS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR: escritas de uma história.....	70
2. 4 EDUCAÇÃO POPULAR: concepções inscritas na sua trajetória	79
3. DERRUBANDO AS CERCAS: A LUTA PELA TERRA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO.....	89
3. 1 A terra no centro das disputas.....	90
3. 2 Resistência e luta: a organização que transforma forças dispersas em arenas de decisão	109
3. 3 E NA LUTA COLETIVA SE CONTRÓI A HISTÓRIA: Assentamento Rural Santa Helena	125
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: experiências históricas que ecoam como cantos de exclusão e negação.....	133
4.1 O mito de Prometeu: só os deuses podem conhecer?	134
4.2 A Educação de Jovens e Adultos: escritas de uma história.....	137
4. 3 A Escola Novo Horizonte: a luta pelo acesso ao "Fogo"	170
4. 4 A prática social do convívio escolar: educar-se pelo diálogo e experiência	176
5. OS MODOS DE VIDA DOS ASSENTADOS: a sociabilidade no convívio escolar	181
5. 1 COMO VIVEM	182

5. 2 COMO CONVIVEM.....	186
5. 3 COMO SOBREVIVEM	190
5. 4 COMO ENSINAM E APRENDEM.....	195
5. 5 CULTURA DO SILÊNCIO	200
5. 6 PERTENCIMENTO.....	207
5. 7 AS SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA	215
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	226

APRESENTAÇÃO

Investigar a temática dos processos de escolarização em que se atenda a adultos trabalhadores que vivem em assentamentos rurais é um exercício de recuperação de características da minha trajetória que foi se construindo a partir das relações estabelecidas e das práticas sociais das quais participei ao longo da minha vida.

Rememorar fatos e acontecimentos que me despertaram o interesse pela temática, remonta aos tempos de infância, quando eu e meus irmãos esperávamos ansiosos pela noite para que juntos ao redor da cama do meu pai¹ ouvíssemos contar histórias vindas do seu imaginário ou, muitas vezes, criadas a partir das suas experiências, do seu rico percurso de vida. Essas narrativas nos emocionavam e nós sempre nos revoltávamos quando, ao final das histórias, algum tipo de injustiça contra aqueles que lutavam por igualdade de direitos, prevalecia. Lembro que muitas vezes cheguei a chorar em decorrência do final injusto e inesperado, meu pai com carinho me consolava, dizendo que era apenas um história, mas que na vida real poderia ser diferente.

Eram momentos mágicos, cheios de emoção, fantasia e imaginação. Foram muitas histórias narradas, muitos livros lidos por meu pai que amava as palavras e nos fez despertar para a importância e interesse pela leitura. Segundo ele, em muitos livros estavam registrados os maiores sentimentos da humanidade e nele encontraríamos a origem do mundo, dos seus males e de suas conquistas.

Durante a adolescência e início da vida adulta as narrativas eram outras, ainda mais vivas e emocionantes, porque falavam da própria história de vida do narrador. Lembro nitidamente meu pai falando sobre as dificuldades

¹ Meu pai, Arlindo Ambrosio Mateus, trabalhador rural, militante, foi precursor no fomento a organização dos trabalhadores rurais da região Sul do Estado da Bahia. Junto com outros companheiros fundou os primeiros sindicatos dessa categoria naquela região.

que precisou enfrentar para sobreviver no meio rural, a exploração desumana da sua mão de obra e o quão excludente e sofrido era ser analfabeto em um contexto codificado. Quantas vezes seus direitos foram usurpados porque não compreendia o que estava escrito no papel e nesse desconhecimento registrava seu polegar acatando com acordos onde ele saia totalmente prejudicado. Ele dizia que inicialmente confiava no patrão, porque na hora de acertar as contas, geralmente era tão amável e compreensivo, mas, depois que registrava o polegar, as coisas mudavam e ele não mais acreditava nessa falsa bondade, o mesmo que Freire (2011) denuncia como falsa generosidade, tão forte no cotidiano dos trabalhadores rurais nesse país, tão presente na vida do meu pai.

Meu pai foi analfabeto até os dezoito anos de idade e não suportando mais as suas condições de vida, decidiu enfrentar os desafios e transformar o seu destino, vendo na aprendizagem da leitura e escrita o passo fundamental para que tivesse melhores oportunidades de inserção social e profissional, por isso, por conta própria, aprendeu a ler e escrever. Com um cartilha que pediu a uma professora da cidade ele se debruçou sobre a compreensão do código escrito e conseguiu superar sua primeira grande barreira de poder participar mais ativamente do seu contexto social e político: o analfabetismo.

Com a aquisição desse saber imprescindível – alfabetização – meu pai passou, por meio da leitura, a compreender mais criticamente as condições de exploração e exclusão que vivia. Empreendeu uma luta pela organização e representação dos trabalhadores rurais da sua região, se tornando um pioneiro na fundação do sindicato dessa categoria. Durante a ditadura militar foi perseguido, preso e torturado. Muitas vezes precisou deixar sua família, seus filhos pequenos passando por dificuldades, para fugir e lutar por seus ideais. Minha mãe assumia a responsabilidade de sozinha cuidar dos filhos e educá-los, enquanto esperava esperançosa o retorno do meu pai. A sua fé a mantinha de pé e a impulsionava a prosseguir confiante em um final feliz.

Quando ele retornava e nos narrava suas histórias, seus olhos brilhavam, porque se sentia um vencedor, o medo não o silenciou ou imobilizou, pelo contrário, o medo perdia força diante do sonho e das suas utopias por um mundo mais justo e humano.

Por causa da sua própria trajetória de vida, o seu sonho era ver um filho ou filha exercendo a profissão docente, que ele considerava a mais respeitosa e honrosa de todas. Foi assim que, por meio da sua insistência e persuasão, eu me tornei pedagoga e ingressei na profissão. Meu pai conseguiu, enfim, ver seu sonho realizado e ao mesmo tempo me conduziu para que eu seguisse aquilo que mais tarde compreendi como a minha grande vocação, a docência, e, dentro dela, o meu posicionamento político e ético na luta a favor dos grupos marginalizados e excluídos, os oprimidos.

Lembro do orgulho do meu pai quando passei no vestibular para cursar Pedagogia. Ele comemorou como uma vitória inenarrável, saiu falando para todos os amigos e conhecidos, aliás, até para quem não conhecia ele anunciava "Minha filha passou no vestibular. Ela vai ser pedagoga. Vai ter nível superior". Para ele, assim como para muitos brasileiros pobres e sem oportunidades, era algo tão distante, tão inatingível, que precisava afirmar para si mesmo que o acontecimento era real.

No meu primeiro dia de aula ele acordou as três da manhã, cantarolando, para preparar o meu café, pois as quatro eu precisava sair de casa para pegar carona e chegar a tempo na faculdade que ficava distante da minha cidade. Como não tinha transporte direto e condições financeiras para custear a passagem, fiz esse percurso por quatro anos. Ao chegar, muitas vezes, conversávamos sobre o que eu tinha estudado naquele dia e ele me dava aulas de história, uma história aprendida nos livros e significada por sua experiência.

Ao concluir o curso, como meu grande incentivador, meu pai me direcionou para que eu prestasse concurso público para o cargo de professora

do ensino fundamental na rede estadual, sendo aprovada e assumindo definitivamente a docência.

A minha primeira experiência no magistério foi com as séries iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas de dois bairros extremamente pobres da minha cidade: Ibicaraí-Bahia. Lá vivenciei inúmeros acontecimentos que revelavam a presença daquilo que Freire (2011b) denunciava de educação bancária e de desvalorização do saber de experiência feito como ponto de partida para a compreensão do mundo, dos seus sujeitos e das estratégias de exclusão e de subserviência imposta a eles.

Trabalhei por dois anos como regente de ensino nessas escolas e dali fui convidada para exercer a função de orientadora da aprendizagem em um curso de formação de professores da rede pública na modalidade à distância, onde atuei por três anos. Ali se discutiam temáticas do cotidiano escolar e possibilidades de intervenção nesse contexto. Considero esse momento como parte fundamental para a minha formação, pois tive oportunidade de aprofundar meus estudos com boas leituras, reflexões e discussões em grupo além da troca de experiências com os meus pares.

Nesse período, o grupo de estudos que mais me instigou pelas demandas e problemáticas apresentadas foi o dos professores e professoras que atuavam na educação de jovens e adultos. Juntas procuramos apoio nas leituras de Paulo Freire para compreendermos melhor essa modalidade de ensino e buscar alternativas de atuação mais emancipatórias e críticas. Foram leituras envolventes, profundas e apaixonantes que me enchiam de esperanças e que me levaram a prestar concurso para a vaga de professora no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na disciplina Educação de Jovens e Adultos.

Na Universidade tive oportunidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, surgindo, a partir dessas atividades, muitas inquietações, lacunas e desejo de melhorar a minha atuação como professora e

pesquisadora, o que me levou a prestar seleção e ingressar no programa de Pós-graduação em nível de mestrado da Universidade Federal de Uberlândia. Durante o curso, voltei o meu olhar para as minhas raízes de filha de trabalhador rural vinculado a luta pela terra e melhores condições de vida das pessoas que vivem no campo. Assim pesquisei a formação de professoras que atuavam em um Assentamento Rural localizado na região Sul do Estado da Bahia, vinculado ao Movimento de Luta pela Terra – MLT (movimento originário naquela localidade). Busquei conhecer as especificidades daquele grupo de docentes, qual o repertório de saberes mobilizados pelas mesmas e qual a influência da atuação dessas profissionais na formação dos sujeitos participantes daquele projeto social.

Estar no assentamento e conviver com as professoras que ali atuavam foi muito importante na minha caminhada, pois pude experienciar viver em um rico espaço social e político de formação humana onde a possibilidade vence os condicionantes e onde o sonho de se construir um país melhor, guia os passos daquela população.

Considero esse momento crucial para minha formação como pesquisadora, porque tive oportunidade de experimentar a pesquisa de maneira mais sistematizada e descobrir um universo de possibilidades de investigação que pode apontar caminhos para compreendermos as relações estabelecidas nos diversos contextos e os processos educativos que emergem nos mais variados espaços onde a atividade humana acontece.

A partir dessa experiência, novas e outras inquietações se fizeram presentes na minha caminhada, todas elas vinculadas à questão de assentamentos rurais. Direcionada por tais inquietações, e na busca de outros pares que discutissem temáticas e concepções teóricas afins, prestei seleção e ingressei no programa de pós graduação em educação em nível de doutorado na Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Práticas Sociais e

Processos Educativos, com a proposta de trabalhar com a constituição da identidade de crianças assentadas.

Ingressar nessa linha de pesquisa foi um divisor de águas na minha vida pessoal e acadêmica. No primeiro encontro do qual participei com o grupo fui surpreendida por uma proposta de trabalho feita literalmente a várias mãos. Pude experienciar na prática o discurso teórico de que o processo educativo quando acontece no coletivo, envolvendo alunos e alunas e os professores e professoras de maneira horizontal, onde todos e todas ensinam e aprendem, torna esse processo muito mais significativo e prazeroso.

As aulas aconteciam envolvendo todos os professores e professoras da linha juntos, ao mesmo tempo, com os alunos e alunas. As propostas das temáticas e textos a serem estudados, mesmo que pré-selecionados pelos responsáveis por ministrar a disciplina, eram discutidos e debatidos no coletivo o que muito enriquecia a nossa formação e nos reacendia a esperança de uma educação pautada no respeito e diálogo entre todos os envolvidos no processo.

Senti vivenciando a metodologia proposta por Paulo Freire (2011b), o Círculo de Cultura, onde temas geradores proporcionavam uma profunda reflexão acerca da educação, dos homens e mulheres, do mundo, da vida. Eram temáticas ricas que nos levavam a desconstruções, dúvidas, questionamentos e a novas proposições que exigiam um posicionamento político, teórico e ético enquanto pesquisadores.

Durante esse período da minha formação, tive os primeiros contatos com referenciais que muito contribuíram para novas perspectivas teóricas que servem de base para as pesquisas desenvolvidas pela linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. As leituras de pensadores como o Dussel, o Fiori, e o Freire, foram fundamentais para gerar uma ebulição inquietante de realizar estudos com as classes populares, aqueles que em diversos momentos são colocados em situações marginalizadas e suas construções de saberes desprivilegiados por outros segmentos sociais.

Com muitas indagações que me inquietavam, aquelas voltadas para homens e mulheres assentadas e seus processos educativos, eram as que mais me moviam e mexiam com a minha emoção, em decorrência da minha própria história. Nesse percurso, um encontro proporcionado pela disciplina Movimentos Sociais da qual participei como aluna ouvinte, me direcionou ao tema da minha pesquisa. Em uma aula prática de campo, tive a oportunidade de conhecer o Assentamento Santa Helena, situado na cidade de São Carlos – SP, onde funciona uma sala de alfabetização do Movimento de Alfabetização - MOVA que atende alunos e alunas assentadas. Ao entrar em contato com esse espaço e conhecer os alunos que frequentavam a escola, muitos questionamentos foram surgindo na tentativa de compreender a relação entre a escola e os desejos/necessidades daquela população.

Partimos da hipótese de que apesar de considerar importante a aquisição do conhecimento da leitura e escrita, existem outros fatores/motivos/desejos que influenciam e mobilizam os alunos e alunas do assentamento a frequentar a escola e que nesse espaço emergem saberes que ultrapassam o que está prescrito.

Como desdobramento dessa hipótese, organizamos nosso projeto de pesquisa que foi direcionado para responder à seguinte questão: Considerando a escola como uma instituição de educação formal em que o conviver com o outro, a troca de experiências e saberes, o compartilhar da vida se realiza, e considerando esse processo de conviver nesse espaço como uma prática social, nos inquieta investigar: Que processos educativos emergem da prática social do convívio escolar vivenciados por adultos que frequentam a Escola Novo Horizonte situada no assentamento rural Santa Helena?

A partir dessa questão de pesquisa, elencamos como objetivo geral da nossa investigação: Compreender como os adultos/adultas assentados/assentadas se educam tomando como base a prática social do convívio escolar por eles vivenciado. E buscamos ainda: descrever os processos

educativos que emergem da prática social do convívio escolar no contexto de um assentamento rural; Analisar os significados da prática social do convívio escolar para a vida de adultos assentados a partir das suas percepções.

Como resultado do nosso processo de investigação apresentamos o presente trabalho que está organizado em seis capítulos, que foram elaborados a partir das inquietações apresentadas durante nossa inserção e convívio no campo da pesquisa que aconteceu de 2014 até 2016.

Como caminho para responder nosso questionamento utilizamos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa direcionada pela pesquisa participante, pois o nosso desejo e defesa é de realizar estudos junto e a serviço das comunidades, movimentos e grupos populares, com aportes teóricos da linha de baixo do Equador.

A construção do presente trabalho foi realizada a partir da nossa convivência com os alunos e alunas da Escola Novo Horizonte no Projeto de Desenvolvimento Sustentável Santa Helena. Nas nossas primeiras participações nas aulas de alfabetização que aconteceram naquele espaço, observamos que em vários momentos os alfabetizandos se posicionavam como pessoas destituídas de conhecimentos em decorrência da falta de compreensão do código escrito.

A internalização de conceitos equivocados como esse, pode levar os sujeitos a uma insegurança que fragiliza sua condição de homem/mulher que produz cultura e saberes fundamentais para a sua inserção no mundo. Enquanto se compreende como não sabedor, os alfabetizandos optam por calar, não expressar suas argumentações, silenciar e assim outorgar sua palavra "a quem sabe".

A partir das nossas observações, sentimos necessidade de compreender quais mecanismos contribuem para o silenciamento dos oprimidos e a favor de quem, contra quem e contra que isso é promovido. Buscamos estudos de

autores que pudessem dialogar conosco e apontar alguns caminhos que respondessem às nossas inquietações.

Nos apoiamos em Freire (2011) que denuncia o uso de palavras inautênticas como forma de introjectar uma ideologia de subordinação e negação da cultura que emerge do povo e promover aquilo que ele denomina como cultura do silêncio. Em Dussel encontramos argumentos que afirmam os processos de colonização como uma forma de assassinato cultural e territorial, que implica a imposição de um padrão eurocêntrico de organização social.

Whitaker (2002) nos proporcionou leituras que denunciavam os preconceitos sofridos pelos homens e mulheres do campo e suas culturas e seus desdobramentos nos processos de exclusão e marginalização dessas populações.

Ao mesmo tempo em que os alunos e alunas se mostravam frágeis e silenciados diante de padrões considerados ideais, principalmente o uso do código escrito, ao abordarem questões vinculadas ao seu *que fazer* cotidiano, utilizavam argumentos consistentes para se posicionar diante dos fatos. Essas posturas nos fizeram perceber a importância do fortalecimento da cultura popular para empoderar os grupos populares e nos levou a pesquisar caminhos que pudessem viabilizar esse fortalecimento. Encontramos nos autores que trabalham com pesquisas em Educação Popular, principalmente Brandão, Paludo, Wanderley, Streck e Freire, encaminhamentos que nos levaram a defender a prática da Educação Popular como meio possível de romper com a cultura do silêncio. Esses estudos deram origem ao segundo capítulo desse trabalho.

Conviver com pessoas que lutaram para voltar ao meio rural e ali permanecer, mesmo diante de tantas dificuldades, limitações e negações, nos levou a tentar compreender os processos históricos que culminaram na expulsão do homem e mulher do campo e quais as estratégias usadas por essas pessoas para empreenderem a luta pela terra no nosso país. Decidimos trazer

para essa tese, a história dos movimentos que lutam pela terra, para situarmos a história local do Assentamento Santa Helena e estabelecermos uma ligação com a história mais geral de luta pela terra e dessa maneira, articular o percurso de enfrentamentos que ainda estão em curso e que muitas vezes acontecem sem grandes repercussões.

Para os fundamentos teóricos dessa temática, recorreremos aos estudos realizados por Morissawa; Ghon; Medeiros; Martins, dentre outros que têm empreendido esforços para ampliar essa discussão. Partimos do geral para o particular no desejo de possibilitar uma leitura mais ampliada sobre os processos de expulsão sofridos pelos povos de campo e a sua força em lutar para retornar e permanecer no seu lugar de origem. O resultado desse estudo está registrado no capítulo 3 desse trabalho.

A construção do capítulo 4 se deu a partir das nossas inquietações suscitadas durante a inserção e convivência no campo da pesquisa. O não saber ler e escrever em um mundo codificado gera processos de exclusão e limita a participação de homens e mulheres em diversos contextos onde esse código é utilizado. Pesquisar em uma sala de alfabetização de adultos nos fez questionar sobre o porquê da permanência de índices alarmantes de analfabetismo no nosso país, principalmente no meio rural brasileiro. Percorremos a história para situar a Escola Novo Horizonte e seus alunos e alunas dentro desse contexto maior e dessa maneira denunciar os mecanismos que perpetuam o analfabetismo.

Contribuíram para nossas argumentações, os estudos realizados por Freire (2011); Paiva (2003); Ferraro (2009) ; Fávero (2009); Soares (2009); Di Pierro (2001) e outros autores que têm elaborado reflexões importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, bem como Larrosa (2014) que contribuiu para referendar nossas argumentações sobre a importância da experiência no processo de alfabetização de adultos.

Os capítulos teóricos foram escritos a partir das demandas suscitadas no campo da pesquisa que nos levou a desejar nos aprofundar em estudos que pudessem responder às nossas inquietações e, desse maneira, compreender melhor o espaço onde desenvolvemos a pesquisa que buscou identificar os processos educativos que emergem do convívio escolar da sala de aula Novo Horizonte.

Descrevemos, no quinto capítulo, os dados construídos que se referem a vida cotidiana do nossos colaboradores da pesquisa e registramos como vivem, como convivem, como sobrevivem e como ensinam e aprendem nas relações diárias que estabelecem com o mundo e os seus pares nos diversos espaços onde participam.

A partir da pesquisa e por meio da convivência com os nossos colaboradores, identificamos, em alguns momentos, elementos relacionados à "cultura do silêncio" ainda muito presentes nas vidas dos oprimidos e como a cultura popular resiste e persiste como um modo de vida entre os assentados e assentadas.

O pertencimento ao meio rural foi outro aspecto bastante evidenciado durante a nossa presença com aquele grupo, apesar de não se identificarem como sem-terra enquanto movimento coletivo de luta, a relação com a terra tem um significado muito forte para os nossos colaboradores e colaboradoras.

As significações da escola para os moradores e moradoras do Santa Helena tem uma característica bastante singular, pois é naquele ambiente de estudo que eles e elas conseguem se distrair e relaxar das atividades diárias. A escola é vista como espaço de sociabilidade e como lugar de encontro.

No último capítulo trazemos nossas considerações sobre o estudo realizado e seus resultados. Desejamos que nosso trabalho contribua para a proposição de novas pesquisas que tragam para o centro das discussões os grupos populares como sujeitos produtores de saberes e fomentadores de rupturas que levem à transformação da sociedade, fazendo desta um espaço

onde a diversidade sirva de base para o respeito às diversas formas de ser, estar e interpretar o mundo.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: As Escolhas direcionam o caminho

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p. 31).

Durante a caminhada nos percebemos sendo tocados pela pesquisa. As indagações se fazem maiores, o olhar mais atento aos gestos, cheiros, cores, tudo nos revela algo valioso que nos faz retomar as percepções e colocar em xeque saberes até então solidificados. Tais saberes agora rachados, fragmentados precisam ser revisitados, porque estamos em processo de construção, não apenas de conhecimentos, mas de nós mesmos.

Mas o percurso nos possibilita também a reafirmação de princípios, de valores, de utopias, da nossa posição ética, estética e política *no* mundo e *com* o mundo. E tudo converge para escolhas que direcionam o nosso caminho de realizar pesquisa e, a partir dos seus resultados, contribuir com novas percepções, sensibilidades e motivações que promovam a transformação do que é feio, preconceituoso e excludente em algo mais colorido, belo, diverso e encantador.

Apresentamos nesse capítulo as escolhas que nos levaram as opções metodológicas que direcionaram a nosso estudo. Um percurso caracterizado pela interação, diálogo, convívio e partilha como exercício de se realizar pesquisa a várias mãos.

1. 1 Metodologia: Caminhos que fundamentam a pesquisa

O percurso pelo qual transitamos para desenvolver a pesquisa requer situarmos o lugar de onde falamos e as concepções que orientaram o direcionamento do nosso caminhar, pois consideramos necessário na realização

de um estudo, o posicionamento ético-político e de comprometimento com determinada produção de conhecimento, influenciada pela visão de mundo e ideologias que perpassam a vida do pesquisador.

Nossa concepção de produção da ciência se contrapõe às ideias difundidas pelo positivismo quanto ao caráter de neutralidade do pesquisador ao campo onde desenvolve seus estudos, a separação absoluta entre a produção de saberes científicos e outras formas de conhecimentos, com a supremacia daquelas em detrimento destas e, ainda, a redução da complexidade que caracteriza o mundo a leis susceptíveis de formulações matemáticas (SANTOS, 2010a), que fundamentam a produção eurocêntrica da ciência, e propõe esta como universal, negando outras forma de interpretação do mundo.

Ao negar outras formas de interpretações e produções advindas desses olhares, nega o Outro enquanto sujeito que produz saberes válidos, propagando e fortalecendo aquilo que Santos (2010b) denomina como pensamento abissal, que divide a realidade social em dois universos distintos e inconciliáveis, onde um para existir necessita negar o outro.

A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência dialética (SANTOS, 2010b, p. 32).

Uma das manifestações mais características do pensamento abissal encontra-se no campo do conhecimento, quando é outorgada à ciência moderna o poder de determinar o que é falso e o que é considerado verdadeiro. Ao validar um determinado saber como científico, depreciam-se outras formas de

interpretações da realidade que não passaram por essa validação, tornando estas, maneiras marginais, desacreditadas ou até mesmo invisíveis de relação com o mundo e sua produção. São conhecimentos produzidos pelo Outro que se encontra do outro lado da linha, os povos colonizados, aos quais foi imposta a hegemonia da cultura eurocêntrica e suas formas de determinar a "verdade" em detrimento da negação e marginalização cultural de outros povos.

A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento [...]. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. [...] Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica (SOUSA, 2010b, p. 33-34).

Buscamos, como alternativa de nos contrapor a essa visão sectária e discriminatória de produção científica, nos referenciar naqueles que se encontram do outro lado da linha, "na perspectiva do Sul, isto é, a partir das condições de vida da população afetada pelos efeitos da colonialidade" (ARAÚJO-OLIVERA, 2014, p. 47), enquanto espaço de produção legítima de saberes, não única forma de pensar e interpretar o mundo, mas como uma maneira de nos localizarmos, partindo das raízes que nos sustentam e nos dão sentido.

Nessa perspectiva, nos propusemos a realizar a pesquisa enquanto caminho de produção de conhecimentos que se deu a várias mãos e que, feita por humanos, esteve sujeita a um determinado olhar sobre a realidade, que é temporal, localizado e histórico. Como abordagem metodológica que atendesse a essa perspectiva, optamos pela pesquisa qualitativa, pois o fenômeno investigado caracterizou-se complexo, visto tratar-se de práticas sociais subjetivas, construídas e partilhadas por sujeitos singulares condicionados pelas experiências culturais, históricos e sociais.

A abordagem qualitativa nos possibilitou uma ação reflexiva a partir de uma re-significação dos dados e de uma busca teórica constante para dar novos sentidos ao que estava sendo encontrado durante o processo de investigação.

Assim, apoiamo-nos nas argumentações de González Rey (2002), quando afirma que a abordagem qualitativa satisfaz às experiências epistemológicas no que se refere ao estudo da subjetividade e singularidade do sujeito e seu grupo social:

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento (...) que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 29)

O caráter descritivo da investigação, bem como sua interpretação, segundo a perspectiva dos participantes e ao significado que estes deram às questões pesquisadas, foram factíveis, por meio da abordagem qualitativa, como nos afirma Ludke e André,

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo localizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo (2004, p.12).

O fenômeno estudado estava situado em um determinado espaço social condicionado por questões históricas e culturais que precisaram ser consideradas na coleta, análise e interpretação dos dados. Concordamos com Ludke e André (2004), quando salientam a importância de situar histórica e culturalmente o contexto onde acontece a pesquisa nessa abordagem,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à

pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LUDKE; ANDRÉ, 2004, p. 5).

A concepção de pesquisa nesse estudo diz respeito a “processos de produção e criação de conhecimentos, por meio dos quais, se tenta inquirir em profundidade realidades, a fim de nelas intervir, buscando condições, encaminhamentos, propostas, para fazê-las justas” (SILVA; ARAÚJO-OLIVERA, 2004, p. 1). Nesse processo de construção de conhecimentos os participantes vão se formando, se constituindo na sua condição de seres humanos inacabados, que se fazem permanentemente no (com)viver com o outro.

Nos interessa portanto construir pesquisa *com* as pessoas e as relações que mantêm entre si e o contexto onde vivem.

Dizendo de outro modo, chamam nossa atenção processos educativos em que as pessoas vão construindo jeitos de ser, viver, conviver umas com as outras, nos ambientes que herdaram e onde atuam, convivem e também naqueles que criam (SILVA, 2014, p. 19).

Tomando como base essa concepção optamos como caminho metodológico para realização dessa investigação a pesquisa participante, pois defendemos a idéia de que a construção de conhecimentos por meio da pesquisa não se dá de forma neutra, mas nela estão implicadas as subjetividades dos seus participantes.

Por meio da pesquisa participante é possível o estabelecimento de uma relação horizontal entre todos os envolvidos e a busca da superação permanente, que por muito tempo se fez presente na produção de conhecimento científico, da divisão entre sujeito e objeto, quem pesquisa e aquele que é pesquisado, entre quem sabe e gera conhecimento e aquele que não sabe e, portanto, se abastece do saber do outro. Nossa defesa e proposição, baseada na pesquisa participante, é de um outro direcionamento para o

exercício de se fazer pesquisa, um desafio que se faz urgente como proposta para a produção de conhecimento coletivo onde todos os envolvidos são construtores de saberes, por meio da criação de

[...] redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de idéias preconcebias sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da idéia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12-13).

O respeito aos saberes de experiência feito que emergem das práticas sociais das quais participamos, nos direciona a um outro olhar para a pesquisa, nesse olhar se entrelaçam todos os participantes da investigação e os seus conhecimentos, que a partir das suas diferenças essenciais, promovem a aprendizagem de uns com os outros em uma inter-relação de criação solidária de saberes.

A pesquisa participante é entendida como,

Um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na seqüência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

A opção metodológica adotada para realização dessa investigação foi mediada pelo diálogo, numa relação de intersubjetividade onde os sujeitos envolvidos se (re)constroem no convívio com o outro e na construção coletiva do conhecimento. A prática dialógica, portanto, tem papel fundamental nesse processo de investigação científica.

Acreditamos que, por meio do diálogo, é possível o desvelamento da realidade e a sua transformação, “no diálogo entre as visões de mundo – um

processo, portanto, conjunto – há a construção da consciência crítica. Consciência de que existir humanamente é pronunciar o mundo e modificá-lo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1). O princípio de uma prática científica dialógica se constitui, nessa concepção, como prática transformadora.

Nessa relação dialógica, o dizer do aluno e alunas adultas colaboradores dessa pesquisa, o que pensam sobre si, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem, teve uma dimensão significativa, visto que nesse processo, todos são considerados aprendizes, numa relação de troca que propiciou a ampliação de conhecimentos acerca de todos os sujeitos envolvidos e da realidade onde vivem.

A prática dialógica só pode ser realizada por meio da convivência que “significa uma vivência próxima, afetiva e comprometida” (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4), onde os laços de confiança sejam estabelecidos, numa relação de comunhão em que o respeito aos saberes e modos de vida dos envolvidos na investigação sejam experienciados.

Após as nossas primeiras inserções e momentos de convívio com aquela comunidade, muitos questionamentos foram suscitados e assim, nos debruçamos para escrever o projeto de pesquisa que nos direcionou para a realização desse trabalho e submetê-lo a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O referido comitê emitiu parecer nº 902.430, aprovando a realização do nosso estudo.

Para que essa pesquisa fosse realizada tornou-se imprescindível a construção de relações de confiança, alicerçada em uma convivência de respeito aos homens e mulheres assentados e aos seus contextos sociais e culturais, possível por meio de uma inserção, participação e vivência autorizada pelos colaboradores, no espaço onde vivem.

A partir da inserção e gradual envolvimento com o grupo de colaboradores e após uma maior proximidade entre todos os envolvidos nesse estudo, que se deu de 2014 até 2016, realizamos uma roda de conversa como

momento dialógico de reflexão coletiva sobre questões que envolviam os processos educativos presentes no convívio escolar. A roda de conversa, além de possibilitar um espaço de conversa em grupo, serviu de estratégia para construção de dados que pudessem responder a questão de pesquisa.

As rodas de conversa como estratégia metodológica de participação coletiva, buscam criar espaços de diálogos em que os sujeitos envolvidos possam expressar suas visões, experiências e percepções acerca de uma determinada temática, e que os levem a re-significar suas visões, por meio da reflexão coletiva.

Nas rodas de conversas os sujeitos podem se expressar de forma livre, sem repressões ou preconceitos. A participação se dá de uma maneira opcional, por meio do discurso livre, visando a promoção da autonomia e da reflexão acerca da realidade.

Para que fosse possível a utilização dessa estratégia de coleta de dados, tornou-se necessária a construção de um contexto amigável onde se estabelecessem relações de confiança e onde o respeito ao dizer do outro e a sua forma de pensar o mundo e a vida fossem considerados relevantes por todos os participantes.

A construção de vínculos de confiança entre o pesquisador/pesquisadora e o grupo colaborador da pesquisa, perpassa pela opção política do investigador/investigadora, da sua postura frente ao grupo e da sua crença e defesa dos homens e mulheres como sujeitos ativos na construção do conhecimento e como seres humanos ontologicamente fazedores do mundo e transformadores da realidade.

Portanto, a aproximação e inserção do/da pesquisador/pesquisadora com o grupo de colaboradores deve acontecer de forma que, por meio do convívio, da participação nas atividades cotidianas, de uma postura humilde e amorosa, os vínculos de respeito e confiança entre ambos, se efetivem propiciando um contexto em que o dizer de todos seja valorizado e respeitado.

A roda de conversa que realizamos em junho de 2015, foi gravada em áudio e transcrita posteriormente servindo como fonte dos dados que foram analisados.

Como meio de aprofundarmos nosso diálogo sobre a prática social do convívio escolar, utilizamos também a entrevista reflexiva semi-estruturada, que possibilitou uma maior aproximação e integração entre os participantes desse estudo e ampliou a fonte para a construção de dados importantes para responder às nossas inquietações. Em momentos de encontros e convívios significativos, tivemos a oportunidade de estar com os nossos colaboradores/colaboradoras, conhecer um pouco mais sobre as suas vidas e partilhar os saberes e sabores das suas trajetórias. Consideramos a entrevista um instrumento importante na construção dessa pesquisa, aqui ela é compreendida como,

Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder (SZYMANSKI, 2004, p.14)

A entrevista constituiu-se, portanto, como um instrumento relevante para a realização desse estudo, pois, por meio das narrativas e interlocuções entre nós, construtores dessa investigação, foi possível aprofundar algumas concepções, ideias e visões referentes à nossa questão de pesquisa. Esse instrumento de construção de dados nos possibilitou ainda refletir sobre as demandas e desafios enfrentados nas trajetórias de vida dos nossos colaborador/colaboradoras, levando esses sujeitos a pensarem sobre si mesmos dentro de uma outra perspectiva, como pessoas que aprendem e ensinam cotidianamente, por meio de um importante repertório de saberes construído nas suas experiências existenciais.

A entrevista, mostrou-se importante também, pela ação reflexiva que possibilitou aos seus participantes sobre sua atuação *no* e *com* o mundo,

permitindo vir à tona novas possibilidades de ação e valorização dos seus conhecimentos, muitas vezes desprestigiados e menosprezados. A reflexão sobre a própria narrativa possibilitada por meio da entrevista torna-se um elemento relevante desse instrumento, como nos aponta Szymanski “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de forma inédita até para ele mesmo” (2004, p. 14).

Para a realização das entrevistas, entramos em contato pessoalmente com os participantes durante a nossa inserção na sala de aula e em eventos organizados no Assentamento. Deixamos o local, dia e horário da realização das mesmas, a critério dos entrevistados de acordo com as suas disponibilidades. Todas as entrevistas aconteceram individualmente na residência de cada participante e o tempo para a sua realização foi bastante flexível levando em consideração a forma de narrativa de cada um.

Uma outra estratégia para construção dos dados utilizada nessa investigação foi o diário de campo que teve por finalidade registrar a totalidade do contexto onde se realizou a pesquisa.

O diário de campo se constitui como “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN e BILKEN, 1994, p. 150)”. Buscamos assim, por meio das notas de campo, registrar de forma minuciosa os objetos, os acontecimentos, as idéias, e as reflexões acerca da realidade pesquisada, possível por meio do uso sistemático desse instrumento “(...) que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (CRUZ NETO, 2001, p. 61).

Percorrendo esse caminho de investigação, a prática social pesquisada foi a do convívio escolar dos adultos/adultas que frequentam a escola Novo

Horizonte, situada no Assentamento Santa Helena, município de São Carlos - SP, *locus* da pesquisa.

A escola Novo Horizonte configura-se como uma conquista dos moradores do assentamento que, considerando o processo de escolarização como fundamental para melhoria das condições de vida dos assentados, reivindicaram, junto ao poder público local, a construção do espaço onde a partir de 2012 passou a funcionar a escola, que na sua estrutura física possui uma pequena biblioteca-secretaria, dois banheiros e uma sala de aula, onde frequentam 08 (oito) alunos e alunas, e destes, seis foram os colaboradores desse estudo.

A seleção dos colaboradores se deu a partir de três critérios adotados: O primeiro que fosse aluno e aluna frequente da escola, pois esse era o contexto onde se pretendeu investigar a prática social do convívio escolar; o segundo era que pertencesse ao assentamento, por acreditarmos que essa característica implicava na especificidade do nosso estudo; e o terceiro, seria aceitar participar da pesquisa.

Após a realização da roda de conversa e das entrevistas, fizemos a transcrição dessas narrativas que deram origem, junto com os diários de campo, aos nossos textos de referência. Buscamos realizar uma transcrição com fidedignidade à narrativa dos participantes, pois consideramos importante tudo o que nos foi dito e da maneira como foi enunciado, sem "correções" ou "limpezas" referentes ao que se considera erros de concordância.

Assim, se o falante comete erros de concordância ou de regência de verbos, por exemplo, deve-se reproduzi-los em qualquer transcrição. Até porque a norma culta da língua é por vezes desrespeitada mesmo nos grupos que se consideram mais eruditos. Transcrever erros de sintaxe não configura, portanto, falta de respeito à fala do outro. Falta de respeito seria corrigi-los (WHITAKER, p. 155, 2000).

A partir da produção dos textos de referência realizamos leituras minuciosas para proceder ao estudo dos dados construídos, estes foram analisados de acordo com a análise de conteúdo na modalidade temática. A análise de conteúdo,

É um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento (CHIZZOTTI, 2010, p. 98).

Dentro dessa proposta “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2010, p. 98). Enquanto técnica de interpretação de comunicações, a análise do conteúdo nos exigiu uma vigilância crítica e a consecução de releituras dos textos de referência a fim de descrevermos os conteúdos das mensagens e posteriormente categorizarmos os dados obtidos e interpretá-los com o compromisso de mantermos o rigor e a validade dos mesmos.

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da informação (CHIZZOTTI, 2010, p. 98).

1. 2 Os primeiros passos na caminhada: aproximação ao contexto da pesquisa

O primeiro contato com o Assentamento Santa Helena aconteceu quando, como aluna ouvinte da disciplina Movimentos Sociais, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia pela UFSCar, fomos convidadas para conhecer alguns movimentos sociais existentes no município de São

Carlos. Proveniente de um outro estado - Bahia - fiquei muito curiosa para conhecer um pouco mais sobre a cidade onde me encontrava e a possibilidade oferecida pela disciplina de ter um contato mais próximo com o movimento negro e o movimento de luta pela terra presentes nessa localidade me causou grande entusiasmo.

No dia determinado para realização da aula de campo, nos encontramos no Departamento de Sociologia da UFSCar, um grupo formado por uns doze alunos e alunas, e fomos para o Assentamento. Ao chegarmos, fomos recebidos pela presidente da Associação dos Moradores do Assentamento Santa Helena, a Sra. Lindamira Ribeiro, que calorosamente nos recepcionou no espaço onde funciona a escola daquela comunidade, com um delicioso café da manhã com bolo de fubá feito com o milho colhido pelos assentados/assentadas, café e suco, demonstrando uma enorme satisfação pela nossa visita.

Aqui nós é simples, povo do campo, assentado, mas seja todos muito bem vindo. Pra nós é uma satisfação receber vocês aqui na nossa escolinha... fizemo bolo de fubá com o milho que nós cultiva aqui mesmo nos lote... tudo natural... orgânico... sem veneno... então vocês pode se servir... tem café também e o suco (LINDAMIRA, Diário de campo, 13/09/2012).

Depois de narrar um pouco a história do Assentamento, Lindamira nos levou para conhecer alguns dos lotes e conversar com seus moradores. Conhecemos o Sebastião Duque, um senhor de mais de setenta anos, que nos contou um pouco de sua história de vida e relatou momentos de sua caminhada na luta pela terra. Uma história comovente repleta de sonhos, desistências, resistências, rupturas e vitórias.

Oi, meus fio... foi muita luta... muita luta... mais de dez ano andando nesses acampamento... passando necessidade, frio, o calor dos plástico na cabeça, aí vem polícia, despejo. Desisti muitas vez, mas quando pensava na cidade... a barulheira da cidade, voltava pra trás e ia de novo pra caminhada, foi muito sofrimento. Mas na fé de Deus conseguimos, agora tamo aqui no

nosso pedacinho de terra, plantando nossa hortinha, nossas fruta, nossa comida, n/é? Uma maravilha (SEBASTIÃO, Diário de campo, 13/09/2012).

Caminhamos pelo Assentamento e fomos até o riacho onde eles retiram a água para uso na plantação e suas subsistências diárias. Depois de conhecermos um pouco aquela localidade e aquelas pessoas que ali vivem, retornamos para a UFSCar e de lá para as nossas casas.

Depois desse primeiro contato que ocorreu no final do ano de 2012, me direcionei por outros percursos com a perspectiva de realizar pesquisa no campo da infância em um outro contexto de assentamento. Entretanto alguns impedimentos me redirecionaram para a temática que me move, inquieta e encanta: a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2014, ao retomar os estudos voltados para essa modalidade de ensino, entrei em contato com Lindamira por telefone e mais uma vez essa se mostrou totalmente disponível em me receber. No dia marcado, fui até o lote de D. Lindamira, que me recebeu de maneira bastante carinhosa e atenciosa. Falei com ela sobre a minha intenção de realizar um estudo com os alunos e alunas que frequentavam a escola e pedi a ajuda dela em me fornecer o contato da professora que atuava naquela sala de aula para que eu pudesse marcar uma visita e me apresentar aos estudantes, ao que ela me atendeu prontamente.

Liguei para a professora, conversamos e marcamos o dia da visita. No dia combinado, fui até a Escola Novo Horizonte. Ao chegar, me apresentei a professora e falei com ela sobre a pesquisa que gostaria de desenvolver, tendo como colaboradores os alunos que frequentavam a escola. Ela se mostrou bastante disponível e me permitiu conversar com os alunos e alunas para apresentar a minha proposta de investigação.

Quando comecei a me apresentar dizendo de onde vinha e porque estava ali, fui interrompida por algumas alunas que, emocionadas, falavam:

De qual lugar de Bahia você vem? Eu sou de Guanambi... lá... perto de... lá pros lados de Brumado... prá lá... bem pra lá. Você conhece? (ZENILDA, Diário de campo, 19/05/2014).

Eu sou da parte do sul... da parte do cacau (risos)... nasci lá nas roças de cacau. Minha família tá aqui, mas é toda de lá. Todo mundo de perto de Itabuna... lá pra aqueles lado. Mas faz tempo que não vou lá, tenho vontade de ir, comer as comida de lá (MARIA DE LOURDES, Diário de campo, 19/05/2014).

Do total de alunos e alunas presentes, em torno de 08 (oito), (05) cinco eram provenientes da Bahia, migrantes que abandonaram suas cidades para tentar melhores condições de vida no estado de São Paulo. Depois dessa primeira identificação entre nós - conterrâneas - conversamos com animação e saudade sobre nosso estado, sua culinária e o cultivo do cacau². Consideramos essa primeira identificação um fator importante para abrir um caminho de diálogo sobre um tema que nos era comum, nosso lugar de origem, e que possibilitou uma conversa animada deixando todos e todas à vontade para se pronunciar. Ao falar sobre o projeto de pesquisa, todos e todas mostraram-se dispostos a participar e entusiasmados com a possibilidade de serem autores/autoras do conhecimento proveniente desse estudo.

A partir desse primeiro contato, passei a frequentar algumas aulas e estreitar o meu vínculo com o grupo. A convivência que estabelecemos resultou em uma relação de afeto, respeito e confiança que se estendeu para além do contexto escolar e que me levou a participar de eventos, reuniões e comemorações que aconteciam na comunidade.

O percurso da inserção no contexto onde desenvolvemos a pesquisa e o seu desdobramento em uma convivência de amizades, foi de fundamental importância para ampliar o nosso olhar sobre a prática social do convívio escolar e os processos educativos que emergem dessa prática.

² Duas alunas e um aluno presentes naquele dia tinham vindo da região Sul da Bahia, onde o cultivo do cacau é a atividade agrícola predominante

1. 3 A Escola Novo Horizonte: contexto da prática social do convívio escolar

A Escola Novo Horizonte, situada no Assentamento Santa Helena, caracteriza-se como uma unidade escolar de pequeno porte por possuir uma sala de aula ampla, bem arejada e iluminada; uma secretaria, também usada como biblioteca, onde são organizados alguns títulos que ficam acessíveis aos alunos e alunas que frequentam aquele espaço e dois banheiros, sendo um masculino e o outro feminino.

A área externa da escola é bastante ampla, tendo uma parte coberta onde acontecem os eventos da comunidade: comemorações, apresentações e mostras culinárias e os diversos festejos promovidos pelos moradores ou por entidades que desenvolvem projetos no assentamento.

A escola foi construída no ano de 2012 depois das reivindicações empreendidas pelos moradores do Santa Helena que tinham um enorme demanda por acesso a formação escolar, pois uma grande parcela dos assentados e assentadas adultos e adultas eram analfabetos ou possuíam pouca instrução do código escrito.

Vinculado ao programa Brasil Alfabetizado, as ações de alfabetização desenvolvidas na sala de aula da escola são organizadas e acompanhadas pelo poder público municipal por meio da Secretaria de Educação da cidade de São Carlos sob a responsabilidade do Departamento de Educação de Jovens e Adultos. As aulas acontecem durante três dias da semana, no período noturno das 19:00h às 21:00h e tem como principal objetivo trabalhar com o processo de alfabetização de adultos.

A grande dificuldade encontrada para o desenvolvimento das atividades naquele espaço é o deslocamento da professora que reside na cidade e não possui transporte para a sua locomoção até o Assentamento, ficando na dependência de caronas para chegar ao trabalho onde, muitas vezes, precisa pernoitar.

É preciso destacar que existe uma enorme afinidade, respeito e carinho entre os alunos e alunas e a professora, por isso, quando precisa dormir no Assentamento, a alfabetizadora é sempre acolhida por um dos moradores que demonstra enorme satisfação em hospedá-la. Essa situação tornou-se bastante recorrente com a suspensão do transporte por parte do executivo municipal que alegou não prover de recursos para esse fim. Como forma de resistência e persistência no trabalho realizado, os participantes do projeto de alfabetização daquela escola permanecem lutando para que as aulas continuem a acontecer naquele espaço.

A escola Novo Horizonte atende atualmente 05 (cinco) alunas e 03 (três) alunos³, sendo que destes, dois não são assentados, são moradores de sítios vizinhos que frequentam a sala de alfabetização com o desejo de aprender a ler e escrever.

1.4 Homens e mulheres que lutam pela terra e pela educação escolar: os colaboradores da pesquisa

Durante o período da nossa inserção no campo da pesquisa tivemos a oportunidade de conviver e conhecer os alunos e alunas que frequentam a sala de alfabetização da Escola Novo Horizonte. O nosso convívio foi muito significativo, pois pudemos compartilhar sonhos, lutas e experiências que foram determinantes no nosso processo de ensinar e aprender possibilitado pela nossa partilha nos encontros que aconteceram dentro e fora do contexto escolar.

Após as primeiras aproximações realizadas na sala de aula, percebemos que apenas alguns alunos e alunas frequentavam cotidianamente aquele

³ Computamos aqui apenas os alunos e alunas frequentes, pois outros moradores da comunidade assentada também participam da escola, mas de maneira esporádica. Durante a nossa inserção presenciamos aulas com a presença de quase vinte alunos e alunas, mas, a grande maioria não dava continuidade a essa frequência.

espaço, outros participantes, porém, compareciam as aulas esporadicamente, alguns destes, durante os meses que estivemos convivendo naquela escola, apareceram uma única vez.

Compreendemos que para o trabalhador rural que passa os dias cultivando a terra, cuja tarefa exige um grande esforço físico, é muito difícil encontrar forças e coragem para se comprometer a estar em uma sala de aula no único momento que teria para descansar. Essa realidade leva muitos dos assentados a não participar da escola cotidianamente, mas, alguns deles, ainda que em grandes intervalos, persistem em participar de algumas atividades.

A partir dessa constatação, precisamos eleger alguns critérios para a seleção dos nossos colaboradores, pois como tínhamos o objetivo de descrever os processos educativos que emergiam da prática social do convívio escolar, estar na escola tornava-se fundamental para realização do nosso estudo. Adotamos dois critérios que consideramos importantes para seleção desses colaboradores: o primeiro era que fossem alunos frequentes na escola e o segundo que fizessem parte daquela comunidade assentada. Com base nos critérios adotados foram selecionados 01(um) aluno e 05 (cinco) alunas como colaborador/colaboradoras da nossa pesquisa.

Reafirmamos o nosso compromisso político de exercitarmos a produção do conhecimento baseada em uma relação horizontal entre todos os participantes,

Uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber, e que é da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída através do exercício da pesquisa (BRANDÃO, 2006, p. 42).

Dentro dessa perspectiva o aluno e as alunas da Escola Novo Horizonte, fazedores dessa investigação, serão apresentados por seus nomes reais e suas imagens acompanharão as suas descrições. O uso dos nomes e

imagem foram autorizados pelos participantes que desejaram ver registradas as suas marcas nessa pesquisa.

Figura 1 - Sr. Sebastião - Setembro de 2015



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Sr. Sebastião tem 71 anos, é aluno regular da Escola Novo Horizonte e possui um lote de terras no Assentamento Santa Helena. Casado com D. Zenilda Duque é pai de 05 (cinco) filhos e 02 (duas) filhas; avô de 10 (dez) netos e 03 (três) bisnetos. Tem suas origens no meio rural, onde nasceu e viveu. É natural da cidade de Guanambi, estado da Bahia, onde permaneceu até os 24 (vinte e quatro) anos de idade, migrando para a cidade de Pitangueiras, no

estado de SP e posteriormente indo morar na capital, onde trabalhou na construção civil como pedreiro.

Sua origem vinculada ao campo o fez ingressar no movimento de luta pela terra visto como alternativa de retornar à roça e poder sobreviver da lavoura, pois seus conhecimentos e formação estavam atrelados a esse tipo de atividade.

Nasci e criei no campo. Conhecendo a lavoura, plantio, o alimento de cada dia. Onde também a gente tinha a criação, e essas criação se tornava o alimento. Como fosse o feijão, o arroz que a gente tivesse plantado. Porque daquela criação, vinha o leite, o queijo, o requeijão e... sobrava a criação ainda pra gente vender para comprar as outras coisas (SEBASTIÃO, TEXTO DE REFERÊNCIA 01, 2015).

Ingressar no movimento de luta pela terra, fez reacender a esperança de poder ter um espaço onde pudesse viver e atuar com base nas suas raízes de pertencimento.

E daí...a gente tendo esse conhecimento, do campo, depois caí em cidades grandes, e vendo o que, não era um futuro a cidade. Novamente, a minha mente voltada para o campo. Aí foi aonde a gente procurou alguns movimentos sem terras, e através desses movimentos que a gente procurou, a gente...confiando que um dia, através daqueles movimentos...porque o movimento era uma batalha sobre a terra. Em busca de uma área que pudesse ter como plantar o arroz, o feijão, o milho, a batata, criar uma criação, sobreviver do campo. E como a gente foi nascido em um campo, que tudo isso tinha, a gente colocou uma confiança e uma fé, que um dia que a gente conseguisse uma área de terra, a gente ia voltar aquele antigo tempo, como a gente foi criado. E foi o que aconteceu (SEBASTIÃO, Texto de referência 01, 2015).

Figura 2 - Dona Zenilda - Setembro de 2015



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Zenilda é uma mulher de 71 anos, aluna regular da Escola Novo Horizonte desde a sua criação, é casada com Sr. Sebastião Duque, mãe de 07 (sete) filhos/filhas, 10 (dez) netos/netas e 03 (três) bisnetos/bisnetas. É assentada na comunidade Santa Helena onde vive há 10 (dez) anos. Tem suas raízes no meio rural. Nasceu em um sítio da cidade de Guanambi no Estado da Bahia, onde viveu durante toda sua infância, adolescência e início da vida adulta.

Depois que casou acompanhou seu marido e migrou para a cidade de Pitangueiras no estado de São Paulo e de lá para outros municípios onde surgia algum tipo de trabalho para o seu esposo atuar. Trabalha na terra desde os sete anos, tempo em que ajudava o pai nas várias tarefas existentes no cotidiano do campo.

Sete anos de idade eu já comecei com a enxadinha lá no meio da roça lá. Uma enxadinha na roça, carpindo a roça. Sete anos, aí oito anos, nove anos, 10 anos. Aí com 11, 12 anos já comecei a ajudar meu pai a fazer uma cerca, trabalhar na roça, roçava aquelas matas grande, fazia aquelas coisas, botava fogo...pra fazer feijão...plantava feijão, mandioca, milho, tudo quanto era coisa nós plantava. Algodão, o tanto de algodão nós colhemos, cada saca de algodão. E eu cabeça do oito que eu era a mais velha. Eu era a cabeça do oito. Eu que fazia tudo. Aí foi indo, foi indo, fui crescendo, foi ganhando idade. Aí eu pegava uns galhos, o boi, o carro de boi, arriava o boi, botava canga, botava carga, enchia de melancia, enchia de coisas, levava para a cidade para vender já com os meus 18 anos. E lá foi essa vida assim (ZENILDA, Texto de referência 02, 2015).

Figura 3 - Lindamira Teodoro Ribeiro - Outubro de 2015



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Primeira presidente da Associação dos Produtores Rurais Santa Helena, Lindamira é considerada uma grande liderança do Assentamento. Não se curva diante dos obstáculos e sempre se mostra disposta a ir à luta em busca de melhores condições para a vida dos moradores da comunidade. Migrante do estado do Paraná, fez parte do primeiro grupo de acampados e participou da criação do assentamento que considera uma conquista, o resultado do esforço e persistência dos trabalhadores que enfrentaram situações adversas e muitas vezes desumanas para que aquela comunidade se formasse.

Hoje com 55 (cinquenta e cinco) anos tem orgulho das suas conquistas como sem-terra, mãe de dois homens e duas mulheres e avó de 06 (seis) netos/netas, vive com o marido e um dos netos em um dos lotes do Assentamento Santa Helena de onde tira a renda para a maior parte do seu sustento. Apesar do orgulho que sente hoje, relata sobre a sua visão preliminar sobre os sem-terras e o seu receio em participar do grupo, demonstrando o preconceito que tinha sobre os homens e mulheres que participavam do movimento de luta pela terra. Preconceito ainda vivo e forte para muitas pessoas na nossa sociedade.

Não eu não vou não. Aí o pessoal chegou e falou o que era sem-terra, que matavam, que atiravam, que... nossa! você precisa ver os absurdos. Eu falei, eu não vou... mas não vou mesmo (LINDAMIRA, Texto de referência 03, 2015).

Depois de ingressar no movimento de luta pela terra, e logo depois da desapropriação da Fazenda Santa Helena, relembra momentos difíceis que precisou enfrentar.

E você não imagina quanto capataz eles mandavam aqui, filha... de arma... nós segurava naquela porteira ali, sabe onde Roberta mora? Então, nós ficava naquela porteira ali que era a entrada ali, né? Chegava carro lotado dos capanga deles lá da usina, de arma na mão e nós segurava eles lá, tinha mais mulher do que homem, as mulher ia tudo pra lá, as crianças e nós segurava eles na porteira (LINDAMIRA, TEXTO DE REFERÊNCIA 03, 2015).

Aluna da Escola Novo Horizonte, argumenta que só não participa das aulas nos dias de cansaço extremo, porque desenvolve diversas atividades durante o dia que muitas vezes a impedem de retornar a tempo ou a deixam cansada demais.

Figura 4 - Maria de Lourdes - Janeiro de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Maria de Lourdes tem 54 anos, é uma mulher de origem camponesa nascida na região Sul do Estado da Bahia, na cidade de Macarani. Casou-se ainda muito jovem, com 12 (doze) anos, dessa relação nasceram 05 (cinco) filhos/filhas, sendo que uma menina faleceu aos 13 anos de causa desconhecida, ficaram 04 (quatro) filhos/filhas que deram a Lourdes 12 netos/netas. Desde cedo, ainda com 06 (seis) anos de idade precisou trabalhar na lavoura na fazenda onde seus pais moravam e trabalhavam.

[...] na realidade mesmo eu fiquei com seis ano, porque com sete eu já trabalhava pra fora pra ganhar o meu dinheiro, né? trabalhava no cabo da enxada... e meu pai, depois que a minha mãe morreu ficou seis mês sozinho, depois ele arrumou uma mulher na cidade, veio embora e eu fiquei com a minha avó, eu minha irmã e meu irmão mais velho ficou com a nossa avó (LOURDES, Texto de referência 04, 2015).

Há 07 (sete) anos Maria de Lourdes vive no assentamento Santa Helena e depois da separação com o esposo, há quase dois anos, assumiu o cultivo da

lavou e é responsável pelo plantio e colheita de frutas, hortaliças e criação de pequenos animais. Desde que se tornou assentada, lutou junto com a comunidade para a criação da escola que frequenta assiduamente desde a sua inauguração.

Figura 5 - Dona Honorina - Janeiro de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Há vinte e dois anos D. Honorina migrou do meio rural da cidade de Macarani situada na região Sul do Estado da Bahia para, junto com seu marido e filhos, tentar melhores condições de vida no estado de São Paulo. Foram muitas dificuldades que precisou enfrentar na cidade grande principalmente em decorrência da sua condição de analfabeta, que limitava seu acesso a determinadas atividades de trabalho, dificultando o seu sustento e de sua família.

Então a gente ficou de um jeito que pra arrumar emprego aqui era complicado, né?. Lá na Bahia às vezes pode encontrar emprego, mas aqui é difícil, por causa que aqui exige muito da leitura, né? muita sabedoria... um povo que exige muita sabedoria, é isso que não dá pra nós viver na cidade (HONORINA, Texto de referência 05, 2016).

Hoje com 60 (sessenta) anos, mãe de 04 mulheres e 05 homens, avó de 17 (dezessete) netos/netas e um bisneto, D. Honorina se considera vencedora, porque após uma longa jornada de luta por um pedaço de terra, onde ela e sua família estiveram presentes desde uma ocupação que ocorreu na cidade de Tapuí - SP e depois no acampamento e ocupação da Fazenda Santa Helena, finalmente ela possui um lugar para cultivar a lavoura e uma casa para morar.

Aluna da Escola Novo Horizonte, ela faz questão de estar na escola todas as noites de aula, pois considera esse espaço um lugar de conquistas que precisa ser valorizado por toda a comunidade assentada.

Figura 6 – Andreia - Janeiro de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Originária da cidade de Londrina, estado do Paraná, Andreia, 41 anos, participa do Assentamento Santa Helena desde a sua formação. Durante muito

tempo, depois de assentada, viveu sob um barraco de lona até conseguir o recurso para construir a casa onde mora. Casada há 22 (vinte e dois) anos, mãe de 03 homens e 01 mulher e avó de uma menina, começou sua trajetória de lutar pela terra para acompanhar o marido que tinha o sonho de ter um lugar para plantar e colher. Ao relembrar sua trajetória valoriza as suas conquistas e aprendizagens.

Ah! aprende... aprende pelo sofrimento, porque a gente sofre bastante e aí a gente dá valor aquilo que a gente tem hoje pelo sofrimento que teve. [...] mudei bastante, porque se fosse hoje acho que eu não teria coragem de enfrentar a vida mais não, do jeito que era (ANDREIA, Texto de referência nº 06, 2016).

Junto com o nosso colaborador e colaboradoras empreendemos esforços para realizar uma pesquisa voltada para a valorização do dizer e da cultura popular, como ferramenta de empoderamento de homens e mulheres do campo que, por meio de um trabalho de resistência e luta, buscam conquistar seu espaço de pertencimento. Acreditamos que trazer para o campo acadêmico os processos educativos que emergem do convívio escolar entre pessoas que vivem em um Assentamento Rural, pode contribuir para novas proposições sobre os sujeitos dos grupos populares enquanto construtores de importantes conhecimentos que, articulados com o saber científico, podem promover um conhecimento novo e transformador.

2. PARA ALÉM DA "CULTURA DO SILÊNCIO": OS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2015, p. 42).

Como reflexo de quem somos, o que desejamos e defendemos, nos posicionamos a favor dos silenciados da terra, os oprimidos. E nesse posicionamento, trazemos para as nossas reflexões os processos opressores que cotidianamente tentam invisibilizar e emudecer a luta histórica e ainda viva de se construir um mundo menos perverso. Nele, o respeito a todos os homens e mulheres como seres inconclusos e na busca incessante de ser mais (FREIRE, 2011b) e, ainda, o reconhecimento de todos e todas, independente do lugar que ocupam, como sujeitos de direitos, estará no centro das decisões.

Nessas reflexões buscamos a denúncia e o anúncio. A denúncia de mecanismos que tentam impor uma visão unilateral da vida e que negam outras formas de ser e estar no mundo e com o mundo e, com o anúncio registramos a força pulsante, viva, presente na condição ontológica do homem de ser livre, inacabado e construtor de uma história ainda em curso. Na denúncia, abordamos a cultura do silêncio presente desde os processos de colonização e no anúncio, trazemos a cultura e educação popular como espaços possíveis de fazer germinar os sonhos e utopias de um mundo moldado nos alicerces do respeito, solidariedade e amor.

2. 1 DIZER A PALAVRA E PRONUNCIAR O MUNDO: condição humana para a transformação social

O fio condutor que nos move é a esperança utópica⁴ e a crença de que somos todos, homens e mulheres, seres inacabados e, portanto, na incessante busca de sermos mais (FREIRE, 2011b). O futuro não está predeterminado, não é inexorável: é possível transformar a realidade social tornando-a menos hierárquica e injusta, onde todos e todas consigam conviver em respeito e paz em uma sociedade mais humanizada.

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada, que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (FREIRE, 2011a, p. 59).

Nesse processo de construção/transformação do mundo e de nós mesmos defendemos que o direito de dizer a palavra e pronunciar o mundo é de todos e todas e não deve ser privilégio de um pequeno grupo que dita aos outros a sua palavra como ordem inquestionável a ser seguida e única visão válida para se interpretar a realidade. Como consequência dessa postura autoritária e desumanizadora nega-se à grande maioria o direito de dizer a sua palavra e assim sua forma de pronunciar e se relacionar no e com o mundo.

É por meio da palavra que homens e mulheres nomeiam e significam o mundo e suas relações.

⁴ Esperança utópica não no sentido de esperança inatingível, ou esperança vã, mas significando que o futuro não está determinado, mas a ser construído pela ação humana. Segundo Freire (2011a, p. 94) “Utópica porque, não ‘domesticando’ o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos”.

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (FIORI, 2011, p. 26).

A palavra e sua força criadora constitui-se como um instrumento que pode ser usado para promover a opressão e a domesticação – aquilo a que Freire (2011b) chama de ‘palavra inautêntica’ – bem como para a conscientização e libertação humana – palavra autêntica e verdadeira (FREIRE, 2011b). Aqueles que utilizam a palavra de forma inautêntica se vêem com o direito de pronunciar o mundo e ditar a sua ordem política, cultural e social, negando esse direito a outros humanos. Segundo Freire “no fundo, negar a palavra implica algo mais. Implica negar o direito de ‘pronunciar o mundo’. Por isso ‘dizer a palavra’ não é repetir uma palavra qualquer” (FREIRE, 2011a, p. 20).

Dizer a palavra, portanto, configura-se como ação que ultrapassa o simples ato de falar enquanto aspecto biológico inerente a todos os seres humanos, “Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias” (FREIRE, 2011a, p. 79), está intimamente atrelado a relação que se estabelece entre homens e mulheres na transformação do mundo, registrando as marcas das suas presenças tornando-o humano.

É importante distinguirmos que nem toda palavra implica ação/reflexão e gera mudanças, por isso, apenas a palavra verdadeira configura-se como práxis e promove a transformação do mundo. Dialeticamente, a palavra inautêntica, sem reflexão e ação (práxis) é imobilizante, anestesia o pensar, paralisa a ação e perpetua a realidade opressora que a sustenta e retroalimenta.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece

entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alientante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este em ação (FREIRE, 2011b, p. 108).

A negação do direito de dizer a palavra é uma ação desumanizadora exercida dentro de uma sociedade de classes por aqueles que detém o poder e que, utilizando-se do seu dizer a palavra, mitifica a realidade por meio da introjeção ideológica de sua forma de ser e estar no mundo como única possível, dando a essa forma um caráter de legitimidade.

Ideologia é aqui compreendida,

como uma racionalização coletiva, imposta por grupos dominantes da sociedade, que partem das aparências, isto é, fatos mal explicitados (meias-verdades, portanto) e constroem justificativas para ações ou políticas cujas verdadeiras finalidades não são em geral reveladas (WHITAKER, p. 124-125, 1983).

Dentro das artimanhas ideológicas, o poder legitima a palavra de quem a expressa dando a ela a força da verdade e, encouraçada como verdade, essa transfigura-se como mordaza que silencia outras formas de pronunciar o mundo e a vida, tidas como ilegítimas e falsas, portanto, sem força para interpretar e construir a realidade. Assim, “o poder torna legítimo porque é pronunciado como tal e, como tal, pronuncia palavras que ordenam a vida” (BRANDÃO, 2012, p. 9).

Em uma sociedade onde o poder está concentrado nas mãos de poucos, que tentam determinar a vida de todos, coube historicamente a esse pequeno grupo o direito de falar e ser ouvido e assim transmitir a sua forma de interpretação da realidade legitimando essa como única e verdadeira. Dessa maneira, pronunciam palavras que ordenam a vontade de poucos sobre a submissão e obediência de muitos, que foram silenciados porque a sua palavra

não se fez ouvir, foi desmerecida, desvalorizada, e tornou-se, nesse contexto de opressão, ilegítima.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2011b, p. 109).

É preciso desconfiar de determinadas “palavras-verdades” tidas como legítimas, pois as mesmas nem sempre condizem com a verdadeira pronúncia da realidade. Nesse sentido, de acordo com Brandão,

O ofício do poder realiza-se através da palavra e o seu domínio determina o exercício do comando. Falam os senhores e os outros ouvem, repetem, obedecem. A palavra associada ao poder o constitui, e ele, poder, torna a palavra que emite a única legítima. Aquela que diz a verdade e edita a ordem (1986a, p. 145).

Como consequência desse domínio de dizer a palavra, da concentração de poder e ação autoritária que geram processos de desumanização, instaura-se na sociedade de classes, aquilo que Freire denuncia como a ‘cultura do silêncio’. “Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 2011a, p. 100).

Instaurada, a cultura do silêncio manipula a interpretação da realidade e condiciona os grupos oprimidos⁵ a pensar o mundo como fato dado no qual não podem intervir e transformar, introjetam a ideia de inferioridade sobre si mesmos e uma percepção fatalista sobre o presente e o futuro, gerando com isso uma subordinação, aceitação e acomodação ao que lhes é imposto. “Não é no

⁵ Usaremos nesse trabalho as concepções de oprimidos, classes oprimidas, classes subalternas, subalternos, classes populares, grupos populares e povo, com sentido similar por uma questão de estética do texto, para evitar repetições. Aqui compreendemos esses grupos ou pessoas como categoria contraposta a elites e grupos dominantes ou ainda como os pobres “entendidos como os não pessoa, os seres humanos sem os direitos básicos, os empobrecidos pelos sistemas de exploração e dominação que causam a pobreza” (WANDERLEY, 2010, p. 41).

silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011b, p.108).

Com a imposição da cultura do silêncio que cristaliza as relações de opressão, aqueles que roubam a palavra têm nessa ação a sua fonte vital de perpetuação do poder e mitificam o outro como não sabedor, ignorante, aquele que não deve ser ouvido porque não tem o que dizer. O pronunciar o mundo dos grupos oprimidos lhes causa estranheza, pois difere da sua forma de interpretação, assim, considera apenas a sua palavra como verdadeira e impõe esta aos demais, a quem oprime, silencia e rouba a palavra.

Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija a sua palavra de ordem (FREIRE, 2011b, p. 180).

O poder autoritário e alienante dos opressores personifica-se quando se rouba a palavra do outro, quando se impõe a cultura do silêncio aos oprimidos e atribui-se o endeusamento de um saber inquestionável. Enquanto únicos seres capazes de produzir conhecimentos, se vêem assim no direito de sobrepor-se aos outros por meio de sua palavra.

No mundo moderno altamente codificado, com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação a palavra inautêntica, apropriando-se de ferramentas cada vez mais rebuscadas, revigora o seu poder e estende a sua força manipuladora, alienante e massificante a um contingente humano cada vez mais amplo, utilizando-se de inúmeros canais para impor sua forma distorcida de interpretar a realidade e reinscrever a cultura do silêncio para as classes oprimidas.

O debate em torno do poder da palavra como forma inautêntica de expressar a vida é atual e configura-se como temática fundamental para a

análise crítica e de desvelamento da realidade e posterior implementação de ações que levem à superação das condições de opressão em que vivem os diversos grupos marginalizados nas suas formas de expressão e atuação social.

No trabalho com esses grupos torna-se imprescindível a promoção de ações reflexivas e críticas que contribuam para desvelar os mecanismos de alienação, que fazem com que os oprimidos pronunciem e defendam as palavras dos opressores como se estas representassem a sua própria forma de pronunciar o mundo e reproduzissem tais “verdades” como fato dado e inquestionável.

O exercício de se fazer ouvir a palavra e propagar o dizer do povo é um desafio daqueles que trabalham com os grupos populares. Cuidar para não silenciar a voz do povo e contribuir para que este não reproduza a voz do opressor, visto, muitas vezes, como aquele que tem o direito de pronunciar a palavra e, portanto, produzir o mundo e suas “verdades”. Para Freire,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (2011b, p. 108).

Dizer a palavra, significar, pronunciar e construir o mundo é uma condição ontológica de homens e mulheres. As tentativas de silenciar essa condição humana geram conflitos que podem produzir fraturas nas formas de dominação e possibilitar a produção de um movimento de resistência e transgressão à ordem social vigente pelos grupos oprimidos, que criam estratégias diversificadas de consolidar suas formas de ser, estar, interpretar, (re)inventar o mundo, mesmo em um contexto restrito e/ou onde essa forma de proceder seja desacreditada e desvalorizada. Os grupos oprimidos

compreendidos aqui também como grupos e/ou classes populares são constituídos por aqueles que,

Temidos quando organizados, em movimento e em luta, elogiados nos discursos em épocas de eleição, o popular é plural, complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia. Uma multidão de pessoas exploradas, dominadas, não valorizadas, sem teto, sem terra, sem alimentação adequada, sem trabalho ou com trabalho precarizado, sem acesso aos bens culturais, desvalidos (idosos e crianças abandonadas), mas, também, lutadores e lutadoras individuais para poder sobreviver que, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência segregadora, porque sabem ser segregados, tornam-se [...] o "povo político", conformam o que se chama de classe popular - de potencial para real, porque em movimento e em luta - e possuem, como diz Freire (1987), potencial de (re)fundação social (PALUDO, 2009, p. 49).

Por meio do seu potencial de refundação social, as vozes dos homens e mulheres que compõem os grupos populares, enquanto formas de pronunciar o mundo ecoam nos diversos espaços onde estão presentes em tons e modos diversificados, pois os sujeitos individuais e coletivos que as constituem tem formas próprias de se fazerem ouvir, entretanto, tem em comum o desejo de serem escutadas e respeitadas. Em alguns espaços onde acontecem embates e lutas por representatividade (movimentos sociais, sindicatos, associações) a voz, enquanto palavra autêntica, torna-se ação que mobiliza o grupo para a luta e para a conseqüente transformação da realidade, em outros a voz é falaciosa, isto é, não é voz autêntica que representa os desejos e anseios da comunidade que a representa, e por ser inautêntica, silencia o grupo.

Como movimento de insubordinação a ordem dominadora estabelecida, as culturas populares buscam as fraturas do contexto opressor onde podem germinar e encontram novas formas de se reinventar. Dessa maneira resistem e se afirmam tomando como base os modos como o povo vive e interpreta o cotidiano, por meio das práticas sociais que são construídas e (re)significadas e que perduram em tempos e espaços distintos fazendo com

que as palavras e os saberes dos sujeitos que as constituem ganhem força e significado para os grupos que delas fazem parte. Nesse movimento, buscam a valorização daquilo a que se constituem suas culturas enquanto resultado do trabalho da ação dos humanos na transformação e conseqüente produção do mundo.

Somos todos, homens e mulheres, seres culturais, produtores de culturas e produzidos por elas numa relação de inter-dependência que constitui a nossa humanização. Cultura é aqui compreendida como a humanização do mundo, dos homens e das mulheres.

A cultura é esse mundo em que o homem se objetiva, e em que se produz a imprescindível mediação histórica do reconhecimento constitutivo de sua humanidade. Assim, pode-se dizer que o homem é seu mundo. [...] Cultura, em seu sentido mais amplo e mais profundo, é a humanização do mundo e, portanto, humanização do homem (FIORI, 1991, p. 85).

A partir dessa concepção, percebemos que a compreensão do mundo e do ser humano só é possível tomando como base a sua cultura, isto é, suas diferentes visões de mundo, suas maneiras de ser, pensar, agir, sentir, organizar, produzir, valorar, interpretar e se relacionar entre si, com o outro, com o mundo, enfim, suas maneiras de pronunciar e construir a vida. A cultura produzida pelos humanos os transforma em sujeitos culturais.

[...] ao transformar materialmente o mundo em que vive, o recria e se reproduz como ser humano. É o mesmo que dizer que, criando cultura, nós, os humanos, passamos de indivíduos biológicos (como os animais) para sujeitos culturais (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 54).

Cultura, portanto tem aqui a sua aceção mais ampla. De acordo com Brandão e Assumpção,

A cultura abarca tudo o que o ser humano e o seu trabalho realizam no mundo, ao transformarem a natureza e atribuírem significados ao que fazem e ao próprio ato criador de fazer, de

criar, de transformar. O processo de criação de cultura é o que atribui ao ser humano a possibilidade de afirmar-se como um ser com consciência a respeito do seu saber. Enfim, como um sujeito que habita de forma singular a sociedade e constrói uma história (2009, p. 54).

Tomando como base essa compreensão de cultura, podemos afirmar a existência de culturas diversas, singulares, visto que cada grupo tem suas maneiras próprias de intervir no mundo, de transformar a natureza e ser transformado por ela, de estabelecer relações, de interpretar o meio onde vive, de construir a história. Falamos, portanto de culturas plurais, sem uma relação vertical entre elas, mas todas repletas de significados e valores e que, por serem diferentes, não podem ser mensuradas, mas respeitadas e valorizadas.

Nesse contexto de diversidade e pluralidade marcado por conflitos e tensões, as culturas populares buscam o seu espaço de afirmação e resistem como ferramentas de luta e como meios de propagar o pronunciamento do mundo dos grupos oprimidos e subordinados. Como movimento de resistência e rebeldia as culturas populares se recusam a serem domesticadas, dominadas e extintas.

São vários os conceitos atribuídos às culturas populares no decorrer da história, em grande parte deles relacionados a um modo folclórico ou caricaturado das manifestações das classes oprimidas na tentativa de reduzi-las a formas "primitivas" e "atrasadas" de apropriação e interpretação do mundo. Em sentido oposto, cultura popular pode ser compreendida como movimento de luta pela valorização dos saberes do povo e como ferramenta para a superação de dominação cultural a que estão submetidos e consequente desvelamento do mundo.

O que se denominou cultura popular e que se definiu e defendeu ora como um movimento, ora como um instrumento de luta política em favor das classes populares, surgiu fazendo a crítica não apenas da maneira de como se pensava "folclórica", "ingênua" a cultura do povo brasileiro, mas também e principalmente os usos políticos de dominação e alienação da

consciência das classes populares, através de símbolos e dos aparelhos de produção e reprodução de uma "cultura brasileira", ela mesma colonizada, depois internamente colonialista (FÁVERO, 1983, p. 8).

Aqui buscamos a acepção mais ampla do que compreendermos por cultura popular na tentativa de romper com estereótipos, pois defendemos que aprisioná-la em um único sentido significa reduzir as suas dimensões e possibilidades interpretativas. Compartilhamos o conceito defendido por Brandão (1986), por compreendermos que aglutina os princípios fundamentais referentes às culturas populares. Segundo o autor,

Cultura popular significa: a) a cultura subalterna das classes populares, por oposição à cultura dominante das classes dirigentes; b) as diferentes modalidades de um trabalho realizado na intercessão entre educadores populares e grupos populares, dirigido à produção de uma outra consciência, de uma outra cultura e de uma outra ordem social; c) o resultado nunca concluído deste trabalho, como uma retotalização da cultura nacional em termos e sob as bases de uma cultura popular libertada (BRANDÃO, 1986b, p. 52).

Nesse sentido, as culturas populares se afirmam como culturas de resistência e rebeldia, que se impõem contra a tentativa de uma hegemonia cultural alienante, externa, produzida pela classe dominante que se alimenta do silenciamento dos oprimidos, negando a produção material e simbólica dos grupos populares na tentativa de silenciar a voz do povo, de engessar o seu pensar e dirigir sua interpretação da realidade de acordo com os interesses de dominação econômica, política e cultural dos afortunados pelo poder de dizer a palavra e pronunciar o mundo.

2. 2 CULTURA POPULAR: movimento de resistência e rebeldia a ordem social opressora

Historicamente as culturas populares – como formas simbólicas e materiais de interpretação do mundo e de produção das classes subalternas - carregam consigo uma gama de pré-conceitos impostos por um modelo de cultura hegemônica que sempre caracterizou o “diferente”, ou aqueles que possuem uma outra forma de se relacionar com o mundo e com os seus pares, como de menor valor ou desmerecedor de credibilidade. Essa relação de subordinação emerge nos processos de colonização, quando, os povos conquistados eram obrigados a negar suas culturas e cultivar a de quem os dominou e oprimiu.

Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fósil correspondente a estratos de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento.[...] Trata-se de uma visão linearmente evolucionista que advoga, com a autoridade da ciência oficial, a causa dos vencedores (BOSI, 2014, p. 323).

A história do continente latino-americano é marcada pelos processos de imposição cultural dos países do centro aos povos conquistados, como parte de um projeto histórico de dominação e exploração. A esse respeito Dussel (s.d.) nos alerta sobre a concepção do colonizador que configura o colonizado, o outro, ou a sua exterioridade, como o “não-ser”, a barbárie, a quem se precisava civilizar – compreende-se como docilizar, subordinar, subalternizar – enquanto processo necessário para a exploração objetiva de uma fonte de onde se retirava a matéria-prima para a manutenção do poder capital e da construção do imperialismo hispânico/europeu e seu desdobramento norte-americano, que hoje configuram-se como grandes potências mundiais alimentadas pela miséria dos povos colonizados.

O que acontece é que os países do “centro” desenvolvido estão desenvolvidos porque usufruíram da exploração dos países coloniais. Não existe, então, uma relação entre um país e outro como se fossem dois sistemas separados [...]. Essa visão permite refazer a história e descobrir que desde a origem do mundo moderno há uma injustiça radical (DUSSEL, s/d, p. 260).

A análise desse processo de exploração e dominação cultural dos povos que habitavam o continente americano é de fundamental importância para a compreensão dos seus desdobramentos nos dias atuais, que nos fazem refletir sobre o percurso de expropriação não só territorial, mas, também, político e cultural sofrido pelos povos nascentes e que geram, muitas vezes, um processo de alienação dos dominados ao negarem sua cultura em benefício da cultura do seu opressor. Cultura imperialista que se autoproclama como universal e ideal – no discurso do colonizador – para o processo de civilização e desenvolvimento das nações, e que, conseqüentemente, nega qualquer outro tipo de cultura e interpretação da realidade.

Uma cultura particular, que é a européia, se pretende “universal” e nega todo valor às outras particularidades. Aceita-se como evidente que a cultura européia é a cultura universal. Este universalismo não é mais do que o universalismo abstrato de uma particularidade que abusivamente se arroga a universalidade, e que com isso nega todos os outros particularismos e exterioridade das outras culturas (DUSSEL, s/d, p. 263).

Essa tentativa de padronização cultural busca promover a invisibilidade do Outro e a negação de toda produção de conhecimento e interpretação do mundo dos povos nascentes e seus descendentes. Negam, portanto, a diferença, a diversidade, a heterogeneidade como parte inerente da nossa humanidade. Todo processo de imposição e padronização social, política e cultural, por sua constituição homogeneizante, é desumanizador e promove, por meio de estratégias que manipulam o pensamento da sociedade, a naturalização da opressão e a desqualificação do diferente, do Outro, dos que

fogem a esse processo de nivelamento que tem como base a cultura hispânico-européia. A esse respeito Araújo-Olivera denuncia,

A expressão mais potente da eficácia desse pensamento pode ser descrita como a naturalização das relações sociais que suprimem/negam/invisibilizam as diferenças. Embora sutilmente mascaradas, elas contribuem para produzir e justificar desigualdades, discriminações, desqualificação de culturas; pessoas (originárias, pobres, da diáspora) são classificadas como inferiores, bárbaras, não civilizadas e impossibilitadas de exercerem seus direitos, desenvolver sua vida digna, conforme suas diferentes visões de mundo, segundo seus jeitos de ser, sentir, pensar, se organizar, produzir, interpretar as experiências sociais (2014, p. 102).

Esse processo de negação de direitos, anulação da diversidade, mascaramento da opressão e da exploração que constituiu o projeto colonizador europeu está presente desde as primeiras ações dos seus representantes em terras latino-americanas, onde dizimaram povos e embeberam o solo com o sangue dos seus filhos, gerando um processo de violência material e simbólica que deflagrou na miséria e sofrimento de muitas gerações, em benefício do enriquecimento dos países colonizadores gerando com isso uma relação de dependência econômica que se perpetua até nossos dias.

Simplesmente o fato de que certos países, concretamente norteaatlânticos, puderam auto-expandir-se porque se apropriaram de certos bens da colônia, produzindo-se assim uma certa acumulação originária que depois se reproduzirá, primeiramente com as grandes indústrias de luxo, como são o tecido, o perfume e uma série de indústrias secundárias que reproduzem enormemente o capital. Essa primeira acumulação é banhada com o sangue do índio, está envolta nos "couros dos escravos da África" e dos chineses da "guerra do ópio". São povos inteiros que foram "trocados" e imolados ao deus ouro (DUSSEL, s.d., p. 261-262).

Nessa proposição, o capital torna-se valor maior que a vida, de maneira que para o seu fortalecimento, invadiram territórios, escravizaram humanos,

destruíram a natureza, extinguiram civilizações e suas culturas. Tudo isso como fonte para a produção capitalista.

A descoberta das terras do ouro e da prata, na América, o extermínio, a escravização e o enfurnamento da população nativa nas minas, o começo da conquista e pilhagem das Índias Orientais, a transformação da África em um cercado para a caça comercial às peles negras marcam a aurora da era de produção capitalista (MARX, 1996, p. 370).

Tomando como exemplo a colonização do Brasil, os portugueses, ao pisarem nesse solo com o objetivo de explorar o território brasileiro, encontraram aqui vários povos indígenas que foram massacrados e destruídos não apenas porque lhes foram tirados os seus espaços territoriais, mas, principalmente porque suas culturas – religião, organização social, seus ritos – foram menosprezados e tidos como ilegítimos e assim, muitas das manifestações culturais desses povos foram erradicadas por meio desse processo colonizador desumanizado que buscou a inculcação de um modelo cultural europeu/português aos habitantes da nova terra.

Esses povos foram considerados seres sem alma, pois não cultivavam o mesmo Deus dos conquistadores, bem como preguiçosos (mito que se perpetua até nossos dias) porque não tinham o mesmo afã de acúmulo de bens materiais que os seus dominadores. Caçavam e pescavam apenas o que lhes era necessário para comer, contemplavam a natureza e seus mistérios e, a partir dessa contemplação, construíam respostas que davam sentido a vida. Todo esse conhecimento e forma de se relacionar foram consideradas desprezíveis pelos colonizadores, por serem totalmente diferente daquilo que cultivavam. Esses povos já existiam e construíram suas vidas nesse continente bem antes dos colonizadores europeus e por serem diferentes, o “outro”, considerados a barbárie, o “não-ser”, dentro de uma visão distorcida e perversa, foram, de forma arbitrária e desumana perseguidos e muitos deles exterminados.

Com base nessas considerações Dussel (s.d) afirma,

De forma que havia um mundo, outro que não o hispânico. Mas esse mundo foi dominado, e a dominação dessa exterioridade significa o primeiro processo de alienação na América. O índio com o seu mundo é interiorizado na totalidade hispano-americana e colocado a serviço do dominador. O índio é encomendado como mão-de-obra. Esta dominação do “senhor” *encomendero* sobre o servo faz-se em nome de um pro-jeto histórico (s/d, p. 255).

Esse projeto histórico de dominação e exploração denunciado por Dussel (s.d.), e materializado no processo de colonização dos ameríndios gerou a desterritorialização de um enorme contingente de homens e mulheres que foram escravizados e massacrados pela dominação política, econômica e cultural a que foram submetidos.

O mesmo se deu com os escravos africanos, que tirados de suas terras e tratados como seres inferiores vinham exercer trabalhos braçais em território brasileiro e aqui precisavam negar suas crenças, seus ritmos, suas cores, seu canto, suas místicas, ou seja, sua forma de pronunciar o mundo. Desvalorizadas e marginalizadas, suas culturas eram tidas como uma afronta à cultura hegemônica do explorador e precisava ser cultivada na clandestinidade. Fato que se desdobrou até nossos dias. O candomblé, por exemplo, ainda é considerada, por uma significativa parte da sociedade, como uma religião subalterna, pecaminosa, inverídica, de menos valia, e que sofreu inúmeros preconceitos, inclusive com perseguição aos seus seguidores. Bem como a capoeira e outras formas de manifestações culturais dos povos africanos que durante séculos foram proibidos de "ser", no sentido de respeito e valor a essas populações e suas produções.

A esse respeito e sobre a forma como esses povos resistiram aos processos de negação cultural, Freire afirma "o sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco" (2014a, p. 91).

Seguindo esse percurso, vemos que os homens e as mulheres do campo e suas formas de estar no mundo também são vistos pelo imaginário social como formas inferiores de interpretar a realidade e por isso são re-tratadas de maneira caricata e alegórica, fazendo com que esses sujeitos sejam discriminados, porque suas culturas não foram outorgadas pelo poder hegemônico e por suas instituições que legitimam os saberes.

O problema é que toda ciência contemporânea é urbano-centrada e, pelas suas raízes históricas, comprometida com a civilização que se considera padrão universal. Pensa-se, portanto, que ela deve ser seguida em seu europeucentrismo cartesiano por todo o resto do mundo (WHITAKER, 2002, p. 21).

Portanto, as culturas dos grupos subalternos, são desconsideradas no contexto mais amplo da sociedade, porque nela existe um padrão cultural dominante, que “deve” ser seguido por todos e todas, sob o risco de serem excluídos dos espaços de decisão, de serem silenciados pelos algozes das suas culturas.

A própria palavra ‘cultura’ no transcurso da história carregou consigo um valor ideológico, por caracterizar como pessoas “cultas” aquelas que dominavam os conhecimentos considerados eruditos, ou que faziam uso dos saberes culturais credenciados historicamente, isto é, conhecimentos produzidos e legitimados pela classe dominante e com um valor social simbólico legitimado pelas instituições vinculadas aos grupos que detém o poder. Dentro desse enfoque encontra-se a concepção de cultura ocidental que “refere-se muito mais àquela parte das práticas, técnicas e conhecimentos obtidos a partir da intelectualização de uma parte da sociedade e que atende ao qualificativo de ‘Racional’ ” (WHITAKER, 1982, p. 6-7).

Os processos de opressão econômica, política e social, sofridos pelos grupos populares, que são impostos de forma arbitrária e desumana pela classe dominante, amordaçando e silenciando homens e mulheres, os levam àquilo a

que Freire (2011b) denomina de situações-limite, gerando movimentos e ações rebeldes, que, como forma de preservar a vida, recusa-se ao aprisionamento em padrões preestabelecidos da ordem cultural e social.

A cultura popular resiste à opressão e à sua negação porque ela é por si só a representação da vida cotidiana dos grupos subalternos e a intersecção das suas esferas materiais e simbólicas. Nessa perspectiva, o conceito usado por Bosi (2014) é bastante elucidativo.

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e consolar... (BOSI, 2014, p. 324).

Nesse movimento de rebeldia e resistência, as culturas populares buscam os espaços possíveis para se restabelecer e reinventar, se reafirmando ao longo da história como o dizer do povo e sua forma de construir e constituir as diversas relações humanas e dessa maneira demonstra a força pulsante da vida que pronuncia o mundo contra o domínio da palavra inautêntica que anuncia a morte.

2. 3 OS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR: escritas de uma história

Os movimentos de cultura e educação popular ganharam força e expressão na sociedade brasileira e influenciaram diversas práticas e debates em vários países do continente latino americano, a partir do final da década de

1950 e início de 1960. Ao discutirem o papel educativo da cultura no processo de conscientização da classe oprimida e a superação das suas condições materiais por meio da transformação da sociedade, buscavam tornar essa realidade menos hierárquica, onde existisse "menos privilégios para as minorias dominantes e menos miséria para as maiorias dominadas" (BEISIEGEL, 1986, p. 64).

O clima mundial pós-guerra e a queda do regime autoritário de Vargas, fez renascer a esperança de se consolidar a democracia no país e contribuiu para a nova conjuntura política e social que se estabeleceu no Brasil a partir de 1945.

Nessa época, o desenvolvimento social já alterara profundamente as condições de vida na região: invertiam-se as posições numéricas da população nas áreas rurais e urbanas; mudava a estrutura do mercado de trabalho; multiplicavam-se as oportunidades de emprego em atividades urbanas não-manuais; as expectativas de ascensão social segundo padrões característicos da moderna sociedade industrial iam progressivamente alcançando setores cada vez mais amplos da coletividade (BEISIEGEL, 1979. p. 43-44).

A industrialização que se efetivava transformava o cenário da sociedade brasileira ao promover uma forte migração das populações rurais para os centros urbanos, por meio de um processo de fortalecimento do capitalismo que promovia a gradativa desintegração dos modos de vida das comunidades rurais que precisaram buscar outros espaços para se estabelecer. A partir desse processo migratório, a visibilidade das precárias condições em que viviam os homens e mulheres do campo quanto ao difícil acesso à educação escolarizada, à saúde e direitos trabalhistas, fica ainda mais evidenciada e as demandas para melhorar o nível de escolarização e formação dessa população geram pressões dos vários setores urbanizados e de empresários que necessitavam dessa mão de obra para atender aos seus interesses de mercado.

Se, de um lado, a educação de adultos e o desenvolvimento de comunidades marginalizadas eram um direito e um benefício social, de outro lado, eram também um investimento,

porquanto pretendiam ser processos sistemáticos e meios participativos de integração de contingentes de pessoas e grupos postos "à margem", no interior do mercado de trabalho, no pleno exercício da cidadania e no desenvolvimento da sociedade (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 22-23).

Faz-se necessário sublinhar que as grandes migrações rurais para os espaços urbanos ou mesmo de pessoas que viviam em estados localizados na região Nordeste para as regiões Sul e Sudeste do Brasil, representava um enorme problema social para as classes dominantes política e economicamente, tanto dos setores urbanos quanto dos rurais, pois refletiam diretamente nas suas relações de exploração da força de trabalho e os lucros adquiridos nessas relações, gerando preocupações com esse fenômeno e posicionamentos contrários que apontavam a migração como grande problema social do país.

O grito alarmado contra o êxodo tinha duas proveniências bem claras: de um lado, os grandes proprietários de terra, preocupados com a perda da mão-de-obra barata ou, até, gratuita que ocupavam em suas fazendas. De outro lado, grupos urbanos, particularmente a classe média, assustados com o crescimento da população pobre nas cidades, a mendicância, a delinqüência e outros problemas daí decorrentes. Entre os problemas, a perda da tutela política dos grandes proprietários sobre os trabalhadores rurais e, na cidade, a ação política dos comunistas sobre os trabalhadores imigrados (MARTINS, 2009, p. 39).

Como fenômeno que se mostrou irreversível, a migração que caracterizou o período impeliu a classe dirigente a adotar medidas que minimizassem o impacto nas relações de poder e atendessem a algumas demandas que emergiram, dentre elas, a educação escolarizada. A partir de tais demandas e tomando como principal objetivo o fortalecimento do sistema capitalista por meio do estabelecimento de outras formas de relações de trabalho que teve como base o operariado industrial, programas e projetos de educação passaram a fomentar a formação dessa mão de obra em nome de um discurso vinculado ao progresso e desenvolvimento do país.

Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias foram também fatores importantes (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 15).

A superação do analfabetismo e a expansão da rede escolar passaram a fazer parte das reivindicações de diversos segmentos sociais e pressionaram o poder Federal a implementar campanhas de alfabetização⁶ que buscavam ensinar as primeiras letras a população, em sua grande maioria, proveniente do meio rural. Essas ações evidenciam a preocupação do poder central em melhorar os índices e atender aos interesses do mercado de trabalho, sem entretanto promover uma real transformação das condições de trabalho e melhoria de vida dessas populações, conformando esses homens e mulheres as estruturas que lhes eram impostas. A esse respeito Brandão e Assumpção (2009) sublinham dois princípios presentes nos ideários educacionais do período,

O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade de participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 17-18).

Dentro dessa concepção de pobreza e atraso atribui-se às camadas populares uma enorme parcela de responsabilidade por esses fatores, visto que não fazem parte do contingente de pessoas que tem se apropriado dos saberes institucionalmente credenciados pela sociedade e que são considerados pré-requisitos fundamentais para a sua aceitação e consequente inserção nas frentes de trabalhos não-manuais, aos quais são creditados os méritos para se atingir o

⁶ As ações e campanhas de alfabetização de adultos desenvolvidas nesse período serão melhor aprofundadas no IV capítulo quando discutiremos a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

desenvolvimento e progresso, em um flagrante desprestígio ao trabalho como valor de uso social em benefício deste como valor de troca.

A escola pública foi vista como espaço capaz de redimir esse processo de atraso que vivia o país, bem como a saída para minimizar as desigualdades sociais características da sociedade brasileira, o que deflagrou inúmeros movimentos que reivindicavam o acesso a educação pública, universal e gratuita.

Tais reivindicações estiveram presentes desde as reformas de sistemas de ensino estaduais no início do Século XX, onde se propunha uma educação popular - concebida como ensino gratuito e universal da escola pública - a todos os setores e camadas sociais, e atingiu maiores proporções nesse período pós-ditadura. Essa forma de se conceber e propor uma educação destinada às classes populares, não cumpriu satisfatoriamente sequer com seu intuito mais elementar de alfabetizar as crianças, jovens e adultos e inserí-las no mercado de trabalho.

Essa educação popular, todavia, pouco mais conseguiu oferecer às classes populares que um ensino facilitado para as crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos - porque reduzido à alfabetização nas classes de emergência e à iniciação profissional nos cursos supletivos noturnos (FÁVERO, 1983, p. 8).

Em contraposição a ações educativas que buscavam a conformação das classes populares a um modelo de sociedade cada vez mais hierárquico e desigual, onde as condições de opressão e exploração tornavam-se mais complexas e a formação do povo direcionada para atender a uma demanda de mercado, começa a ser constituído no Brasil, no início dos anos 1960, o movimento de cultura e educação popular caracterizado como ações teóricas e práticas de, por meio da cultura que emerge do povo, promover processos educativos que levassem á conscientização crítica e, a partir dela, à

transformação da sociedade. Dentro dessa abordagem, Melo Neto (2010) afirma,

A educação popular é um movimento prático e teórico em educação, presente em processo de organização das classes trabalhadoras, sobretudo, que apresenta profunda crítica à educação dominante e que, segundo Paulo Freire (1985), tem promovido o 'silêncio' dessas maiorias, defendendo outro fazer educativo - *educação popular* -, definido por uma educação *com* o homem, e não *sobre* o homem, ou, simplesmente, *para* ele. Uma educação promotora de mudanças e criadora de outras novas disposições mentais no humano, enquanto coloca-o na sua contextura sócio-cultural, em condição compreensiva de seu mundo (p. 1).

Nessa perspectiva, a educação popular emerge como movimento comprometido com a emancipação da classe oprimida, por meio de um trabalho político que buscava transformar o sistema social e o próprio sistema de ensino a ele vinculado. Nesse processo de desvelamento dos arranjos de manipulação e alienação ideológica usados por grupos opressores e que teve, em uma determinada forma de educação escolarizada, um veículo potente para inculcação de uma ideologia que objetivava a perpetuação da ordem social vigente, surgiram algumas experiências educativas que propuseram a ruptura com essa forma de se fazer escola denunciando o seu caráter "bancário" que levava os seus participantes a uma postura passiva diante da sua própria aprendizagem e conseqüentemente diante do mundo.

A criação de espaços de práticas políticas populares que foram desenvolvidas em distintos contextos e que ultrapassavam os muros das escolas, caracterizaram a época como de grande riqueza na produção de ações alternativas para promoção de uma educação que, surgindo do povo, para ele retornasse re-significado e a partir dessa re-significação promovesse uma nova leitura do mundo e a assunção dos seus participantes como sujeitos ativos no processo histórico. O testemunho de Brandão (1986b) nos ajuda a compreender a riqueza teórica e prática desse momento histórico e suas produções.

A década de 1960, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil. A produção do Método Paulo Freire dentro do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco; as experiências duradouras de uma "educação conscientizadora" entre lavradores de Minas Gerais para cima e para o oeste, através do Movimento de Educação de Base; a multiplicação de trabalhos culturais e pedagógicos feita pelos movimentos de cultura popular (MCPs) e pelos centros populares de cultura (CPCs), promovidos pela UNE e outras entidades regionais e locais do estudantado brasileiro. a montagem do Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério de Educação e Cultura (BRANDÃO, 1986b, p. 12).

Esses, dentre outros movimentos da época, se desdobraram em teorias e ações que denunciavam os processos de negação dos direitos e de acesso aos conhecimentos institucionais a uma significativa parcela da população brasileira, bem como anunciavam novas formas de organização das classes populares e o seu empoderamento para romper com a realidade opressora vivenciada e transformar as estruturas sociais vigentes.

Ao denunciar o caráter bancário⁷ que caracterizava as práticas escolares vigentes no período, Paulo Freire surge como expoente de um novo jeito de trabalhar com o processo de alfabetização de adultos, partindo da realidade existencial desses sujeitos com o objetivo de promover uma leitura de mundo crítica e de desvelamento da realidade marcada pela desigualdade e opressão. Ao defender a concepção do homem e da mulher como seres de relações que não apenas estão *no* mundo mas *com* o mundo em um processo de apropriação e criação deste, Freire (2005) denuncia o caráter de desumanização presente na tentativa de suprimir a liberdade humana por meio da aceitação da realidade,

⁷ Para melhor compreensão e aprofundamento do que Freire denuncia como Educação Bancária e que serve de crítica a forma como se estabelece a relação entre a escola e os grupos populares e os seus desdobramentos nos processos de silenciamento e alienação, bem como a sua proposição de uma educação libertadora, sugerimos a leitura das obras do autor: Educação como Prática da Liberdade (2005) e Pedagogia do Oprimido (2011).

que o direciona à acomodação e ao ajustamento e conseqüentemente à negação deste de perceber-se como sujeito que interfere no mundo e o cria.

Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 2005, p. 50).

A consciência da sua capacidade criadora possibilita homens e mulheres a tomarem para si a escrita da própria história, abandonando sua condição de meros espectadores ou coadjuvantes, mas protagonistas, autores e fazedores dela. Desafiados por uma inconclusão que os caracteriza, se percebem capazes de construir um outro futuro ainda não determinado, mas em processo constante de modelagem a espera das ações criativas dos artífices - todos nós - responsáveis por essa arte inacabada.

A conscientização crítica é considerada elemento fundamental das ideias freireanas, "são os estados da consciência a área privilegiada de sua reflexão" (WEFFORT, 2013, p. 24), pois a partir dela os sujeitos podem refletir sobre sua realidade, compreender as estruturas sociais vigentes como modos de dominação e violência, e por meio do engajamento na luta, transformá-la.

Ancorado nos ideários de liberdade como caráter ontológico de homens e mulheres, Freire desenvolveu uma prática de alfabetização de adultos que teve como marco alfabetizar 300 trabalhadores em cerca de 45 dias. Realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte em 1962, essa experiência impressionou a opinião pública, influenciou muitas ações do período e serviu de base a diversos encaminhamentos dos movimentos de cultura e educação popular.

O respeito aos homens e mulheres como portadores e fazedores de culturas, como sujeitos historicamente situados, integrados *no* e *com* o mundo, participantes da sua construção, constituiu-se elemento fundamental da prática pedagógica desenvolvida por Freire que influenciou e se fez presente nas ações

dos Movimentos de Cultura Popular, Centros Populares de Cultura, "De pé no chão também se aprende a ler", dentre outros, que marcaram o período. A partir da leitura crítica do seu mundo e dos conhecimentos que daí emergem se faz possível a interferência consciente neste e a luta por sua transformação, na busca incessante pela liberdade.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos no Brasil - semelhantes em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo - poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (WEFFORT, 2013, p. 15).

A efervescência do período político, marcado por várias formas de mobilização que buscavam denunciar os processos históricos de opressão, propiciar a participação popular nas arenas de decisão e a consequente transformação dessa realidade, gerou a reação dos grupos conservadores que viram o seu poder e hegemonia política ameaçados e deflagraram, em 1964, o golpe de estado que instaurou o mais longo período de ditadura e cerceamento aos direitos políticos da história. "O Golpe de Estado teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil" (WEFFORT, 2013, p. 15).

Apesar das perseguições promovidas pelo regime ditatorial que limitaram o poder de atuação dos militantes vinculados aos setores populares, as experiências realizadas pelos movimentos de cultura e educação popular não fracassaram, continuaram a acontecer em vários espaços, pois a semente plantada germinou e seus frutos são percebidos e reconhecidos no decorrer da história e servem como referência a novas proposições que lutam por uma sociedade mais equitativa e um mundo emoldurado pela solidariedade, respeito e amor.

Ficou a semente. Ademais, a experiência teve êxito porque - apesar de sua especificidade nacional e de sua conexão com uma etapa determinada da história brasileira - pode hoje começar a ser estudada em sua significação mais ampla, que transcende os marcos deste período e as próprias fronteiras do País (WEFFORT, 2013, p. 15-16).

Os anos que se seguiram foram marcados por perseguições, prisões, exílios, torturas e desaparecimentos de muitos militantes e/ou simpatizantes ligados ao projeto de um país democrático e popular, mas também por movimentos de resistência e luta pela reabertura política do Brasil, que começou a acontecer no início dos anos de 1980.

Aquilo a que se configurou historicamente como Movimento de Educação Popular deparou-se com novas demandas, pois como característica fundamental de estar situado na história e com ela partilhar modos de ser, estar e fazer dos grupos oprimidos, precisou se reinscrever no novo momento e se reinventar dentro da dinâmica complexa que caracterizou os tempos pós-golpe e durante a vigência do período da ditadura civil-militar. Dessa maneira revalida a sua importância, torna atual as suas bandeiras de lutas e a urgência da sua análise e discussão em tempos onde a naturalização da fome, da miséria e do sofrimento são considerados por muitos como obra do destino ou opção daqueles que não tiveram o "esforço necessário" para vencer na vida.

As demandas sociais, culturais e políticas da nova conjuntura passaram a requerer da Educação Popular uma nova configuração que agregasse elementos que passaram a fazer parte das discussões e lutas de grupos historicamente alijados de direitos e/ou marginalizados na sua constituição. Dessa forma é preciso situar os conceitos que acompanham a sua trajetória e buscar proposições que a caracterizem no novo contexto.

2. 4 EDUCAÇÃO POPULAR: concepções inscritas na sua trajetória

A educação das massas, enquanto característica que marca uma parte significativa daquilo que se tem considerado historicamente como educação popular, ou educação destinada às classes populares, tem suas raízes e ganha relevância com o advento da Reforma Protestante na Europa, que identificou a alfabetização como pré-requisito fundamental para leitura e interpretação pessoal da Bíblia e fortalecimento dos seus ideais. Aqui temos como concepção de educação popular a propagação das escolas de ler e escrever (PAIVA, 1986).

No caso do Brasil muitos conceitos foram atribuídos à Educação Popular no decurso da história. Brandão (2009) aponta que essa terminologia aparece pela primeira vez quando Fernando Azevedo descreve como embrião dessa educação o ensino escolar ministrado pelos jesuítas às crianças brancas, índias e mestiças, entretanto, "com exceções, o trabalho pedagógico escolar dirigido a índios, negros e brancos pobres foi restrito e provisório durante todo o período colonial" (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p.13). O autor nos faz aferir, a partir dessa afirmação, que a origem da concepção de educação popular está vinculada àquela que tinha como base a catequese de crianças e que, ainda assim, limitada a alguns poucos brasileiros.

Uma outra abordagem presente na história relativa ao conceito de educação popular, aparece no trabalho desenvolvido por Paiva nos anos de 1960 a 1970, quando disserta sobre a História da Educação Popular no Brasil onde atribui a essa terminologia, o seguinte conceito:

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas populares da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas "camadas populares" da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino "para desvalidos" (PAIVA, 2003, p. 56).

Percebe-se que a ampliação e o acesso a educação escolarizada no nível elementar por meio da difusão do ensino primário, bem como a diminuição dos altos índices de analfabetismo que marcavam o período, fazem parte das demandas da época e influenciaram a concepção e o conceito da educação popular. Uma forma de educação restrita aos espaços escolares, pensada e operacionalizada por aqueles que detinham o saber e destinadas àqueles que não tinham a apropriação de conhecimentos - as classes populares.

Para além dessa concepção e com base nas experiências desenvolvidas por Paulo Freire com os grupos populares durante os anos pré-ditadura, e a denúncia de uma educação elementar destinada a esses grupos com características bancárias⁸, a educação popular passa a ser compreendida como movimento que implica a participação das classes populares na sua constituição e que a sua consecução não está restrita aos espaços escolares, mas, por sua dinâmica de organização e prática, pode acontecer nos diversos nichos sociais.

A partir desses apontamentos, defendemos que "a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação" (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 27). Enquanto movimento, propõe-se ao não imobilismo e não se deixa aprisionar a um método ou a uma única prática, sua base fundamental é a vida cotidiana e o tempo histórico, onde ganha sentido e alicerça suas proposições. Nas palavras de Streck "há na educação popular uma dificuldade inerente de enquadramentos e de certezas dada a sua vinculação orgânica com o movimento da sociedade (STRECK, 2013, p. 360). Daí decorre seu caráter de estar sempre buscando novas alternativas e meios de se reconstruir e revalidar suas lutas que tem como principal foco o trabalho com as classes populares para que estas assumam sua vocação de tornarem-se sujeitos livres e construtores de

⁸ Segundo Freire, "Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educando é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (2011b, p. 80-81).

uma sociedade onde a humanização prevaleça em oposição à coisificação de homens e mulheres que os desumaniza.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais tínhamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2011b, p. 40-41).

Nesse sentido a Educação Popular reveste-se da esperança de tornar-se um dos caminhos possíveis onde, no seu percurso, os oprimidos possam transitar para uma consciência crítica e assim assumir sua vocação histórica e se engajarem na luta pela transformação da sua realidade concreta e objetiva. Dentro dessa perspectiva, para além do acesso à escola e os conhecimentos que nela são trabalhados, o movimento busca a construção de um outro espaço onde possam ensinar e aprender, construído pelas classes populares para atender as suas reais demandas.

Uma escola onde a formação humana no sentido *lato* substitua aquela voltada para atender ao mercado, presente no decurso da história e que tem contribuído para efetivar as relações de exploração da força de trabalho, hierarquizando e promovendo relações de opressão daqueles que detêm os meios de produção e fragilizando ações que podem promover a conscientização crítica dos oprimidos, ao praticar um ensino bancário e domesticador.

O sonho de uma outra educação, dentro e fora das instituições escolares, mobilizou intelectuais e pessoas ligadas aos grupos populares desde as experiências dos anos de 1960 e, apesar dos mecanismos de silenciamento

postos em prática pelo governo militar durante o regime ditatorial, ele permaneceu vivo nas utopias que impulsionaram diversas ações na afirmação e luta pelos direitos dos grupos populares e busca pela melhoria de vida dessas populações. Assim, com base nos pressupostos teóricos e práticos da educação popular, muitas pessoas e coletivos tem assumido um posicionamento político e ético a favor dos oprimidos e desenvolvem projetos e ações nas diversas áreas de atuação: saúde, artes, educação, dentre outras, e buscam a superação das condições opressoras em que se encontra uma grande parcela do povo brasileiro.

Pela diversidade de estudos, ações, enfoques, análises, propostas e pressupostos que tem sido apresentados nos últimos tempos vinculados a educação popular, observa-se a necessidade de uma ressignificação e redimensionamento desse aporte teórico e prático para que atenda as novas demandas que requerem a articulação de temas específicos e distintos e que fazem parte da luta pelo respeito e dignidade humana, presentes nas reivindicações da educação popular e que a caracterizam como movimento dinâmico, inconcluso e histórico.

É o movimento da realidade e a transformação dos contextos, portanto, um dos fatores indicados pelos documentos e textos, que impulsionam a necessidade de ressignificação/refundamentação da Educação Popular, mostrando a indissociabilidade entre Educação Popular e processos históricos e sociais (PALUDO, 2009, p. 45).

Ao buscar novos lugares de realização, as práticas de Educação Popular revitalizam as suas lutas e recriam novas e outras formas de atuação, tornando-se força pulsante ancorada no contexto histórico atual e vinculada as novas demandas que emergem em espaços plurais. Dessa maneira resistem as estratégias que tentam negar as suas formulações e práticas, bem como o alcance e atualidade das suas proposições, buscam no interior das contradições

das relações opressoras, condições para se recriar e assim fortalece as marcas que a caracterizam: a resistência e a criatividade.

Argumenta-se que, sendo a educação popular uma educação que se realiza nas margens da sociedade, essas margens não são fixas, nem geográfica nem institucionalmente. Como características das práticas aparece, por um lado, a capacidade de resistir dentro de uma realidade excludente e opressora e que é também resistência a essa realidade. Por outro lado, há expressões de criatividade que apontam para além da luta pela sobrevivência e podem ser vistas como indícios de outras formas de conhecer e conviver (STRECK, 2013, p. 357).

Com as marcas da resistência e criatividade, as práticas de educação popular no nosso tempo readquirem novas configurações decorrentes das mudanças nas esferas sociais, culturais, econômicas e políticas desencadeadas pela nova ordem mundial do "Projeto da Modernidade" que se estabeleceu com o advento das novas tecnologias, onde são usadas estratégias de manipulação, alienação e opressão com maior poder de alcance e capilaridade. A esse respeito Paludo nos adverte,

Sua atuação e influência sobre a sociedade é total e incide, ainda que para se viabilizar economicamente, na esfera da política, recompondo, principalmente, o papel do Estado e, na esfera da cultura, atuando fortemente para a formação de um novo senso comum, conformando comportamentos e subjetividades aderentes aos valores e necessidades requeridos pelo novo padrão de acumulação do capital (2009, p. 44).

Essa nova conjuntura mundial requer das práticas subversivas que buscam o rompimento com a lógica perversa do capital, e dentre elas aquelas ligadas a educação popular, novas estratégias de atuação e novos espaços para se reinscrever sem, no entanto, deixar de lado a essência que vitaliza as suas existências e que permanecem como elo entre as suas tradições e os novos desafios postos: a luta contra os processos que promovem as injustiças e as desigualdades e a busca de ações que possibilitem a formulação de uma humanidade livre em um mundo de justiça, igualdade e paz.

A educação popular que historicamente esteve vinculada a grandes movimentos pelo acesso a educação, a favor da alfabetização, na luta pela liberdade, contra a ditadura e pela inclusão dos sujeitos pertencentes as classes populares submetidos a todos os tipos de escassez, alarga suas fronteiras e articula suas categorias discursivas as demandas atuais: gênero, religião, etnia, subjetividade, cotidiano, ecologia, ética, idade, nação/regionalidades/localidades, dentre outras, passaram a fazer parte das pesquisas e estudos realizados pela vertente popular.

Partindo dessa observação [...] sobre a vigência de categorias como "classe social" (ou "classe popular"), "trabalho", "luta de classes" e outras afins, tratemos agora de sustentar a necessidade de articulação dialética da categoria "classe popular" a várias outras de crescente importância na atual conjuntura (CALADO, 1998, p. 141).

As articulações estabelecidas tornam-se fundamentais e serão consideradas ao nos referirmos as classes populares, pois em decorrência dos grupos e suas especificidades presentes nessa categoria, acreditamos que todas fazem parte de um grande processo histórico onde são vítimas de marginalização e opressão.

A partir da análise do percurso histórico e das várias concepções atribuídas à Educação Popular no seu transcurso, e com a intenção de nos aproximarmos de uma síntese que englobe as suas características no contexto presente e que venha a contribuir para a compreensão do seu conceito e proposições, nos apoiamos em Wanderley (2010) quando afirma que a Educação Popular é,

uma *educação de classe* - exige um consciência dos interesses das classes populares; *histórica* - depende do avanço das forças produtivas; *política* - se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; *transformadora e libertadora* - luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não reformistas); *democrática* - antiautoritária, antimassificadora,

antielitista; relaciona a teoria com a prática; relaciona a educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular (2010, p. 23).

Tomando como base as suas características e possíveis conceitos que emergem delas, situamos a educação popular no presente e salientamos que os dilemas vivenciados por pessoas /coletivos/instituições locais ou regionais que assumem a vertente popular, não estão dissociados do contexto mais geral e ecoam por toda a América Latina e em países que sofrem com as políticas colonizadoras de dominação econômica, política e cultural. Nessas circunstâncias, e com a pretensão de englobar as diversas ações, propostas, estudos e temáticas desenvolvidas nos diversos contextos, tanto locais quanto continentais, e que possuem afinidades com as lutas populares por meio da visão social de mundo presente nas suas teorizações e práticas, conforma-se o Campo Popular como possibilidade de refundamentar e ressignificar a Educação Popular. Nesse sentido,

O Campo Popular [...] decorre de um pressuposto de análise da realidade que compreende a sua dinâmica como sendo posta em movimento pela inter-relação entre uma quantidade significativa de forças que são políticas e culturais e se articulam conformando campos sociais, que sempre guardam relação com a esfera da economia. Estes campos possuem "visões sociais de mundo" que orientam tanto as teorizações da realidade, quanto as ações (PALUDO, 2009, p.45).

As questões que interessam aos grupos e pessoas que trabalham com o popular, ancoradas em utopias transformadoras, atravessam as instituições, as organizações e os sujeitos que constituem os Campos Populares e que podem ser fortalecidos com o seu reconhecimento enquanto campo que se fundamenta em projetos de ruptura da ordem social e em proposições de um outro modelo de sociedade vinculado a emancipação e libertação de todos os homens e mulheres.

Os Campos Populares, constituíram-se como movimentos contra-hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social, às quais foram atribuídas as mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e opressores; sociedade socialista (PALUDO, 2009, p. 46).

Enquanto esfera de produção de conhecimentos que se retroalimenta dos desejos de transformação social, o Campo Popular aponta como aspecto fundamental da sua ressignificação e refundação, o reconhecimento de elementos fundamentais para a emancipação humana que se fazem urgentes no nosso tempo e que podem ser produzidos nos diversos lugares sociais, por distintos sujeitos individuais e coletivos e por instituições que, mesmo tendo como pano de fundo, as questões econômicas e de classe, suas análises devem ultrapassá-las como forma de desvelar outras relações de poder existentes e que promovem a negação do outro. Nesse encaminhamento, o Campo abarca as relações de gênero, éticas, étnicas/raciais, geracionais, entre outras, que são transversais a todas as classes sociais e que podem gerar relações opressoras (PALUDO, 2009).

Percebemos, portanto, que o Campo Popular, configura-se na atualidade, por complexos elementos que requerem dos seus militantes uma análise de conjuntura ainda mais criteriosa, bem como uma postura crítica mais profunda diante dos sutis e cada vez mais fortes mecanismos de alienação que tentam conformar as estruturas de poder, nos levando à ideia mítica de que o sonho de transformação social acabou e que a autopoiese não nos é possível.

O caráter de resistência e rebeldia que acompanham historicamente as ações vinculadas ao Campo Popular se fazem ainda mais necessárias como forma de reacender as chamas da esperança e de buscarmos ações que nos conduzam a promoção de uma humanidade constituída pela solidariedade, pela paz e amor aos homens, às mulheres, às plantas, aos animais e a todos e

todas onde pulsa a vida. Enquanto não conseguirmos concretizar esse mundo projetado nas nossas utopias, as práticas de educação popular continuam necessárias e urgentes, pois só os oprimidos podem libertar a si mesmos e aos opressores (FREIRE, 2011b).

Na busca pela assunção do seu lugar dentro da sociedade e como processo de transformação do cenário de exploração a que estiveram submetidos no decorrer da história, sujeitos sociais coletivos tem, por meio das suas ações, apontado caminhos alternativos de se fazerem ouvir tomando como base a luta pela terra.

A trajetória de luta construída por homens e mulheres do campo nos permite reafirmar o potencial transformador e de não sujeição aos processos de exploração e negação de "ser mais" a que foram submetidos, nos redirecionando a crença na possibilidade humana de construir um futuro e um mundo bem melhor. Na luta pela terra os sujeitos do campo se formam, agregam valores, redimensionam a sua visão de mundo, incorporam à sua vida individual os saberes construídos coletivamente, são influenciados e influenciam as formas de atuação e mobilização do grupo, constroem uma identidade coletiva por meio do pertencimento aos ideais de luta.

A luta pela terra constrói saberes, torna-se um espaço vivo de relações entre o ensinar e o aprender que forma pessoas e por suas características inerentes, pode ser considerada como um exemplo de Educação Popular e suas discussões e estudos conformados dentro do Campo Popular. Para melhor compreensão dessa afirmativa, é preciso caminharmos juntos pela história que marca a luta pela terra e os seus desdobramentos até os nossos dias. Assim, convidamos os leitores e as leitoras para juntos transitarmos pelos percursos que marcaram a luta de homens e mulheres pela terra como espaço social de construção da vida humana.

3. DERRUBANDO AS CERCAS: A LUTA PELA TERRA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO

Não é na resignação mas na *rebeldia* em face as injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 2015, p. 76-77).

E como uma forma de anúncio, as *Marias e Josés, Severinas e Severinos, Joãos e Joaquinás*, ou simplesmente, brasileiros e brasileiras vinculados á terra, enfileirados, empunham as foices e dizem "não" á negação. Querem terra, moradia, o pão de cada dia, lutam pela sobrevivência, mas não querem uma sobrevivência qualquer, almejam dignidade, desejam que seus direitos sejam respeitados. Direitos simples, ás vezes complexos, que dizem respeito á sua vocação de "Ser mais" e assim, aprendem com as negações e sofrimentos a refazerem suas forças, constroem novas estratégias de luta. Avançam, recuam, ocupam, deixam os espaços livres, silenciam e gritam. São formas usadas para se manterem vivos, são formas de resistência. A dor os ensina e a alegria também, por isso choram e cantam e deixam registrados na história os seus fazeres revolucionários, um legado que não pode ser esquecido, porque representa a instauração do sonho de se construir um país menos hierárquico e injusto.

Nosso posicionamento é a favor dessa luta legítima. Registramos nesse capítulo os percursos trilhados pelos povos do campo na busca pela terra como espaço social de construção da vida. Nessa história estão presentes homens e mulheres que não se deixaram subjugar e empreenderam batalhas para

conquistar a terra ou para manter-se nela. O valor cobrado geralmente estava acima das suas condições materiais e emocionais: suas casas, suas plantações, seus familiares, suas vidas.

O campo brasileiro ainda clama por justiça, equidade e, por isso, precisamos manter viva na memória e na prática militante os enfrentamentos que marcam essa parte da nossa história e propagar a herança fecunda deixada por aqueles que lutavam por um pedaço de terra onde pudessem viver.

3. 1 A terra no centro das disputas

A história da humanidade está estritamente vinculada á terra. Foi por ela que se desencadearam os grandes conflitos humanos. A sua posse representa a aquisição de poder e prestígio econômico, social e político. A terra é o espaço de construção da vida, das artes, das relações humanas. Dela provêm os alimentos que nos sustentam e perpetuam. Nela nascemos, nos construímos como sujeitos sociais, nos relacionamos, produzimos saberes e culturas. É nela também que se produz a morte e a opressão e, dialeticamente, a vida e a libertação.

Quando a terra passa a representar a base do poder, aqueles poucos que a possuíam, na maior parte das vezes, detinham também o controle das relações sociais e de trabalho existentes. Nessas relações, desenvolviam ações que exploravam a mão de obra humana, a serventia gratuita, a escravidão e a subordinação de muitos sob o poder de pequenos grupos, que perpetuam, até nossos dias, formas desumanas de exploração e da negação de uma vida digna.

A luta pela terra passa a representar um meio viável para a superação das condições que geram a miséria e a fome, daqueles grupos que a utilizam como meio de subsistência e que tem suas raízes vinculadas ao campo. Por meio do plantio e da colheita, homens e mulheres produzem não apenas os alimentos que abastecem as suas e as nossas mesas, mas também uma forma

particular de construção da vida, nessa íntima relação com a natureza. Terra, nessa perspectiva, representa o suporte da vida, lugar de viver, de trabalhar, ou seja, ter terra significa ter um espaço para morar.

"Morar" e "ter terra" significam, antes de tudo, a não dissociação entre lugar de viver e lugar de trabalhar. [...]. Esse "morar" é muito singular, é mais que habitar. Diz respeito a um modo de viver, à convivência com o espaço, com a natureza. Esse modo de viver também tem indicadores sociais demarcatórios: a excepcionalidade do dinheiro, a junção de moradia e trabalho, o enraizamento: são todos valores camponeses e da sociedade tradicional (MARTINS, 2003, p. 22-23).

Na resistência para permanecer em seus espaços de moradia os povos do campo reinventam seus modos de ser e estar no e com o mundo e reivindicam uma outra lógica de relação com a terra, na qual se privilegie o uso social desta e coloque em xeque as questões relacionadas ao direito da sua propriedade, instauram assim, uma luta pela terra como valor social.

A luta pela terra é um dos instrumentos dessa reinvenção, que rompe com velhas relações de dominação, que questiona um direito de propriedade iníquo, que demole pactos e alianças políticas convencionados sem a participação de todos os interessados (MARTINS, 1986, p. 11).

Essa luta representa ainda a tentativa de *romper as cercas* que expropriam os trabalhadores dos seus direitos e os expulsa dos seus territórios, tornando-os errantes, migrantes, desterritorializados. Abandonam os seus por amor, porque precisam ir a busca do pão. A fome torna-se a força mobilizadora para a ruptura, porque famintos não só de alimentos, mas também de reconhecimento de direito a uma humanização que lhes foi usurpada.

Há os que vão embora pra sempre, pra nunca mais. Pra esses Severinos e Marias a estrada não tem volta: ou a mata lá longe ou a favela. Mas há os que vão se acabando aos poucos. [...] Ficam as mulheres e as meninas e lá se vão os pais de família e os meninos, estrada afora, no rumo dos canaviais de São Paulo ou dos cafezais do Paraná, para o trabalho temporário da safra. Vão-se embora para não aumentar a miséria da família com a

sua fome. Não vão ganhar dinheiro. Vão comer. E mal. Vão baratear o trabalho das usinas, engordar os lucros do patrão, sustentar com sua miséria o conforto da classe média que utiliza o carro a álcool. Ficam as meninas trabalhando no lugar dos pais (MARTINS, 1986, p. 10).

Nesse percurso constroem a história das mazelas que atingem as populações rurais. No Brasil, desde o início da colonização, a terra e sua posse ocupam o principal papel no cenário de exploração das suas riquezas e da sua gente. Até a chegada dos portugueses, os índios que aqui viviam utilizavam a terra de forma coletiva e dela retiravam apenas o essencial para seu consumo e sobrevivência.

Para eles, a terra era de todos, não existia a propriedade privada da terra. O trabalho era naturalmente dividido entre a comunidade, assim como tudo o que era produzido, caçado, pescado, coletado. Não geravam excedentes de produção, não tinham comércio. A natureza tão rica que os cercava constituía fonte de vida, e não de lucro. Muitos ainda vivem assim (MORISSAWA, 2001, p. 56).

Os colonizadores, com o objetivo de lucrar por meio da exploração das riquezas naturais que aqui encontraram, dizimaram uma enorme parcela dos seus habitantes, impondo sua visão de mundo, suas crenças e sua cultura aos indígenas. Os massacres às comunidades indígenas datam de longo tempo e ainda ocorrem em várias regiões do país,

Ao fim daquela viagem para caçar, pescar e tirar palha, os índios Suruí, de Rondônia, encontraram a mata derrubada e a terra ocupada pelo branco. Era a última viagem. Aquele povo estava sendo cercado e confinado, suas terras invadidas para produzir renda fundiária. Outros povos indígenas passaram por processo idêntico. Ainda causa horror o deslocamento dos Nambikuara da mata para o cerrado. Quando tentaram voltar, a terra já estava ocupada por grandes fazendeiros, protegidos pela ditadura militar e com ela mancomunados (MARTINS, 1986, p. 9).

A forma como se estabeleceu a colonização do Brasil nos possibilita compreender o nascedouro das relações de exploração e da injusta sociedade de

classes instituída e existente até os nossos dias. Iniciativas como as políticas das Capitâneas Hereditárias e as Sesmarias, no início do processo de colonização que privilegiou a "doação" de terras brasileiras a nobres, amigos da Coroa, e ainda, a instituição da Lei de Terras de 1850 que tornou a terra um bem comercial, favorecendo os grandes proprietários rurais, representaram ações que desencadearam o início da concentração de terras nas mãos de um grupo que detém e perpetua o poder, em detrimento da exploração dos trabalhadores rurais ou a expulsão das populações camponesas do seu lugar de referência.

As Capitâneas Hereditárias, as Sesmarias e a Lei de Terras de 1850 são alguns instrumentos que ratificam a reprodução do domínio de latifúndios e a aliança dos proprietários com o Estado oligárquico, historicamente construído no Brasil. As transformações capitalistas na agropecuária brasileira - obedecendo aos rígidos padrões de acumulação de capital produtivo - não deixaram de consolidar um cruento e improdutivo movimento de concentração fundiária que persiste ao longo das últimas décadas (GONÇALO, 2001, p. 54).

No processo de acumulação fundiária forjaram-se as relações de trabalho com base escravista e posteriormente, com a negação de direitos aos lavradores. Para cultivar as suas extensas fazendas, os nobres utilizaram por mais de três séculos a mão de obra escrava e a exploração dos homens e mulheres no campo, que, no limite precário das condições de vida, se viram impelidos a se rebelarem e protagonizarem vários conflitos⁹ que remontam desde o período colonial até a atualidade na busca de um espaço para sobreviverem no e do campo.

O modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país - de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas -

⁹ Muitos movimentos e lutas sociais marcam a história do Brasil, que demonstram a insatisfação do nosso povo quanto as relações de exploração e repressão em vários setores da sociedade, a esse respeito ver o mapeamento desses movimentos organizado por Gohn no livro História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros.

geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social (HENRIQUES ET AL, 2007, p. 10).

Na luta contra a opressão, exploração e situações que ameaçaram e ainda ameaçam as suas existências, os trabalhadores do campo¹⁰ buscam melhores condições de vida e trabalho, tendo como uma de suas bandeiras a garantia dos seus direitos e uma reforma agrária nos moldes das suas lutas, que possibilitará o uso da terra de forma mais equitativa, onde seja garantido àqueles que a produzem o direito de nela poder plantar, colher e permanecer. Vale alertar para a distinção ideológica e política que envolve a luta pela terra e a luta pela reforma agrária. Segundo Martins (1986) a luta pela terra é luta popular que coloca no cerne da discussão o direito à propriedade da terra e propõe uma reformulação radical desse direito; enquanto a luta pela reforma agrária¹¹,

Traduz a luta pela terra na língua das alianças de classes, dos pactos políticos e da defesa política da forma de propriedade que temos. A questão da reforma agrária passa pela sua transfiguração em problema para as classes dominantes, isto é, problema na medida em que a sua não realização supostamente dificultaria a reprodução ampliada do capital (MARTINS, 1986, p. 67).

Os grupos populares envolvidos na luta pela terra passam a demarcar uma parte da nossa história, pois reivindicam mais do que um espaço físico e geográfico, um lugar cultural, onde suas formas de ser, ver, viver, estar e

¹⁰ Aqui compreendidos como produtores familiares que possuem alguns meios de produção, camponeses e seu filhos minifundiários, trabalhadores assalariados temporários, foreiros, arrendatários, meeiros, posseiros, parceiros, sem-terra. Apesar de objetivos de lutas distintos das categorias que compõem esses grupos e que foram apontados por Martins (1986), fizemos a opção de aglutiná-los, pois segundo o mesmo autor suas lutas passam por um eixo estrutural da questão que é a propriedade da terra: o direito que a sustenta e o uso que dela se faz.

¹¹ Nesse trabalho, ao nos referirmos a reforma agrária como bandeira de luta dos homens e mulheres do campo, estaremos nos referindo a concepção vinculada a luta pela terra defendida por Martins (1986) e que se encontra presente em documentos e reivindicações dos movimentos populares do campo como uma reforma agrária radical de transformação das estruturas sociais.

construir o mundo sejam respeitadas e valorizadas. No limite das condições de vida, exclusão e negação, buscam, por meio da organização da classe trabalhadora do campo, a sua representatividade e força para transformar a realidade. *Rompem a cerca* do latifúndio e junto com ela as relações de exploração e miséria. *Derrubam as cercas* para garantir direitos que historicamente lhes foram retirados, lutam por justiça social e por uma nova forma de constituição da sociedade.

Pois, a cerca fala, também, sobre os direitos daquele que foi cercado, os direitos do índio, do posseiro, do pequeno agricultor. Se o direito é construído sobre o torto, sobre a usurpação do direito do outro, desvenda para o outro o seu direito. É nesse sentido que a cerca não fecha, abre: abre a consciência para o direito lesado, abre a luta pelos direitos, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça. E mostra não só a injustiça do cercamento, da usurpação, da má e errada distribuição da riqueza construída sobre a fome do pobre; mas também a injustiça da justiça, das instituições do Estado, das leis. A foice que roça, que limpa, que faz a juquirá, também tem aberto a cerca. A cerca cria o sentido político do corte do arame farpado e do direito implícito que ele carrega (MARTINS, 1986, p. 11).

Historicamente localizamos os movimentos populares de resistência e luta que buscavam *romper os arames farpados dos cercados* e as relações de opressão e exploração da força de trabalho de homens e mulheres nos diversos setores da sociedade brasileira. Essas ações demonstram que tais conflitos paulatinamente ganham força e constituíram-se como uma herança de luta dos povos do campo.

Para melhor compreendermos a luta pela terra no atual contexto brasileiro, retomamos alguns dos muitos conflitos que marcam nossa história, com o objetivo de identificarmos o protagonismo desses sujeitos no enfrentamento das injustiças sociais vivenciadas e que servem como legado histórico para aqueles que acreditam e buscam uma sociedade menos desigual e injusta.

Durante o período Colonial, destacaram-se como marcos históricos que representam a luta dos grupos oprimidos vinculados a terra, aquelas protagonizadas por escravos e indígenas.

Na Bahia, destacamos a Revolta de Escravos (1807-1835), caracterizada como um ciclo de revoltas que perdurou por 28 anos. Conforme Medeiros (1989),

Entre os escravos eram comuns as fugas para escapar à exploração e maus tratos dos senhores. Algumas vezes elas se deram de forma organizada, com bandos de escravos buscando uma alternativa à vida em cativeiro e constituindo quilombos, grupos de fugitivos que, apossando-se de terras ainda virgens, criavam sua forma própria de organização econômica, social e política (MEDEIROS, 1989, p. 11).

Os povos indígenas também protagonizaram muitos levantes e guerras para defender seus territórios geográficos e culturais. Destacam-se como lutas indígenas nesse período histórico, a Confederação dos Tamoios (1562-1563) e a Guerra dos Bárbaros (1682-1702), empreendida pelos Cariris que teve como cenário uma extensa área da região do Nordeste.

Durante o período imperial, ocorreram vários combates em muitas regiões do país, com destaque para a Cabanagem (1835-1840) ocorrida no Pará, com grande relevância enquanto movimento popular, que caracterizou-se como,

Rebelião social de negros, índios, mulatos, cafusos, mestiços, tapuios (índios destribalizados) e brancos das camadas mais pobres da sociedade, os quais habitavam em cabanas à beira dos rios e igarapés. [...] Mas o desenrolar efetivo do movimento ocorreu entre 1835 e 1836, quando os cabanos no poder, em Belém do Pará, constituem o primeiro e único governo popular de base índio-camponesa da História do Brasil no período imperial (GHON, 2003, p. 34-35).

A Balaiada (1830-1841) foi outra rebelião importante nesse período histórico, ocorrida no Maranhão teve como principais protagonistas negros (escravos) e sertanejos pobres.

Em outubro de 1839, 2 mil sertanejos tomaram Caxias, a segunda maior cidade do Maranhão, e montaram ali um governo provisório. Eles queriam a expulsão dos comerciantes portugueses, que consideravam exploradores, e a extinção da polícia, truculenta e sempre aliada aos poderosos (MORRISAWA, 2001, p. 68).

O início do período republicano foi marcado por movimentos populares do campo em que geralmente havia um líder messiânico e onde a fé era o vínculo entre este e os seus seguidores, por isso alguns estudiosos denominam de lutas messiânicas, ainda que "na realidade foram lutas em torno da questão agrária, de resistência às oligarquias rurais, embora eles não tivessem projetos políticos ou ideológicos claros" (GHON, 2003, p. 40). Como características comuns,

Esses movimentos buscavam resolver situações de crise que afetavam determinados grupos sociais, através da criação de comunidades, lideradas por um "messias", pessoa de grande legitimidade e carisma, que se considerava e era considerado capaz de implantar uma nova ordem social, normalmente de caráter mais igualitário (por ser portador de uma verdade revelada, uma orientação divina) (MEDEIROS, 1989, p. 12).

Dentre os movimentos denominados messiânicos e que tiveram grande repercussão histórica, política e social, destacam-se a Guerra de Canudos na Bahia (1874-1897) e a Guerra do Contestado no Paraná e Santa Catarina (1912).

Na Guerra de Canudos, homens livres e pobres do campo e da cidade, chamados de "matutos" se rebelaram contra a cobrança de impostos, e, liderados por Antonio Conselheiro, saíram em peregrinação pelo sertão até se estabelecerem no Arraial de Canudos, na Bahia. Nesse movimento,

Criou-se então ali um povoado em que o trabalho cooperado foi essencial para a preservação da comunidade. Todos tinham direito à terra e desenvolviam a agricultura familiar. Havia um fundo comum destinado à assistência aos velhos e aos doentes. Conselheiro proclamava o começo de uma "nova era", criticava a Igreja e a República recém-fundada, e recusava-se a pagar impostos (MORISSAWA, 2001, p. 86).

A Guerra de Canudos é considerada como movimento popular de grande importância histórica pela organização social e política da comunidade que constituiu e pela dimensão populacional que ali viveu naquele período. "Em 5 anos Canudos chegou a ter cerca de 10 mil habitantes, que na época era a população das maiores cidades da Bahia" (MORISSAWA, 2001, p. 86). Canudos ganhou projeção nacional após as reportagens realizadas por Euclides da Cunha que resultou no grande clássico da literatura nacional "Os Sertões".

A fama de Canudos extrapolou as fronteiras da Bahia, atingindo os brios do governo federal. Em 1897, após quatro expedições militares, onze meses de luta sangrenta, com a morte de mais de oito mil pessoas, Canudos foi esmagado pelas forças militares (GHON, 2003, p. 49).

A Guerra do Contestado, considerada por alguns como um movimento de fanatismo religioso, pode ser caracterizada como um movimento popular vinculado aos povos do campo, pois, "[...] foi uma luta de camponeses sem terras, posseiros e pequenos proprietários, que durou três anos e chegou a ser caracterizada pelas forças governistas como uma guerra" (GHON, 2003, p. 72).

A revolta do Contestado, ou guerra como muitos denominam, teve como principal líder o monge José Maria. O conflito se desencadeou em decorrência da concessão de uma enorme extensão de terras do governo para uma empresa norte-americana, no trecho previsto para construção da rodovia São Paulo-Rio Grande do Sul. Milhares de famílias foram expropriadas e, ao final da construção da rodovia, muitos trabalhadores ficaram desempregados e passaram a seguir o monge, que se estabeleceu em uma região onde ainda havia disputa de fronteiras entre os estados do Paraná com Santa Catarina, daí o termo Contestado. A Revolta durou cerca de três anos e mobilizou vinte mil camponeses, que só foram derrotados com a intervenção expressiva do exército nacional. Em referência a importância histórica dessa guerra, Martins (1983, p. 26) afirma que, " a maior guerra popular da história contemporânea do Brasil foi a Guerra do Contestado, uma guerra camponesa no sul do país ".

O início do século XX no Brasil, foi marcado pelo processo de industrialização e urbanização da sociedade e crise do modelo agro-exportador. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, algumas ações do governo buscaram organizar as relações de trabalho, instituindo a primeira legislação trabalhista unificada do país com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. Com um olhar voltado para o trabalhador urbano, os direitos trabalhistas para os trabalhadores rurais foram negligenciados. "Getúlio, porém, se esqueceu dos trabalhadores do campo. Será que eles não contavam? Por que ficaram de fora das leis trabalhistas? Na época, mais de 60% dos brasileiros viviam no campo" (MORISSAWA, 2001, p. 81).

Nesse cenário, as lutas dos trabalhadores do campo aconteceram em várias regiões do país como forma de resistência a expansão do poder latifundiário e pela permanência nas suas terras. Os conflitos sinalizavam mais uma vez a urgente necessidade de ações políticas que promovessem uma justa distribuição de terras por meio de uma reforma agrária que atendesse aos anseios populares e que até hoje não se consolidou.

A Reforma Agrária foi um dos pontos básicos das lutas no período populista. Ela era reclamada como uma das reformas de base que urgia o país adotar, mas os interesses dos latifundiários eram enorme e criaram todos os empecilhos para que ela não viesse a se concretizar (GHON, 2003, p. 100).

Destacamos como lutas camponesas do período e os seguintes até 1964, a Revolta do Caldeirão, que ocorreu na região do Caldeirão no Vale do Cariri, estado do Ceará, no ano de 1935 e que durou cerca de três anos. Essa rebelião tinha como principal líder o beato Lourenço, que após a morte do Padre Cícero, passou a ser seguido por muitos fieis aos quais incentivava ocupar terras para plantar e sobreviver. Os romeiros que ocupavam essas terras passaram a sofrer ataques da polícia a partir do ano de 1936, sendo derrotados pelo exército no ano de 1938. Segundo Ghon,

Mas este beato, ao contrário de Cícero, que era aliado dos coronéis da região, passou a estimular as pessoas a ocupar terras, a plantar etc. Em 1936 eles sofreram o primeiro ataque da polícia. Em 1938 um novo ataque, desta vez do exército, matou todos os romeiros ocupantes de terras. Foram cerca de mil mortes sob o pretexto de que eram fanáticos religiosos (GHON, 2003, p. 88).

Ainda no ano de 1935, na Bahia, o Movimento Pau de Colher com duração aproximada de três anos, vitimou cerca de 500 pessoas pelas forças policiais, em uma comunidade rural formada a partir da ocupação de terras na cidade de Casa Nova.

O período pós ditadura Vargas configura-se como marco importante na história dos homens e mulheres do campo e suas lutas por reconhecimento de direitos por meio de uma organização mais articulada, agregam reivindicações localizadas a bandeiras de lutas nacionais, fortalecem a categoria com uma representatividade que dava maior visibilidade aos inúmeros conflitos existentes e as condições de vida bastante precárias do campo brasileiro. De acordo com Medeiros,

Além disso, é nesse período que os movimentos tendem a se generalizar, a perder seu caráter local, a articular formas mais abrangentes de organização. Adquirem, assim, outra qualidade. Tendem a fazer a crítica da situação de vida e trabalho dos que labutam nos campos e procuram novas formas de inserção desse segmento na sociedade (MEDEIROS, 1989, p. 13).

A instauração do processo de democratização pós ditadura Vargas em 1945, suscitou a possibilidade de mudanças significativas no cenário brasileiro e desencadeou uma participação mais efetiva da população na busca por suas demandas. Temos como exemplos de lutas vinculadas ao campo que marcaram esse período, a que ocorreu entre os posseiros¹² da rodovia Rio-Bahia na região de Governador Valadares-MG e os supostos donos das terras. Ali viviam várias

¹² Famílias de trabalhadores do campo que se estabelecem em determinadas áreas de terras como se fossem sua, mas não possuem título da propriedade, que, na maioria das vezes, pertence ao Estado ou a algum proprietário desconhecido que não faz o uso daquela terra.

famílias de posseiros, mas em decorrência da valorização das terras da região com a perspectiva da construção da rodovia, fazendeiros reivindicavam a propriedade daquele território e expulsaram os trabalhadores que ali tinham se estabelecido. O processo de expulsão teve seu auge no ano de 1955.

Outro conflito importante que ocorreu no mesmo período envolvendo posseiros e grileiros¹³, aconteceu na cidade de Ecoporanga - ES, onde diversas famílias tiveram suas casas e roças queimadas e muitos foram assassinados, em ações de extrema violência e com a complacência do poder instituído. Segundo Morrisawa,

Os jagunços circulavam pelas cidades e distritos ostentando suas armas. Por volta de 1955, o PCB enviou militantes para ajudar a organizar os posseiros. A luta prosseguiu e só teve um desfecho com o golpe de 1964, quando vários militantes foram dispersados ou presos (MORRISAWA, 2001, p. 88).

Vale também destacar os conflitos agrários em Goiás ocorridos na região do Trombas e Formoso, em 1955, considerado um dos mais importantes da história. Liderados por José Porfírio, trabalhadores rurais provenientes de várias regiões do país, estabeleceram posse em uma área de terras devolutas¹⁴, mas essas terras foram reivindicadas por algumas pessoas vinculadas as autoridades locais e em decorrência desse fato, desencadearam-se as lutas. Os trabalhadores se organizaram e criaram a Associação dos Lavradores de Formoso e Trombas, e por meio da organização, resistiram ao despejo e as muitas investidas violentas que foram realizadas para retirá-los do local e conseguiram acordos que reconheciam a posse da terra aos trabalhadores associados. A esse respeito Ghon (2003) argumenta que,

¹³ Aquele que realiza grilagem, apropriação ilegal de terras, tornando "legais" as propriedades por meio de documentos falsos. Nesse processo, expulsa da terra posseiros, índios e até mesmo proprietários legais (MORISSAWA, 2001, p. 249).

¹⁴ Terras sem título de propriedade pertencentes ao governo municipal, estadual ou federal (MORISSAWA, 2001, p. 250).

Com o auxílio do Partido Comunista, então na ilegalidade, os posseiros formaram um associação e conseguiram um acordo com o Estado, tendo reconhecida como suas uma área de 10.000 km², a qual denominaram como "Estado Livre de Trombas e Formoso", de caráter popular e socialista. Resistiram até 1964 (GHON, 2003, p. 97).

Conflitos envolvendo camponeses, polícia e fazendeiros marcaram as regiões norte e sudoeste do Paraná ainda nesse período. No município de Jaguapitã, norte do estado, viviam cerca de 1.500 posseiros que foram despejados daquela localidade, em decorrência da concessão dessas terras a fazendeiros, realizada pelo governo estadual. Fato similar aconteceu na cidade de Porecatu na mesma região e que ficou conhecido como Revolta de Porecatu, caracterizada como,

Movimento rural envolvendo conflitos pela posse da terra entre posseiros e grileiros. Um acordo político que atendeu as reivindicações dos posseiros em troca da entrega de suas armas pôs fim ao conflito (GHON, 2003, p. 95).

No sudoeste do estado os conflitos armados ocorreram nas regiões de Francisco Beltrão, Capanema, Santo Antônio e Pato Branco. Os posseiros lutavam contra a desapropriação de suas terras, reivindicadas pela empresa Clevelândia. Segundo Morrisawa,

Essa empresa passou a ameaçar de expulsão os posseiros e até mesmo os trabalhadores que detinham o título definitivo. Queria obrigar os colonos a assinar contratos de arrendamento. Quem se recusava era despejado à base da violência (MORRISAWA, 2001, p.90).

Em 1957, aconteceu o enfrentamento armado dos posseiros contra os representantes da empresa. Os camponeses se organizaram e constituíram juntas governativas nos quatro municípios. Houve a intervenção do governo federal e o desfecho só ocorreu no ano de 1962 quando João Goulart, finalmente determinou a titulação das terras para os colonos.

O estado de São Paulo também foi palco de várias lutas de resistência, pela garantia de direitos e pela terra, que tiveram como protagonistas homens e mulheres vinculados ao campo.

Os conflitos e as greves relacionadas à questão da terra foram constantes no estado de São Paulo durante as décadas de 1950 e 1960. Foram lutas de posseiros para se manterem na terra, de sem-terra, para conquistar seu assentamento e de trabalhadores assalariados por aumento de salário e até para receber o que os patrões lhes deviam (MORRISAWA, 2001, p. 91).

Dentre os conflitos que aconteceram nesse estado, destacamos os movimentos de Arrendatários Rurais Santa Fé do Sul e do Pontal do Paranapanema. Em Pontal do Paranapanema, as lutas por reforma agrária na região e contra os processos de grilagem perduram até os nossos dias. O Pontal foi palco de muitas disputas judiciais, despejos, reintegrações de posses, mas também algumas vitórias dos trabalhadores rurais que conseguiram, por meio da organização e representatividade, assentar nessa região até o ano de 2006 cerca de 6.468 famílias (SILVA et al, 2006).

Em Santa Fé do Sul, os combates entre grileiros e os trabalhadores rurais duraram mais de uma década. Os arrendatários resistiam para não serem expulsos das fazendas e tentavam prorrogar os contratos que permitiam que fizessem uso da terra, mas não houve acordo entre estes e os fazendeiros que exigiam a saída dessas famílias do seu território. Ao perder os recursos na justiça, os lavradores persistiram na luta que resultou na prisão e despejo das suas lideranças.

Lutavam contra ameaças de expulsão e durou mais de uma década. Em 1964 seu líder Jofre C. Neto, foi preso. Aparecido Galdino Jacinto assumiu a liderança imprimindo um caráter messiânico de resistência camponesa. Em 1970 ele foi preso pela justiça militar num manicômio, sendo libertado em 1979 (GHON, 2003, p. 97).

Registramos ainda nesse período conflitos na região sudoeste do Maranhão e no estado do Rio de Janeiro, envolvendo grileiros e famílias camponesas. Nesses acontecimentos os fatos se repetiam, a tentativa de expulsão de um contingente de trabalhadores que há muito habitavam esses espaços e utilizavam a terra para plantar, colher e sobreviver. Construía nessas localidades pequenas comunidades e, por meio da violência, eram obrigados a abandonar suas terras e migrar para outros lugares, não sem antes lutar e, muitas vezes, pagar com a própria vida por um pedaço de chão onde pudessem viver dignamente.

Com o golpe militar deflagrado em março de 1964, o poder instituído refreou as lutas populares que começavam a ganhar projeção naquele período, por meio de aparatos legais que serviram para atenuar a força política que nascia no campo, retirando da agenda de discussões as demandas reivindicadas pelos grupos populares e que se constituíam com ações urgentes e necessárias para transformação da realidade rural brasileira.

A ditadura militar instaurada em 1964, em grande parte para conter a luta popular do campo, teve como uma das suas primeiras providências a de promover a reforma da Constituição e promulgar o Estatuto da Terra, reconhecendo a necessidade de interferir na questão da propriedade. [...] Retiram, assim, da agenda política demandas populares diretas, fazendo, por esse meio, com que a agenda seja composta de temas e problemas que se restringem ao que é do interesse das classes dominantes (MARTINS, 1986, p. 75-76).

Por meio da força e respaldado pela lei, o governo militar buscou de todas as formas silenciar os gritos do campo e desviar do foco das discussões as reivindicações por uma reforma agrária radical e confiscatória, instaurou um período de medo, perseguições, torturas e mortes, ao mesmo tempo em que se auto-proclamava "nacionalista e de amor pela nação". Para referendar tal discurso e fortalecer a política econômica capitalista, recorreram a uma

proposta de reforma agrária que atendesse as demandas oligárquicas e enfraquecesse a luta pela terra.

A ditadura militar foi drástica com a luta pela terra, reprimiu, prendeu, torturou, matou, fechou os olhos para os assassinatos políticos praticados pelos próprios proprietários de terra. Mas apresentou um programa alternativo de reforma agrária, constituído pelo Estatuto da Terra. Um programa de remoção dos obstáculos à entrada do capital no campo, de estímulo à modernização da agropecuária. Esse programa não reduzia ao Estatuto, mas se combinava com várias outras medidas de política econômica e fundiária (MARTINS, 1986, p. 94-95).

Ainda assim, apesar da conjuntura adversa, os homens e mulheres do campo não calaram suas vozes, continuaram a protagonizar revoltas manifestas, silenciadas, invisíveis, individuais ou coletivas, pagando um alto preço ao lutar por um pedaço de chão onde pudessem se estabelecer.

Quanto às ações do governo militar de desmobilização da luta, além das perseguições, prisões, mortes e desaparecimentos, o incentivo à colonização da Amazônia e da região Centro-oeste, foi uma marca que gerou inúmeros conflitos naquelas regiões.

Essa política de colonização atraiu inúmeras famílias para a região amazônica por meio de projetos de núcleos de povoamento que poderiam ser de iniciativa privada ou do governo. Esses projetos não garantiam assistência técnica, financeira, escolar e médica às famílias que migraram na esperança de ali se estabelecerem, além disso não se levou em consideração as comunidades indígenas que ali viviam. O fracasso desses projetos de povoamento e ocupação da região Amazônica, principalmente no norte do estado de Mato Grosso, cederam lugar a colonização pelas grandes empresas que recebiam incentivos fiscais para se estabelecerem naquela região o que gerou inúmeros conflitos com as populações indígenas e com posseiros que viviam naqueles espaços.

Os conflitos gerados na colonização da região amazônica bem como as revoltas que aconteceram na região Sul do Brasil, marcaram a década de 1970 e

entraram para a história como importantes lutas dos povos do campo, durante o período da ditadura civil-militar.

A queda do regime ditatorial, culminada no início da década de 1980, apesar de representar a volta do processo democrático e a esperança de melhorias na vida da população rural não significou a paz no campo, muito menos o atendimento aos anseios e demandas daqueles povos.

A transição negociada que se iniciou em 1984 e culminou com a Nova República, manteve viva a fé nas mudanças. Rapidamente, no entanto, as ilusões se desfizeram. Em que pesem as demandas dos trabalhadores, acampamentos, ocupações de terra etc., nem o novo governo, nem a Constituinte atenderam seus 16 reclamos, indicando os limites das possibilidades de democratização da sociedade brasileira. Colocou-se, com muito vigor, para uma reflexão mais aprofundada, os novos significados da propriedade da terra na economia, na sociedade e na política no Brasil e as novas formas de que se reveste a questão agrária (MEDEIROS, 1989, p. 15-16).

Os conflitos que tem a terra no centro das disputas continuaram e permanecem como grandes desafios a serem enfrentados. Nesse percurso da história mais recente do Brasil, destacamos dois grandes massacres de trabalhadores rurais sem-terra que tiveram grande repercussão nacional em decorrência do nível de crueldade e violência empregado pelas forças militares que aconteceram na região Norte do país: O massacre de Corumbiara no estado de Rondônia e o de Eldorado de Carajás no Pará.

Em Corumbiara no dia 15 de julho de 1995, 514 famílias ocuparam a fazenda Santa Elina que fazia parte de uma área cujos proprietários não cumpriram o contrato de compra que estabelecia a implantação da agropecuária em um período determinado, significando, portanto, o direito de reapropriação dessas terras pela União (MORISSAWA, 2001). Em 08 de agosto do mesmo ano 300 policiais militares foram à fazenda executar a ordem de despejo dessas famílias expedida pelo juiz da comarca e ali montaram acampamento. Como desfecho dessa ação a autora denuncia que,

Os trabalhadores pediram trégua de 72 horas para encontrar uma saída pacífica. No entanto, por volta das 4 horas da manhã do dia seguinte, quando a maioria ainda dormia, os policiais invadiram o acampamento, com bombas de efeito moral e de gás lacrimogêneo, disparando para todos os lados. A ação resultou na morte de 2 policiais e 9 sem-terra. Segundo o laudo do legista, os acampados foram executados com tiros dados pelas costas e a curta distância. Um dos mortos foi uma menina de 7 anos, Vanessa dos Santos Silva, que fugia de mãos dadas com a mãe (MORRISAWA, 2001, p. 154).

Com desfecho semelhante, marcado pela violência e tristeza temos o massacre que aconteceu na cidade de Eldorado de Carajás no sul do estado do Pará e que entrou para a história do país como um ato de extrema agressividade que vitimou muitos acampados e chocou a população pela forma como homens e mulheres ao exercerem seus direitos de manifestação e reivindicação de uso da terra, foram executados. Ao final do massacre havia 19 mortos, 69 feridos e cerca de 7 desaparecidos. O fato aconteceu no dia 17 de abril de 1996, como marco de repúdio a esse tipo de ação recorrente na história e crítica à invisibilidade ou naturalização desses atos contra os povos do campo, essa data passou a ser considerada Dia Mundial da Luta Camponesa e Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária.

As lutas aqui registradas não configuram todas as batalhas empreendidas pelos povos do campo no percurso da nossa história. Muitas destas aconteceram e acontecem de forma bastante localizadas, sem repercussões ou ecos, pois representavam os gritos dos desvalidos da terra, dos pobres, de brasileiros que o sistema tenta invisibilizar, mas que resistem e persistem em um caminho marcado por marginalizações, negações, perseguições e expropriações de direitos e da própria vida. Assim, buscam as bifurcações, os atalhos, constroem meios para se reinventar e voltam à tona com novas forças e estratégias, porque só por meio da luta cotidiana que precisam travar contra as adversidades presentes desde o nascimento e que os acompanham por toda a vida poderão ser reconhecidos como sujeitos de

direitos e como parte importante da herança social, política e cultural da nossa história.

O breve histórico apresentado objetivou recuperar a memória das lutas empreendidas pelos povos do campo e registrar o protagonismo desses sujeitos e o seu poder de mobilização e resistência contra o sistema que os explora e oprime. Desejamos trazer para o centro das análises e reflexões a força que emerge dos ideais que são compartilhados por homens e mulheres em condições de extrema marginalização social, política e cultural. Por meio da aglutinação de forças demarcam espaços de lutas e reafirmam seu protagonismo como atores sociais coletivos que empreendem esforços para juntos superarem as suas condições materiais e deixarem de herança as significações históricas das suas conquistas e/ou derrotas.

Nesse percurso os que lutam pela terra se educam, se constroem por meio da apropriação e ressignificação de conhecimentos imprescindíveis para o fortalecimento das suas batalhas cotidianas, se tornam homens e mulheres com saberes implicados a essas lutas que, nesse sentido, configuram-se como uma educação popular, na concepção de uma educação que emerge das demandas populares para a transformação da realidade social onde estão inseridos.

A luta pela terra constitui-se como um movimento de educação popular, pois surge dentro de uma necessidade dos grupos populares do campo e, feito por essa população, para ela se volta como uma conquista que demarca não apenas o seu espaço geográfico, mas principalmente o seu contexto político, cultural e social, pois é participando desses movimentos que os povos do campo aprendem e ensinam, criam estratégias de lutas e a usar os conhecimentos construídos em busca dos seus ideais.

No percurso das lutas aprendem a conviver, lidar com as diferenças, respeitar os seus espaços e, ao mesmo tempo, compreendem a força que possuem e as fraquezas que os acompanha, construindo um repertório de saberes e dizeres fundamentais para as suas sobrevivências. O coletivo tem uma

representatividade muito particular quando vinculado a um sonho que é comum e a uma conquista possível apenas se todos e todas marcharem juntos. A cada dificuldade que se apresenta homens e mulheres se reorganizam e reinventam outras estratégias e mecanismos de enfrentamento, resistência e superação. A luta ensina e forma, torna-os sujeitos sem-terra, os povos do campo, trabalhadores rurais, os expropriados dos seus territórios de referência, os migrantes, os errantes, os desterritorializados, e na constituição dessa identidade se constroem sujeitos coletivos.

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto pelo meio da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm se agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra, pelo trabalho ou pela inserção na cidade. Por outro projeto de sociedade, de cidade e de campo por outras relações sociais de produção. Revela à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que têm as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação (ARROYO, 2012, p. 81).

Essa luta, portanto, é educativa, pois dela emergem processos educativos por meio das práticas sociais vivenciadas por seus componentes e nesse contexto, formam sujeitos singulares em uma interpretação bastante peculiar de interpretação e relação com e no mundo. Homens e mulheres são forjados no movimento, por meio da participação e da vivência cotidiana com seus pares, dividem sonhos e ideais, suas dores e sofrimentos, compartilham as derrotas e as conquistas, e nesse conviver com o outro, na troca de experiências, aprendem e ensinam, se educam.

3. 2 Resistência e luta: a organização que transforma forças dispersas em arenas de decisão

Como vimos, o cenário que marca a história da luta pela terra no Brasil é caracterizado por conflitos de forças e interesses que tem de um lado aqueles

que representam o poder político e econômico e desejam a perpetuação e ampliação desse poder, utilizando a terra como mercadoria e acumulação de riquezas e do outro lado, aqueles que buscam romper com as relações de opressão, lutando contra a exploração da força de trabalho, violência, miséria e expulsão dos grupos que vivem no campo e fazem desse o seu lugar de referência. Esses grupos denunciam a concentração fundiária no Brasil e buscam a democratização do uso e posse da terra, como meio possível de mudança social,

A concentração fundiária acaba sendo reveladora da má distribuição de renda e poder no País. A redistribuição efetiva da terra, democratizando o uso e a posse, implica em alterar as relações de classes dominantes no agrário. A terra, pois, é um bem de produção e não apenas uma riqueza patrimonial, existindo para atender as necessidades de uma coletividade (GONÇALO, 2001, p. 23).

Na defesa da terra como bem de produção coletiva e a partir da conscientização crítica das situações-limites a que são submetidos, os povos do campo se vêm imbuídos em construir o inédito viável¹⁵ por meio da resistência e luta. Buscaram aglutinar suas forças e forjaram novos sujeitos sociais coletivos consolidados pela mobilização, organização e representatividade. Esses povos (re)escrevem a história dos movimentos sociais do campo e apontam para a possibilidade de um enfrentamento das mazelas vivenciadas com a efetiva participação dos seus constituintes.

No transcurso da história é possível identificar momentos significativos onde se delineou uma nova configuração das lutas dos trabalhadores do campo, tendo como referência a organização dessa categoria e sua insubordinação aos ditames dos grandes proprietários que historicamente usurparam seus direitos

¹⁵ Segundo Freire (2011b), o inédito viável se faz possível por meio da conscientização crítica das situações de opressão em que vivem as classes oprimidas e da transcendência dessas condições, instaurando a sua libertação por meio da construção de uma nova realidade social - o inédito viável.

em uma relação de trabalho com base servil. Demarcando esse momento histórico Martins (1983) afirma que,

Particularmente a partir dos anos 50, camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de uma indenização; organizou-se em ligas e sindicatos; exigindo do Estado uma política de reforma agrária; resistindo de vários modos a expulsões e despejos; erguendo barreiras e fechando estradas para obter melhores preços para seus produtos (MARTINS, 1983, p. 10).

Os conflitos no campo ganharam novos contornos, com a organização mais efetiva dos trabalhadores rurais por meio de entidades que os representassem tendo como eixo centralizador o fortalecimento das suas lutas e unificação de suas bandeiras. As mobilizações se davam em todo o país, exemplo disso está registrado no Jornal Imprensa Popular do dia 22 de setembro de 1954, quando estampou a manchete "A miséria do campo desfilou no Ibirapuera" referindo-se a realização da Conferência Nacional dos Camponeses e Trabalhadores Agrícolas que havia acontecido em São Paulo. Nesse evento, segundo o jornal, vários trabalhadores fizeram uso da palavra para denunciar as condições de vida no campo:

A zona de cacau da Bahia é a mais feudal do Brasil. Os grandes proprietários de terras acabaram com a nossa beleza, com a nossa saúde, a nossa alegria. Mas esgotaram também a nossa paciência. A caução como forma de roubo só existe na Bahia. O patrão sempre tira uma porcentagem e diz que é para ajudar os que colhem o resto do cacau. Mas é mentira. A caução é roubo mesmo (Denúncia proferida pelo representante sindical da Bahia Arlindo Ambrosio Mateus). (IMPRESA POPULAR, 1954, p. 6).

Dentro dessa configuração marcada por mobilizações, denúncias e lutas, as várias categorias de trabalhadores rurais e camponeses passaram a se organizar por meio de novas entidades. Como exemplos dessas organizações

temos a criação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas - Ultrab, que ocorreu no ano de 1954 em São Paulo, vinculada ao Partido Comunista do Brasil. Segundo Morrisawa (2001, p. 94), a Ultrab "tinha por finalidade coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais".

Como eventos precursores que influenciaram a fundação da Ultrab, registra-se a realização da Primeira Conferência Nacional de Trabalhadores Agrícolas em São Paulo, Ceará e Paraíba no ano de 1953, onde definiu-se "pela criação de sindicatos, fundação de uma entidade nacional e organização dos trabalhadores rurais" (MARTINS, 1983, p. 85). E no ano seguinte "houve também o Congresso Nordestino de Trabalhadores Rurais, em Limoeiro, que foi encerrado violentamente pela polícia" (id. ibdem).

Em 1954 como determinação das deliberações ocorridas nos eventos citados, fundou-se a Ultrab, que contribuiu para a organização de associações de lavradores e a incursão destes nos processos de sindicalização que serviam de base para a fundação posterior da Confederação dos Trabalhadores Agrícolas - (CONTAG). Uma das pretensões da Ultrab que merece ser considerada, era o desejo de formar um movimento nacional de trabalhadores na agricultura. A entidade, entretanto, não conseguiu lograr com seu objetivo, pois o golpe militar de 1964 e as repressões aos movimentos sociais e organizações sindicais extinguiu a organização.

No final dos anos de 1950, foi formado no Rio Grande do Sul, com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro - (PTB) o Movimento dos Agricultores Sem Terra - Master. O marco do início desse movimento foi a resistência de 300 famílias de posseiros na região do município de Encruzilhada do Sul - RS. Esse acontecimento serviu de incentivo para outros similares que se espalharam por todo o estado gaúcho. Como principal característica destaca-se que,

Em 1962, o Master iniciou os **acampamentos**, uma forma particular de organizar suas ações. [...] Diferentemente dos

foreiros de Pernambuco, que resistiam para não serem expulsos da terra, a luta dos integrantes do Master era para **entrar na terra** (MORRISAWA, 2001, p. 94).

As estratégias de acampamentos¹⁶ realizados pelo Master, serviram de modelo e como uma das armas utilizadas posteriormente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, para lutar pela desapropriação do latifúndio e concretização do retorno dos povos do campo aos seus espaços de origem. Assim como ocorrera com a Ultrab, o golpe militar do início da década de 1960, deu fim ao movimento.

De inegável importância na história da luta pela terra no Brasil e que serve de referência como movimento que emergiu da insubordinação de camponeses contra ações de despejo na região Nordeste, foi o movimento das Ligas Camponesas. Naquela região era comum o uso da terra por agricultores em troca de foro. Esse sistema consistia na utilização de terras abandonadas pelos donos a quem pagavam um determinado valor de aluguel chamado foro, sendo denominados de foreiros os trabalhadores nessas condições.

Os donos do Engenho Galiléia, situado na cidade de Vitória de Santo Antão no estado de Pernambuco, resolveram, no ano de 1955, impor o aumento do preço dos foros, dessa maneira, inviabilizavam a permanência dos foreiros naquele engenho. Como forma de resistência para permanecerem nas suas moradias e contra o aumento abusivo, os foreiros passaram a se mobilizar e formaram a entidade que ficou conhecida como Liga Camponesa da Galiléia, a partir dessa organização, novos levantes passaram a acontecer em outros municípios pernambucanos e em outros estados do Nordeste, formando novas

¹⁶ Os acampamentos representam uma etapa importante do processo de luta por uma determinada área de terra. Famílias constroem barracos cobertos por uma lona preta em um ponto estratégico, próximo ao local pretendido para desapropriação, geralmente a margem de rodovias, para que possam dar visibilidade as suas reivindicações e dessa maneira chamar a atenção da sociedade para a situação precária em que vivem. É portanto uma etapa anterior ao assentamento e dura um tempo indeterminado, muitas vezes esses trabalhadores vivem anos acampados, o que leva muitos a desistir da luta em decorrência das condições insalubres desses acampamentos.

ligas camponesas, que entraram para a história como movimento que desempenhou pelo menos três relevantes papéis:

Em primeiro lugar, ao organizarem e representarem interesses de segmentos importantes do campesinato nordestino, as ligas cumpriram papel precursor e decisivo em relação à inclusão social e à extensão dos direitos civis e políticos do campo. [...] Em segundo lugar, ao converter reivindicações de segmentos camponeses em um amplo movimento social pela reforma agrária, as ligas introduziram a questão agrária no centro da agenda política nacional, entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, transformando-a ainda na principal clivagem que dividiria os atores políticos em cena naquele momento.[...] Finalmente, em terceiro lugar, as ligas atuaram politicamente de forma independente do Estado e dos principais atores políticos da época (partido comunista, Igreja Católica, governo, sindicatos) (AZEVEDO, 2014, p. 27-28).

O caráter de emergir como uma luta genuinamente vinculada aos povos do campo e por eles protagonizadas de forma independente, confere às Ligas Camponesas um lugar de destaque na história. A partir de uma reivindicação da reforma agrária profunda sob o lema "na lei ou na marra" e protagonizar ocupações de terras em várias localidades, as ligas se inscrevem na história como movimento revolucionário radical que tinha como objetivo a transformação do sistema político e econômico vigente, nem que para isso tivessem que usar a força armada.

Alguns grupos, influenciados pela recente revolução cubana e seu modelo de guerra de guerrilhas, acreditavam que o caminho da luta armada seria inevitável para derrotar os adversários ideológicos e mudar o sistema político e econômico, mas todos os grupos, independentemente da opção pela luta de massa ou luta armada, apostavam na radicalização política (AZEVEDO, 2014, p. 35).

O advento do golpe de 1964 também desarticulou as ligas camponesas, perseguiu e fez desaparecer suas lideranças e promoveu a sua extinção no momento em que estas já se faziam presentes em treze estados brasileiros. Consideramos importante registrar nesse momento histórico a regulamentação

da sindicalização rural, que vai acontecer no ano de 1962, ainda no governo Goulart, que tinha como pano de fundo fragilizar as ações das ligas e de outros movimentos rebeldes do período que defendiam uma reforma agrária profunda e radical.

Tudo indica, porém, que o governo estava preocupado com a contenção das tensões sociais no campo. Celso Furtado, ministro do governo e colaborador importante da sua política, assinalou [...] que essas tensões tornaram 'mais difícil a integração de aspirações comuns e em um só projeto de reconstrução social. Em outras palavras: o próprio clima de tensões é pouco propício às soluções graduais, de tipo reformista' (MARTINS, 1983, p. 91).

O processo de sindicalização nos aponta para o gradativo crescimento de trabalhadores rurais como assalariados que atuavam no campo e vendiam sua força de trabalho aos proprietários, que muitas vezes tinham adquirido suas terras por meio da desapropriação dos próprios trabalhadores que agora os serviam. Configura-se um outro sujeito rural, não mais dono de pequenas propriedades que lhes serviam de moradia, trabalho, sustento e que outorgava a liberdade desses camponeses, mas agora, dentro de uma outra relação, onde o trabalho com a terra implicaria a dependência com o patrão que usava de todos os artifícios para explorar o trabalhador, muitas vezes usurpando os seus direitos trabalhistas, ou simplesmente expulsando das suas terras, negando-lhes o acesso ao sustento e os tornando errantes à procura do pão. "O que vemos agora é o camponês vivendo uma nova etapa desse processo: após um período limitado de tempo como parceiro, transforma-se num expropriado completo, num trabalhador a procura de trabalho" (MARTINS, 1983, p. 71).

A via de acesso aos direitos negados ou alternativa de sobrevivência passou a ser direcionada pela organização sindical. Nesse contexto entram em cena grupos com interesses distintos que passaram a disputar as representações dos trabalhadores rurais. Destacamos as Ligas Camponesas, o Partido

Comunista, a Igreja Católica e um grupo dissidente dessa, a Ação Popular que entraram nessa concorrência com propostas políticas diferenciadas.

O problema, entretanto, estava na disputa entre as ligas, de um lado, e o Partido Comunista, de outro, este empenhado na criação de sindicatos de trabalhadores rurais entre os trabalhadores da cana. A disputa envolvia, na verdade, a diferença de propostas políticas. As Ligas dirigiam-se para uma proposta de revolução camponesa, enquanto que a estratégia do Partido Comunista caminhava na direção de uma coexistência pacífica com a burguesia, que deveria resultar numa revolução democrático-burguesa (MARTINS, 1983, p. 78).

Durante a década de 1950 evidencia-se a crescente atuação da Igreja junto com as populações rurais denunciando as condições vividas por esses trabalhadores, mas é a partir da década de 1960, que essa instituição busca ocupar os espaços de controle do movimento camponês empunhando a bandeira do sindicalismo e promovendo treinamentos para a organização das representações sindicais.

Se durante toda a década de 50 é possível perceber em documentos eclesiais e em encontros episcopais uma crescente preocupação com a situação dos trabalhadores rurais e com as “estruturas sociais injustas”, é por volta de 1960 que a Igreja se voltou para um trabalho organizativo e mobilizador. Neste ano, o SAR (Serviço de Assistência Rural do Rio Grande do Norte) criou um setor de sindicalização rural que passou a mobilizar e treinar líderes sindicais e dar orientações sobre a formação de sindicatos (MEDEIROS, 1989, p. 75).

Ao tentar organizar os trabalhadores rurais em organizações sindicais, a Igreja pretendia fixar o homem ao campo evitando assim que fosse contaminado pelos ideais comunistas de uma revolução com base nos interesses da classe proletária.

No entender dos bispos, só a fixação do homem à terra evitaria o êxodo, a proletarianização. A transformação do trabalhador em pequeno proprietário constituía assim a única saída para salvá-lo do comunismo. As propostas de reforma agrária que nascem dessas interpretações são, portanto, propostas destinadas a criar

uma classe de camponeses que servisse como barreira de contenção da maré vermelha. Ampliar o número de pequenos proprietários para salvar a propriedade privada (MARTINS, 1983, p. 88).

Fugindo da orientação do Conselho Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB quanto à criação de um sindicalismo cristão, os segmentos vinculados à Juventude Universitária Católica - JUC e a Juventude Estudantil Católica - JEC, se contrapunham a essa determinação, ao apoiar as iniciativas que defendiam transformações radicais da estrutura social. Como desdobramento desses setores, foi criada uma organização propriamente política, a Ação Popular. De acordo com Medeiros,

A prioridade que essa organização definiu para sua ação dizia respeito à organização de operários e camponeses, baseada nas “exigências concretas das massas”. É com essa perspectiva que ela se voltou para o trabalho de sindicalização rural, tendo por horizonte a construção de uma nova sociedade, de perfil socialista. Dentro dessa visão entrou na disputa da representação dos trabalhadores rurais, não só com setores considerados conservadores da Igreja (os vinculados à hierarquia católica), mas também com o PCB (MEDEIROS, 1989, p. 77).

Nesse contexto de discussões e disputas políticas e com a regulamentação do sindicalismo rural no ano de 1962, desencadeia-se uma verdadeira competição entre essas entidades para registro dos sindicatos sob as suas tutelas, demarcando dessa maneira, os seus espaços de atuação e controle e ampliando a possibilidade de liderança das Federações Estaduais e da Confederação Nacional, a ser criada posteriormente.

Como o controle sobre um grande número de entidades também garantiria o controle sobre a federação a ser criada a nível estadual e como esse mecanismo se repetiria para a direção da confederação, em âmbito nacional, é fácil perceber o interesse das forças políticas em terem em suas mãos o maior número possível de sindicatos (MEDEIROS, 1989, p. 77).

Cabe ressaltar que na maior parte das vezes se encontrava longe dessa disputa e dos espaços de decisão representativos, o mais importante ator do elenco, os sujeitos do campo. É nesse cenário que vai ser constituída a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG em dezembro de 1963 e reconhecida legalmente em janeiro de 1964. Sobre a fundação e constituição dessa Confederação, Morrisawa destaca,

A primeira Convenção Brasileira de Sindicatos de Trabalhadores Rurais foi realizada em Natal, em julho do ano seguinte, com a participação de sindicatos ligados à Igreja católica, dos quais a grande maioria era do Nordeste. Nessa Convenção foi proposta a fundação de uma confederação sindical. A Ultrab reunia a maior parte das federações e acabou atrapalhando os trâmites católicos. No final daquele ano, foi feito um acordo entre as duas instituições e formou-se uma lista única, com candidatos de ambas. Assim surgiu a Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura), em dezembro de 1963 (2001, p. 94).

Logo após o reconhecimento dessa organização sindical acontece o golpe ditatorial e a CONTAG assumiu o papel de, dentro das limitações estabelecidas, tornar-se a porta-voz dos trabalhadores rurais e denunciar as ações de violências e desapropriações sofridas pelos homens e mulheres do campo.

Com efeito, durante toda essa década, a Contag denunciou conflitos existentes em diversos pontos do país e pediu a desapropriação das áreas envolvidas. Nesse período, cunhou-se o que a literatura chamou de “via administrativa” de ação, caracterizada pelo envio de ofícios aos mais diversos ministérios e agências estatais. Essa via revelou-se ineficaz e a expulsão de famílias em áreas de conflito se fazia com velocidade e vigor inesperados (MEDEIROS, 2009, p. 02).

Durante vinte longos anos ficamos sob o jugo da ditadura que buscou por meio legal ou da força, refrear as ações contestatórias dos movimentos sociais do campo. Nesse período (1964-1986) ampliou-se significativamente a violência no campo com o aumento de assassinatos de vários camponeses

espalhados nos diversos estados brasileiros, "esta onda de assassinatos no campo, embora concentrados em alguns estados, apresenta-se distribuída por todo o país" (OLIVEIRA, 1988, p. 34).

Diante dessa realidade muitas das organizações que representavam os trabalhadores rurais foram extintas ou perderam suas forças, entretanto, a luta pela terra continuava acontecendo em várias localidades e de diferentes maneiras por todo o país em decorrência do agravamento das condições de vida e trabalho dos sujeitos vinculados ao campo.

Em meio a situação hostil estabelecida pelo poder ditador e com o processo paulatino de reabertura política desencadeado por questões de ordem política e econômica, mas também por pressões de grupos oprimidos da sociedade civil, as populações rurais recolocaram suas lutas na pauta do dia e organizaram ações que se constituíram como raízes embrionárias do que mais tarde viria a ser o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, fundado em 1984.

Os governos da ditadura militar reprimiram violentamente as ações dos trabalhadores que reivindicavam seus direitos, como acesso à terra e melhores condições de trabalho. No final da segunda metade da década de 1970, depois de 15 anos de forte repressão política da ditadura militar, os trabalhadores do campo e da cidade intensificaram suas lutas para reconstruir a democracia e reconquistar direitos. No campo, a partir da atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), nasceram experiências de luta pela terra que gestaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (FERNANDES, 2008, p. 29).

Nas primeiras ocupações de terras realizadas por camponeses a partir de 1979, novas formas de organização foram adotadas com a criação de diversas comissões e setores responsáveis pelas atividades a serem desenvolvidas referentes à luta pela terra. Essas estratégias de ocupação bem como as experiências das ligas camponesas no final da década de 1950 e início da de 1960, serviram de referência para a formação e atuação do MST, que é

considerado hoje como "um dos mais importantes movimentos camponeses do mundo" (FERNANDES, 2008, p. 29-30).

A gestação do MST, bem como o surgimento das suas primeiras lideranças e formas organizativas, está vinculada a várias ocupações e lutas que passaram a acontecer nas mais diversas regiões brasileiras no período de 1979 até sua fundação em 1984 com a realização do seu primeiro encontro. Segundo Fernandes (2008), esses acontecimentos se deram em terras indígenas do Rio Grande do Sul; no oeste do estado de São Paulo; leste do Mato Grosso do Sul; Sudoeste do Paraná; oeste de Santa Catarina. A CPT entrou em cena para articular esses movimentos de ocupação e fortalecer suas reivindicações.

A Comissão Pastoral da Terra promoveu os encontros desses camponeses e constituiu uma articulação para superar o isolamento. Nesse tempo, os camponeses sem-terra viviam a repressão do governo militar. Uma luta histórica desse período foi o acampamento Encruzilhada Natalino, quando o governo militar não poupou esforços para abortar o nascimento do MST (FERNANDES, 2008, p. 31).

Depois de alguns encontros nacionais realizados no ano de 1983, onde participaram camponeses de todas as regiões do país, que tinham como finalidade a formação de um movimento que os representasse em escala nacional, em 22 de janeiro de 1984 o MST realizou o seu primeiro encontro nacional no município de Cascavel-PR, evento em que se estabeleceu a sua fundação e de onde se consolidaram seus primeiros objetivos: lutar pela terra; lutar pela reforma agrária; lutar por mudanças sociais no país¹⁷.

A partir da sua fundação oficial, o movimento expandiu-se e sua atuação se estendeu por todo o território nacional, por meio de estratégias bastante peculiares, as ocupações passaram a representar ferramentas de expressão da luta camponesa. Além das ocupações, as articulações com as

¹⁷ Os dados sobre a fundação e objetivos do Movimento estão disponíveis na sua página eletrônica: mst.org.br nossa história, acesso em 20 de novembro de 2015.

lideranças locais das várias cidades e estados brasileiros também foram significativas para a expansão e consolidação do movimento.

A expansão do MST, por outras regiões brasileiras, aconteceu pela reprodução das ocupações de terra, das experiências construídas na sua gênese e também de contatos com lideranças de movimentos camponeses que haviam sido extintos pela ditadura militar ou foram transformados em sindicatos. As novas lideranças que nasceram com o MST procuraram antigas lideranças das ligas camponesas, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab) e do Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Máster). Essas referências serviram para o MST definir seus princípios organizativos (FERNANDES, 2008, p. 32).

A herança das experiências desenvolvidas por movimentos camponeses que o antecederam, foram fundamentais para a retomada da luta, organização e formas de atuação do MST, que hoje atua em todas as regiões do país como grande expressividade da força dos povos do campo, explicitadas por meio das suas estatísticas. Segundo o Movimento, existem atualmente vinculadas aos assentamentos sob sua liderança: 100 cooperativas; 96 agroindústrias; 1,9 mil associações e 350 mil famílias assentadas¹⁸.

Destacamos a importância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no percurso da história dos povos do campo em sua luta pelo reconhecimento e respeito. Hoje ele é considerado como movimento social de maior projeção e expressividade existente no Brasil, o que fortalece a luta pela terra e gera ações de repressão nas várias esferas sociais.

O MST, sendo o movimento social mais fortemente organizado no Brasil contemporâneo e apontado como referência mundial de resistência de populações marginalizadas, tem se consolidado como a representação política mais expressiva dos conflitos sociais no campo e instigado a criação de organizações contra reforma agrária, como a UDR, a bancada dos ruralista no Congresso e a constante tentativa de

¹⁸ Dados obtidos no site mst.org.br, acesso em 20 de nov. de 2015.

sua criminalização através da mídia de massa e mesmo de segmentos do poder judiciário. O ápice deste conflito vem ocorrendo nos últimos anos, como a repressão violenta da polícia em alguns locais (SCHERER-WARREN, s.d., p 12).

Esse movimento utiliza nas suas marchas, rituais e místicas que dão significado simbólico e material à luta por eles empreendida. Dentro das suas simbologias assumiram o termo "sem-terra" para caracterizar o sujeito social que se constrói na luta:

Os trabalhadores rurais sem-terra que participam do MST são identificados como sendo um sujeito coletivo produzido nas lutas do movimento sem-terra e que na sua luta procura casar os valores do humanismo e do socialismo. Esses trabalhadores são desempregados que vivem numa situação de desespero e que, por isso, são arregimentados pelo movimento para ocupar a terra. O MST entende que a ocupação de terras é o último recurso dos trabalhadores num sacrifício em busca da sobrevivência (BEZERRA NETO, 1999, p. 13-14).

No amplo universo que constitui os sem-terra, além do MST muitas outras organizações e entidades foram e estão sendo criadas com características bastante peculiares, mas que tem nas suas principais bandeiras de luta a democratização de acesso e uso da terra. Aqui registramos algumas dessas organizações que entraram para a história como grandes referências de resistência e mobilizações contra forças opressoras de desumanização dos povos do campo, que tem buscado a sobrevivência material e simbólica por meio do seu enraizamento.

Outras entidades representativas dessa luta continuam escrevendo a história atual de enfrentamento das injustiças e transformação da realidade em que vivem os que trabalham com a terra. A existência e ampliação dessas entidades representativas das populações rurais nos aponta para a vitalidade dessas lutas e as variadas formas de enfrentamento e estratégias utilizadas pelos povos do campo para superar a cultura do silêncio e marginalização a que estiveram historicamente submetidos.

Dentro da complexa rede de movimentos sociais e entidades empenhadas pela garantia do retorno ou permanência das populações do campo nos seus espaços de moradia e trabalho, a organização sindical dos trabalhadores rurais continua desempenhando um forte papel na articulação e aglutinação das suas forças e no empoderamento dessa categoria para romper com as cercas do latifúndio que segrega, marginaliza e opera ações de exclusão de uma enorme parcela da população brasileira que depende diretamente do campo para sobreviver. Tomamos como exemplo, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo - FERAESP e sua atuação na luta pela terra e melhoria das condições de trabalho dos seus associados nas regiões onde atua.

A reabertura política do Brasil que se efetivou a partir da década de 1980 trouxe consigo a visibilidade das lutas que se processavam no campo brasileiro, bem como o fortalecimento e a revitalização das organizações sindicais e dos movimentos sociais que representavam os trabalhadores rurais. A representação das várias categorias que formam as populações do campo: pequenos agricultores; trabalhadores assalariados; Arrendatários, etc., e as suas respectivas especificidades de lutas, levaram a criação de organizações distintas, dentre elas a fundação dos sindicatos dos trabalhadores rurais assalariados e a sua federação, denominada Federação dos Trabalhadores Rurais Assalariados do Estado de São Paulo - FERAESP.

A FERAESP foi fundada em um congresso realizado em 1989 na cidade de Jaboticabal - SP, como dissidência do sindicato dos trabalhadores rurais. A justificativa para a sua constituição enquanto órgão representativo dos trabalhadores rurais assalariados, está estritamente vinculada às várias lutas empreendidas por melhores condições de trabalho dos cortadores de cana e daqueles que trabalhavam no cultivo da laranja na região de Ribeirão Preto, Araraquara, Guariba, Bebedouro - cidades situadas no interior do estado de São Paulo. Tais lutas foram decorrentes do alto índice de demissões e desemprego

que assolaram a região na década de 1980 em virtude do processo de mecanização da lavoura que se instalara, bem como a denúncia das péssimas condições de trabalho daquelas categorias de empregados rurais (MILANO; PERA, 2009).

Como especificidade, a FERAESP agrega e representa apenas trabalhadores rurais assalariados ficando fora da sua atuação as reivindicações de outras categorias de trabalhadores do campo. Entretanto, a luta pela terra e a reforma agrária também estão presentes nas suas bandeiras, pelo vínculo direto daqueles que fazem parte dessa instituição com a terra. A esse respeito, seu fundador e atual presidente Élio Neves (citado por MILANO; PERA), assegura,

A FERAESP é exclusiva de assalariados. A FERAESP e os sindicatos envolvidos são exclusivamente de assalariados. O que a FERAESP faz é que desde o seu nascimento ela definiu em suas estratégias de organização que os assalariados têm uma forte ligação com a terra. Então, a bandeira da reforma agrária, a luta pela reforma agrária faz parte do rol de atividades da FERAESP (2009, p. 2).

A organização sindical representada pela FERAESP definiu, a partir das suas especificidades, duas frentes de lutas que vão da melhoria das condições de trabalho dos empregados até a conquista da terra, encerrando aí a sua atuação pelo surgimento de uma outra categoria de trabalhadores caracterizados agora como pequenos produtores e não mais assalariados. Segundo Élio Neves (citado por MILANO; PERA),

Então, a FERAESP trabalha em duas frentes fundamentais: uma pra melhoria das condições de trabalho, dentro da relação de emprego, e outra na luta da reforma agrária como uma alternativa de desenvolvimento para os trabalhadores. Mas a organização sindical, digamos assim, após a conquista da terra, não é mais da FERAESP. Aí são organizados por sindicatos de agricultores familiares, embora essas organizações busquem atuar nas lutas políticas, etc, mas é uma outra luta específica (2009, p. 3).

Dentro dessas frentes de atuação a Federação busca organizar os trabalhadores assalariados, empregados ou não, a empreender a luta pela melhoria das condições de trabalho em que se encontram, representada muitas vezes pela conquista da terra como espaço onde podem construir novas relações de produção e renda, não mais como venda da sua força de trabalho, mas como sujeitos que cultivam a própria terra e dali retiram a sua sobrevivência material e simbólica.

Nessa jornada de luta histórica por um lugar em que possam se estabelecer e sobreviver, os homens e as mulheres do campo tem conseguido, por meio da organização e formação de instituições que os representem, avançar e realizar conquistas significativas de retorno às suas origens, com a adoção de estratégias que viabilizam a conquista de um espaço onde possam construir seus assentamentos.

3. 3 E NA LUTA COLETIVA SE CONTRÓI A HISTÓRIA: Assentamento Rural Santa Helena¹⁹

Dentro de uma trajetória de lutas, conflitos, negações, sofrimentos e conquistas, muitas famílias foram assentadas e hoje fazem parte de um grande contingente de pessoas que conseguiram, por meio da luta coletiva organizada, retornar ao meio rural e recuperar as suas raízes, reconfigurando este espaço como seu lugar de pertencimento. Inscreve-se nessa trajetória a comunidade do Assentamento Santa Helena que fica situado no Balneário do 29 no município de São Carlos - SP.

Antes de se tornar um Assentamento, existia naquela localidade uma fazenda denominada de Santa Helena, cujo arrendatário era a Usina Ipiranga que fazia parte do Grupo Copersucar e tinha como principais atividades o cultivo da cana de açúcar e a avicultura de corte com capacidade de 25 a 30 mil

¹⁹ O histórico de Assentamento Santa Helena, *locus* da nossa pesquisa, foi organizado, durante a nossa inserção em campo, com base nos depoimentos de moradores, que estiveram presentes desde o início do processo de desapropriação, no ano de 2004, e criação do assentamento, em 2005.

aves (SARAVALLE, 2015). Com a instauração de um processo de litígio judicial da União contra o grupo arrendatário em decorrência da falta de pagamento de impostos, as terras foram transferidas para o INCRA com a finalidade da desapropriação para fins da Reforma Agrária.

O grupo de famílias que pleitearam um lote nesse espaço, vinha de uma longa jornada de caminhada de luta pela terra. O início desse percurso data do ano 2000, quando homens e mulheres que tinham raízes no meio rural, passaram a se reunir, provisoriamente, nas casas dos participantes e, posteriormente, pelo crescente número de pessoas, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sumaré, município do interior de São Paulo, e ali se organizaram para juntos buscarem terras com possibilidade de desapropriação.

O período inicial da organização e constituição desse grupo ainda se faz vivo na memória dos seus participantes, como nos relata Lindamira,

[...] daí eu e ela começamos a participar. Aí nós foi numa reunião com eles, e eles pegou e perguntou pra mim se eu aceitava que fizesse a reunião na minha casa. Eu falei, tudo bem. Aí convidava as pessoa, marcava... eles marcava sempre de sábado a tarde, lotava, no quintal da minha casa, que é bem grande o quintal lá. Aí eu peguei e...fiquei em Campinas, e a gente começou a ir em reunião. Começou a ir em reunião na minha casa, depois da minha casa passou pra uma igreja, que tem lá n/é?...lá no Padre Anchieta perto. Porque lá em casa, no meu quintal, já num cabia, já num dava mais, que era muita gente. Aí começaram a fazer na igreja. Aí o João Lourenço, que o João Lourenço é um... era o presidente do Sindicato Rural de... de Sumaré. Ele que tava mexendo com isso daí. Aí começou, começou a reunião com um pessoal de um assentamento de Mogi Mirim [...]. Aí começou. (LINDAMIRA, Texto de referência nº 03, 2015).

Ainda no ano 2000, esse grupo decidiu começar as mobilizações e reivindicações por terra e foram para a região de Bauru e Paderneiras - SP, lá montaram acampamentos em fazendas da região onde ficaram por quase um ano, sendo despejados no ano seguinte, em 2001. Com o despejo, aquelas famílias precisaram se reorganizar e migrar para outra localidade, indo realizar

acampamento em uma fazenda do município de Itapuí - SP, no ano de 2002, onde outras pessoas foram agregadas ao grupo inicial.

Lá nós ficou um ano. No dia que completou um ano certinho, a gente arrumou na Olho D'água em Itapuí. Aí a gente entrou com uma turma do MST. Aí a gente veio, foi conversado com a turma do MST, e o pessoal do MST, nisso daí foi o pessoal do Sindicato dos Metalúrgicos de Bauru e o Sindicato do... o Sindicato Rural. Tiveram a conversa com o pessoal do... de lá, do... da fazenda Olho D'água em Itapuí, aí eles pegou e aceitou nós. Que nós podia vim. Mas nisso daí já... bastante gente já tinha ido embora, já tinha pouca gente na beira da estrada (LINDAMIRA, Texto de referência nº 03, 2015).

Em 2003, sob a liderança do MST, aconteceu a primeira ocupação ainda na região de Itapuí. Nesse mesmo ano as famílias sofreram nova ação de despejo, o que fez com que muitos participantes abandonassem o movimento gerando com isso a desagregação do grupo, com a migração de alguns dos seus componentes para outras regiões do país. Uma parte significativa das famílias que formaram o grupo inicial, buscou a liderança da Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo - FERAESP e, a partir desse sindicato, foram informados sobre a existência de acampamentos na região de São Carlos. O grupo, então, migrou para a região de Descalvado - SP, lá se dividiram e passaram a realizar ocupações em fazendas situadas nos municípios de região: Descalvado; Cachoeirinha; Barretos; Colina; São Carlos.

Esse caracterizou-se como um período de enormes dificuldades e enfrentamentos para aquelas famílias: incertezas, condições insalubres, privações, inseguranças, faziam parte da rotina daqueles homens e mulheres que lutavam pela terra naquela localidade.

A caloria dos barracos... das barraca de plástico, era muito quente. Dificuldade para pegar água longe, ficava uma situação difícil nas horas de sol quente. Eu fui várias vez procurar naquelas árvore que tava assim mais por perto, uma sombra pra ficar. Quando eu adquiria aquela sombrinha ali, descansava um pouco. Também ia nos sítio em volta, nas fazenda, ver se

tinha serviço pra trabalhar. Fui muitas vezes (SEBASTIÃO, Documento de referência nº 01, 2015).

Porque era muita agitação, era muito sofrimento que a gente tinha. Quase sem água pra viver ali, n/é? Naquele sufoco de muita gente. Então, às vez, tinha vez, que faltava paciência. A gente tinha que orar e pedir a Deus paciência. Até pra nós chegar onde nos chegou. Mas, não foi fácil (HONORINA, Documento de referência nº 05, 2015).

A primeira ocupação da Fazenda Santa Helena ocorreu no ano de 2004 e nesse mesmo ano as famílias sofreram despejo e passaram a ocupar uma chácara alugada pela FERAESP para abrigar o grupo, onde permaneceram acampados em condições precárias por mais de um ano. A segunda ocupação foi realizada em 2005, ano em que o INCRA passou a fazer o cadastramento das famílias e aconteceu a homologação do terreno. Apesar daquela terra ser destinada à desapropriação para Reforma Agrária, houve grande resistência por parte das autoridades locais em autorizar o estabelecimento do Assentamento, pois a sua localização está situada em um espaço de grande importância ambiental pertencente ao Aquífero Guarani²⁰ (SARAVALLE, 2015). A autorização só ocorreu com o compromisso de se instalar naquele espaço um Assentamento onde se desenvolvesse um Projeto de Desenvolvimento Sustentável - PDS²¹, cujo cultivo da terra minimizasse os impactos ambientais evitando a utilização de agrotóxicos, por isso aquela localidade foi denominada Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável Santa Helena.

A área total da fazenda, em torno de 102,5 ha foi destinada a abrigar 14 (catorze) famílias com direito a uma área produtiva de aproximadamente 5,4 ha

²⁰ O Aquífero Guarani é o maior manancial de água doce subterrânea em extensão do mundo. Com cerca de 1,2 milhões de km², abrange a Argentina, o Paraguai, o Uruguai e o Brasil. Destacamos que 70% desse Aquífero, encontra-se no solo brasileiro. Para a preservação desse importante reservatório de água é preciso a implementação de programas de planejamento e gestão ambiental.

²¹ São modelos de assentamentos sustentáveis implantados inicialmente na região Amazônica do Brasil, que tem como principal característica o desenvolvimento de uma produção agrícola mais sustentável com menos impactos sobre a saúde de consumidores e agricultores, por meio do cultivo de produtos orgânicos (SARAVALLE, 2015).

por assentado. O restante do terreno foi dividido em uma área de reserva legal medindo 6,54 ha e uma área de preservação permanente com 4,28 ha (SARAVELLE, 2015).

Destacamos que, mesmo depois da homologação do Assentamento, muitas famílias permaneceram vivendo em barracos de lona dentro dos seus lotes até o ano de 2007, quando conseguiram ser contemplados no Projeto Habitação e, a partir dos recursos disponibilizados, conseguiram construir suas casas que não foram concluídas com material de acabamento, pois o valor adquirido não cobria todas as despesas da obra.

Verifica-se que a aquisição do direito à terra caracteriza-se como primeiro momento de conquista, outras demandas e lutas passam a existir a partir dessa efetivação, pois os assentados não possuem recursos para implementar a infra-estrutura necessária para a moradia e desenvolvimento das atividades relacionados à lavoura e criação de animais.

Outras lutas e conquistas foram sendo realizadas e marcam a história dos homens e mulheres que vivem no Assentamento Santa Helena. No ano de 2008 conseguiram uma linha de crédito de Fomento a Mulher, recurso repassado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA específico para mulheres da reforma agrária, destinada ao apoio de projetos de segurança alimentar e nutricional de até R\$ 3 mil²².

Outra conquista importante foi o acesso ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF em 2009, que possibilitou o acesso a recursos para a implementação de projetos considerados pelos moradores e moradoras como fundamentais para o desenvolvimento das ações de produção dos assentados.

Consideramos importante destacar que a busca de parcerias e apoio externo é outra característica que marca aquela comunidade. Em 2011 os

²² Dados obtidos no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário, disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/noticias/em-uma-semana-mais-de-r-3-milh%C3%B5es-para-mulheres-assentadas#> (acesso em 25 de jan. de 2016).

assentados e assentadas passaram a ter o acompanhamento e assistência do Departamento de Apoio a Economia Solidária - DAES, vinculado a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável, Ciência e Tecnologia - SMDSCT, que tem como principal característica fomentar o desenvolvimento da gestão participativa e democrática do empreendimento. Nesse mesmo ano de 2011 cria-se a Associação dos Produtores Rurais Nova Santa Helena, uma entidade de representação dos seus associados/associadas que contribui para o fortalecimento das atividades coletivas e favorecimento da busca de recursos externos a serem utilizados para a melhoria da infra-estrutura do assentamento e no desenvolvimento das suas atividades de produção.

Os moradores e moradoras do Santa Helena desenvolvem hoje uma produção diversificada, voltada principalmente para o cultivo de hortaliças, grãos como o feijão e o milho, algumas frutas e a criação de animais em pequena escala. Com o acompanhamento do Instituto BioSistêmico - IBS, empresa terceirizada pelo INCRA para realizar assistência técnica em espaços de assentamentos rurais, os produtores e produtoras daquela comunidade voltam as suas atividades para um cultivo agrícola sustentável de preservação ambiental e assumiram o compromisso de realizar reflorestamento em áreas específicas daquela localidade, bem como a plantação de árvores nos seus lotes, sob risco de pagamento de multas e encargos para a Secretaria do Meio Ambiente.

Nós tem uma área lá embaixo depois da represa que é uma área que nós tinha que reflorestar e nós nem sabia e nós estava até com problema no meio ambiente com aquilo lá sem saber n/é? [...] porque a gente nem sabia desse problema que a gente tava tendo dessa área do... sabia que tinha uma área do meio ambiente lá embaixo, mas nós não sabia que tinha que reflorestar, n/é? aí a gente pegou e reflorestou ela todinha [...] porque com o tempo nós tinha que reflorestar, nós tinha que arrumar árvore, reflorestar, pra nós não ter mais problema com o meio ambiente (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

Dos assentados e assentadas, apenas 02 (duas) famílias não possuem o selo orgânico que é uma certificação que garante a qualidade orgânica do produto, emitido pela Organização de Controle Social cadastrada no Ministério da Agricultura.

Alguns projetos voltados para saneamento básico e reflorestamento ambiental estão sendo realizados no Assentamento Santa Helena, com uma proposta voltada para o fortalecimento de uma agricultura limpa, sem uso de agrotóxicos e preservação do meio ambiente.

Com o apoio da ONG Iniciativa Verde, por meio de um financiamento da Petrobrás, cada titular de lote, se assim o desejasse, seria contemplado com um projeto sócio-ambiental e dois relacionados a implantação de sistemas de saneamento. A partir dessa cooperação, instalou-se em alguns lotes os projetos de saneamento: Jardim Filtrante²³ e Fossas Sépticas e o projeto sócio-ambiental de Sistemas Agroflorestais - SAF.

Atualmente 06 (seis) lotes do Santa Helena aderiram ao projeto de Sistemas Agroflorestais - SAF e receberam assistência técnica e orientação da Iniciativa Verde. Os SAF consistem em um sistema de consórcio de culturas agrícolas visando restaurar florestas e recuperar áreas degradadas por meio do plantio de árvores nativas consorciadas com outras espécies de importância econômica que possam gerar renda para o agricultor.

Mas daí a gente falou pra eles que a gente queria o SAF. Mas a gente... eu queria fruta n/é? aí eles perguntaram quanto que eu queria, de quanto eu queria [...]. Eu falei pra eles. Eles falou que poderia ser fruta, mas tinha que ser um consignado com árvore nativa. Aí eles pegou e mandou.... [...] pela Iniciativa Verde, pela Petrobrás, aí fez uma reunião lá com todo mundo do assentamento, aí teve umas pessoas que aceitou, outras

²³ É uma alternativa para dar destino adequado ao esgoto proveniente de pias, tanques e chuveiros, ricos em sabões, detergentes, restos de alimentos e gorduras – a chamada “água cinza”. Trata-se de um pequeno lago com pedras, areia e plantas aquáticas onde o esgoto é tratado. Sua manutenção é muito simples, contribui com a sustentabilidade do meio ambiente e ainda traz harmonia paisagística. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-produtos-processos-e-servicos/-/produto-servico/1307/jardim-filtrante>. Acesso em 26 de jan. de 2016.

não. E daí a gente, foi de onde que veio pra comprar as muda de árvore e muda de fruta (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

Os Sistemas Agroflorestais foram implementados nos lotes do Santa Helena a partir do início de 2014 e após dois anos do plantio os agricultores já relatam que as árvores nativas cresceram bastante e que o reflorestamento da região é perceptível, fazendo enorme diferença naquela paisagem. "As árvore nativa pega rápido. Pegou quase tudo as árvore nativa. Algum pé de fruta morreu, mas as árvore tá bonita. Elas fala, aqui é minha área, e já já começa a responder" (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

Com o desejo de construir um lugar de onde possam tirar o seu sustento e de suas famílias em uma relação harmoniosa e de respeito à natureza por meio da preservação ambiental, os moradores e moradoras do Santa Helena empreendem esforços para cultivar produtos livres de agrotóxicos em uma postura de responsabilidade e respeito pela vida.

E nesse percurso de negações, lutas, vitórias, desafios e sonhos, se direciona a trajetória da comunidade Santa Helena, que continua desafiada a romper cotidianamente aos obstáculos que tentam limitar as suas ações e, no trabalho coletivo, se afirmam como sujeitos que constroem uma história de ruptura e de afirmação de direitos.

O percurso de luta vivido por trabalhadores e trabalhadoras do campo na busca de um espaço onde possam se estabelecer e viver dignamente e as vitórias cotidianas de sobrevivência por eles/elas experienciados, nos apontam para um horizonte permeado de esperança e nos reveste da possibilidade de cultivar as utopias voltadas para as rupturas necessárias na construção de um país mais inclusivo, justo e melhor para se viver.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: experiências históricas que ecoam como cantos de exclusão e negação

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação da minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo "pré-dado", mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de "ser mais" inscrito na natureza dos seres humanos (FREIRE, 2014a, p. 88-89).

Chegamos ao século XXI e a Educação de Jovens e Adultos - EJA permanece como um grande desafio para aqueles que historicamente foram postos à margem dos processos de educação institucional e para aqueles cujo trabalho é a não conformação a esses processos excludentes e negadores de direitos garantidos por lei, mas raramente assegurados na prática.

Aos que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos dentro do contexto escolar, inúmeros são os desafios a serem enfrentados e que permanecem como um horizonte a ser conquistado: a permanência desses homens e mulheres trabalhadores nesses espaços; a compreensão de quem são esses sujeitos e as suas necessidades educativas; estabelecer relações entre os saberes que esses alunos já trazem, adquiridos nas suas trajetórias e os conhecimentos a serem adquiridos no seu percurso escolar; a promoção de uma aprendizagem que configure maior participação destes no contexto social onde vivem, representando assim a sua inclusão e autonomia em ações cotidianas que requerem conhecimentos sistematizados vinculados à cultura escrita.

Aos alunos e alunas que frequentam as turmas de EJA, os desafios são ainda mais amplos e complexos. Lutar para fazer deste espaço um lugar onde

possa conviver, aprender e participar, onde consiga pertencer, e de onde historicamente esteve excluído; encontrar forças para vencer as adversidades cotidianas do cansaço físico e mental; resgatar em si mesmos a crença de que podem aprender, mesmo que o dia-a-dia no processo de aprendizagem escolar lhes indique que não são capazes; vencer as diferenças culturais, linguísticas e sociais que são verdadeiros abismos entre sua realidade existencial e a escola; travar batalhas constantes para assegurar o seu direito de ter escola, de estar e permanecer nela; superar preconceitos sobre a sua capacidade de aprender e ensinar; construir o hoje como seu tempo de aprendizagem mesmo que outros afirmem que seu tempo de aprender encontra-se no passado; acreditar na sua potencialidade e na esperança de apreender saberes complexos e assim, se sentirem mais confiantes em participar efetivamente das decisões sobre si mesmos e seu contexto social, cultural e político; se perceberem como sujeitos inacabados e portanto sempre aptos a aprender e a ensinar e, dentro desse processo, de construir e transformar o mundo.

No percurso escolar dos jovens e adultos desse segmento da escolarização, as questões relacionadas à alfabetização são ainda mais desafiadoras, visto que o Brasil, em plena era da tecnologia e informação, apresenta um quadro de analfabetismo bastante significativo, representando que uma enorme parcela da população continua excluída por estar destituída de saberes fundamentais para uma maior inserção nesse complexo contexto codificado.

Para melhor compreensão da realidade onde hoje se encontra a educação escolar destinada a jovens e adultos, torna-se fundamental buscarmos as raízes históricas onde se edificaram os processos excludentes de brasileiros e brasileiras que estiveram à margem do acesso às instituições escolares e seus saberes.

4.1 O mito de Prometeu: só os deuses podem conhecer?

E Prometeu, em um ato de total desobediência a Zeus, roubou o fogo do Olimpo - símbolo do espírito criador - que pertencia somente aos deuses e entregou aos humanos. Por meio do fogo, foi possível à humanidade criar, construir, se desenvolver e se aproximar das divindades. Como punição a essa ação desobediente Prometeu foi acorrentado no alto do monte Cáucaso por trinta mil anos e durante todo esse tempo, diariamente, uma águia vinha comer seu fígado que se regenerava durante a noite, possibilitando o recomeço do sofrimento no início do novo dia.

O mito grego de Prometeu poderia ilustrar significativamente os meandros em que se desenrola a forma como o acesso aos conhecimentos vinculados a cultura escrita, tem sido restrito a grupos que, semelhantes a deuses, detém o poder de determinar quem pode usufruir dessas benesses e quais os humanos proibidos de acessá-los e usá-los.

Ao proibir o acesso ao fogo, Zeus queria garantir a sua supremacia diante dos humanos, seres inferiores que deveriam adorá-lo e a ele oferecer sacrifícios. Incapazes de criar por si próprios, pois não possuíam a ferramenta essencial, o fogo, sinônimo do conhecimento, os humanos estabeleciam uma relação de dependência a Zeus que, por sua vez, desejava perpetuar essa relação e garantir o seu poder intocável. E no mundo Terra, o analfabetismo continua a existir em pleno Século XXI, destituindo uma enorme parcela da população de ter acesso à cultura letrada. São seres inferiores que não podem optar em se apropriar ou não de um determinado tipo de fogo? Só os "deuses" podem determinar o que se deve conhecer?

Tomando como exemplo o mito de Prometeu, trazemos para as nossas reflexões e análises a forma como historicamente o acesso a determinados conhecimentos tem sido negado a uma enorme parcela da população, que se vê impossibilitada de participar de forma igualitária no contexto maior da sociedade onde vive, gerando relações de dependência àqueles que, como Zeus,

desejam subordiná-los e determinar os seus destinos dentro do que lhe é mais confortável para manter o *status quo* em que se encontram.

Um olhar sobre a nossa história nos revela o descaso como tem sido tratada a democratização do saber, corporificada no acesso a escola enquanto espaço legitimado pela sociedade para a produção e difusão de conhecimentos vinculados, principalmente, a cultura letrada. Nesse contexto de descaso, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos - EJA, como exemplo mais gritante de negações de direitos e cerceamento de acesso a saberes importantes para uma melhor participação dos que são atendidos por essa modalidade de ensino no atual contexto social marcado por códigos cada vez mais complexos que requerem conhecimentos específicos para a sua compreensão.

Destacamos que a EJA está situada no campo dos processos de opressão e exploração sofridos pelas classes populares no decorrer das suas vidas, impedindo os seus constituintes de participar do processo de escolarização e ter acesso aos saberes vinculados a esse processo, dentre eles a leitura e escrita como código de representação da comunicação que possibilita a ampliação de oportunidades e melhores condições de inserção e participação nos diversos espaços sociais.

É certo que quando nos referimos à educação de jovens e adultos abordamos um campo de teorias, práticas e análises que ultrapassam a escolarização, pois a ela estão relacionados diversos processos formativos vinculados a outras esferas de atuação e aquisição de conhecimentos que não a escolar, como a formação política, questões relativas a saberes e práticas culturais e de atuação profissional, dentre outras, ou seja, é uma educação relacionada à vida e por toda a vida.

A complexidade que caracteriza o campo da educação de jovens e adultos também se faz presente no processo de escolarização sistematizada que ocorre no contexto escolar, com seus rígidos espaços, tempos e saberes que

muitas vezes desafiam aqueles que os frequentam a buscar alternativas que possam atender as peculiaridades dos seus participantes.

Na busca de delimitarmos um campo de análise, abordamos a trajetória histórica da educação de jovens e adultos vinculada a escolarização institucional e os desafios que se fazem presentes no seu percurso, dentre eles as questões ligadas ao analfabetismo, que permanece como grande obstáculo a ser superado. Essa situação é ainda mais agravada quando tal modalidade de ensino é direcionada às populações rurais. Vejamos então como tem sido escrita essa história e dentro dela, os processos de exclusão que deram origem à perpetuação do analfabetismo no nosso país.

4.2 A Educação de Jovens e Adultos: escritas de uma história

A história da Educação de Adultos, posteriormente chamada de Educação de Jovens e Adultos - EJA, é parte integrante da história do Brasil desde o processo de colonização com a chegada dos jesuítas em 1546, que tinham como principal missão a catequese dos povos que aqui habitavam. Para isso, precisavam ensinar a língua portuguesa como forma de viabilizar a conversão dessas populações ao cristianismo e conseqüentemente facilitar o processo de aculturação pretendido.

A raiz dessa educação nos aponta o caráter político nela imbricado e o modelo de uma sociedade dependente e periférica que se pretendia formar, confirmando o que Freire (2011b) denuncia de que não existe prática educativa neutra, tornando ainda mais importante a análise crítica e posicionamento ético e político daqueles envolvidos com a educação de jovens e adultos ao se questionarem a favor de quem, contra quem, a favor do que, contra o que, está relacionada a sua prática educativa e sua militância política.

Dentro desse contexto, destacamos que a trajetória político-histórica da Educação de Jovens e Adultos e nela a história do analfabetismo, desde o seu

nascedouro é marcada por relações de domínio e poder estabelecidas pelos grupos opressores às populações oprimidas. Os jesuítas, ao catequizarem/educarem os índios, não desejavam a promoção da autonomia desse povos, ao contrário, queriam subordiná-los ainda mais às suas determinações e visões de mundo, promovendo a negação social, política e cultural dessas populações. O trabalho educativo de aquisição desses saberes - a língua e os modos de ser portugueses - tinham como finalidade a fragilização das comunidades indígenas, ao invés do seu empoderamento.

Por mais de dois séculos os jesuítas e seu modelo de educação foram as formas predominantes²⁴ de ensino existente no Brasil. Assim, além da catequese indígena na qual não tiveram grande êxito, assumiram também a missão de educar a elite colonial que se formava, por meio da transferência dos ideários humanistas que era a base do ensino europeu da época.

Durante os dois primeiros séculos de colonização brasileira, os jesuítas haviam sido os únicos educadores do país. Preocupados com a difusão da fé e com a educação de uma elite religiosa, criaram no Brasil Colônia um sistema educacional que, em última instância, fornecia aos elementos das classes dominantes uma educação clássica humanista como era o ideal europeu da época. Operavam, com isso, a transplantação da cultura metropolitana, como era natural à situação colonial, sem problemas ou contradições, graças à perfeita identidade de interesses entre as classes dominantes metropolitana e colonial (XAVIER, 1980, p. 21).

Constata-se, a partir dessa argumentação, que a educação desde o período colonial esteve fortemente direcionada para duas frentes distintas: a aculturação os povos indígenas por meio da catequese e a formação da elite brasileira. Assim, apesar de constar nas diretrizes do Regimento formulado por D. João III quanto aos procedimentos a serem seguidos na Colônia para

²⁴ Predominante porque não foram os únicos religiosos a atuarem na conversão indígena, ação também assumida pelos Franciscanos que se dedicaram ao ensino da fé cristã e de trabalhos manuais a essas comunidades.

domesticar os seus habitantes, que instituía o ensino da língua pátria aos indígenas, caberia apenas utilizar esse ensino para a conversão desses povos a fé cristã, enquanto a instrução propriamente dita seria direcionada a elite colonial.

Verifica-se, dessa maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequisar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequisados (RIBEIRO, 1979, p. 29).

Atuando com clientela distinta, bem como seus interesses, os colégios religiosos constituíram-se como única opção de educação escolarizada durante os dois primeiros séculos de colonização, mesmo porque não havia por parte da metrópole portuguesa interesse em organizar um sistema de educação para a colônia, muito menos um ensino voltado para atender a todos os seus habitantes. Foi assim que, com a expulsão dos jesuítas em 1759, o país viveu um período durante o qual não se registram iniciativas relacionadas à educação escolar do povo e nela ações voltadas à alfabetização de adultos, pois a reforma defendida pelo Marquês de Pombal, de substituir o modelo jesuítico de educação e promover a modernização da cultura portuguesa, explicita a preocupação da corte com a educação da elite, direcionada ao ensino secundário.

O período que se segue à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação a alfabetização de adultos. A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através do sistema de aulas régias (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 259).

A reforma pombalina, que pretendia recuperar a economia portuguesa em decadência, propunha uma nova orientação para formação dos cidadãos lusitanos, superando o predomínio das ideias religiosas e inspirando-se nos ideais iluministas que emergiam no período. Subordinadas às determinações da metrópole, as colônias portuguesas também deveriam seguir essas orientações.

Entretanto, a reforma pretendida não chegou a se consolidar em razão de vários motivos, apontados por Saviani,

Essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do "subsídio literário" para financiar as "aulas régias" [...]; e, principalmente, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundissem na Colônia ideias emancipacionistas (SAVIANI, 2011, p. 128)

A vinda compulsória da família real para o Brasil no ano de 1808, requereu a adoção de medidas estruturais que pudessem viabilizar o atendimento às novas demandas da colônia como nova sede da coroa portuguesa. Alguns órgãos e instituições foram criados nesse período a partir dessa nova conjuntura, dentre eles destacamos a fundação da Imprensa Régia (1808); a criação da Biblioteca Pública (apesar de inaugurada no ano de 1810, permaneceu com acesso restrito até 1814); o Museu Nacional, dentre outros. Cabe destacar a preocupação da corte na formação da elite colonial que se formara, para isso são criados vários cursos superiores com o objetivo de atender a diversidade de formações necessárias para compor os novos postos de atuação emergentes.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Desta forma, foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior (PAIVA, 2003, p. 70).

É dessa maneira que se desenha a organização da educação institucional no Brasil Colônia. A instrução elementar voltada para as camadas

populares mais pobres foi totalmente negligenciada durante todo esse período, como afirma Paiva (2003), ao referir-se a essa instrução como educação popular,

A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII. Já no século XIX, a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral (PAIVA, 2003, p. 63)

O período que se segue à independência administrativa do Brasil no ano de 1822, não promove mudanças significativas quanto a iniciativas de estruturar um sistema de educação no nosso país. A primeira constituição promulgada em 1824 e que mais longo tempo de duração teve na história, não demonstra grande preocupação por parte do império em assistir à população com um ensino escolar que contemplasse a todos, visto que apenas dois parágrafos de um único artigo da nossa primeira Carta Magna referem-se à instrução da população, quando assegura "a instrução primária é garantida a todos os cidadãos" (art. 179, § 32) e no parágrafo seguinte faz referência ao ensino superior "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33).

Tais referências na lei refletem o contexto em que ela foi promulgada, no qual as questões relacionadas à educação da população não tinham nenhuma relevância. É preciso salientar que apesar de garantir instrução a todos os cidadãos, a todos e todas não contemplava visto que apenas os homens livres eram considerados cidadãos, o que restringe significativamente essa garantia a uma ínfima parcela da população.

É nesse contexto histórico que vemos alicerçar os processos de exclusão de direitos a grande maioria dos brasileiros e brasileiras e que faz perpetuar até os nossos dias os graves problemas relacionados ao acesso e permanência dos grupos populares a escolarização e, conseqüentemente, as oportunidades dela

decorrentes, inclusive a aquisição do código da leitura e escrita que faz com que tenhamos no último censo de 2010²⁵ um índice de 9,6% da população com 15 anos ou mais que não sabe ler e escrever, o que equivale a aproximadamente 13,9 milhões de pessoas, e que, portanto, encontram-se privados de, no seu cotidiano, utilizar esse código e os saberes a ele relacionados.

Continuando esse percurso histórico de exclusão, chegamos ao período republicano tendo como herança uma sociedade formada na sua grande maioria por analfabetos, visto que o censo do final do império indicava, no ano de 1872, a existência de 84,25% de analfabetos no total da população do país (PAIVA, 2003). Assim, no primeiro censo republicano datado de 1890 os índices estatísticos apresentados reafirmam o descaso quanto à educação escolarizada das camadas populares, indicando que a sociedade brasileira do período era formada por uma maioria de pessoas analfabetas e essa realidade permanece nos índices subsequentes,

Quanto aos índices de analfabetismo, a situação do conjunto do país do final do século XIX e primeiras décadas do século XX era assustadora. O censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos) (PAIVA, 2003, p. 94-95).

Esses índices são bastante reveladores quanto ao cenário em que se encontrava a educação elementar no país nas primeiras décadas do século XX e os desafios postos para a superação dessas estatísticas que requeriam ações efetivas de ampliação do acesso à escolarização para atender ao processo de industrialização que começava a se consolidar e demandava mão de obra especializada para atuar nos postos de trabalho que eram criados.

²⁵ Dados obtidos na página eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em 08 de dez. de 2015.

O analfabetismo passa a ser visto como grande empecilho para se alavancar o desenvolvimento e o progresso do país e os estigmas a ele decorrentes se aprofundam e fortalecem. A industrialização e as novas demandas de saberes a ela vinculados dentro do processo de fortalecimento do sistema capitalista, aprofundaram os preconceitos contra os analfabetos, vistos como incapazes, cegos, deficientes e ignorantes.

A condição de analfabeto passou a ter o significado de cegueira, ignorância, incapacidade, doença, erva daninha a ser erradicada etc., expressões estas que constituem desconceitos sobre o fenômeno do analfabetismo, todas com forte conotação estigmatizante (FERRARO, 2009, p. 48-49)

O não saber ler e escrever em uma sociedade genuinamente agrária e onde as atividades laborais não requeriam esse conhecimento e ainda, onde a esmagadora maioria não possuía esse saber, de alguma maneira naturalizava o analfabetismo. Quando, porém, essa sociedade passou a requerer a alfabetização como pré-requisito para maior participação nos seus vários setores, principalmente urbanos, os processos de exclusão e preconceitos ao analfabeto tomaram um proporção negativa desumanizadora que se perpetua na história.

A partir do momento em que o não saber ler e escrever foi erigido, no país, em problema mais político que pedagógico, a coisa mudou: o termo analfabetismo não só passou a ser usado com mais frequência, como também se transformou de repente num rótulo, sempre de conotação negativa, ou, [...] num estigma (FERRARO, 2009, p. 47-48).

A primeira constituição republicana (1891) reafirmou a exclusão do analfabeto nas decisões políticas, por meio da proibição de voto daqueles que não sabiam ler e escrever e que representavam, de acordo com o censo de 1890, mais de 80% da população. Como desdobramento dessa situação, que despertava o sentimento de vergonha principalmente nos setores intelectuais, as primeiras décadas do século XX foram marcadas pela criação de associações

e ligas nacionalistas a favor da escolarização e principalmente da alfabetização de adultos.

Foram muitas as campanhas pela alfabetização no período. Ao lado de associações que congregavam intelectuais, vários estados, muitos dos quais administrados na área educacional pelos "renovadores", tomaram iniciativas diversas em relação a questão, na medida em que gozavam de autonomia para implementarem seus próprios sistemas de ensino (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 262-263).

Destacamos como associações que surgiram durante esse período a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, em 1915; a Associação Brasileira de Educação, em 1924 - ABE, "instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da 'causa educacional' e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 47)". Essas, entre outras associações e ligas criadas no período defendiam a regeneração da nação por meio do combate ao analfabetismo.

A educação institucional passa a ser vista como redentora dos problemas do país e meio capaz de elevar a categoria da nação à dos países considerados desenvolvidos. O analfabetismo visto como grande obstáculo precisava ser "erradicado", por isso cresciam as ações que eram realizadas nos diversos estados pela elite intelectual local na busca de "extirpar" o mal do analfabetismo que os envergonhava.

Não à toa o analfabetismo, problema situado pelas elites políticas e intelectuais no universo da doença, foi erigido como inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira, tendo motivado um verdadeiro combate cívico, conduzido, por exemplo, no horizonte mais amplo das ligas nacionalistas, criadas durante a década de 1910 (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 46).

Esse cenário constituiu-se campo fértil para novos debates e reivindicações em defesa de uma reformulação da educação no Brasil com base no ideário liberal republicano já há muito consolidado em países europeus. No final da década de 1920 reformas estaduais no campo educacional demarcaram a configuração de movimentos protagonizados pelas elites intelectuais em defesa de uma nova concepção de educação institucionalizada que pudesse romper com a herança deixada pelos jesuítas, criticada como uma educação tradicional e reacionária e que já não atendia as demandas sociais do novo período.

Esse movimento ficou conhecido como "Movimento dos Pioneiros da Educação Nova" e pretendia modernizar o país por meio da educação, para isso seria necessário organizar novas diretrizes educacionais e transformar a escola e os seus métodos. Com críticas acirradas ao modelo vigente os renovadores, como ficaram conhecidos os intelectuais que fizeram parte do movimento, propunham a organização da educação com a instauração de um novo método de ensino, bem como de uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória para alunos dos 07 aos 15 anos.

A educação de adultos não constou como o grande foco do manifesto, mas pela primeira vez se fez presente na Constituição de 1934, que no seu artigo 150 determina "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos". Apesar da Lei garantir o acesso de adultos aos bancos das instituições escolares é preciso considerar que a questão referente a obrigatoriedade torna-se inexecutável visto que eram poucas as escolas existentes no meio urbano que atendessem a educação voltada para os adultos e nos espaços rurais, poucos e precários espaços, muitas vezes adaptados, que serviam como salas de aulas.

Em meio a essa realidade, os altos índices de analfabetismo continuavam persistentes durante as primeiras décadas do século XX se consolidando como grande desafio a ser superado e requerendo ações pontuais

que pudessem amenizar seus efeitos em um país cujo modelo social republicano urbanista necessitava de mão de obra capacitada para atender ao mercado industrial em expansão. Era necessário destinar recursos específicos que pudessem viabilizar a superação desses indicadores. Assim foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, cujo funcionamento só ocorreu no ano de 1946, com o objetivo de auxiliar financeiramente os estados na difusão da instrução elementar. A educação de adultos ganha destaque especial e passa a ser tratada de forma independente da instrução elementar, inclusive com a alocação de recursos a ela destinada.

O problema da educação dos adultos era tratado juntamente com o da difusão do ensino elementar. Somente na década dos 40 é que reacende-se o tema dos altos índices de analfabetismo com a atuação de Teixeira de Freitas, à frente do Serviço de Estatísticas da Educação, e a educação dos adultos começa a ganhar relevância. Sua independência torna-se concreta com a própria criação do Fundo, com a dotação de 25% de seus recursos para uma campanha especificamente destinada à alfabetização e educação da população adulta analfabeta (PAIVA, 2003, p. 58).

O contexto internacional pós segunda grande guerra e a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que defendia a difusão dos princípios democráticos e destacava a necessidade da instrução popular de forma que pudesse assegurar a legitimidade dos governos, além das pressões internas em um momento político pós ditadura Vargas, contribuiu significativamente para a emergência de ações que pudessem dar respostas às demandas daquele momento referentes ao analfabetismo e educação de adultos.

Com o fim da ditadura Vargas em 1945 e a instauração de um novo momento político com viés democrático, a necessidade de se ampliar as bases eleitorais tornaram-se prementes, gerando com isso a emergência de maior esforço do Estado para alfabetizar a população, visto que a legislação vigente restringia apenas aos alfabetizados o direito ao voto. Assim é lançada pela

primeira vez em nível nacional a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, no ano de 1947, com financiamento do Fundo Nacional do Ensino Primário. Ao contextualizar o período em que é lançada a campanha, Fávero (2009) argumenta,

O que provoca uma tomada de posição do Estado é o movimento de redemocratização do país, após a ditadura de 1937-1945, aliado às iniciativas mundiais da recém-criada Unesco, ao final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947, com o aproveitamento dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, a União lança, em plano nacional, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (FÁVERO, 2009, p. 09-10).

A CEAA instaura um determinado modelo de campanha de alfabetização de adultos que irá se repetir no decorrer da história. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos se estendeu até o início da década de 1960 e tinha como principal foco superar o analfabetismo a curto prazo. Com esse intuito buscou-se elaborar material didático direcionado para o trabalho com adultos e uma metodologia considerada por seus organizadores, adequada a esse público. Durante a campanha investiu-se também na criação de várias escolas supletivas nos diversos estados brasileiros e fizeram parte das suas propostas, além do ensino da leitura e escrita, estudos relacionados a cálculos, saúde, cidadania, entre outros.

Embora suas ações tenham praticamente se restringido à alfabetização, sua proposta visava a uma ação educativa ampla, compreendendo a aprendizagem da leitura e da escrita, as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres. [...] Propunha-se também a criação de "centros de comunidade", visando a favorecer a vida social das vilas e dos arruados, pelo maior contato com a cultura, por intermédio do rádio, do cinema e de coleções de livros e jornais (FÁVERO, 2009, p. 10).

A campanha buscou agregar esforços junto a sociedade civil organizada, solicitando a participação da igreja e de organizações esportivas e

culturais para atuarem no atendimento às populações analfabetas (FÁVERO, 2009). Demarca nesse momento a participação do voluntariado nas ações referentes a alfabetização de adultos que se tornaram recorrentes nas campanhas e projetos desenvolvidos no decorrer da história da educação de jovens e adultos no Brasil e que se perpetuam até os nossos tempos.

Como desdobramentos importantes relacionados a Campanha temos a realização, ainda em 1947, do primeiro Congresso de Educação de Adultos com a participação de delegados que representavam os diversos Estados e que marca o início das atividades da CEAA. Outra ação considerada relevante foi o lançamento da Campanha de Educação Rural em 1952, que objetivou o atendimento às populações rurais em uma ação conjunta entre os órgãos da educação, saúde e agricultura, na tentativa de minimizar os elevados índices de analfabetismo presentes prioritariamente nesses espaços.

Destacamos que a escola, idealizada para atender as demandas do capital em um contexto urbano, na formação da mão de obra para ser usada nas frentes de trabalhos emergentes do período, invade o meio rural na tentativa de impor uma visão de mundo totalmente distante da realidade do campo e sua cultura. Os homens e as mulheres do campo, suas reais necessidades e perspectivas não foram considerados na elaboração e implementação dessas propostas, onde os conteúdos e métodos foram considerados mais relevantes que os sujeitos.

Os conteúdos propostos traduzem as concepções preconceituosas em que são fundamentadas as ideias defendidas por seus organizadores de que os povos camponeses não sabem cuidar de si, da sua higiene e saúde, ou ainda da gestão de suas rendas, necessitando de uma formação que os "capacite" a essas ações de cuidado e economia, ajuda essa vinda de pessoas totalmente alheias às suas vidas e realidades, mas consideradas "iluminadas" e aptas a direcionar a vida desses alfabetizandos. Ao abordar sobre os olhares preconceituosos direcionados ao "outro" referindo-se àqueles que não participam da lógica

econômica, prioritariamente os povos do campo, Whitaker de forma irônica, denuncia,

O outro não tem perspectiva. Nós, os iluminados, (sociólogos, agrônomos, ambientalistas, etc.) precisamos ir lá e despertá-los para a mudança e para o progresso, do qual somos os portadores e porta-vozes. [...] Ah! Mas o outro não entende as informações. Precisamos decodificá-las, usando meios mais simples: cartilhas para analfabetos, cartazes, historinhas infantilizadoras, que nunca levam em conta o saber do outro e acabam sendo desrespeitadoras (WHITAKER, 2002, p. 23).

Pensar o processo de alfabetização vinculado à crença na incapacidade dos adultos e adultas em gerir a própria vida, evidencia os reais interesses de negação de um determinado modo de vida e imposição de um outro: urbano-capitalista.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos perdurou até o ano de 1963 e entrou para a história como a primeira grande campanha coordenada pelo governo federal em articulação com os poderes estaduais e municipais com o intuito de promover a alfabetização em massa do povo brasileiro. Quanto aos seus resultados,

Não se dispõe de dados seguros para a avaliação dessa primeira grande campanha nacional, muito forte até meados dos anos de 1950. Embora criticada como "fábrica de eleitores" [...] deve-se colocar como mérito da campanha a criação dos cursos para adultos em muitas cidades, ampliando as oportunidades educacionais. Quanto aos resultados numéricos, comparando as taxas de alfabetização da população de 15 anos e mais indicadas pelos censos populacionais, constatamos um decréscimo de 5% entre 1940 e 1950 (FÁVERO, 2009, p. 10)

Destacamos ainda que por meio da Campanha foi criado o Sistema de Rádio Educativo Nacional - SIRENA, em 1957, que pretendia a alfabetização de adultos utilizando o sistema de rádio, meio que possibilitaria atingir a uma maior diversidade de público, inclusive aqueles que viviam em lugares de difícil acesso. O SIRENA teve vida curta, sendo extinto em 1963, mas serviu

como modelo para ações posteriores que utilizaram o rádio como meio de promover a educação.

Em abril de 1957 é criado o Sistema Rádio-educativo Nacional (SIRENA), anexo à Campanha, com o objetivo de fomentar a criação de Sistemas Rádio-educativos regionais cujas atividades parecem ter sido de fundamental importância para o posterior desenvolvimento da rádio-educação no Brasil (PAIVA, 2003, p. 219).

A CEAA perde sua força de atuação a partir do final da década de 1950, em decorrência das inúmeras críticas que sofre e que denunciam sua superficialidade no trabalho de alfabetização, voltado prioritariamente para a formação de novos contingentes de eleitores, agravado por seus precários resultados referentes a sua principal frente de luta: a alfabetização das massas populacionais. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que aconteceu em 1958, apontou o fracasso da Campanha, que foi oficialmente extinta no ano de 1963.

O declínio da Campanha chega ao auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo. Nesse momento, observa-se que a CEAA havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais. [...] Sua atuação, entretanto, excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como "fábrica de eleitores" (PAIVA, 2003, p. 220).

É nesse II Congresso que vem à tona novas discussões sobre as concepções vigentes acerca dos analfabetos e suas potencialidades, considerados até aquele período como crianças grandes, com pouca capacidade de decisão e de pensamento pueril em decorrência do não aprendizado da leitura e escrita. Com críticas acirradas ao modelo de alfabetização implantado na CEAA, muitos congressistas, representantes dos diversos estados, denunciavam suas ações dispersas e desarticuladas fundada em um caráter superficial e alienante que fortalecia a concepção do analfabetismo como um

mal em si mesmo e os analfabetos como sujeitos inferiorizados pela não apropriação do código linguístico.

As críticas mais contundentes vieram do grupo que representava o estado de Pernambuco, liderado por Paulo Freire, que além das denúncias, anunciava que a alfabetização deveria ter como principal ponto de partida a realidade dos alunos e alunas, bem como os saberes que estes e estas traziam das suas experiências de vida. O trabalho de alfabetização a ser desenvolvido deveria, portanto, ser feito *com* os alfabetizandos e não *para* eles, em uma relação de respeito e valorização de todos os envolvidos no processo educativo. Além dessas questões Paulo Freire apontava como principal causa do analfabetismo as condições materiais em que viviam as populações, estabelecendo uma relação direta entre o não saber ler e escrever e a miséria que assolava o povo.

Subjacente a essas novas práticas propostas estava a concepção sobre o adulto não alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes. Por isso, um dos pressupostos que baseavam a sua proposta de alfabetização era que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 268).

Essas ideias ganharam força com a emergência dos movimentos de educação e de cultura popular no final da década de 1950 e início de 1960, quando a educação de adultos ganhou destaque e foi vista como forte instrumento de ação política. Passaram a configurar como palavras-chave desses movimentos a conscientização, a transformação e a participação, bem como a valorização de homens e mulheres como sujeitos produtores de cultura e de saberes importantes que deveriam ser priorizados no processo de alfabetização, considerado como ferramenta indispensável para as mudanças sociais pretendidas, para isso, tornou-se imprescindível a adoção de um novo

método que superasse aquilo que Freire denunciou como "educação bancária".

Na metodologia proposta por Paulo Freire,

O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras - denominadas geradoras - que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-las e, ao mesmo tempo, servissem como ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos da língua. No interior dos diversos movimentos, muitos materiais didáticos foram produzidos, inspirados na proposta de Paulo Freire (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 269).

Foram vários os movimentos que emergiram no período do final da década de 1950 e início de 1960 que tinham como elemento básico o trabalho envolvendo a cultura popular e propostas de alfabetização dos adultos das classes economicamente desfavorecidas. Esses movimentos estiveram presentes nos diversos estados brasileiros, mas foi na região Nordeste do país que as suas ações foram mais expressivas e numerosas.

São exemplos desses movimentos o MEB - Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MCP - Movimentos de Cultura Popular, ligado à prefeitura do Recife; os CPCs - Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Ceplar - Campanha de Educação Popular, da Paraíba; o De pé no Chão Também se Aprender a Ler, da Prefeitura de Natal. [...]. Os movimentos surgem da organização da sociedade civil visando a alterar esse quadro socioeconômico e político (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 268-269).

Esses movimentos passaram a pressionar o governo central para formulação de uma coordenação geral, que agregasse as ideias e experiências realizadas nos diversos estados e requeriam o apoio do Ministério da Educação às ações desenvolvidas e propostas a serem implementadas sob o viés de um

processo de alfabetização permanente com base na educação e cultura popular. Como resultado desses esforços realizou-se na cidade de Recife, em setembro de 1963, o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e posteriormente a Elaboração do Plano Nacional de Alfabetização que tinha como principal articulador o educador Paulo Freire.

A preocupação dos diversos grupos influirá efetivamente sobre o Ministério dando origem ao Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e à Comissão Nacional de Cultura Popular; esta orientação recentralizadora se tornará mais forte durante os últimos meses do ano, atingindo os meios oficiais e se concretizando através do Plano Nacional de Alfabetização (PAIVA, 2003, p. 258).

O Plano Nacional de Alfabetização tentou organizar e sistematizar as concepções e ações presentes nos diversos movimentos de alfabetização que aconteciam no país, onde a cultura e a realidade popular eram a base das proposições. Por meio do plano, baseado no método Paulo Freire, pretendia-se expandir para todo o território nacional o processo de alfabetização a todos os homens e mulheres que ainda não sabiam ler e escrever e, a partir da análise e reflexão crítica do contexto onde viviam, transformar a sociedade em um espaço mais justo e humanizado e superar a situação de dependência do Brasil aos organismos internacionais.

Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância (PAIVA, 2003, p. 258).

Toda a efervescência política vivida no país nas primeiras décadas de 1960, bem como os ideais de se construir uma sociedade mais democrática e justa foi sufocada com o golpe militar que ocorreu em 01 de abril de 1964 e que

pôs fim a muitos dos movimentos de educação e cultura popular, que tinham se estabelecido em várias localidades do território nacional, com a perseguição, prisão e exílio de uma grande parte dos seus militantes.

A partir de março de 1964 instaura-se no Brasil o mais longo período de ditadura e cerceamento de direitos políticos. Os movimentos de educação e cultura popular e a participação dos diversos grupos nas ações e proposições educativas perderam a força de atuação e abriram caminho para a imposição das concepções defendidas pelos ditadores que ascenderam ao poder.

As práticas de educação popular e dentro delas as propostas e ações de alfabetização dos grupos populares, que tinham como principal diretriz a participação direta do povo no processo de problematização da realidade e transformação do contexto social, cultural e político onde viviam, possível por meio da adoção de um método de alfabetização que trabalhasse para a conscientização crítica dos seus participantes, foi substituído por uma proposta que visava a acomodação desses sujeitos a realidade e aceitação de sua condição como seres passivos que não poderiam interferir para mudar as suas histórias.

Se a prática de alfabetização desenvolvida pelos movimentos de educação e cultura popular estava vinculada à problematização e conscientização da população sobre a realidade vivida e o educando era considerado participante ativo no processo de transformação dessa mesma realidade, com o Golpe Militar de 1964, a alfabetização se restringe em muitos casos, a um exercício de aprender a "desenhar o nome" (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 270).

Apesar da forte repressão que se estabeleceu por meio de um regime ditatorial, muitas ações educativas, que naquele período haviam sido difundidas em várias regiões, protagonizadas por movimentos sociais, sindicatos, grupos artísticos e culturais, que defendiam o processo de alfabetização como fortalecimento político dos setores populares, inspirados nas ideias freireanas, continuaram a acontecer, nutrindo o sonho de ruptura da

cultura do silêncio que se instaurou a partir de 1964, como nos afirmam Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001).

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abrigadas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização que se nutriram no paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos (DI PIERRO, JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60-61)

A repressão foi a linguagem assumida pelo Estado autoritário que se instalou. Os projetos vinculados a educação popular que trabalhavam com uma alfabetização de adultos emancipadora aconteciam de maneira dispersa e na clandestinidade. Só se permitiu a existência de programas conservadores que comungassem com o novo regime, como foi o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã - a cruzada ABC que, nascida no Recife e coordenada por evangélicos norte-americanos, buscou assumir algumas ações voltadas a alfabetização de adultos, em contraposição aos ideais e concepções defendidos pelos movimentos culturais e populares que antecederam ao golpe.

A Cruzada da Ação Básica Cristã, nascida no Recife, parece ter representado no momento de sua criação a contestação dos movimentos educativos desenvolvidos no Nordeste no período anterior. Não somente sua perspectiva política diferia dos movimentos inspirados no MCP ou no método Paulo Freire, mas também seus objetivos, sua maneira de interpretar o fenômeno educativo e seus métodos. Foi um movimento que [...] tinha objetivos políticos claros [...] (PAIVA, 2003, p. 296).

A Cruzada representava os interesses ideológicos do novo regime e por isso expandiu-se por várias localidades chegando a ganhar uma dimensão nacional.

A Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 96).

Para o governo militar estava posto o desafio de desarticular o clima de entusiasmo de pensadores e militantes, que imbuídos da causa de superar os processos de exclusão política, social e cultural sofridos pelos grupos populares, articulavam, por meio do trabalho com a cultura e a análise crítica das condições históricas vividas, uma proposta de alfabetização que atendesse aos anseios e necessidades do povo oprimido. Como resposta às críticas sofridas quanto a extinção dos programas que estavam em curso e buscando conter a euforia que mobilizava a população, os militares elaboraram o seu próprio projeto de alfabetização de adultos, tendo como base os ideais que defendiam. Assim, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Fundação MOBRAL.

O MOBRAL caracterizou-se como um programa com grande volume de recursos federais e que deveria cumprir o papel de superar o analfabetismo no Brasil com uma capilarizada atuação nos estados brasileiros e um forte trabalho de marketing. Foi estruturado por meio de uma coordenação nacional que possuía ampla autonomia e tinha a atribuição de orientar, supervisionar e produzir os materiais didáticos, que seriam utilizados no processo de alfabetização, bem como controlar a execução do programa que deveria ser realizado por comissões municipais. Ao referir-se à sua organização, Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) argumentam,

[...] um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país. Diferentemente do que ocorrera na Campanha de 1947, o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e

autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação. O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 61).

A década de 1970 foi marcada pela expansão do Mobral e diversificação da sua atuação. Além da alfabetização proposta, muito criticada em decorrência do seu caráter rudimentar, superficial e alienante que contribuía para legitimar a nova ordem política implantada, o programa criou um projeto de condensação do ensino primário, que possibilitaria a continuidade de estudos dos seus egressos nos cursos de educação básica para jovens e adultos, em uma flagrante ação que objetivava aligeirar o percurso escolar e, dessa maneira, maquiagem os índices estatísticos.

No início dos anos de 1980 as críticas tornaram-se mais contundentes em virtude dos baixos resultados apresentados e de índices que contrapunham-se àqueles demonstrados pelos órgãos estatísticos oficiais²⁶. Além da manipulação dos dados alcançados pelo programa que colocou em xeque sua credibilidade, a própria sigla do movimento passou a ser vinculada ao baixo nível de alfabetização dos seus participantes com um domínio bastante rudimentar da escrita, que muitas vezes se restringia a cópia do nome do aluno, o que contribuiu para fortalecer o estigma do analfabeto como sujeito com menos capacidade intelectual que os alfabetizados²⁷.

Sob forte crítica e dentro de um processo de reabertura política que começava a se efetivar, o Mobral foi extinto em 1985 como o programa de

²⁶ A esse respeito ver o trabalho de Ferraro (2009) quando o autor faz uma análise dos índices apresentados pelo Mobral e os mostrados pelo PNAD durante o período de 1970 a 1980.

²⁷ Gostaria de registrar o quão forte era o estigma atribuído a alguns alunos que frequentavam as turmas de alfabetização do Mobral. Tive oportunidade de ouvir relatos de alfabetizados que participaram do programa e diziam sofrer críticas quando diziam que eram do Mobral. Falavam para essas pessoas: "Aprendeu e não leu, é aluno do Mobral"; "Quem é burro, estuda no Mobral"

alfabetização de adultos de maior duração na história até o momento. Em seu lugar foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar que restringiu sua atuação ao apoio técnico e financeiro de projetos de alfabetização de adolescentes e adultos organizados por iniciativas civis, governos estaduais e municipais.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral (DI PIERRO; JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 62)

A Fundação Educar teve vida curta, foi extinta durante o governo Collor no ano de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, e no seu lugar nenhuma outra instituição oficial federal responsável por programas e projetos de alfabetização foi criada, apenas a promessa de se colocar em execução um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que permaneceu no nível das intenções e não se efetivou, de concreto, apenas uma lacuna que nos aponta a falta de prioridade para o atendimento dos jovens e adultos brasileiros que não possuíam o conhecimento do nosso código escrito.

Durante esse período verificamos uma retração do governo federal, que até então havia assumido a função de principal articulador de propostas, projetos e ações direcionadas a alfabetização de adultos em âmbito nacional e que marca o processo de descentralização dessas ações para as esferas municipais, que deveriam arcar sozinhas com a responsabilidade de elaborar e executar programas e projetos voltados para as atividades educativas direcionadas a escolarização de jovens e adultos.

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de

governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 109).

Com o processo de *impeachment* sofrido pelo então presidente Fernando Collor de Melo, assume o vice Itamar Franco, que em 1993 realizou um processo de consulta pública com vistas a elaborar o Plano Decenal de Educação, só concluído no final de 1994, e dessa maneira atender a pressões internacionais de cumprir com o acordo assumido pelo país na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990, no qual o Brasil se comprometeu a organizar ações educativas direcionadas à eliminação do analfabetismo e continuidade de estudos a jovens e adultos pouco escolarizados. Sobre a elaboração do Plano, Haddad; Di Pierro (2007), argumentam,

Em 1993 o governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para todos. Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 110).

Com o apoio do governo Itamar Franco venceu as eleições presidenciais de 1994 Fernando Henrique Cardoso, que colocou de lado o Plano Decenal e organizou uma reforma educacional, que teve como principal característica a restrição do gasto público de modo a possibilitar a estabilização econômica adotada. A reforma caracterizou-se pela descentralização dos encargos financeiros com a educação, priorizando o atendimento ao ensino fundamental obrigatório. Como consequência,

Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 112).

Essa situação marginal colocada para a EJA concretiza-se com a aprovação da Emenda Constitucional 14/96 que criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) no qual os recursos destinados a educação a serem distribuídos a estados e municípios estariam diretamente vinculados às matrículas registradas no ensino fundamental regular das redes de ensino, deixando de fora desse cálculo os alunos e alunas matriculados nos cursos de educação de jovens e adultos, o que fez com que estados e municípios direcionassem seus esforços para a ampliação de atendimento às classes do ensino fundamental regular.

O Fundef foi o mecanismo da reforma educacional que operacionalizou as diretrizes federais de desconcentração do financiamento e da gestão do ensino básico em favor dos estados e municípios, e de sua focalização no ensino fundamental de crianças e adolescentes. O Congresso incluiu os estudantes jovens e adultos dentre os beneficiários do Fundo, mas, visando a conter o gasto federal, o presidente da República vetou esse dispositivo da Lei 9424/96. Dessa maneira, o Fundo restringiu a liberdade que estados e municípios dispunham para realizar gastos na educação básica, direcionando a maior parte dos recursos públicos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (DI PIERRO, 2001, p. 324-325).

Para a demanda da alfabetização de adolescentes e adultos apenas no final do ano de 1996 foi lançado pelo governo federal o Programa Alfabetização Solidária - PAS, que coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (instituição vinculada a presidência da república de combate a pobreza, tendo como principal nome a primeira dama Ruth Corrêa Leite Cardoso) pretendeu

desenvolver um movimento nacional de solidariedade de combate às desigualdades e dentre eles diminuir os índices de analfabetismo, para isso convocou a sociedade a "adotar" um analfabeto doando um valor que contribuísse com os custos da alfabetização. Como crítica a essa concepção assistencialista e negadora de direitos, Soares; Galvão (2005) afirmam,

Além disso, com a permanente campanha "Adote um analfabeto", o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de um ação assistencialista. O não alfabetizado, mais uma vez, não é visto como um sujeito de direito (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272).

Destacamos que o lançamento do PAS ocorreu principalmente por causa da necessidade do Brasil de mostrar propostas que atendessem ao público analfabeto adulto a ser apresentado no V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos - Confinteia, que foi realizada no ano de 1997 em Hamburgo, na Alemanha.

Quanto à estrutura do Alfabetização Solidária, este foi organizado com base em parcerias com empresas que custeavam a metade das despesas dos alunos, sendo a outra metade proveniente de recursos públicos; das universidades que tinha a atribuição de selecionar e treinar os coordenadores e alfabetizadores que atuariam nas áreas a serem atendidas pelo programa - inicialmente, os municípios que apresentavam taxa de analfabetismo com índice superior a 55%, situados nas regiões Norte e Nordeste do país - e caberia ainda às instituições de ensino superior executar as ações de alfabetização; outro parceiro importante eram os municípios onde seriam implantadas as turmas de alfabetização, responsáveis pelo suporte logístico - salas de aulas, merenda, mobilização e convocatória de interessados em participar do curso, que tinha duração prevista de seis meses.

Em 1996, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária, que causou polêmica entre os estudiosos da área por reeditar práticas consideradas superadas. Com duração de 6 meses, sendo um mês para "treinamento" dos alfabetizadores e 5 meses para desenvolver a alfabetização, o PAS propunha uma ação conjunta entre governo federal, empresas, administrações municipais e universidades (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 272).

O PAS representou a proposta do governo para a alfabetização de adultos que marcou o período da administração de Fernando Henrique Cardoso. É preciso destacar, entretanto, que a reabertura política ocorrida no final dos anos de 1980, possibilitou a reorganização dos sindicatos, dos movimentos sociais e a criação de novos grupos populares, que passaram a reivindicar um posicionamento do governo quanto a assegurar os direitos conquistados a partir da Constituição de 1988, dentre eles a educação.

Amparados pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996 - LDBEN 9394/96, quando no seu Artigo 37 § 1º assegurou:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, LDBEN, 1996).

Os movimentos sociais do campo passaram a lutar por projetos de educação escolar condizentes com suas demandas e realidades. Dentro dessa luta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, junto com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB criaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, direcionado às populações adultas rurais assentadas.

No ano de 1998 o governo federal lançou oficialmente, em parceria com representantes das Universidades e de alguns movimentos sociais - MST,

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Comissão Pastoral da Terra - CPT - o PRONERA, que tinha como objetivos,

Superar os altos índices de analfabetismo entre os assentados (que, segundo os dados do Censo da Reforma Agrária, alcançava em 1997 a média nacional de 43%) e elevar sua escolaridade, utilizando metodologias de ensino ajustadas à realidade do campo. O Programa compreende as seguintes frentes de trabalho: alfabetização de jovens e adultos assentados; elevação da escolaridade (nos níveis fundamental e médio) e formação continuada de educadores e educadoras que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para a produção e administração rural; e produção de materiais didáticos (DI PIERRO, 2001, p. 333).

Após o fim do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso, assume a presidência da república, no ano de 2003, Luis Inácio Lula da Silva, que traria consigo uma grande expectativa do povo brasileiro de consolidar uma política que promovesse maior equidade social, pois o mesmo representava o Partido dos Trabalhadores, forjado nas lutas da classe operária para representar as suas bandeiras.

Como ação voltada para a alfabetização de pessoas jovens e adultas o governo Lula lançou ainda no ano de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, que inicialmente previa a superação do analfabetismo em 4 (quatro) anos e trazia características de programas anteriores, como o trabalho com o voluntariado e o período de duração que deveria ser de 6 (seis) meses. Após uma primeira avaliação realizada no ano de 2004, o Programa redimensionou alguns aspectos importantes: ampliou o período de alfabetização de 6 (seis) para 08 (oito) meses e retirou a meta de superação do analfabetismo em 4 (quatro) anos.

No início, o programa foi visto como mais uma campanha por suas características serem semelhantes a ações de períodos anteriores. Com ênfase no trabalho do voluntariado, o Programa previa erradicar o analfabetismo em 4 anos atuando sobre 20 milhões de brasileiros. Previa-se um mês de preparação do alfabetizador e 5 meses para a ação direta de

alfabetização. Em 2004 [...] o programa foi redefinido em alguns pontos: retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada de 6 para 8 meses (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 273).

No momento atual o Brasil Alfabetizado continua em vigor como principal ação desenvolvida pelo governo federal para atendimento de pessoas jovens e adultas analfabetas. O Anexo IV da Resolução CD/FNDE Nº 32, de 1º de julho de 2011, determina o manual operacional do Programa e prevê como objetivos a serem alcançados,

Contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. Este apoio se realiza por meio de transferência de recursos financeiros, em caráter suplementar, aos entes federados que aderirem ao Programa para desenvolver as ações de alfabetização e pelo pagamento de bolsas-benefício a voluntários que atuem como alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas de alfabetização em atividade (BRASIL, 2011, p. 01).

Além dessas atribuições o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, descentraliza os recursos para atendimento de ações pontuais, como a formação de coordenadores e alfabetizadores; transporte; aquisição de materiais escolares, didáticos, pedagógicos e literários e de gêneros alimentícios para a merenda a ser oferecida nas turmas de alfabetização.

O governo federal por meio do PBA assumiu o papel de promover assistência técnica e financeira para estados e municípios que aderissem ao programa e apresentassem seus projetos de alfabetização, com prioridade de atendimento para aquelas localidades com maior índice de analfabetismo. Os dados ²⁸mais recentes divulgados quanto a atuação do Programa indicam que

²⁸ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoas?id=17457>. Acesso em 10 de jan. de 2016.

entre 2003 e 2012 o Brasil Alfabetizado atendeu cerca de 14,7 milhões de jovens e adultos. Em 2013, data que marca os seus dez anos de criação, estimou-se o cadastramento de cerca de 1,5 milhões de alfabetizandos nos cursos disponibilizados por estados e municípios.

Mais uma vez a história nos revela os limites de programas e projetos que pretenderam eliminar o analfabetismo fundados em concepções equivocadas acerca do público a quem se destina, fazendo com que permaneça, até os nossos dias, uma significativa parcela da população que não se apropriou do nosso código escrito. No transcurso da nossa história, porém, também registramos alguns avanços quanto a concepções e proposições relativas ao processo de educação de jovens e adultos e ainda, a construção de alguns espaços de discussão e construção de propostas e conhecimentos cuja principal temática seja essa modalidade de ensino.

Destacamos os Encontros Nacionais de EJA que tem se constituído em um rico espaço de fomentação das lutas a favor do reconhecimento da educação como processo de emancipação individual e coletiva e dos educandos jovens e adultos como sujeitos plenos de direitos e de cultura. Articulados aos fóruns estaduais e nacionais que organizam as demandas mais locais e levam, por meio de seus representantes, suas pautas reivindicatórias para serem aprofundadas e requeridas nos encontros nacionais, essas organizações tem representado um fecundo instrumento de reflexão e de denúncia, mas também de propostas que fortaleçam a identidade da EJA por meio da articulação de instituições e movimentos que possam intervir nas políticas de educação para atendimento de pessoas jovens e adultas.

Esses espaços são fundamentais para avançarmos nas concepções e propostas de uma educação mais próxima daquilo que Freire (2011b) denominou de libertadora. Consideramos importante retomarmos alguns dos preceitos defendidos pela Educação Popular como base para novas proposições de acordo com as atuais demandas e necessidades apresentadas na

contemporaneidade pela Educação de Jovens e Adultos. Mesmo porque chegamos ao século XXI e essa modalidade de ensino e dentro dela o analfabetismo continua sendo um desafio a ser superado. O Brasil permanece com uma população de mais de 13 milhões de pessoas que se encontram à margem da cultura escrita e destituídos de importantes conhecimentos que podem possibilitar melhor participação destes sujeitos na sociedade letrada.

O meio rural continua apresentando os maiores índices de analfabetismo. Do total da população na faixa etária de 15 anos ou mais que vive no campo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2010 apontou um alarmante índice de 23,2% de analfabetos contra 7,3% da população urbana nessa mesma faixa de idade.

Essa realidade nos leva a refletir sobre os motivos pelos quais se perpetuam tais índices e nos instigou a trazer para o centro das nossas análises os modelos de programas que foram propostos e implementados e a necessidade de nos apropriarmos da história para que essa nos dê elementos que fortaleçam as nossas argumentações críticas de que tais programas foram organizados apenas para cumprir certas determinações legais e/ou fortalecer um ideário de sociedade que nega a cultura do povo e suas diversas formas de se relacionar com e no mundo.

É preciso destacar que uma proposta de educação precisa, antes de mais nada, levar em consideração os homens e mulheres que participarão do processo como sujeitos de conhecimentos, valores, culturas, como pessoas que se humanizam nas relações que estabelecem entre si e com o mundo. Identificamos uma enorme lacuna entre as propostas de educação voltadas às camadas populares presentes na nossa história e a valorização dos seus sujeitos dentro da perspectiva de respeito aos saberes e culturas construídas e presentes na vida dessas pessoas e como ponto de partida para se pensar/elaborar, junto com esses homens e mulheres, a educação que desejam com base naquilo que necessitam e os caminhos possíveis para a sua consolidação.

A partir dessa concepção consideramos que a negligência com que se tem tratado os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, o seu contexto cultural, social e político nas proposições de programas e projetos de escolarização, nos aponta como uma possível resposta para o fracasso dos projetos e programas realizados no decorrer da nossa história.

O início da década de 1960 e as propostas empreendidas por pensadores vinculados a educação popular, com destaque para Paulo Freire, referenda as nossas argumentações, visto que, por meio de propostas que partissem da realidade existencial de adultos analfabetos e trouxesse para o centro das proposições as suas percepções e visões de mundo compartilhada nos círculos de cultura e mediada pelo diálogo, o processo de alfabetização consolidou-se com enorme êxito, o que nos leva a argumentar que esse pode ser o caminho possível de se implementar uma alfabetização que promova maior autonomia desses sujeitos a partir da aquisição de instrumentos que viabilizem uma maior inserção social destes, em contextos codificados, sem a negação das suas culturas.

A sensibilidade que marca o pensamento e prática de uma educação libertadora defendida por Paulo Freire caracteriza-se como principal componente das suas propostas. Sensibilidade de tirar da invisibilidade os sujeitos participantes do processo de alfabetização, bem como os seus percursos de vida que os formaram/educaram e as percepções acerca de si mesmos e do mundo.

Os homens e mulheres históricos, culturais e sociais passaram a ser, dentro da concepção de uma pedagogia libertadora, o centro, o que existe de mais importante no processo, a quem a estes, ficaram os métodos e os conteúdos a serem trabalhados. Dessa maneira, Paulo Freire e sua prática e pensamento epistemológico nos apontaram caminhos possíveis para se efetivar uma educação que dê elementos para que os seus sujeitos possam se emancipar: trazer como parte fundante da ação pedagógica os sujeitos e as suas formas de

se educarem, de se constituírem e de se fazerem presentes no mundo e com o mundo.

O mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação (ARROYO, 2012, p. 27).

O olhar atento e a sensibilidade de enxergar o outro como parte mais importante do processo pedagógico não significa uma benevolência daqueles que trabalham com as camadas populares. Esta constitui-se como única maneira de se construir uma prática educativa fundada na ética, respeito e responsabilidade com o fazer docente libertador e que pode trazer como resultado a implantação de uma outra configuração, provavelmente bem mais exitosa, dos espaços onde se desenvolvem ações educativas com pessoas jovens e adultas, que se contrapunham àquelas presentes na maior parte da nossa história, de caráter compensatório que não levaram em consideração os sujeitos como fazedores da própria história, como atores que ensinam e aprendem cotidianamente nas relações que estabelecem entre si e o mundo.

O fracasso dos projetos de alfabetização de jovens e adultos como tentativa de se garantir a escolarização mínima dessas pessoas, evidencia que a concepção e o caminho adotado na implementação dessas propostas estava baseada em uma visão distorcida sobre os seus sujeitos, postos em segundo plano, visto que conteúdos e métodos sempre foram o principal foco dessas propostas, os homens e mulheres analfabetos eram meros destinatários de ações pensadas por especialistas sem a participação daqueles a quem mais interessava a aprendizagem do código, os analfabetos. Partia-se da ideia de que os alunos jovens e adultos analfabetos não possuíam saberes importantes que pudessem

ser a base da sua própria alfabetização e isso fez com que eles fossem desconsiderados nos diversos momentos de se propor e/ou implementar os projetos de alfabetização.

Ao romper com essa visão distorcida sobre os sujeitos analfabetos, Paulo Freire instaura uma outra concepção e prática sobre o processo educativo e dentro dele uma nova forma de se pensar e trabalhar a alfabetização de adultos, direcionado por um outro olhar sobre os seus participantes, identificados como sujeitos pedagógicos. Na sua teoria e prática, Freire,

Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens, os trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada (ARROYO, 2012, p. 27).

Nos diversos movimentos e espaços dos quais participam, homens e mulheres ensinam e aprendem, constroem conhecimentos sobre si mesmos e o contexto onde vivem, tornam-se sujeitos pedagógicos que emergem das experiências sociais compartilhadas, portanto, bastante vinculadas às suas realidades existenciais, que não podem ser desconsideradas nos projetos acerca da sua escolarização.

Nessa perspectiva, apontam para outras possibilidades educativas e pedagógicas que se contrapõem ao instituído e a ações consolidadas no decorrer da história. Nas suas práticas de resistência ou mesmo revolucionárias, homens e mulheres dos grupos populares buscam se reafirmar como sujeitos pedagógicos influenciados por outras vivências, percepções, concepções que requerem outras práticas educativas e dentro dessas reivindicam o seu lugar de protagonistas do processo.

Nesse percurso, encontram-se os sujeitos pedagógicos da Escola Novo Horizonte, situada no Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável Santa Helena. Trazemos um pouco da história da construção desse espaço escolar e sua singularidade, com base nos dados construídos a partir da nossa inserção e convivência com alunas e alunos adultos que frequentam a sala de aula do projeto de alfabetização MOVA - Movimento de Alfabetização, vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado.

4.3 A Escola Novo Horizonte: a luta pelo acesso ao "Fogo"²⁹

Após a conquista de um pedaço de chão para viver concretizado pela emissão da posse da terra e destinação dos lotes no ano de 2005, os assentados do Santa Helena começaram a fomentar a possibilidade de poder frequentar uma escola. Como isso seria possível se não havia um espaço destinado a esse fim? Conquistaram a terra, mas outras lutas se fizeram urgentes e necessárias: energia elétrica, água, assistência técnica e aquisição de insumos para a produção agrícola, dentre outras.

Apesar de muitas demandas, estar na escola era um desejo compartilhado principalmente pelos adultos que não sabiam ler e escrever, ou que dominavam precariamente o código escrito. A escola urbana ficava distante de onde moravam e não havia transporte para conduzi-los no período da noite já que trabalhavam na lavoura durante todo o dia. Eram vários impedimentos que distanciavam os assentados do Santa Helena do sonho que os acompanhava desde a juventude de ter acesso aos conhecimentos vinculados pelas instituições de ensino, negados pelas condições de vida que lhes foram impostas.

²⁹ O histórico da Escola Novo Horizonte foi organizado, a partir da nossa inserção em campo, tendo como fonte dos dados os depoimentos dos alunos e alunas e da professora que atua na escola, pessoas que estiveram presentes desde o início do fomento da criação desse espaço e que acompanharam a concretização desse sonho.

Eu não tive estudo, né? minha mãe morreu... eu fiquei com seis ano, porque com sete eu já trabalhava pra fora pra ganhar o meu dinheiro, né? trabalhava no cabo da enxada... e meu pai, depois que a minha mãe morreu ficou seis mês sozinho, depois ele arrumou uma mulher na cidade, veio embora e eu fiquei com a minha avó, eu minha irmã e meu irmão mais velho ficou com a nossa avó, né? E eu não tive estudo...eu não tive estudo, meu vô falou que não tinha condições de dá estudo pra nós... lá, a terra lá é muito longe da cidade não tem... não tem condições... (MARIA DE LOURDES, Texto de referência nº 04, 2015).

Entretanto, o que marca essa população é a não desistência das utopias e a crença mobilizadora de que a perseverança e a luta coletiva pode apontar caminhos para a conquista dos seus direitos. Assim, nas reuniões e encontros que realizavam a temática envolvendo a escola sempre vinha à tona e foi ganhando força, agregando cada vez mais os moradores e suas lideranças, que passaram a pensar em alternativas para atender aos anseios dos adultos analfabetos que ali viviam.

E a escola, nós falava, ah! nós queria estudar! Podia ter uma escola, né? Porque tem aquela fazenda lá no Bela Vista que tem uma escola muito bonita, né? Aí foi quando nós cavou... nós começou a procurar e ver como fazia pra ter escola pra nós (MARIA DE LOURDES, Roda de conversa, 2015).

Para garantir o direito de acesso a educação escolar, representantes da comunidade Santa Helena, procuraram o poder público e passaram a requerer e pressionar para que se organizasse uma sala de aula no assentamento. Com o apoio de uma vereadora local e da assistente social do município, os donos dos lotes e seus familiares foram cadastrados nos programas sociais existentes e suas lideranças orientadas para acionar a secretaria municipal de educação para que suas solicitações fossem atendidas.

A partir desse encaminhamento o próximo desafio foi encontrar um professor ou professora que se disponibilizasse a atuar naquela comunidade. Em um Fórum de Economia Solidária do qual alguns assentados participaram,

estes tiveram contato com uma professora e expuseram a demanda de jovens e adultos moradores do assentamento que não sabiam ler e escrever e desejavam frequentar uma escola. A professora mostrou-se sensibilizada pelo sonho de aprender o código escrito daqueles sujeitos e se dispôs a trabalhar com eles o processo de alfabetização.

Mas, quem vinha dar aula aqui? quem é essa professora? quem é a louca que vai querer dar aula aqui? e aí foi que nem a professora já falou, que ela foi lá no centro público, n/é? lá na Economia Solidária e... que ela chegou lá, ela ouviu uma conversa lá de que precisava de uma professora pra vim dar aula aqui, foi onde que ela se prontificou de vim (MARIA DE LOURDES, Roda de conversa, 2015).

Vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado foi organizada uma turma de alfabetização com os alunos adultos do assentamento. Como não havia energia elétrica e também um espaço onde pudessem estudar, solicitaram ao dono de uma chácara vizinha um barracão aberto, ao lado de uma igreja que ficava situada fora do assentamento, para que pudessem realizar as atividades naquele local. No ano de 2010 os alunos do Santa Helena deram início a concretização do sonho de aprender a ler e escrever, para isso, precisavam caminhar alguns quilômetros até a sala improvisada, muitas vezes enfrentando chuva e frio, no escuro, iluminado precariamente por lanternas.

Nós foi estudar lá, pra lá do Cristo, naquele lado do Cristo, com a luneta, com frio, fomos estudar lá, e aqui tinha um barracão, não tinha, só tinha essa parede aqui, não tinha parede ali, não tinha parede ali, não tinha nada aqui, só tinha essa parede comprida aqui... só isso aqui que tinha, era tudo aberto e não tinha luz e lá também era aberto, lá também era aberto, era vento, frio, era tudo aberto, mas lá tinha luz, aqui não tinha (ZENILDA, Roda de conversa, 2015).

Sem material didático - livros, cadernos, quadro de escrever - os alunos e a professora improvisavam com o que possuíam e enfrentaram as adversidades durante todo aquele ano. No ano seguinte os alfabetizados decidiram que, se as aulas aconteciam em um local sem nenhum tipo de

proteção, poderiam organizar o barracão que existia dentro do assentamento, semelhante ao da chácara, para realização das atividades.

No ano de 2011, as aulas de alfabetização passaram a acontecer no barracão onde os próprios estudantes improvisaram a extensão da energia de um dos lotes para iluminar o espaço e construíram uma mesa coletiva onde poderiam escrever.

Aí depois, nós, depois de um ano, aí falou assim ó, por aberto por aberto, nós devia estudar lá no barracão pelo menos tá mais perto, não tá tão longe, mas não tem luz, falta luz, aí foi aonde já tinha, aí foi aonde pegou e arrumou com o Tião, alí ó, o Tião emprestou a luz, arrumou a extensão, a Dona Lourdes arrumou a extensão. Aí o Tião emprestou a luz lá e nós fazemos uma lâmpada aqui, fizemos aqui, seu Zé Baiano fez um girau com uma mesa de paus de madeira assim, aquela mesa assim e sentava um povo de um lado, um povo do outro, n/é? e fomos estudar, uma lâmpada só, só tinha duas lâmpada só, as vezes faltava luz. Então era assim desse jeito (ZENILDA, Roda de conversa, 2015).

O frio e a chuva dificultavam o trabalho, visto que não havia paredes para contenção do vento e esse obstáculo serviu de estímulo para que os assentados buscassem os recursos para a compra do material necessário, acionando o poder público e eles mesmos, em um trabalho coletivo, construíssem a tão sonhada escola, composta por uma ampla sala de aula, dois banheiros e uma pequena sala onde funciona uma secretaria que também serve de biblioteca.

Figura 7 - Escola Novo Horizonte - Janeiro de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

E foi quando isso veio, chegou, nós fechemo junto e construimos a nossa escolinha. E que tá hoje no lugar, nós tem uma sala boa que nós estuda lá dentro, nós tem a lousa, nós tem dois banheiro, pra homem e mulher, tem uma biblioteca com os livro. Então foi tudo um fruto de... de coragem. Nós não esmorecemo, enfrentemo uma luta difícil, não foi fácil. De lá do 29 até chegar aqui, para ter hoje a escolinha fechada como nós tem, né. Tudo limpinho. A prefeitura depois propôs trazer as carteira, trazer cadeira, trouxe pra nós, deixou aí. O que nós tem hoje aonde nós...as mesinhas lá, as carteira que nós põe os cadernos, tem as cadeiras pra nós senta, tem a lousa. Tá tudo arrumadinho. E foi através de uma grande luta (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

A escola foi construída e inaugurada no ano de 2012 com recursos advindos de um acordo realizado em uma Ação Civil Pública que tramitou pela 3ª Vara do Trabalho de Campinas/SP, na qual um supermercado efetuou a doação de R\$ 31.000 (Trinta e um mil reais) à Organização Não-Governamental

- ONG Ramudá, que foi parceira no projeto, repassando essa verba para a construção daquele espaço³⁰.

Em uma votação conjunta, onde todos os participantes sugeriram o provável nome daquela unidade de ensino, optaram por chamá-la Novo Horizonte, denominação justificada por eles, por abrir novas possibilidades, olhares e perspectivas para a vida de quem a frequentar.

Como ainda, no início não tinha um nome da escola. E foi quando fizemo uma reunião um dia, e aí foi por o nome da escola. Houve muitos nomes, muitas propostas de nome. Aí foi quando eu comecei escrever... escola Novo Horizonte. Depois fui pondo as resposta. Novo Horizonte por quê? Novo Horizonte o que é? Por que? Sim, o sol quando nasce e se põe lá, está dando um novo horizonte, tá clareando, tá dando assim, um ponto melhor pra gente andar, pra desenvolver alguma coisa, alguma atividade, algum serviço. Quer dizer, é um novo, um novo dia. E aquilo fui escrevendo. Aí houve o debate, um colocava um nome, outro colocava outro. Mas como eu tinha escrito Novo Horizonte e porque, a finalidade de Novo Horizonte. Novo Horizonte são novos futuros, pros dias de amanhã, pra quem souber aproveitar e dar valor no novo horizonte, que é a nossa escolinha. Aí fizeram votação (risos). E na votação foi quando ganhou o Novo Horizonte (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

Destacamos que apesar de ser considerada uma escola, não há registros ou inscrição daquele espaço como uma instituição de ensino. Ali funciona apenas uma sala de aula do MOVA - Movimento de Alfabetização vinculado ao Programa Brasil Alfabetizado, que tem como pré-requisito para funcionamento a existência de um local onde possa funcionar uma sala de aula. Ainda assim seus moradores e frequentadores consideram aquela sala de aula como uma escola.

Hoje o prédio da escola Novo Horizonte é um espaço onde todas as reuniões, comemorações e encontros acontecem. Mais que uma sala de

³⁰ Dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de São Carlos. Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=162321&Itemid=1356. Acesso: 02 de jan. de 2016.

alfabetização, naquele local, os assentados do Santa Helena promovem debates, cursos e se organizam para eleger as suas lutas e demandas. Ali muitos processos educativos emergem das práticas sociais vivenciadas por aquela população e, durante as aulas, são muitas as aprendizagens que ultrapassam os conteúdos programados, permeados pelos significados vinculados às experiências existenciais daqueles que convivem naquele contexto.

4. 4 A prática social do convívio escolar: educar-se pelo diálogo e experiência

A construção da escola Novo Horizonte representou para a comunidade Santa Helena a conquista de um sonho, que os acompanhava durante toda a vida, poder frequentar uma escola e aprender os conhecimentos que ali seriam ensinados. Os seus percursos de vida, assim como os de muitos brasileiros, os conduziram para o trabalho precoce no campo, pois precisavam contribuir para o sustento da família, que os afastaram dos bancos escolares.

Estar na escola, portanto, tem significações bastante peculiares para os assentados do Santa Helena, que vêem no acesso a uma sala de alfabetização a possibilidade de acesso aos conhecimentos codificados pela escrita, mas para além disso, a oportunidade de estabelecer maiores vínculos com os seus companheiros de luta e compartilhar suas experiências existenciais por meio do convívio escolar.

O convívio escolar possibilitado pelo processo de escolarização é defendido aqui como uma prática social, visto que nessa convivência os seus participantes interagem, constroem saberes, trocam experiências, significam e ressignificam as suas trajetórias de vida, seus valores e percepções do mundo que os cerca e os formam. As práticas sociais emanam dos/nos diversos espaços onde as relações humanas se estabelecem.

Práticas sociais, portanto,

Decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et. al, 2014, p. 33).

Dentro de um posicionamento político e ético em favor dos "condenados da terra", os excluídos, os oprimidos, primamos por defender a prática social do convívio escolar como ferramenta para contribuir com a construção daquela que Freire (2011b) propôs como pedagogia do oprimido

Aquela que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele; enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2011b, p. 43).

No processo de transformação da realidade opressora, a prática social do convívio escolar ocupa papel fundamental. Entretanto, para que exerça a sua força transformadora, é preciso superar a característica narrativa e dissertativa que tem marcado a relação educador-educandos nesses contextos institucionais de educação, pois nessa perspectiva os alunos são considerados recipientes vazios que devem ser preenchidos pelos conteúdos a serem depositados, o que Freire (2011b) denuncia como "educação bancária" e que ainda se faz presente em muitas práticas educativas na educação de jovens e adultos do meio rural. "Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 2011b, p. 80-81). Esse modelo de prática educativa somente pode interessar aos opressores, porque promove a domesticação e a adaptação e se afasta da ruptura de uma ordem social perversa e desumana.

Na proposição de uma prática social de convívio escolar inversa, o diálogo *com* e não *para* os jovens e adultos e entre todos os que constituem esse

processo educativo como sujeitos *ensinantes e aprendentes*, torna-se ferramenta indispensável para transpor a alienação, exercitando uma ação que promova o pensar autêntico, que implica o desvelamento do mundo e das relações de opressão que o caracteriza, isso significa o exercício da *práxis* como ação e reflexão dos oprimidos sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo (FREIRE, 2011b).

O espaço escolar, quando possibilita uma prática social de convívio permeada pelo diálogo autêntico, reveste-se de respeito ao pronunciamento dos seus participantes como sujeitos construtores da história, alicerçada nas suas experiências. A experiência, portanto, configura-se como elemento fundamental para esse processo, é por meio dela que podemos compreender quem somos e por que somos, podemos nos situar na história tomando como base as nossas raízes e os percursos que transcorremos.

As experiências nos fazem, referem-se a própria vida, a formação da nossa personalidade dentro do processo cultural-existencial que participamos e que nos dá sentido. Partir da experiência para significação de novos conhecimentos é de vital importância para a formação de pessoas adultas dentro do contexto escolar. Nesse sentido, a prática social do convívio nesse espaço, torna-se rica na troca de saberes e pode promover processos educativos significativos para a vida dos seus participantes, enquanto sujeitos que, ao participar de grupos sociais, educam-se por meio das vivências experienciadas.

Experiência, portanto, está intrinsecamente ligada às práticas sociais das quais participamos e que nos formam, somos o que somos pelas experiências históricas que vivemos, que nos produz e nos transforma.

A experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou e transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade. Por isso, o sujeito da formação não é o sujeito da educação ou da aprendizagem e sim o sujeito da experiência: a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que

transforma o que somos e o que converte em outra coisa (LARROSA, 2014, p. 48).

A prática social do convívio escolar pode propiciar experiências que nos transformam em pessoas mais realizadas, humanizadas e felizes. Experiências que deixem marcas positivas no nosso percurso e nos reaproximem da nossa ontologia, afinal, o mundo moderno e suas práticas educativas uniformizadoras e padronizadoras nos distancia da nossa essência. Migramos da sabedoria para o conhecimento e agora do conhecimento para a informação e essa informação é tão superficial e enviesada que estamos criando seres humanos incompletos, desumanizados. Incompletos não no sentido da busca por ser mais, mas como sujeitos mutilados, aniquilados por uma proposta de escolarização que visa apenas a alocação de pessoas no mercado de trabalho e negligencia a sua formação com o mundo e para o mundo.

A esperança que nos move vai de encontro a esse pensamento mercadológico, desejamos uma educação de adultos a partir da experiência e do diálogo, dessa maneira, uma proposta educativa mais próxima com a concepção de arte emoldurada pela beleza e alegria e não apenas como uma técnica que linearmente pretende a criação de sujeitos iguais. A experiência daqueles que partilham a prática social do convívio escolar libertador, precisa ser, como nos mostra Larrosa (2014), algo que faz tremer dentro da gente o desejo de ser mais, por meio de um canto que ecoa paz, amor, fraternidade e alegrias.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada, de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda. E às vezes são cantos épicos, aventureiros, cantos de viajantes e de exploradores, desses que vão sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saibam muito bem aonde (LARROSA, 2014, p. 10).

No convívio escolar dialógico, respeitoso e humanizante, os seus participantes poderão vivenciar experiências que despertem o melhor em cada um. Sentimentos, sabores e saberes que entoem o canto da vida que pulsa, que treme e nos tornam vivos e sequiosos por viver.

5. OS MODOS DE VIDA DOS ASSENTADOS: a sociabilidade no convívio escolar

Fazer pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos, ao mesmo tempo em que se configura como um desafio, visto que buscamos apreender subjetividades, visões e percepções de todos os envolvidos, descrevê-las com fidedignidade e, a partir das interpretações, construir conhecimentos, é, também, um processo rico, estimulante e envolvente, pois procuramos entender as relações entre as pessoas e, a partir da comunhão entre elas, descrever os processos educativos que emergem desses convívios e que se tornam significativos a partir das reflexões e análises que suscitam.

Para melhor compreendermos como vivem hoje os assentados e assentadas que formam a comunidade Santa Helena, trazemos, a partir da nossa convivência, os aspectos relativos ao cotidiano da vida de homens e mulheres que diariamente buscam alternativas para superar os obstáculos encontrados e se afirmar como sujeitos que lutam para permanecer no campo a partir da ligação que estabelecem com a terra como espaço de pertencimento. Trazemos os dados referentes ao seu contexto cotidiano abordando **como vivem, como convivem, como sobrevivem e como ensinam e aprendem.**

Depois de compreendermos os aspectos relacionados à vida cotidiana, abordamos questões relacionadas à **Cultura do silêncio**, manifesta quando o colaborador e colaboradoras se posicionam como sujeitos destituídos de saberes, ou quando afirmam que não sabem nada, em uma postura de subordinação aos conhecimentos produzidos fora do seu contexto de vivência. Ao se sentirem inferiores na produção cultural, essa postura pode gerar a negação, invisibilidade e silenciamento, bem como a valorização do saber produzido fora do seu contexto, um saber estranho, muitas vezes imposto como padrão para a sua inserção em outros espaços sociais.

Outra categoria identificada durante a pesquisa, diz respeito ao **Pertencimento** que emergiu quando os participantes discutiam questões relativas aos direitos e aos deveres que os assistia e a busca de fortalecimento daquele grupo, uma luta coletiva aprendida nos seus percursos de lutar pela terra. A luta pela terra se fortalece e ganha maior sentido quando é compreendida como uma educação popular, enquanto espaço de trajetória que educa para a transformação da realidade. É no percurso de lutar pela terra que os sujeitos agregam valores, constroem saberes e se formam a partir das suas experiências, e ainda, percebem-se como homens e mulheres enraizados na vida do campo.

Como última categoria de análise apresentamos as **Significações da Escola para os adultos/adultas assentados/assentadas**, apresentadas durante os depoimentos de homens e mulheres que frequentam a escola e as representações que esse convívio tem para os mesmos, o que pensam sobre a escola dentro do assentamento onde vivem e as percepções construídas a partir das suas experiências como aluno e alunas.

5.1 COMO VIVEM

O Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável Santa Helena é constituído por catorze famílias, que depois de uma longa jornada de luta pela terra, conseguiram, no ano de 2005 os títulos de posse dos lotes. Inicialmente, até os dois primeiros anos como assentados, essas famílias precisaram viver em barracos cobertos por lona improvisados, construídos nos seus lotes, visto que não possuíam recursos para investir em moradia. Durante esse período passaram por situações bem complicadas em decorrência da precariedade em que viviam.

Então é... a gente... quando chegou ali, nas terra ali e... era uma fazenda só, chegou todo mundo, chegou o grupo junto e a gente conseguiu, aí... foi repartido os lotes, aí o INCRA veio, pessoal

lá veio fez as marcação, fez os lote, só que a gente morava em barraco, morava em barraco de lona e... coberto de lona, muita chuva veio, muitas vezes veio tempestade, chuva rancou tudo, nós ficou no tempo e aí foi... aí com a... a base de que? uns dois ano ou mais!? (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

Por meio de um fundo perdido repassado pelo INCRA para os titulares dos lotes, as famílias conseguiram iniciar a construção das suas casas. Receberam, no ano de 2007, um primeiro repasse do financiamento no valor de R\$7.000,00 (sete mil reais) e dois anos depois, conseguiram ter acesso à segunda parcela no valor de R\$8.000,00 (oito mil reais), perfazendo um valor total de R\$15.000,00 (quinze mil reais) de financiamento para habitação. Com esse recurso conseguiram comprar o material para construção das suas moradias ficando a mão de obra realizada pelos próprios assentados e assentadas.

A nossa casa foi construída com o dinheiro do INCRA. É um dinheiro que... é um dinheiro que vem pra habitação, n/é? Quinze mil reais pra habitação. A gente pegou de duas vez. E quem fez, construiu, levantou as parede, foi meu ex-marido. (MARIA DE LOURDES, Texto de referência nº 09, 2016).

Olha, aqui. Houve um pequeno financiamento do governo federal. Uma ajuda de custo para comprar o material. O tijolo, a pedra, a areia. E com essa ajuda, com nosso esforço, nosso braço, nós conseguimos construir a casinha que nós tem hoje. Não tá acabada, mas está dando pra ir morando. Aí, vamos fazendo ao custo nosso mesmo. Então, com essa ajuda que nós tivemos, nós aproveitamos bem. Não foi estragado nada. Ficamos nessa moradia, graças a Deus (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 07, 2016).

Todos os assentados conseguiram, por meio do repasse de recursos, construir as casas de alvenaria onde vivem atualmente. São casas que ainda não foram concluídas, falta a parte do acabamento e pintura, pois o valor adquirido não foi suficiente para a compra de todo o material necessário para esse fim.

Quando referem-se a essa conquista, os moradores e moradoras do Santa Helena, ao mesmo tempo que relembram os dias de sofrimento embaixo dos barracos de lona e das dificuldades que precisaram enfrentar, demonstram a satisfação e felicidade com a realização desse sonho. Em cada casa que

visitamos fomos calorosamente recebidas e os nossos anfitriões faziam questão de nos mostrar cada cômodo da residência e salientar que "ainda não está totalmente concluída, falta pintar e arrumar muita coisa, mas é nossa, nós fizemos, conseguimos sair de debaixo da lona. Meus filhos estão protegidos da chuva e do frio" (ANDREIA, Diário de Campo, 24/01/2016).

As casas construídas, no geral, são de porte mediano, com dois ou três quartos, uma sala, cozinha e banheiro. Os moradores conseguiram acesso a água com a construção de um poço artesiano que abastece todas as residências e que serve para o consumo dos seus moradores e de uma roda de água destinada a atender as demandas da plantação. Quanto à eletricidade, só conseguiram acesso quatro anos depois da formação do assentamento, em 2009, por meio de muita reivindicação e mobilização dos seus habitantes. Hoje todo o assentamento possui energia elétrica e as casas são equipadas com geladeira, TV (com exceção da casa de Sr. Sebastião e D. Zenilda, pois a sua religião - Igreja Apostólica Santa Vó Rosa - não permite que assistam TV), fogão a gás e mobiliários básicos.

Os assentados e assentadas utilizam como meio de comunicação telefones móveis celulares, entretanto, o sinal das operadoras não funciona a contento, ocasionando falhas e falta de acesso, fazendo com que, na maior parte das vezes, o uso da rede seja inviável e eles fiquem impossibilitados de se comunicar por esse meio.

Para se locomover das suas moradias para a cidade, a maior parte dos moradores precisa caminhar por cerca de 02 km até a estrada asfaltada, que dá acesso a estrada vicinal do assentamento e pedir carona, pois não existe transporte público que atenda àquela comunidade.

As questões relacionadas ao acesso à saúde é outra demanda ainda muito aquém do desejado. Os moradores do Santa Helena são assistidos pelo Posto de Saúde da Família que fica localizado na Vila São José, um bairro da cidade de São Carlos, distante cerca de 17 km. Salientamos, entretanto, que na

maior parte das vezes, os cuidados com a saúde e com algumas doenças e mal estar que surgem são tratados pelos próprios assentados, que fazem uso de receitas domésticas passadas por várias gerações, constituídas pela utilização de ervas medicinais que são cultivadas nos diversos lotes. Exemplo disso é o que nos foi narrado por Dona Zenilda, quando, ao realizar um exame, foi diagnosticada com gordura no fígado.

Pensei, só voltando a usar a água da berinjela. Aí minha filha, eu fui e fiz a água da berinjela com raiz de fedegoso e comecei a tomar. Todo dia eu tomava. Quando fui ao médico para levar o resultado do exame, esqueci de um exame e o médico disse que só poderia passar o remédio com o exame. Voltei pra trás e só consegui marcar retorno pra mais de mês. Continuei tomando a água de berinjela com raiz de fedegoso. Quando consegui marcar médico de novo, já fazia tempo que tinha feito o exame e pedi pra ele outro exame. Aí eu fui fazer outra ultrassom e o rapaz que estava fazendo a ultrassom me disse que já não deu mais nada no fígado, que não tinha gordura nenhuma. Viu aí como foi bom eu beber a água da berinjela? Sarou. (Diário de campo, 29/03/ 2016).

Na área de educação a comunidade conseguiu construir uma sala de aula onde funciona o projeto MOVA de alfabetização de adultos, no turno noturno. Durante o dia, a sala fica ociosa e os filhos e filhas dos assentados e assentadas, precisam se deslocar para a cidade para que possam frequentar a escola. As crianças e adolescentes utilizam dois ônibus escolares, um para cada destino de acordo com o nível de escolaridade. O ônibus com destino para Água Vermelha, distrito de São Carlos, leva as crianças que frequentam as turmas do Ensino Fundamental e sai 05:40, retornando às 13:00 no turno matutino e às 10:50 até às 18:00 no período da tarde. O outro ônibus transporta as crianças que frequentam as turmas do Ensino Médio na cidade de São Carlos e trafega apenas no turno vespertino.

As nossas colaboradoras e colaborador referem-se às questões relativas a moradia, infra-estrutura e atendimento aos serviços básicos como uma luta que ainda está em curso, ao mesmo tempo, consideram-se vencedores pelas

conquistas já alcançadas e nos alertam que muitas outras virão, pois são pessoas que não se acomodam, que vão à luta em busca do que lhes é de direito

Quando precisa a gente vai atrás, a gente não fica parado não. Procura um, procura outro até eles enxergar nós. A gente enjoa, fica no pé, pede informação a quem sabe até conseguir. Nada veio de graça pra nós não, tudo foi na luta, tem que ser na luta. A nossa vida é difícil (Honorina e Maria de Lourdes, Roda de conversa, 08/06/2015)

A palavra "luta" é reiterada várias vezes nas argumentações de Lourdes, demonstrando que acredita na mesma como único caminho de se alcançar seus direitos e, ainda, da sua disposição de agir por meio da luta, sempre que suas demandas assim requerer. Nos mostra também o quanto percebem ser invisíveis no contexto social mais amplo e que, é por meio de ações coletivas, que conseguem ser visibilizados e suas reivindicações atendidas.

5.2 COMO CONVIVEM

A rotina diária dos homens e mulheres do Santa Helena é de bastante trabalho com a terra. Acordam antes de raiar o dia, geralmente um pouco antes das cinco horas, e depois do desjejum já se encaminham para as suas plantações e/ou cuidado com os animais. Todos os dias realizam tarefas relativas ao plantio, cultivo e venda do que produzem, o que restringe bastante o convívio social do grupo e principalmente os momentos de lazer.

Lazer é desse jeito que acontece. No dia-a-dia não tem. Nem de final de semana. É trabalhando direto. Roça não tem como dizer não, não é como empregado, empregado tem os dia que trabalha e os dia de folga, não, nós não tem. Se duvidar eu e meu marido vamos de noite adentro. Você não para um minuto. Nós levanta cinco horas e é o dia inteirinho, se deixar, oito, nove horas tô lá trabalhando (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

Os encontros entre os moradores daquela localidade acontecem sempre no barracão, uma área ampla, coberta por zinco e onde foi construída a sala de aula da Escola Novo Horizonte. Nesse espaço são realizadas as comemorações e festividades coletivas, bem como as reuniões que são bastante frequentes. Essas reuniões referem-se aos encontros demandados pela Associação dos Produtores Rurais Nova Santa Helena, bem como das instituições que prestam serviços àquela comunidade e, ainda, quando surge a necessidade de discutirem encaminhamentos para a organização dos diversos eventos que ocorrem.

Sim! Quase direto a gente tem reunião. A gente se encontra muito. Amanhã mesmo tem reunião cinco horas com a Roberta, com todo o pessoal. A gente se encontra todo mundo sobre esses negócio do trabalho dela da rede. A gente se encontra bastante. Domingo vamo ter uma reunião com o pessoal da USP... do Enactus, da USP. Então a gente tem bastante encontro. Na quinta feira Santa... da semana santa, a gente teve um almoço com o vereador [...] que ele queria comer uma galinhada. A gente fez a galinhada no assentamento e a gente teve esse almoço, foi lá. E sempre, sempre tá reunindo (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

No calendário de comemorações, algumas datas são festejadas anualmente como o dia das crianças, onde os moradores arrecadam brinquedos na cidade e distribuem para as crianças do assentamento. Nessa data, realizam uma festa no barracão com comes e bebes.

O período das festas juninas também passou a fazer parte das festividades anuais dos assentados, que aproveitam essa data para organizarem um grande evento com a participação de toda a comunidade do Santa Helena e convidados. As famílias preparam um cardápio com comidas típicas e ao som de muita música característica do período, se reúnem no Barracão da Escola onde a festa acontece sem hora para terminar.

As festas de final de ano também são consideradas relevantes para a comunidade, que aproveita o Natal para realizar um encontro de confraternização entre todos os moradores e moradoras e suas famílias. As

crianças recebem atenção especial, pois são agraciadas com presentes arrecadados nas lojas da cidade ou doados por amigos e conhecidos dos assentados. No final da noite é realizada uma ceia coletiva com comidas preparadas pelas participantes.

Outro momento importante na convivência daquele grupo é na comemoração da criação do assentamento, que ocorre no dia 27 de dezembro. Nessa data acontecem feiras no barracão onde os assentados e assentadas aproveitam para apresentarem os produtos que cultivam. Geralmente convidam autoridades da cidade de São Carlos e região, bem como os representantes de instituições que assessoram o assentamento, pesquisadores e colaboradores que desenvolvem algum tipo de trabalho junto àquela comunidade, familiares e amigos.

No ano de 2015, o Assentamento Santa Helena completou dez anos de emissão dos títulos dos lotes aos seus moradores. Em comemoração a essa data tão significativa, comemorou-se em janeiro de 2016 a década de seu aniversário. Além da mostra da feira de produtos orgânicos, as lideranças do Assentamento desenvolveram uma linha de tempo apresentando os principais acontecimentos que marcaram a trajetória de lutas e conquistas daquela comunidade.

Figura 8 - Cartaz com a linha de tempo do Assentamento - Janeiro de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Compareceram ao evento o prefeito da cidade de São Carlos e autoridades locais, onde, além de receberem reivindicações para melhoria da estrada vicinal que dá acesso ao Assentamento e da infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das diversas instalações, puderam presenciar os avanços alcançados por meio dos esforços dos seus moradores. Foi confeccionado um bolo de dez metros em alusão a década de existência do Santa Helena e houve uma festa com muita música, que durou até a madrugada com a participação de uma grande parcela dos moradores e moradoras daquela comunidade.

Figura 9 - Festa em comemoração aos dez anos do Assentamento. Momento da apresentação da linha do tempo - janeiro de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em decorrência de uma rotina bastante cansativa de trabalho com a terra, que exige daquela população o uso intenso da força física, as horas dedicadas ao lazer são bastante restritas. Quando questionados sobre o tempo e as formas como eles e elas se divertem, respondem que apenas quando acontecem as festas e comemorações no barracão ou quando a parte da família que vive na cidade vem visitá-los, ou ainda, quando passam o dia com os filhos/filhas e netos/netas na cidade, geralmente em algum feriado ou final de semana.

O convívio entre os moradores do PDS Santa Helena é considerado por nossos participantes como de respeito e amizade, se consideram unidos apesar dos conflitos que, segundo eles, são comuns em qualquer comunidade.

Então, é bom. Você sabe que em todo lugar tem um pouco de conflito, n/é? mas nós passa por cima, deixa de lado e toca o barco. Quando tem reunião, nos discute um com outro tudinho, mas saiu de lá, já passou. Saiu dali já tá todo mundo conversando, acabou. Não tem conflito de pancadaria. Nosso assentamento é de paz, não tem problema não, é de paz, nós convive bem (LINDAMIRA, texto de referência nº 09, 2016).

Com a proposição de um convívio de paz, sem negar as diferenças que os caracterizam e geram conflitos, e onde tais diferenças e posicionamentos são discutidos de forma respeitosa no coletivo, os homens e mulheres do Santa Helena, buscam fortalecer seus vínculos e encontrar soluções para os problemas surgidos no dia-a-dia, de maneira que possam conviver de modo solidário.

5.3 COMO SOBREVIVEM

Os nossos participantes tem como principal fonte de renda a venda dos produtos que cultivam nos seus lotes. Os principais alimentos produzidos pelo grupo com o qual desenvolvemos a pesquisa referem-se a hortaliças, legumes, verduras, frutas e a criação de animais: suínos, aves e bovinos.

Destacamos que quando referem-se a renda, estes salientam que, por não precisar comprar muitos dos alimentos que consomem, pois são cultivados nos seus lotes, isso também constitui-se como uma renda. Consideramos esse um fator primordial para a vida daquela comunidade, pois está relacionado ao aspecto econômico que incide diretamente no renda daquelas famílias. Segundo Dona Zenilda:

Nós não compra, nós não gasta. Eu não vou gastar pra comprar feijão, ovo, leite, n/é? O franguinho, o ovo que nós tem aqui. E as outras coisa, feijão, milho, nós não compra. A gente faz uma sopa com menos sal. Faz mandioca... frita... cozinha... frita. Tem a couve. De fome nós não passa. Coisas boa, sem química (ZENILDA, Texto de referência n 07, 2016).

Figura 10 - Dona Zenilda e Sr. Sebastião nos mostrando sua plantação de café - Março de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Além do próprio consumo, o escoamento da produção dos assentados e assentadas do Santa Helena se dá por dois principais meios de venda direta ao consumidor, com a realização de feiras livres em duas localidades da cidade de São Carlos. Toda terça-feira, no final da tarde acontece a feira do produtor rural, na Praça dos Ipês, no bairro Santa Felícia, com uma significativa participação desses assentados e, nas quartas-feiras das 10:00h às 14:00h, a venda dos produtos é feita na feira da UFSCar, no espaço próximo ao DCE - Diretório Central dos Estudantes.

Figura 11 - Feira do Produtor na Praça dos Ipês - Lindamira e o marido - Maio de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 12 - Feira do Produtor na Praça dos Ipês - Maria de Lourdes – Maio de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 13 - Feira do Produtor na Praça dos Ipês – Andreia - Maio de 2016



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Além dessas feiras, os produtores do Santa Helena desenvolvem o projeto Rede Agroecológica Santa Helena em parceria com o Grupo Enactus da Universidade de São Paulo - Campus São Carlos. O projeto consiste na composição de cestas com os diversos alimentos que são cultivados pelos assentados e distribuição direta ao consumidor. A entrega das cestas fica sob a responsabilidade dos participantes do Enactus, que atende a encomendas prévias dos interessados dentro da quantidade de cestas estabelecidas previamente.

Em comum, os nossos participantes possuem a produção e a venda de alimentos como meios de subsistência, entretanto, precisam complementar suas rendas e para isso, buscam outras alternativas que lhes possibilitem viver dignamente.

Maria de Lourdes e Andreia realizam faxinas como diaristas nas chácaras próximas ao assentamento, situada no Balneário do 29, para onde se deslocam, em geral, duas vezes por semana. Ao relatar sobre essa atividade, Andreia lembra o quanto é difícil encontrar quem contrate os seus serviços na cidade em decorrência do preconceito nutrido em relação aos sem-terra.

Às vezes quando eu acho faxina na cidade, só depois que eu tô acostumada com a pessoa que eu falo que eu moro aqui. Porque se... é difícil. Eu falei, eu fui fazer uma faxina, aqui... antes de dezembro na casa duma mulher. Ela queria a cada quinze dia. Ela me chamou só pra ir aquela vez. A minha mãe ainda falou pra mim, não fala que você é de lá, do assentamento lá. Porque foi minha mãe que arrumou pra mim. Aí, logo no primeiro dia eu falei. Ah, eu acho que não tem o que esconder n/é? aonde eu moro. Aí eu fui e falei pra ela. Ela não me chamou mais até hoje (ANDREIA, Texto de referência nº 06, 2016).

Dona Honorina nos relata sobre a sua dificuldade em sobreviver, pois a única fonte de renda que ela e o marido possuem é a venda dos produtos que cultivam, dessa forma, encontram limitações até para investir na lavoura e criação dos animais. Seu sonho é ter acesso a aposentadoria e dessa maneira deixar de viver com tantas privações.

O que eu desejo aqui, é que eu fosse pelo menos aposentada, eu e o meu véio, sabe? Pra que nós tivesse um dinheirinho pra fazer umas mudancinha aqui dentro. Porque nós num tem, nós sofre muito. Porque ele num tem muita força pra aguentar muito... eu também já num tenho. Então a gente sofre muito. Se você tem um dinheirinho você faz mais um movimento, né? Às vezes, você se aperta, cê paga um filho, ai vai ali, faz aquele serviço ali pra mim. E aí ele faz. Então é isso que me faz falta, faz pra mim e pra ele. Porque eu num tenho, ele também num tem. Nós veve aqui, é... de alguma coisa que nós vende, pra poder se manter a despesa da casa, n/é? É água, é luz, a associação nós paga (HONORINA, Texto de referência nº 05, 2016).

Lindamira tem como suplementação de renda, um auxílio acidente em decorrência do acidente de trabalho sofrido por ela em uma indústria onde trabalhava, na cidade de São Paulo, onde teve os dedos e uma parte da mão

amputada. Esse recurso e a bolsa família no valor de R\$100,00 (cem reais) contribui significativamente para o sustento dela, do marido e do neto que ela cria:

Eu recebo auxílio acidente. Eu perdi a mão numa firma tem mais de quarenta ano. Eu recebo auxílio acidente, recebo do menino, bolsa família de cem reais e o que eu vendo. É só. A gente trabalha na feira, vende uma coisa, vende outra, trabalha. É a nossa fonte de renda (LINDAMIRA, Texto de referência nº 08, 2016).

Sr. Sebastião é aposentado e sua esposa, D. Zenilda, recebe uma pensão. Segundo ela, apesar de trabalhar desde os sete anos de idade, não pode se aposentar porque não tinha registro na carteira de trabalho. Quando aborda essa situação, mostra-se irônica e ao mesmo tempo revoltada, ao comentar sobre o que se considera trabalho para efeito de aposentadoria:

Eu tenho só um ano e cinco mês de registro. Trabalhei desde idade de sete ano! Trabalhando, trabalhando! Só porque não tenho papel eu nunca trabalhei? Não! Mulher, dona de casa não trabalha! Dona de casa dorme! Não cuida dos filho, não dá banho nos filho. Não faz comida, não faz nada! Não trabalha! (Irônica). [...] Trabalhei desde a idade de sete anos na roça, na lavoura. Casei. Depois cuidei dos filho. Só trabalhar pra manter a casa. E hoje, só porque não tenho um escrito, eu nunca trabalhei. E tô assim, n/é? (ZENILDA, Texto de referência nº 07, 2016).

Os desafios a serem superados para viverem dignamente são cotidianos na vida dos moradores e moradoras do Santa Helena. Quanto aos nossos participantes, com uma idade que varia de 54 até 72 anos, o cansaço físico não os impede de continuar em busca dos seus sonhos, para isso, investem todo o seu tempo e energia na relação com a terra e dessa relação, realimentam as utopias da construção de um futuro em que, como agricultores familiares, sejam respeitados e valorizados pelo trabalho que desenvolvem no campo.

5. 4 COMO ENSINAM E APRENDEM

Nas suas caminhadas diárias, nos seus percursos cotidianos, os assentados da comunidade Santa Helena agregam conhecimentos fundamentais para a sobrevivência e construção das suas identidades, por meio do fortalecimento e afirmação de valores e de modos de vida que lhes são bastante peculiares.

No processo de ensinar e aprender, demonstram que a própria vida os ensina, no convívio com seus pares e nos exemplos testemunhados na família:

É eu aprendi, n/é? um pouco. Porque assim, de mexer na terra eu já sabia um pouco n/é? porque quando a gente é criado na roça a gente sempre, a gente sempre sabe mexer na terra. Sabe plantar, sabe colher. A gente sempre sabe fazer alguma coisa na roça (HONORINA, Texto de referência nº 05, 2016).

Aprendemo com nossos pais. Nascemo no campo, nascemo na roça. Desde pequeno, com sete ano, oito ano lidano com criação, plantando de tudo (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 07, 2016).

Além dos saberes experienciais que trazem consigo, esses homens e mulheres do campo demonstram enorme interesse em ampliar seus conhecimentos, principalmente quando relacionados ao melhoramento do uso da terra. Muitos cursos são realizados no assentamento, por meio das parcerias estabelecidas entre seus moradores e instituições que prestam serviços àquela localidade.

Para cada projeto proposto, os moradores e moradoras que pleiteiam aderir, passam antes por um curso preparatório que lhes dá ferramentas que possibilitam uma melhor implementação do referido projeto. Verificamos que muitos encontros de preparação e acompanhamento são realizados na sala de aula da escola Novo Horizonte, sempre que tem algum projeto em andamento.

Para que pudessem obter a certificação como produtores orgânicos, os assentados passaram por um curso onde aprenderam técnicas de manejo do solo e de adubação de origem orgânica, bem como os impactos negativos causados pelos agrotóxicos para a terra e para os seres vivos em geral.

Nossos participantes demonstram disponibilidade em participar dos vários encontros de formação que são organizados, ao mesmo tempo, destacam que muitas das coisas trabalhadas nos cursos eles já conhecem pela própria trajetória de vida e relação com a terra.

Aqui, todos os curso que veio, nós acompanhemo todos. Mas muitas coisas que os nosso professor vinha ensinar, quanto campo, né, era coisa do nosso conhecimento. Só que nós não ía abrir a boca. Porque você sabe, tinha as outras pessoa que não conhecia. Mas nós ía acompanhando tudo. Também uma coisa mais moderna pra lidar com os produto orgânico. Tinha os livro pra mostrar, de tirar foto. Os produto que nós passa nas planta. Isso nós fomo acompanhando porque era as coisa mais modernas. Veio os técnico do governo ensinar nós aqui (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 07, 2016).

Os conhecimentos que emergem do dia-a-dia, da prática, das ações realizadas no cotidiano e que são herdados dos seus ancestrais tem uma significação preponderante na condução da vida dos nossos participantes, que demonstram confiança naquilo que fazem e que dão e sempre deram resultados positivos, ainda assim, não se mostram fechados em conhecer técnicas mais atuais, entretanto, a utilização de novas maneiras de agir, precisa passar pelo crivo da experiência. Testam com cautela e sempre tendo como referência os seus saberes de experiências anteriores:

A gente vai, ouve eles fala, vê se dá certo... vai testando, vai testando. Porque tem muitas coisa que a gente faz e que é bom e que nós usa faz tempo e que é bom... então, tem que ver se dá certo mesmo, tem que ver antes (HONORINA, Roda de conversa, 08/06/2015).

Outro aspecto do ensinar e aprender que se destaca é a disponibilidade que os moradores da comunidade demonstram em auxiliar os vizinhos e repassar as informações que tiveram acesso.

Eu não sabia fazer as coisa direito porque ele (referindo-se ao ex-marido) não deixava, eu não ia pras reunião e nem lugar nenhum. Agora eu faço tudo, planto, colho... vou aprendendo,

vou vendo e peço ajuda a um e a outro pra fazer o pesado que eu num sei e assim vai. Seu Sebastiãozinho vem me ajudar amanhã pra ver o negócio do poço (MARIA DE LOURDES, Diário de campo, 30/09/2015)

A escola também constitui-se como espaço onde aprendem e ensinam, entretanto, o destaque que dão quanto ao que adquirem de conhecimentos não diz respeito aos saberes tradicionalmente e oficialmente trabalhados no currículo escolar, referem-se essencialmente às atividades artesanais e aos passeios que foram realizados. A figura da professora é evidenciada com grande respeito, admiração e amizade e como a grande responsável pelo processo de ensinar e aprender. Os nossos participantes não se percebem como agentes ativos nesse processo quando o espaço de ensino e aprendizagem abordado é a escola:

A professora é um amor. Ensina muitas coisa pra nós. Ensinou flauta, é... ensinou aquele tricô dos dedo e muitas coisa. Ela tem muito esforço, n/é? É isso aí, não tem... eu inda não vi assim, nada ainda que ela num.. que ela não passou pra nós, inda não, tudo o que ela pode passar, ela tá passando (MARIA DE LOURDES, Texto de referência nº 04, 2015).

Ensina muita coisa. Isso aqui foi eu que fiz (mostra um vaso que ela ornamentou). [...] É, o cachecol. Ensinou nós fazer o cachecol. [...] Fez a caixinha. Depois outra vez fez outra coisa, quer ver outra coisa que nós fez? Uma vez nós pintamo uns pano de prato. Nós foi em três oficina, nós foi na cidade (ZENILDA, Texto de referência nº 02, 2015).

Verifica-se que os processos relativos ao ensinar e aprender quando vinculados à escola, na maior parte das vezes, são centralizados na figura da professora e os processos educativos relacionados às trocas de saberes entre os alunos e alunas não são levados em consideração ao referirem-se sobre o que e como aprendem no contexto escolar. Apesar de, quando questionados, afirmarem que não ensinam, contraditoriamente, verificamos um processo de reconhecimento dos saberes experienciais, quando recorrem a estes para afirmarem-se como sujeitos de saberes que podem ensinar.

Trazemos como exemplo, a postura adotada por Maria de Lourdes quando em uma aula onde a professora pedia sugestões de oficinas de artes que eles/elas poderiam participar, promovidas pela coordenação da educação de jovens e adultos do município, teve um posicionamento contrário ao esperado, visto que, ao invés de desejar aprender um tipo de artesanato se mostrou disposta a ensinar. Durante a aula algumas sugestões foram apresentadas pelos presentes: oficina de pintura em panos de pratos; oficina de cortinas de garrafas plásticas. Enquanto discutiam essas possibilidades, Maria de Lourdes se pronunciou,

Eu quero aprender... quero aprender essas coisa sim. Mas, por que nós não ensina? Nós também pode ensinar alguma coisa aos outro. Eu sei fazer esteira de palha de banana, por que nós não ensina aos povo lá a fazer a esteira? Basta ter um molde de madeira e as palha da bananeira. Eu acho que nós tinha que fazer essa oficina pra eles, pra ensinar a fazer a esteira. Eu sei fazer, posso ensinar (MARIA DE LOURDES, Diário de campo, 30/03/2016).

A nova postura adotada por Maria de Lourdes nos faz inferir que a prática da participação nos encontros, reuniões e cursos, o convívio na escola e fora dela com os seus pares e a vivência de suas demandas são fundamentais e contribuem para ampliação da sua visão como sujeito detentor de saberes, visto que a mesma só começou a participar efetivamente dos espaços de decisões quando o marido a abandonou há três anos e ela se viu impelida a se posicionar diante dos desafios que foram surgindo, tomando para si a responsabilidade de decidir sobre os encaminhamentos da sua própria vida.

Dentro dessa concepção, evidencia-se a importância da participação dos sujeitos nos diversos contextos sociais enquanto espaços formativos, principalmente naqueles em que as demandas coletivas exigem maior envolvimento e postura crítica dos participantes na busca do seu reconhecimento como grupo que luta por uma causa comum.

A base de construção dos seus conhecimentos são seus modos de vida, de onde emergem suas concepções acerca do mundo e de si mesmos. Na maior parte das vezes fundamentam os seus fazeres com base nas experiências e as utilizam para argumentar sobre seus posicionamentos e crenças. Tomam como referência os exemplos do cotidiano e dos saberes recebidos de gerações anteriores como modelos de conduta e de valores, caracterizando aquilo que Larrosa conceitua como saber de experiência,

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2014, p. 32).

Trata-se, portanto de um saber que revela aos homens e mulheres do Santa Helena o sentido ou o sem-sentido das suas próprias vidas e das relações que estabelecem com e no mundo.

5. 5 CULTURA DO SILÊNCIO

Durante nosso convívio com as alunas e aluno da Escola Novo Horizonte, que se deu a partir do final do ano de 2014 até 2016, tivemos oportunidade de presenciar situações em que se evidenciou aspectos daquilo a que Freire (2011a) denominou de cultura do silêncio, quando os alfabetizados atribuíam a quem frequentou a escola e adquiriu seus saberes, um valor cultural maior que os que eles e elas tinha adquirido durante a vida.

O conhecimento escolar vinculado a um código, ainda desconhecido aos que frequentam aquela sala de aula, carrega consigo um valor simbólico de poder e supremacia em relação aos saberes experienciais que podem gerar situações características da cultura do silêncio, bem expressas por Honorina, quando vincula a leitura à sabedoria e destitui de si e daqueles que não conhecem esse código, os conhecimentos sábios:

Por causa que aqui, o pessoal exige da leitura, né? Muita sabedoria. O povo daqui exige muita sabedoria. Então é isso que num... num dá assim pra nós viver na cidade, né? (HONORINA, Texto de referência nº 05, 2016).

Honorina se coloca em uma posição de inferioridade dentro do seu contexto social pela falta de conhecimento do código escrito e desmerece os conhecimentos acumulados na sua trajetória de vida que foram fundamentais para a sua constituição e sobrevivência.

O que eu posso ensinar? Nada, eu num sei quase nada pra ensinar, num sei ler, nem escrever meu nome eu sei, eu num sei nada... então como que eu posso dizer, assim.... eu num tenho o que ensinar, né? (HONORINA, Diário de campo 27/10/2014).

Mas eu já tô aprendendo, escrever meu primeiro nome eu já estou escrevendo. Pra mim já é... porque eu não sabia nada, eu num sabia. Então já, pra mim já é alguma coisa (HONORINA, Texto de referência nº 05).

A forma como se percebem no mundo em uma condição de subalternidade diante da cultura letrada, constitui-se campo fértil para a implantação da cultura do silêncio, enquanto negação ou desmerecimento das suas concepções e cultura (FREIRE, 2011b).

O processo pelo qual se instaura a cultura do silêncio perpassa pela negação de determinadas formas de interpretação e relação com e no mundo e imposição de um modelo social e cultural que busca emudecer as manifestações e modos de vida populares, pois tais formas de ser e estar no mundo são consideradas atrasadas, obsoletas e, portanto, desvalorizadas em diversos contextos sociais, principalmente, os urbanos.

O conhecimento científico transmitido pela escola, reveste-se de poder, pois aqueles que não o possuem, encontram-se em situação marginalizada dentro de uma sociedade onde quem não acessa determinado código se vê excluído de muitos espaços sociais. Conhecimento no mundo moderno representa mercadoria e como tal, quem o possui é valorizado e aqueles que não têm acesso a esse bem, são vistos como "sem valor". Quando afirmam que

são pobres e porque não estudaram, atribuem a si a culpa das suas condições materiais, e idealizam a escola como espaço que promove a inclusão e sucesso pessoal, profissional e financeiro.

Somos humilde, n/é? Nós não pode estudar, como que vai ser alguém na vida? Quem não tem estudo, não tem nada... tem que esforçar, tem que estudar pra ter alguma coisa... se eu fosse jovem... tivesse assim... como que diz... boa memória, condição... ia aprender melhor... quem sabe melhorava de vida, n/é? (HONORINA, Diário de campo, 28/10/2014).

Na mitificação da escola como espaço que trabalha o conhecimento que possibilita o sucesso e ascensão social, impõe-se áqueles que não foram à escola a aceitação da sua condição porque a vida não lhes deu essa oportunidade e que, portanto, precisam aceitar os processos de negação a que foram submetidos. Agrega-se aqui a concepção de conhecimento trabalhado por Larrosa, quanto vincula este a uma mercadoria de caráter utilitário.

Atualmente, o conhecimento é essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria (LARROSA, 2014, p. 31).

Verifica-se aqui a internalização dos nossos participantes, dos preconceitos veiculados aos homens e mulheres do campo e que tem obstaculizado a valorização dos seus saberes e modos de vida, subalternaizando tais conhecimentos aos científicos e seus modos de vida ao padrão urbano, destacado por Whitaker, quando ironiza a arrogância daqueles que se consideram detentores de saberes validados pela ciência e, portanto, superiores ao "outro", que não acessou tais conhecimentos.

O outro não sabe. Desconhece qualquer dado científico, e como tal é incapaz de absorver conhecimentos adequados à

superação da sua pobreza, pela qual é responsável. Não pode ser culpado das suas misérias (nas abordagens científicas menos preconceituosas) mas certamente não é apenas uma vítima do sistema econômico. Se conseguirmos educá-lo, ele estará salvo pela boa tecnologia que estamos a oferecer-lhe (2002, p. 22-23).

Ao considerarem os saberes experienciais como menos valorosos do que os transmitidos pela escola, aqueles homens e mulheres, que por diversos motivos não tiveram acesso a esses saberes, acabam se colocando, em alguns momentos, em posição de inferioridade ou mesmo de incapacidade. Não se percebem como sujeitos que ensinam e aprendem nas relações cotidianas, pois credenciam o ensinar apenas a quem possui o conhecimento escolar credenciado pela ciência.

Percebemos aqui, uma contradição, em alguns momentos se colocam como pessoas que podem ensinar algo importante, mas quando o conhecimento tratado refere-se à escola, a própria Maria de Lourdes que se disponibilizou a ensinar um tipo de artesanato, afirma que no espaço escolar não ensina nada, pois que é credenciada para ensinar é a professora:

O que eu ensino na escola? Como assim posso dizer... nada. Quem ensina é a professora. Como que eu vou ensinar se eu não sei? Na escola é onde que aprende as coisa. Agora aprender, nós aprende um par de coisa, aprende.... aprende um monte de coisa... que nem eu... eu já sei escrever meu nome, mal a mal eu escrevo meu nome... ler... ler ainda não... quando eu tinha cabeça pra aprender não deixaram, num podia, tinha que trabalhar, né? Agora minha cabeça é dura pra estudo (MARIA DE LOURDES, Diário de campo 27/10/2014).

Dessa maneira, ao se colocarem na situação de não sabedores, podem abrir espaço para construção de um campo fértil para implantação da cultura do silêncio, ao acreditar em palavras inautênticas que veiculam a ideia de que o seu fazer no mundo, a sua cultura e formas de intervenção na realidade em que vivem são menos importantes, ou desmerecedoras de credibilidade.

A crença de que a realidade é construída apenas por aqueles que possuem o saber institucional, fragiliza a força criadora e de resistência dos grupos populares e pode gerar o imobilismo e aceitação de uma realidade que os oprime. Ao se perceberem como sujeitos culturais que, nas relações cotidianas, constroem o mundo e que este não está determinado, mas em formação, cria-se um campo de possibilidades em busca da transformação por meio da luta coletiva, como nos foi apresentado em vários momentos durante nosso convívio com aquela comunidade.

A argumentação feita por Maria de Lourdes na citação apresentada anteriormente nos revela uma concepção de ensino/aprendizagem bastante verticalizada, centralizada na figura da professora como aquela que sabe e dela, aluna, que não sabe e que, por isso, precisa dos conhecimentos escolares. Seus conhecimentos, adquiridos no percurso da vida, são considerados, em muitos momentos, como menos importantes e que não merecem ser ensinados.

Aqui evidencia-se a concepção bancária da educação denunciada por Freire(2011b) onde os alunos são considerados e, muitas vezes, internalizam a ideia de que são tábulas rasas, folhas em branco, espaço vazio a ser preenchido pelos conhecimentos institucionais trabalhados na escola, ou seja, são receptáculos onde se depositam os saberes validados pela escola, em um flagrante desrespeito aos conhecimentos experienciais vinculados a cultura onde os sujeitos são constituídos.

Entretanto, como forma de resistência e rebeldia à invisibilidade e silenciamento, ou mesmo a sua negação, a cultura popular, compreendida como "uma teoria imediata, isto é, um conhecimento acumulado e sistematizado que interpreta e explica a realidade" (VALLA, 1996, p. 177) se reveste de força, se reinventa e busca espaço para se revalidar. Nesse aspecto, as formas como se educam naquele contexto, por meio de práticas de trocas de saberes e de valores entre si, são elementos fundamentais para novas proposições relacionadas a

Educação Popular como forma de empoderamento dos sujeitos oprimidos, como nos aponta Brandão ao referir-se às bases dessa educação:

A grande vocação e a maior aventura humana residem no aprender a saber, no partilhar o saber e no transformar vidas pessoais e mundo sociais por meio de um saber tornado ação, e uma ação coletiva vivida como projeto de transformação (BRANDÃO, 2009, p. 10).

Durante nosso convívio com o grupo de participantes da pesquisa, tivemos oportunidade de testemunhar a vivacidade dos saberes experienciais que, de certa forma, caracterizam um modo de vida bastante particular daquela comunidade. O uso das ervas para cuidados com a saúde é uma característica bastante presente no dia-a-dia dos nossos colaboradores. Para as mais diversas enfermidades são indicados algum tipo de tratamento que tem como princípio raízes e plantas.

Pras coisa que acontece no dia-a-dia, nós sempre usa as planta. Tem muita coisa que nós planta pra usar pra fazer chá, pra fazer xarope... fazer essas coisa que precisa pra cuidar dos filho e de nós, né? Vixe... tem planta de tudo que é jeito aqui, pra quase tudo tem folha, tem coisa plantada (ANDREIA, Diário de campo 27/10/2014).

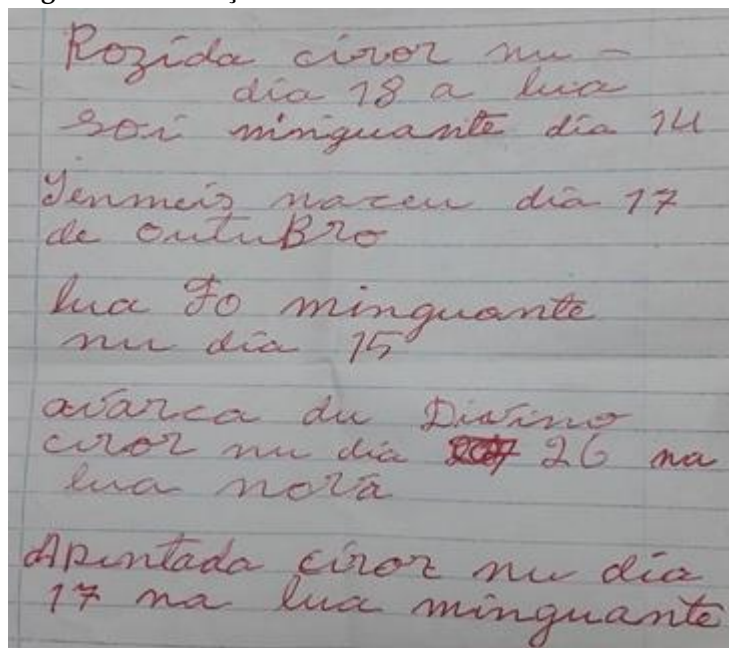
Os saberes populares construídos nas experiências vivenciadas pelos moradores do Santa Helena ficaram bastante evidenciados durante nosso convívio. A observação dos elementos da natureza e construção de conhecimentos que foram passados por gerações são frequentes para explicação das mais variadas situações cotidianas. Como exemplo, trazemos a argumentação de Zenilda Duque, segundo a qual é possível saber o dia do nascimento dos animais e seres humanos a partir da observação da mudança da lua.

Minha mãe, minhas irmã e eu sempre soube o dia que os filho ia nascer. Mesma coisa com os animal, é só ver a mudança da lua... mudança da fase da lua diz quando vai nascer... é só

prestar atenção que sabe. Com minhas irmã foi sempre assim e com os filho dela e com os meus filho também. A vaca de lá mesmo, eu sabia que ia nascer de ontem pra hoje e nasceu (ZENILDA, Diário de campo, 21/10/2014).

Para melhor demonstrar sua argumentação, Zenilda me trouxe na noite seguinte, suas anotações com algumas datas dos partos que acompanhou e a relação com a mudança da fase da lua, como forma de afirmar o seu conhecimento.

Figura 14 - Anotações de Dona Zenilda – Novembro de 2015



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Subalternizar as formas como os grupos populares interpretam o mundo e suas relações é uma ação desumanizadora que busca uniformizar a sociedade com a imposição de um padrão com base eurocêntrica, urbana e capitalista e dessa maneira, nega-se a rica diversidade das manifestações culturais que compõem o nosso povo nos diversos espaços onde convivem, a partir das raízes que nos constitui. Aqui encontramos o que Whitaker denuncia,

Em nenhum momento, os preconceitos da ideologia urbano-industrial contrapõem a largueza do campo à pequenez de um apartamento de classe média. Assim, os estudiosos prosseguem

ignorando a cultura do outro, convencidos de que o único saber adequado é aquele legitimado pela ciência oficial. Em nossa experiência, todas essas posturas podem ser derrubadas ou no mínimo, polemizadas (2002, p. 25).

Os nossos colaboradores, participantes desse estudo, nos apontam a força da cultura popular como forma de resistência à cultura do silêncio. A partir das suas crenças e concepções de mundo, o aluno e as alunas da Escola Novo Horizonte, em muitos momentos, conseguem argumentar a favor das suas convicções e saberes tomando como base as experiências vividas, mesmo que em determinados episódios se coloquem como inferiores diante do poder legitimado pelo saber institucional veiculado por meio da leitura e escrita.

5. 6 PERTENCIMENTO

Consideramos importante compreender como o percurso de vida vinculado a luta pela terra influenciou as formas de convívio das pessoas que pertencem a comunidade do Santa Helena. Quando questionados sobre o significado de ser sem-terra, o participante e as participantes indicaram que não se consideram sem-terra visto que já possuem terra, não estabelecendo uma relação entre a terminologia "sem-terra" enquanto movimento histórico de constituição de identidade daqueles que lutam contra a concentração fundiária no Brasil e de retorno às suas raízes.

Olha, eu, vou falar bem a verdade procê, eu nem me sinto sem terra. Eu tenho terra (risos). Tenho terra até demais. Tenho terra nos olho, na unha, na casa, na onde cê pensar, tem terra (risos). A gente...ah! é uma coisa muito boa. Eu gosto. E os projeto, n/é? Porque eu fui criada dentro da roça, com meu pai, mas num tinha essas coisa que a gente tem hoje. Projeto, conhecer pessoa diferente, ter esses coiso de curso, essas pessoa envolvida. Todo mundo envolvido nisso aí. Então é muito bom. Eu gosto, nossa! Você nem sonha como que eu gosto. Gosto de mexer na terra, eu gosto de plantar, eu gosto, olha...olha as unha, ó as mão. Você viu a hora que chegou (risos) (LINDAMIRA, Texto de referência nº 03, 2015).

Às vezes as pessoa fala sem terra. Eu falo eu num...eu sou com terra. Quem não tem terra é você, eu falo. Porque eu tenho terra, eu não sou sem terra. Eu falo, pra muita gente eu falo isso aí. Fala assim, ai eu to aqui no sem terra, as vezes vem amiga minha, tá no telefone com a outra pessoa e fala, ai, eu to aqui no sem terra. Eu falo não, não tá no sem terra não. Aqui é gente que tem terra, eu falo (ANDREIA, Texto de referência nº 06, 2015).

Os depoimentos apontam ainda pela não compreensão ou entendimento do que se entende por ser sem-terra, ou ainda dessa condição como possibilidade de acesso para a melhoria das condições de moradia.

Sem terra, o que é ser sem terra pra mim? Sei lá, eu não entendo disso aí. Não. Não é sem terra não. Porque eu tô aqui, não sou sem terra. Não acho que sou sem terra não. Eu tenho um lote aqui...agora já é meu sítio. Não é mais sem terra. Nós tá assentado, agora nós tá assentado, então é nosso (ZENILDA, Texto de referência nº 02, 2015).

O que significa pra mim ser sem terra? É...porque eu, como é que vou dizer, nunca tive terra assim, sabe? Meus avô tinha, muita terra sabe. Mas eu mesmo, nunca tinha terra assim, nunca tive terra assim. Então pra mim significa uma coisa boa né, pelo menos eu tô tendo um apoio melhor, pelo menos de moradia. Um apoio melhor ao menos de moradia (HONORINA, Texto de referência nº 05, 2015).

Verificamos que a não associação dos assentados do Santa Helena com a identidade sem-terra enquanto movimento social de luta por uma transformação das estruturas sociais, está relacionado ao preconceito que vincula os sem-terra a bandidos, baderna, vadiagem, estigmas que os homens e mulheres do assentamento tentam dissociar das suas vidas, ao mesmo tempo que reiteram a legitimidade das suas lutas como tentativa de justificar sua participação na caminhada pela terra.

Olha, eu aprendi... aprendi, convivi e vivi no meio do grupo. De pessoas por nome que trata assim, sem-terra. Um nome desprezado por muitas pessoas que não entendem, não compreendem e não procuram ir lá ver o que é um

acampamento de um sem-terra. Porque se fosse lá conviver umas horas com esse povo, ia entender o que é um acampamento, ia entender o que é um sem-terra. Um sem-terra nada mais do que uma pessoa viva, é um cristão, igualmente dos demais outros (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

Quando destaca o desprezo sofrido por aqueles que empreendem uma luta pela terra, inclusive quando se refere aos sem-terra em terceira pessoa, como se ele não fizesse parte desse grupo, Sr. Sebastião busca minimizar o preconceito, identificando o grupo de acampados como formado por pessoas cristãs, utilizando uma concepção religiosa para mostrar a existência do que é bom e justo nos contextos de acampamentos. Como maneira de reafirmar a luta pela terra dentro da legalidade, ou seja, não formada por bandidos que fogem à lei e a justiça, ele reitera a palavra "lei" e "justiça" nas suas argumentações.

Pra começar a falar pra eles, eu comecei dizendo que gostava da justiça e disse assim pra eles: Eu amo a justiça, eu amo a justiça verdadeira (SEBASTIÃO, Diário de campo 28/03/2016)

A lei é de todos. É vocês que tá com a faca nas costa, como também quem não tá com ela. A lei... o homem em si já nasce com a lei nas costa. O homem é a lei. Agora depende desenvolver essa lei sobre ele. O que procede bem, desenvolveu a lei, é a lei (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

A partir dessas argumentações podemos observar que os nossos participantes buscam se afastar da imagem dos sem-terra, por perceberem que associam a terminologia à pessoas arruaceiras ou mesmo fora da lei, bandidos.

Um aspecto que se destaca naquela comunidade é o posicionamento avesso dos nossos colaboradores a alguns movimentos sociais de luta pela terra. Essas posturas nos fazem inferir sobre a presença do uso de palavras inautênticas para a fragilização dos movimentos sociais por meio da separação dos grupos, que geram conflitos entre os próprios oprimidos e a defesa de

determinados discursos opressores, como se a luta não fosse comum a todos e todas.

Os nossos participantes tem um posicionamento de defesa ao órgão governamental institucionalizado: INCRA, ao mesmo tempo rechaçam a postura e estratégias do MST. Ao defenderem o instituído pelo governo, fragilizam o movimento enquanto organização popular e propagam o discurso feito por palavras inautênticas que fortalecem o preconceito e podem gerar a instauração da cultura do silêncio, enquanto negadora da força das ações populares para transformação de realidade social.

Então aí, nessa...jornada de tempo que eu passei naqueles milhos, junto com o grupo dos sem terra, eu observei tudo isso. Eu observei as famílias. Famílias boas, direitas, que tavam interessada possuir uma área de terra pra trabalhar, criar a família deles. E vi também muita gente que não tava ali com esse interesse não, tava ali só pra...um viver desonesto. Que foi quando nós fizemos uma separação do MST para o lado do Inca. Fizemos a separação (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

Mas a gente foi vendido. O pessoal do MST vendeu nós pro pessoal da usina. [...]Vendeu. O pessoal do MST, eles vendeu nós. Eles...que nem, o cara da usina chegou e falou pra eles, que eles dava tanto mil pra eles, se eles tirassem o pessoal de dentro do assentamento, pra eles poder plantar cana. Entendeu? (LINDAMIRA, Texto de referência nº 03, 2015).

Apesar de começar o percurso de luta pela terra dentro de um movimento social, nossos colaboradores, narram as dificuldades enfrentadas que fez com que abandonassem o movimento e se aliassem ao instituído como caminho menos sofrido para o acesso à terra.

Bom, com aquelas lutas e dificuldades, houve, no município de Itapetininga, um contracenso entre o acampamento. Uma turma decidiu seguir ao lado do MST, a outra turma decidiu ficar com o pessoal do Inca só, e não com o movimento MST. Continuei aí, do lado do movimento do Inca. E saí do movimento do MST. Porque eu achei que o lado do Inca ia me trazer mais

futuro pelos dias de amanhã, que foi o que aconteceu. Então, como hoje, a gente se encontra assentado pelo lado do Incra. Nós somos assentados hoje aqui na fazenda PDS Santa Helena n/é? aonde a gente conseguiu ou conseguia realizar muitos daqueles sonhos que tinha de um passado (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

Verifica-se que só quando abandonaram o movimento social do qual faziam parte, o MST, e se submeteram as normas instituídas por um órgão federal governamental é que conseguiram o título da terra. Compreendemos que o discurso dos nossos participantes em defesa do INCRA se dá em decorrência dessa relação, como caminho que possibilitou se tornarem titulares dos seus lotes.

Destacamos, porém que o percurso de lutar pela terra, os educou com ferramentas que possibilitou uma análise mais crítica acerca das relações de poder e opressão pelas quais os povos do campo têm sido vítimas.

Encontramos no contexto do convívio escolar, momentos importantes de discussões entre os próprios assentados que buscavam o desvelamento da realidade por meio de uma análise crítica sobre o posicionamento de profissionais, que se diziam a favor das suas causas, mas, de acordo com as suas próprias avaliações, agiam de maneira contrária ao que queriam. Percebíamos que em um processo de educação voltada para a causa coletiva, alguns presentes, realizavam suas análises e apresentavam para os demais as suas avaliações. Ali aconteciam debates e discussões sobre questões opressoras e quais as estratégias que deveriam ser adotadas para minimizar as situações.

Aquela adevogadazinha veio toda mansa falar pra nós... dizendo ela que tava do nosso lado, só que nós não é bobo não... vocês viram isso também? precisamos tá de olho, precisamos ficar atento... vamo reunir pra falar sobre esse povo que vem dizendo que é amigo, que gosta de nós... bem sei disso (SEBASTIÃO, Diário de campo, 28/10/2015).

A participação na luta pela terra possibilitou aos homens e mulheres do Santa Helena uma melhor análise das situações opressoras vivenciadas. A luta

educa e caracteriza-se como uma forte vertente da educação popular, que busca estratégias para a superação da submissão do povo ao ditames de uma sociedade de classes que os nega e exclui.

Apesar de não se identificarem como sem-terra, a relação com a terra constitui-se como característica bastante forte daquele grupo. Os significados que a terra tem para nosso colaborador e colaboradoras fica evidenciado nas suas compreensões sobre a importância desse espaço na constituição das suas vidas e como seu lugar de pertencimento, onde estão alicerçadas as suas raízes como filhos de trabalhadores rurais.

Bom, eu nasci e criei na roça n/é? Trabalhei bastante tempo na roça, colhia e plantava um monte de mantimento, ajudava meu pai a fazer cerca, ajudava meu pai a abrir poço, serrava pau com aquela serra grande, tudo, pra eu e o pai fazer carro de boi, fazer essas coisas que meu pai fazia. Com uma idade de, bem dizer...com a idade de...já de 10 anos. Porque sete anos eu estava na enxadinha, mas nesses outros serviços foi a base de 10, 11 anos (ZENILDA, Texto de referência nº 02, 2015).

É o meus pais, meus avô, tinha tudo de fartura da roça, então era uma coisa muito boa. A terra significa pra mim... porque aqui eu posso criar uma galinha, um porco, mesmo pouco, então tudo isso significa tudo de bom pra mim. Porque, se eu moro na cidade, eu não tinha condições de criar nada. E aqui por muito sofrimento que a gente tem, mas a gente pode criar uma criação, pode criar uma galinha, um porco. E...e assim que é a vida da gente n/é? (HONORINA, Texto de referência nº 05, 2015).

É o seguinte, nasci e criei no campo. Conhecendo a lavoura, plantio, o alimento de cada dia. Onde também a gente tinha as criação, e essas criação se tornava o alimento. Como fosse o feijão, o arroz que a gente tivesse plantado. Porque daquela criação, vinha o leite, um queijo, requeijão, e...sobrava a criação ainda pra gente vender para comprar as outras coisa (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

Retornar para viver no campo configurou-se como o grande sonho dos nossos participantes, pois se reconhecem como homens e mulheres que tem

suas origens no meio rural e este representa o seu lugar de sobrevivência. Relatam ainda que, das atividades que desempenharam nos seus percursos de vida, àquelas relacionadas ao cultivo da terra são as de maior significação e realização. Estar em contato direto com a terra representa uma vida mais saudável e um lugar ideal para criar os filhos.

Ah lutar...ixi...tudo (risos). Tudo, tudo, tudo. Eu gosto demais da terra, eu gosto de trabalhar, eu gosto de plantar, eu gosto, ixi. Eu gosto de ver. Bom, muito bom. A gente sente, a gente volta o... o nossos pais n/é? Pai, mãe, que gostava da terra, que toda vida viveu na terra e plantou. E... e a saúde. Eu morava em Campinas, eu morei 20 ano em Campinas. Menina, eu só vivia doente. Só doente, e remédio, e remédio, e num resolvia nada. Eu tava ficando aleijada. Num guentava de coluna, isso, e aquilo, e aquilo outro. Era injeção todo dia, era remédio, era só médico. Fui, sai de lá e comecei, acabou. Acabou isso aí. Hoje ó, eu já carpi aqui um monte, já carpi minha horta, tava carpindo agora a hora que cê chegou. Acabou, acabou. [...] Se eu num tivesse entrado pra luta, se eu num tivesse vindo pro sem terra, eu acho que nem viva eu tava mais. Já tinha atrofiado tudo...já tinha... Porque o médico chegou falar pra mim. Se ocê num parar de trabalhar, de fazer faxina, de fazer essas coisa aí, ó, ocê vai ficar numa cadeira de roda (LINDAMIRA, Texto de referência nº 03, 2015).

Isso, nós era da roça já. [...] nós tinha vontade de ter um pedaço de terra, meus pa... meus avós já tinha terra, n/é? Então lá onde é que eles tem a terra, lá na Bahia. O que significa a terra pra nós, é... pra mim significa tudo, n/é? que é de onde a gente tem de trabalhar pra tirar o sustento, n/é? (MARIA DE LOURDES, Texto de referência nº 04, 2015).

Então, a terra... boa. Que dá os fruto, dá o alimento. E... e é isso, a gente sobrevive dela, n/é? é a vida. Meus filho, na criação do meus filho, é bem melhor do que na cidade. Eu vejo os amigo do meus filho hoje que...ele tinha quatro ano na época né, que eu saí da cidade pra ir pro sem terra. E...tem bastante...ele tinha bastante amiguinho com a idade dele. Hoje os pai não domina n/é? E eu vejo pela criação do meu filho, o Rafael. Ele... ai, não é porque é meu filho sabe? Mas só que ele não dá um pingo de trabalho pra mim. O que os pai reclama daqueles amiguinho dele n/é? que na época tinha quatro ano, cinco ano, n/é? da idade dele, reclama dos filho. Eu não tenho o que reclamar do

meu. Porque eu tô criando ele no campo (ANDREIA, Texto de referência nº 06, 2015).

A partir dos depoimentos, observa-se que a vida no campo tem um valor inestimável para os nossos participantes, pois representa o lugar onde suas referências culturais, de convívio e de trabalho são construídas com base naquilo que defendem. A consciência de preservação ambiental e de uma produção agrícola sustentável é uma bandeira defendida com veemência por nossos colaboradores. E a luta pela terra representa para ele e elas a possibilidade de se produzir alimentos limpos de agrotóxicos, como nos afirma Sr. Sebastião quando questionado em um encontro do qual participou, sobre o porquê da luta pela terra.

A luta pela terra, a reforma agrária é a comida na sua mesa, é o que você e todo mundo come, porque a gente produz o que vocês come. A luta pela terra apóia o produto orgânico, porque os outros tem muito produto químico, falando assim... os outro é veneno (SEBASTIÃO, Diário de campo, 28/03/2016).

Nessa perspectiva elegem a produção orgânica como grande marca dos seus cultivos e buscam o reconhecimento e valorização do seu trabalho como alternativa de preservação ambiental e de promoção da vida saudável.

A ideia de pertencimento ao meio rural enquanto constituinte dos seus valores e das suas referências fica bastante evidenciado nos diversos momentos em que se pronunciam. Viver no campo e retirar da terra seu alimento e subsistência configura-se como o grande desafio cotidiano enfrentado por nossos participantes, que reconhecem naquele espaço o seu lugar de origem e da vida.

Olha, a terra... além que foi um ponto de vista fundamental que a justiça de Deus vivo criou, que tendo conhecimento verdadeiro, profundo, o que seria a terra, para todo vivente. Então pra mim, é o ponto em primeiro lugar, sobretudo a vida, a terra. Porque, com a terra tem a vida. Porque se não tiver a terra não tem a vida. Porque tudo da terra produz. Tudo, tudo

que existe. Todos os lírios vivem de cima da terra. Apesar do pezinho lá, da raizinha sob da terra, tá em cima da terra. É a terra. Então eu falo assim, a justiça verdadeira, que criou a terra, em primeiro lugar, né. Então criou a terra, aí pode trazer a sementinha dos lírios lá de cima dela. Aí o firmamento foi a terra. E é a terra, é a vida (SEBASTIÃO, Texto de referência nº 01, 2015).

O vínculo que une aqueles moradores e moradoras é a terra nas suas mais variadas concepções, mas essencialmente como lugar de morar e trabalhar, como suporte para vida, como meio de subsistência e onde estão fincadas as suas origens e raízes.

5. 7 AS SIGNIFICAÇÕES DA ESCOLA

Estar na escola e participar do processo de escolarização, mais especificamente, ter acesso ao código escrito, foi um desejo que acompanhou todos os colaboradores da pesquisa no percurso das suas vidas. A não participação nesse processo na idade considerada adequada se deu por motivos similares: precisaram trabalhar desde cedo, no local onde moravam no meio rural não existia escola, ou ficava muito distante e a frequência tornava-se inviável, constituíram família ainda adolescentes e precisaram cuidar dos filhos e filhas.

A não escolarização, entretanto, não os impediu de construir e participar de um modo de vida "onde a 'mensagem' da escola não se integra num esquema de necessidades vitais" (MARTINS, 1975, p. 96), visto que os conhecimentos requeridos no meio rural, dizem respeito àqueles adquiridos por meio da experiência e dos exemplos.

Ainda assim, com o contato cotidiano com o meio urbano e seus códigos, sentiram necessidade de compreender a leitura e escrita para usá-la nas relações que estabelecem com esse contexto, mesmo porque, a valorização atribuída aos saberes escolares se faz presente no imaginário da sociedade

moderna, como um conhecimento imprescindível para a melhoria de vida de todos e todas, o que, efetivamente, não é uma verdade.

Os nossos colaboradores e colaboradoras desejaram se integrar ao mundo da escrita e buscaram os meios para construir um espaço onde pudessem acontecer as aulas de alfabetização. A importância que atribuem à escola é tão característica daquele grupo que, mesmo sendo aquele um espaço informal, visto que não possui registro ou inscrição na Secretaria de Educação do município de São Carlos, eles e elas fazem questão de nomeá-la de Escola Novo Horizonte.

Apesar do desejo de aprender a ler e escrever, comum a todos e todas que frequentam a escola, fica evidenciado nas suas colocações que esse não configura-se como principal motivo de estar naquele ambiente, pois se consideram cansadas e sem memória para aprender, ainda assim, permanecem frequentando as aulas.

Eu canso de dizer, pode aprender n/é? pelo milagre de Deus. Mas que a pessoa já de idade tem muitas condições assim para aprender, não tem (HONORINA, Roda de conversa, 2015).

É...o negócio é a memória da pessoa. Que eu mesmo vou falar pra você. Eu não...a professora ela é uma boa professora, mas eu...a minha mente que nem eu falei procê...é fechada, não abre por nada (risos). Eu...que nem o... meus meninos cansou de falar, três ano na escola e não aprendeu nada. Foi porque assim... por causa que eles, eles têm uma memória boa n/é? tudo o que vê aprende rapidinho. Eu não, eu não aprendo as coisas fácil. Eu tenho que quebrar a cabeça umas três, quatro vezes e daí aprender (MARIA DE LOURDES, Roda de conversa, 2015).

Quando questionados sobre o motivo que os levou a construir a escola, nossos participantes afirmam que aquele espaço representa a porta de entrada para outras conquistas e melhorias. Argumentam que foi por meio da escola que conseguiram acesso a espaços que, a princípio, um sem-terra jamais poderia entrar.

A gente quis a escola pra nós estudar, depois os filho estudar. Melhorar, e através da escola aqui... que nem, vamos supor, a gente já foi... a gente já foi em muito lugar aqui que a professora levou nós. Que nem, tem lugar que nós foi através dela que nós não iria. Que nem nós foi numa palestra, ela levou numa palestra na federal, lá. Já fizemos passeio com umas professoras de lá. Ela levou nós na USP lá para ver o... para ver as estrelas... lá. Então em um lugar que um sem terra não entraria nunca na vida, nunca na vida mesmo. Agora nós está tendo muito conhecimento lá fora, através da professora, docês, que vem, estuda e vem aqui (MARIA DE LOURDES, Roda de conversa, 2015).

Além de considerarem a escola como porta de entrada a espaços que, mesmo sendo públicos, acreditam que não poderiam acessar em decorrência da posição social que ocupam e da identidade que os caracteriza como sem-terra, é na sala de aula que eles conseguem se distrair e relaxar da árdua jornada de trabalho diário no campo. Assim, ao responderem por que vão à escolar, dizem:

Eu vou para a escola porque eu gosto de assim, de estudar. E gosto de sair pra distrair. Se a gente sai um pouco, sai distrair. Porque eu vou na escola, mas eu não consigo aprender nada. Eu faço, mas não consigo aprender, nunca... consigo aprender ainda. Escrevo um pouco, mas escrevo errado, não escrevo certo. [...] Já tá com quase dez anos que nós tá estudando aqui e eu ainda não aprendi nada.[...] Eu não escrevo, não sei. Mas eu gosto, não falto nenhum dia na escola. Não falto. Porque ali eu tô me distraindo um pouco. Eu tô na escola, tá ali, tudo ali naquele movimento, tá me distraindo. E eu acho que a gente não deve ficar só num lugar. A gente tem que sair, a gente precisa sair para distrair, descansar a mente. Então me sinto isso aí (ZENILDA, Texto de referência nº 02, 2015).

Dona Zenilda deixa evidenciado que o que a leva a escola todas as noites não é o fato de aprender, pois segundo ela isso não acontece, ainda assim, continua sendo aluna frequente. É na sala de aula que ela consegue se distrair, estar com seus pares e relaxar. Inferimos, portanto, que a sociabilidade constitui-se como principal fator que leva nossos colaboradores/colaboradoras a se reunir naquele espaço de sala de aula.

Ali é possível se desligar das tarefas manuais que caracterizam suas rotinas e realizar conversas informais sobre qualquer assunto. As conversas, constituem-se elementos importantes da sociabilidade quando o seu conteúdo não é tão importante quanto a ação de falar, por isso, o assunto é variável em uma conversa sociável, visto que esse é apenas um estímulo para que a conversa se realize.

Desse modo, como foi dito, a sociabilidade oferece um caso possivelmente único no qual o falar se torna legitimamente um fim em si mesmo. Por ser puramente bilateral - e, talvez com a exceção da "troca de olhares", a forma de bilateralidade mais pura e sublime entre todos os fenômenos sociológicos - , ela se trona o preenchimento de uma relação que nada quer ser além de uma relação, na qual também aquilo que de resto é apenas forma de interação torna-se seu conteúdo mais significativo (SIMMEL, 2006, P. 76).

Fica evidenciado, nas afirmações dos alunos e alunas da Novo Horizonte, que aquele espaço é considerado local de encontro, de conversa, lugar de sociabilidade.

Ah, é... é, sei lá. Eu acho que o que mais faz a gente sair pra escola, é mais assim, a convivência. Principalmente com a pessoa, com a professora, principalmente. Com a professora, com os outros ali n/é? Os conselho, com as outras pessoas que vem. Muitas vez vem as pessoa de fora, da UFSCar, tudo n/é? As outras professora. E a conversa. E ali, é uma coisa que cê se distrai n/é? (LINDAMIRA, Texto de referência nº 03, 2015).

Ah! a aprendizagem, o companheirismo da professora, e... dos alunos. O reencontro ali com o pessoal. Que.. .é gostoso você, que nem... você não vê a cara de ninguém, durante o dia aqui. Aí fala, ah! a noite vou conversar com tal pessoa, vou tá na escola. É aquele entusiasmo que faz a força também da gente pode ir pra escola (ANDREIA, Texto de referência nº 06, 2015).

O nosso convívio com o grupo de pessoas que frequentam a Escola Novo Horizonte, nos leva a afirmar que as significações sobre o espaço de sala de aula distanciam-se daquilo que usualmente tem sido descritas como lugar de aprendizagem de determinados conhecimentos curriculares. Os adultos e

adultas que estão naquela escola, não pretendem uma formação acadêmica para inserção no mercado de trabalho, no máximo, dentro do "script" curricular institucional, querem compreender o código escrito, mas esse não é o principal objetivo daquele grupo de alunos, porque, para além disso, estar na escola configura-se como momento de lazer, de estar com amigos e de sociabilizar.

Quando perguntados sobre o que ainda não sabem e desejam aprender, afirmam,

Ah eu não sei porque eu não tenho assim...eu não tenho vontade de... assim, se eu quero aprender tal coisa... eu não tenho, vontade de aprender essas outras coisas. Eu não tenho vontade de aprender. O que eu tinha de aprender, o que eu tinha para aprender, eu já aprendi. Porque eu tinha vontade de aprender a costurar, eu aprendi a costurar. Já aprendi costurar, aprendi bordar, é... aprendi trabalhar, faço de tudo. Até serviço de carpir, até esses aqui se for preciso fazer eu faço, isso aí eu faço. Tudo quanto é serviço de fazer. Muito serviço que homem faz, eu faço. Muito serviço que homem faz eu faço. Então não tem assim...para dizer assim, ah eu tenho vontade de aprender tal coisa, eu tenho vontade de fazer tal coisa. Não tenho (ZENILDA, Texto de referência nº 02, 2015).

A partir das argumentações de D. Zenilda percebemos que os conhecimentos considerados por ela importantes e que deveriam ser aprendidos dentro e fora da instituição escolar, referem-se àqueles usados nas suas tarefas cotidianas. A aprendizagem de um determinado saber está estritamente vinculado à sua função prática, a sua utilização no seu contexto de vida.

A experiência aqui tem lugar preponderante e precisa ser reivindicada como elemento primordial para dar sentido ao processo de alfabetização de adultos, deslocando, dessa forma, do protagonismo escolar, o conhecimento racionalizado no currículo, asséptico, frio, desvinculado da vida, morto e que, ainda assim, é privilegiado na maior parte dos projetos de escolarização de adultos apresentados na nossa história.

Em primeiro lugar, é preciso reivindicar a experiência, dar-lhe dignidade, certa legitimidade. Porque, como vocês sabem, a experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto na filosofia quanto na ciência (LARROSA, 2014, p. 38).

Dentro dessa perspectiva a escola precisa ter uma outra configuração que fuja às suas origens como espaço criado para atender às necessidades urbanas e capitalistas de formação de mão de obra para as frentes de trabalho, bem como, os projetos de alfabetização de adultos que historicamente buscam transmitir o código escrito totalmente desvinculado dos adultos e adultas enquanto protagonistas do processo.

Naquele espaço de assentamento rural, se construiu uma outra escola, onde os seus participantes conseguem, por meio de laços afetivos e de luta comum, promover uma convivência de respeito, onde o estar junto prepondera a aprendizagem de conhecimentos formais, mas não nega a aprendizagem deste e de outros saberes, imprescindíveis para as suas relações sociais e culturais, que dão sentido às suas vidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia.

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho (FREIRE, 2014b, p. 36)

"Uma sala de aula é muito importante, não tem nada que pague uma sala de aula", foi o que ouvi de Sr. Sebastião no meu primeiro dia de visita à Escola Novo Horizonte. Essa afirmação me despertou o desejo de compreender de qual sala de aula ele estava falando e o porquê daquela afirmação, o que representava para ele aquele convívio escolar e quais processos educativos que dali emergiam para que ele falasse com tanto entusiasmo sobre o projeto de alfabetização do qual participava.

Durante nossa convivência com o grupo de alunos e alunas do Assentamento Santa Helena, foram muitas as inquietações e incertezas quanto a diversidade de possibilidades que nos foram apresentadas, muitas delas que serão continuidade desse trabalho.

Apesar de viverem em uma comunidade de assentamento construída por meio da luta pela terra, os participantes da pesquisa negam para si a identidade sem-terra, em uma postura que denuncia que as feridas do preconceito que vivenciaram permanecem abertas. Os preconceitos são mecanismos utilizados pelos grupos que detém os meios de produção, para fragilizar as ações dos movimentos que buscam uma ruptura das bases da sociedade capitalista e seu padrão urbanocentro de organização social. Assim, introjectam no imaginário da sociedade a ideia de que a luta pela terra é ilegítima, pois quem dela participa é fora da lei, bandido, pessoas que invadem "propriedade alheia" porque são arruaceiros.

Tais preconceitos, virilizados por meio de palavras inautênticas que buscam anular a ação de alguns movimentos sociais do campo, mostrou a sua

força na negação da identidade dos nossos participantes. Com receio de serem considerados bandidos não tomam para si o termo "sem-terra", não aceitam essa terminologia para os nomear.

Destacamos, entretanto, que o percurso de caminhada de luta pela terra, a participação em coletivos, em encontros e resistências, configuram-se como elementos fundamentais de formação dos seus participantes e ampliação do olhar sobre as causas das suas lutas. Participar da luta os educa. Dos nossos colaboradores e colaboradoras, aqueles que vivenciaram o processo de organização, de acampamentos, despejos e só depois assentamento, tornaram-se mais militantes e passaram a ser referências dentro do Assentamento.

As pessoas que não passaram por esse processo, abordam as questões vinculadas à luta com certo desconhecimento e recorrem aos seus parceiros para dar respostas aos nossos questionamentos, quando não se posicionam contrários à luta. Verificamos, portanto, que lutar pela terra, participar diretamente das estratégias e de todo percurso para tornarem-se assentados configura-se como parte fundamental de tomada de consciência da causa que defendem, aproximando-se das características da Educação Popular como meio para fortalecimento da luta do povo em busca da sua libertação.

A não escolarização é uma característica que marca muitos moradores do assentamento, entretanto, esse "não saber" não os impediu de construir e se apropriar de outros saberes fundamentais para a configuração de quem são, dentro de uma trajetória de vida marcada por lutas, vitórias e derrotas, como a de todos os outros humanos.

Pensar os sujeitos analfabetos pelo que lhes falta nos remete a um olhar enviesado e limitado sobre as suas potencialidades e conhecimentos, que podem gerar preconceitos a eles, é preciso levar em consideração a complexa rede de relações que marca as suas existências e onde são desenvolvidas as

práticas sociais que possibilitam a aquisição de conhecimentos que dão sentido e significado à vida.

Torna-se imprescindível e urgente uma reconfiguração desse olhar. Esses homens e mulheres precisam ser vistos como sujeitos de direitos que são e como protagonistas da vida, repleta de significações e de construções culturais, de valores e de saberes que os levaram a serem quem são, que os construíram como sujeitos sociais.

O convívio escolar enquanto prática social torna-se uma ferramenta importante para o fortalecimento dos vínculos daqueles que participam do contexto de alfabetização. O estar com o outro na sala de aula, além de promover a sociabilidade, permite que os assentados e assentadas do Santa Helena tenham oportunidade de expor suas ideias e compreensões do seu contexto social e cultural, bem como discutir sobre as demandas das suas vidas individuais e coletivas.

Os processos educativos que emergem do convívio escolar encontrados nessa pesquisa, referem-se prioritariamente a solidariedade, respeito aos saberes que trazem dos seus percursos de vida e fortalecimento das suas lutas. É no espaço escolar, e pelo convívio que lhes é possibilitado naquele espaço, que os assentados do Santa Helena partilham suas alegrias e tristezas, suas dores e vitórias e se solidarizam com os seus pares.

A sala de aula configura-se como lugar de encontro, onde os alunos e alunas conseguem se expressar e discutir com seus colegas as demandas das suas vidas e, por esse meio, fortalecem as lutas que empreendem no cotidiano como assentados e assentadas. Naquele espaço se tornam mais unidos e fortalecidos, pois consideram a escola um lugar de respeito, onde as desavenças não devem prevalecer, um espaço de sociabilidade.

É ainda nesse processo de conviver no espaço escolar que demarcam a necessidade de se construir uma outra forma de escola, que dialogue com o seu

contexto cultural e que, dessa maneira, contribua para o desvelamento do mundo e para a construção da consciência crítica dos alfabetizandos.

Nessa proposição o processo de escolarização deve servir como espaço onde os povos do campo, na sua condição de oprimidos, tenham a oportunidade de dialogar, de expor suas ideias e experiências, construir conhecimentos, conhecer a história a partir das suas histórias e compreender o porquê da sua situação, buscando a superação e transformação da realidade onde vivem. É preciso a busca de um outro modelo de escolarização que supere o molde onde são plasmados os indivíduos para serem iguais, negando as suas particularidades e peculiaridades.

O contexto escolar precisa ser um espaço onde se privilegiem as diferenças, os distintos modos de ser e estar no mundo conquistados por meio das experiências vivenciadas, com respeito aos saberes trazidos por seus sujeitos e as suas heranças culturais. Nesse convívio cotidiano é possível a promoção de uma formação mais humanizada, na troca de saberes e experiências não hierarquizadas, mas que, aglutinadas, podem ampliar o olhar dos seus participantes para o mundo e assim, por meio do conhecimento sobre a sua realidade, poder transformá-la.

O meio rural, portanto, exige um outro tipo de escola que promova, essencialmente, a sociabilidade dos seus sujeitos e o respeito aos seus modos de vida, que deve servir como base para a sua escolarização. O processo de alfabetização, enquanto caminho para maior participação dos homens e mulheres do campo em contextos onde o código escrito é utilizado, precisa romper com as características que marcam a história dos programas e projetos até então implantados, caso contrário, os índices de analfabetismo continuarão a existir e excluir uma enorme parcela da população do acesso aos saberes codificados.

O saber da cultura letrada, somado aos conhecimentos adquiridos nos seus trajetos de vida, corporificados pelas experiências que os acompanham,

pode constituir-se como ferramenta importante para o desvelamento da realidade e a busca da sua transformação por meio da assunção desses homens e mulheres como seres mais autônomos. Aí reside o real sentido do convívio escolar enquanto prática social.

A pesquisa nos possibilitou a reafirmação de que os homens e mulheres do campo produzem conhecimentos por meio da organização, interpretação e sistematização dos pensamentos que desenvolvem sobre a sociedade, fundados nas experiências que vivenciam. Portanto, a compreensão e intervenção no mundo e na história, deve partir do lugar que ocupam, das suas experiências existenciais, das suas raízes e da valorização da cultura produzida nesses espaços, e, a partir daí, se nutrir de forças para lutar coletivamente pela superação das situações que os oprime.

E no percurso desse estudo, me vi tocada pela experiência e como sujeito da experiência, hoje me compreendo como espaço onde tem lugar os acontecimentos (LARROSA, 2014), como lugar de passagem, de trânsito, de chegada, mas também de partida.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimentos, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2014, p. 25-26).

E como sujeito da experiência que faz tremer realizamos essa pesquisa e trouxemos aqui alguns achados desse estudo, na certeza da sua incompletude e no desejo de que outras investigações que abordem a temática da luta pela terra e os processos educativos de homens e mulheres do campo, sejam suscitadas a partir das lacunas presentes nessa tese.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO-OLIVERA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- ARROYO, Miguel. **Apresentação**. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, Fernando Antonio. Revisitando as ligas camponesas. In: FILHO, João Roberto Martins. **O golpe de 1964 e o regime militar: novas perspectivas**. São Carlos: Edufscar, 2014.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. In: **A Cultura do Povo**. (Org.) Valle, Edênio e José J. de Queiroz. São Paulo: Cortez, 1979.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino público e educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- BEZERRA, Aida. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas: Autores associados, 1999.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994, p. 150-175.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e Ensinar: três estudos de educação popular**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1986a.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. A Pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2 ed. Aparecida: Ideias e letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Ed, L, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 3 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CD/FNDE Nº 32, de 1º DE JULHO de 2011**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3455-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32-de-1-de-julho-de-2011>.

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Reproblematisando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CRUZ NETO, Octávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, vol. 27, n. 2, jul.-dez./2001, p. 321-337. São Paulo.

DUSSEL, Enrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. In: DUSSEL, Enrique. **Para uma ética da libertação latino-americana III: Erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, s.d. p. 253-281.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et alii, 2009.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memórias dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 27 anos do MST em luta pela terra. In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (Orgs.). **Reforma agrária e desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais**. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara [co-editor], 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORI, Ernani Maria. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos: v II: Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1992.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Paz e terra, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

GHON, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GONÇALO, José Evaldo. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Plano, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa: fundamentos epistemológicos. In: **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. Caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides F. silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

HENRIQUES, Ricardo. et al (Org.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2007.

IMPrensa POPULAR. **A miséria do campo desfilou no Ibirapuera**. Edição 01309 de 22 de setembro de 1954. Arquivo eletrônico disponível em <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=108081&pagfis=7194&pesq=>>. Acesso em 05 de nov. de 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, José de Souza. O sujeito da reforma agrária (estudo comparativo de cinco assentamentos). In: MARTINS, José de Souza (coord.) et al. **Travessias: estudo de caso sobre a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 4 ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro, Tomo 2. São Paulo: Nova cultural, 1996.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **A luta pela terra no Brasil e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra**. 2009. Arquivo digital disponível em <http://www.planalto.gov.br/gsi/saei/palestra/cgeevf.pdf>

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular e experiência**. Caxambu - MG: Anped, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/>

MILANO, Mariana Tonussi; PERA, Géssica Trevizan. **Entrevista com Élio Neves**. REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 2, n. 1, jul/dez 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro, HUCITEC - ARASCO, 1992.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão popular, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; STOTZ, Eduardo Navarro. Perspectivas de diálogo no encontro entre organizações não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico. **Anais da 27ª reunião da ANPED**, 2004.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Caderno CEDES (impresso)** v. 29, n. 79. P. 309-321, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. et. al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M.; SOUSA, F. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos, SP. EdUFSCar, 2014.

PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2 ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ed. MEC/Unesco, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 1979.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SARAVALLE, Caio Yamazaki. **Sementes crioulas como fortalecedoras do capital social no projeto de desenvolvimento sustentável Santa Helena**, São

Carlos/SP. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar e Camponesa. Campinas: UNICAMP, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In:STEPHANOU, Maria; CAMARA, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos Sociais de Luta Pela Terra** (nota técnica para CGEE-GSI). Arquivo eletrônico, disponível em <http://www.planalto.gov.br/gsi/saei/publicacoes/MOVSOCIAISCGEE-GSI.pdf>. Acesso em 20 de nov. de 2015.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. Rio de Janeiro - RJ: **Revista Tempo**, 2009. v.13, nº 26. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em 14 de dez. de 2015.

SILVA, Anderson Antonio. Et al. (Coords.). **RIST** - Relatório de Impactos Socioterritoriais. Presidente Prudente: [s.n.], 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella (2004). **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa**. VI Encuentro – Corredor de lãs ideas del Cono sur “Sociedad civil, democracia e integración”, Montevideo, 12 de marzo. Cópia.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Práticas sociais e processos educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: OLIVEIRA, M.; SOUSA, F. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade**. Tradução: Pedro Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOARES, Leôncio ; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa

(Org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2004.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e realidade**. 21 (2), p. 177-190, 1996.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

WHITAKER, Dulce C. A. Ideologia e cultura no Brasil: sugestões para uma análise do nosso processo cultural. **Perspectivas**, São Paulo: v 05: 5-14, 1982.

WHITAKER, Dulce C. A. Universidade, vestibulares e ideologia. **Perspectivas**, São Paulo, v 06: 123-131, 1983.

WHITAKER, Dulce C. A. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. **Cadernos CERU**. Série 2, n 11, 2000.

WHITAKER, Dulce C. A. **Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

Roteiro da Roda de Conversa

01. Qual o percurso de vocês para chegar até aqui?
02. O que levou vocês a lutarem por uma escola?
03. Por que, apesar do cansaço do trabalho diário, vocês vem à noite para essa escola?
04. O que vocês aprendem na Escola Novo Horizonte?
05. O que vocês querem/desejam da escola?

Apêndice 02

Roteiro da entrevista

01. Por que você se tornou sem-terra e como começou a luta pela terra
02. Você aprendeu alguma coisa na sua trajetória de luta pela terra? O que você aprendeu?
03. O que significa ser sem-terra pra você?
04. O que a terra significa pra você?
05. Como aluno/aluna qual o significado da escola pra você?
06. Por que você frequenta a escola Novo Horizonte?
07. O que representa pra você estar em uma escola?
08. O que você aprende na escola?
09. O que você gostaria de aprender e que ainda não foi ensinado nessa escola?
10. O que você mais valoriza nessa escola?
11. Você acha que existe alguma diferença entre essa escola do assentamento e outras escolas? Por que?
12. Quais os seus sonhos? O que você deseja?

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS ITINERÂNCIAS DOS SUJEITOS DO CAMPO NO SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: um estudo sobre os processos educativos na educação de jovens e adultos assentados

Pesquisador: Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37040314.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 902.430

Data da Relatoria: 15/12/2014

Apresentação do Projeto:

Pretende-se investigar a prática social da escolarização de pessoas jovens e adultas que frequentam uma escola do campo dentro do contexto do assentamento rural Santa Helena, situado na cidade de São Carlos - SP, buscando responder que processos educativos emergem dessa prática social. Como instrumentos de coleta e construção dos dados optou-se pela observação participante, rodas de conversa e diário de campo. Espera-se que essa pesquisa possibilite novas reflexões sobre a escolarização de jovens e adultos e, a partir de tais reflexões, o redimensionamento de novas e outras propostas pedagógicas que levem em conta sua realidade social e política, bem como as percepções, desejos e necessidades educativas desses sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os jovens e adultos assentados se educam tomando como base a prática social do processo de escolarização por eles vivenciado.

Objetivo Secundário:

- Descrever os processos educativos que emergem da prática social da escolarização no contexto da escola do campo em um assentamento rural;
- Analisar os significados da prática social de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 902.430

escolarização para a vida de jovens e adultos assentados a partir das suas percepções.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os riscos e benefícios são descritos conforme segue.

Riscos:

Há o risco dos participantes se sentirem cansados ou incomodados (a) por dedicar um tempo para participar das rodas de conversa, além disso, algumas temáticas podem causar algum constrangimento. A pesquisadora se compromete a adotar uma postura de respeito e ética para com os participantes da pesquisa, no sentido de minimizar quaisquer riscos que venham a acontecer. Será mantida privacidade durante a participação dos alunos e alunas nas rodas de conversa e a preservação da identidade, garantindo-se o anonimato.

Benefícios:

Ampliar as reflexões sobre a prática social do processo de escolarização de jovens e adultos em um contexto de assentamento rural, e a partir de um novo olhar sobre esse processo, redimensionar as propostas de escolarização direcionadas para esses sujeitos, tomando como base a sua realidade social e política, bem como as suas percepções, desejos e necessidades educativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área que se destina e, além disso, os seguintes documentos foram apresentados.

- a) Folha de rosto assinada e preenchida;
- b) Arquivo contendo projeto de doutorado;
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE;
- d) Documento assinado pela Sra. Adriana Márcia Marangoni, Chefe de Divisão da EJA, autorizando a realização da pesquisa na sala de MOVA do Assentamento Rural Santa Helena, localizado no município de São Carlos, SP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequado.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 902.430

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 08 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br