

ANTÔNIA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA E A IMPORTÂNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO NA OPINIÃO
DE ASSENTADOS RURAIS DO SERTÃO DO ESTADO DE SERGIPE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

ANTÔNIA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E A
IMPORTÂNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO NA OPINIÃO DE ASSENTADOS
RURAIS DO SERTÃO DO ESTADO DE SERGIPE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Cezar de Freitas.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

BANCA EXAMINADORA

À minha querida e amada mãe Bernadete por sua dedicação e por não medir esforços em
defesa da nossa educação

Ao meu pai

Aos meus irmãos, Cíntia, Igor e Gledson

Aos assentados brasileiros da Reforma Agrária que em meio as dificuldades
não desistem e lutam por um futuro melhor.

Mais uma etapa da minha vida está indo embora e dentro de mim existem dois sentimentos: alegria e satisfação. Foram muitas dificuldades, muitas leituras e debates. Com certeza sentirei muita falta.

Por isso sou imensamente grata ao Grande Deus, sem Ele, sem a Sua intervenção eu não teria chegado até aqui.

Muitas foram as contribuições dadas para que este trabalho passasse do plano ideal e se tornasse realidade.

Por isso meus sinceros agradecimentos,

À Equipe do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Estado de Sergipe.

A Irandi e a sua família que com carinho me acolheu em sua casa no Assentamento Jacaré Curituba.

Aos assentados e sujeitos desta pesquisa do Assentamento Jacaré Curituba pelo respeito e confiança, pela disposição em falar de suas vidas a uma pessoa que num primeiro momento lhes parecia tão diferente.

À minha querida mãe que suportou a minha ausência e que sempre lutou bravamente por nós e nessa luta nunca mediu esforços para nos oferecer o melhor.

Aos meus irmãos, este trabalho também é de vocês.

Aos amigos da PUC pelas trocas e bons momentos vividos.

Aos amigos de Sergipe pelo apoio e confiança.

Às professoras Zeila de Brito Fabri Demartini e Luciana Maria Giovanni que com as suas experiências deram a este trabalho um novo sentido.

Ao querido, estimado e competente Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas pela orientação, apoio, confiança e pelas palavras encorajadoras que me davam a certeza de que estava trilhando pelo caminho certo.

À Equipe da Fundação Carlos Chagas que viu em mim uma pessoa de grande capacidade.

E finalmente agradeço à Fundação Ford que ao financiar esta pesquisa fez com que esse sonho se tornasse real.

Resumo

A partir do final dos anos 1970 intensifica-se a atuação dos diversos movimentos sociais no Brasil. Estes tinham como horizonte político, diversas lutas que despontavam como forma de resistência à exclusão em todas as suas faces: econômica, política e social.

No espaço rural brasileiro desponta um movimento social importante: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que tem uma luta específica que é a luta pela terra, mas que também indica que a posse da terra não é o suficiente, mostrando ser preciso ter condições de sobreviver nela de forma digna. Além da luta por saúde e infra-estrutura física nos assentamentos, desponta a demanda por educação. O governo federal se vê forçado a reconhecer esse direito por Educação e em 1998 cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) tendo como população-alvo os assentados e acampados da Reforma Agrária na faixa etária a partir dos 14 anos.

Nos assentamentos do Estado de Sergipe a situação de analfabetismo não se diferencia da realidade brasileira. A clientela do Pronera é ampla, o que nos levou a realizar essa pesquisa objetivando entender o porquê do jovem e do adulto assentado, tendo ou não alguma experiência anterior de escolarização, ter decidido por freqüentar uma sala de aula de alfabetização e educação. Também buscávamos responder quais as motivações e expectativas que tinham ao fazer parte de uma sala de aula no projeto de assentamento. Para responder a essas indagações elegemos como sujeitos desta pesquisa 09 assentados jovens e adultos (05 homens e 04 mulheres) egressos do Pronera do ano de 2002 localizados no Sertão Sergipano, mais especificamente no Assentamento denominado de Jacaré Curitiba. Os assentados deste Assentamento atribuem valores diferenciados à escola, considerando-a importante e revelando interesse e não indiferença pela instituição. Demonstram que sempre houve o interesse pela mesma e que se apresenta desde a infância. Porém, o interesse não foi suficiente para garantir a permanência na escola na idade considerada adequada, ou seja, na infância e na adolescência. A investigação demonstrou que os assentados (principalmente os adultos) têm interesse por escolarizar-se e não objetivam somente ficar num estágio puro e simples de alfabetização. Contudo, alguns não têm quaisquer perspectivas quanto ao futuro prosseguimento educacional, principalmente devido à idade que têm, considerada por eles como avançada.

Abstract

From the end of 1970s, the activism of various social movements in Brazil increases. Their various struggles arise as political horizons in patterns of resistance to all the different expressions of exclusion: economic, political and social.

In the arena of Brazilian agricultural, an important social movement arises: the Landless Rural Workers Movement which has a specific struggle for the land but also proposes that land appropriation is not enough; decent conditions to survive and live on this land are also necessities. Beyond the struggle for health and infrastructure in the settlement, the demand for education also enters the scene.

Among settlements created by this Brazilian agrarian reform, a high rate of illiteracy among young and adult persons was also detected, and these people began to demand access to education. This aim rapidly becomes State-wide.

The federal government sees itself compelled to acknowledge this right for Education and in 1998 establishes the Education National Programme in Agrarian Reform (*Pronera*) which focuses on people from 14 years old and upwards in the Agrarian Reform camps and settlements. The methodological plan of this Programme establishes an education that has the pupil's reality as its action and focus of teaching.

In the settlements in the State of Sergipe, the illiteracy situation is typical of Brazilian reality. The *Pronera* clientele is vast, and this fact led us to produce this research to understand why young and adult settlers, with or without some educational experience, decide to attend a literacy and education classrooms. We also sought to discover what motivations and expectations they had when they chose to take part in a classroom in the settlement project.

To answer this questions we selected the *Pronera* settlers of 2002, situated in the Sergipe arid interior, more specifically in the settlement Jacaré Curitiba, as subject of this research

The arid interior is a place that also exhibits the highest number of agrarian conflicts in this state. It also has the smallest Human Development Rates (IDH) and the highest rate of illiteracy in the country.

Sumário

Resumo	
Abstract	
Lista de Tabelas e Anexos	
Lista de Siglas	
Introdução	01
Capítulo I	
O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	05
1.1. A retomada do tema “educação rural”	12
Capítulo II	
A questão agrária no Brasil	34
2.1. A questão da estrutura fundiária no Brasil e em Sergipe: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sua origem e a luta pela terra	38
2.2. O despontar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o papel da Igreja Católica nesse processo	45
2.3. A questão agrária no Estado de Sergipe: o caso específico do sertão	51
Capítulo III	
O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e a Educação	64
3.1. O Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba	68
3.2. O Jacaré Curitiba e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	75
Capítulo IV	
O Assentado da Reforma Agrária do Sertão Sergipano e a importância da escolarização	83
4.1. O adulto e a escola na infância	84
4.2. O adulto e a importância dada à escolarização dos filhos	98
4.3. O jovem e o interesse pela escola	100
Considerações Finais	105
Bibliografia	109
Anexos	116

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Estrutura Fundiária do Estado de Sergipe em 2001	58
Tabela 2 - Panorama do Assentamento Jacaré Curitiba nos anos I, II e III – Pronera	76
Tabela 3 - Pronera em Sergipe – 2001/2002	78
Tabela 4 - Número de Alunos atendidos pelo Pronera em Sergipe (1998-2002)	79
Tabela 5 - Número de assentados atendidos e alfabetizados pelo Pronera (1998-2002)	79

Lista de Anexos

Anexo 1 – Roteiro de Entrevistas – Semi-estruturado	117
Anexo 2 – Composição do Assentamento Jacaré Curitiba	119
Anexo 3 – Capa do Boletim da Educação	120
Anexo 4 – Coleção Educação de Jovens e Adultos – Tema Gerador: A terra	121
Anexo 5 – Tema Gerador: Saúde na terra	131
Anexo 6 – Perfil dos Entrevistados	133
Anexo 7 – Entrevistas 1 e 2	134

Lista de Siglas

ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola

CEB’S – Comunidades Eclesiais de Base

CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores Rurais na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CHESF – Companhia Hidro-Elétrica do São Francisco

COPRASE – Cooperativa Regional dos Assentados da Reforma Agrária do Alto Sertão

ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária

FETASE – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Sergipe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização Não-Governamental

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

(...) Agora, o senhor chega e pergunta: "Ciço, o que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que eu penso, eu digo. Então veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas então eu pergunto pro senhor: "É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "Não, não é". Eu penso que não.

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali.

Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente heim doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui. Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia "educação", na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar. Também, ela vem misturada no pensamento é com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? Dos evangelhos: "Semente que caiu na terra boa e deu fruto bom".

(...)

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi pra mim. Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino do homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudar num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Agora, se eu quero lembrar da minha: "enxada": se eu quero lembrar: "trabalho". E eu hoje só dou conta de um lembrarzinho: a escolinha, um ano, dois, um caderninho, um livro, cartilha? Eu nem sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bá, de um alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrinha, outra. Foi só. O senhor sabe? Muito companheiro meu na roça, na cidade mesmo, não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada e quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais, aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo de roça o estudo de escola é de pouca valia, porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura. (...)

(Antônio Cícero de Souza, Lavrador no Sul de Minas Gerais. In *A Questão Política da Educação Popular*, Prefácio à 2ª edição).

Introdução

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre a importância que assentados da Reforma Agrária no Estado de Sergipe que fizeram parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pronera no ano de 2002, dão à educação – tanto para si próprios como para os seus filhos.

A nossa intenção foi a de detectar possíveis diferenças na importância dada à educação formal entre as pessoas de faixa etária superior a 14 anos. Uma análise expressa em Martins (1975) demonstra que a escolarização para o homem do campo é visualizada como equivalente ao trabalho, é concomitante a este, pois a escola apresenta em si o dispêndio de forças, por isso, muitas vezes não se interesse por ela. Demartini (1988) por sua vez, afirma que existe concomitância entre o trabalho e a escola, mas esta não é motivo para que o homem do campo não vá à escola. Para além disso pesam também as deficiências do sistema educacional e as condições sociais relacionadas à posse ou não da terra.

Alguns estudos enfatizam que o homem do campo, na década de 1940, interessava-se pela escola com o objetivo de instrumentalizar-se para enfrentar a nova realidade que lhe era imposta, realidade esta representada pelas inovações tecnológicas introduzidas no campo. Contrária a essa forma de pensar Demartini (1988) afirma que o homem do campo tinha sim interesse em escolarizar-se, ele queria sim ir à escola, queria que seus filhos fossem à escola, tinha planos para o futuro dos filhos, só que determinados fatores eram impeditivos. A negação da escola existia, mas em decorrência de fatores que eram externos ao homem que vive no campo. Esse interesse não era somente em decorrência da instrumentalização que a escola oferecia ou mesmo pelas exigências do processo de industrialização.

Esta pesquisa abordou uma experiência localizada da questão relacionada à educação do homem do meio rural¹. Refiro-me ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária do Estado de Sergipe (Pronera/SE) cujo contato com os assentados em questão mantenho desde o ano de 2000.

A experiência de contato local que tive possibilitou observar por um ângulo especial a problemática do analfabetismo nos assentamentos. Esse fato se tornou muito mais sensível a mim à medida que pude atuar como Assistente Social no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária de Sergipe (Incra). No final do ano de 2002 participei do I Censo Nacional da Reforma Agrária do Estado de Sergipe através do qual se podia constatar, por exemplo, que numa família de sete membros, pelo menos quatro eram analfabetos. Tais fatos já eram por mim visualizados com a elaboração dos Planos de Desenvolvimento para os Assentamentos (PDA's), quando se percebia que o número de pessoas analfabetas² era muito alto.

A situação educacional nos assentamentos brasileiros é bastante precária, conforme demonstrou o I Censo Nacional da Reforma Agrária: nos assentamentos, além da baixa escolaridade, há ainda o alto índice de analfabetismo cuja média entre os assentados é de 45%, chegando a 70%³ em alguns Estados.

Diante do exposto, passei a fazer os seguintes questionamentos: o que levou o sujeito adulto de assentamentos rurais no Estado de Sergipe a decidir pelo retorno à escola? Ele já havia anteriormente freqüentado alguma? Por que o interesse em estudar? Como a escola era considerada por esse aluno no passado? Como a vê na atualidade? Qual

¹ Sobre o conceito de “meio rural” ver BARUFFI, Helder, CIMADON, Aristides. 1989. Educação Rural problema e propósitos. *Educação Rural para um plano de trabalho nas escolas municipais*. Porto Alegre: Evangraf. Nesse meio rural há heterogeneidade no que concerne à origem/ocupação anterior: são donas de casa, arrendatários, pequenos proprietários de terras, filhos de ex-funcionários públicos e até habitantes das periferias urbanas, entre outros.

² Constatação feita por mim e equipe do Estado de Sergipe responsável pela aplicação dos questionários do Censo da Reforma Agrária no ano de 2002. Os dados foram enviados para uma equipe em Brasília para serem computados, por enquanto essa afirmação é de minha responsabilidade, em decorrência da constatação *in locu* quando da aplicação do questionário censitário, como recenseadora à época.

³ Salientamos a impossibilidade de apresentarmos dados absolutos e consistentes sobre o I Censo Nacional da Reforma Agrária, é a sua indisponibilidade em revistas ou mesmo no site do Pronera. Esses percentuais de 45 e 70% estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: www.pronera.gov.br

é a importância que o assentado/alfabetizando do Pronera de um município do sertão sergipano dá à escolarização das suas crianças, dos seus filhos?

Para responder a tais questionamentos realizei entrevistas com alguns assentados jovens e adultos. Através das entrevistas procurei conhecer suas histórias de vida, tendo como objetivo entender a importância da escolarização nessas trajetórias. Como sujeitos da pesquisa optei, preferencialmente, por pessoas jovens e adultas, de ambos os sexos, que estavam na faixa etária coberta pelo Pronera.

Assim ao dar início a esta pesquisa ainda indagávamos: por que o assentado da Reforma Agrária que está situado no sertão sergipano deseja escolarizar-se numa escola que não segue os padrões tradicionais? Por que ir à escola na fase adulta? Quais os seus interesses e objetivos? Quanto aos jovens, por que não estavam participando de uma escola de ensino regular?

Com a intenção de buscar as respostas para os questionamentos feitos anteriormente, conheci de perto nove educandos/assentados: cinco homens e quatro mulheres. A área selecionada foi a do sertão sergipano, principalmente pelo fato de apresentar o mais baixo índice de alfabetização do Estado e o maior índice de analfabetismo. O grupo selecionado foi composto por assentados egressos do Pronera do ano de 2002 que faz parte do Projeto de Assentamento do governo federal denominado de Jacaré Curitiba.

Para a coleta de dados utilizamos a técnica da entrevista e com as entrevistas objetivávamos detectar, através das falas dos assentados, suas trajetórias/experiências de vida com relação à escolarização. Precisamente, quisemos saber o porquê da participação nesse Programa de Alfabetização e Educação. Com isso, pretendíamos também chegar à percepção mais clara sobre os valores que esses assentados/alfabetizando adultos atribuíam a esse processo de educação. Pretendíamos também detectar a atribuição de importância que esse educando jovem e adulto dá à sua própria escolarização bem como à de seus filhos. Era fundamentalmente necessário compreender o que almejavam alcançar quando se dirigiam à escola ou quando induzem seus filhos a fazê-lo.

Como resultado desta pesquisa consideramos que o assentado/educando da Reforma Agrária do Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba dá importância sim à educação, só

que em muitos casos essa é deixada em segundo plano devido à necessidade de trabalhar na roça, pela distância casa/escola, pela união precoce e falta de interesse (no caso de alguns jovens) ou mesmo pela proibição de pais e esposos, em se tratando das mulheres.

Capítulo I – O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Objetivando a solução do problema do analfabetismo nos assentamentos foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Este é um Programa que prevê um curso de alfabetização com duração de 12 meses; é ministrado por professores/alfabetizadores, residentes nos assentamentos. Esses são escolhidos entre os assentados que apresentam um melhor nível escolar.

O Pronera abrange todo o território nacional e é único nesse trabalho de alfabetização de assentados da reforma agrária. Um outro Programa – o Alfabetização Solidária – também foi criado com o objetivo de promover a alfabetização, só que direcionando-se às comunidades rurais e urbanas e não aos assentamentos. Além disso, o Pronera visa a população a partir dos 14 anos e o Alfabetização Solidária a partir dos 10 anos de idade.

O Pronera foi, portanto, criado em decorrência das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) estabelecendo uma relação direta com os assentados que viviam a problemática mais de perto, pondo em destaque uma das diretrizes do Movimento, segundo a qual, “lutar somente pela terra não basta”. A luta pela Reforma Agrária é bem mais ampla e implica a conquista de todos os direitos sociais que compõem o que se poderia chamar de “cidadania plena”. E a Educação é um desses direitos, pelo qual também é preciso mobilização, organização e lutas em nosso país. (Revista do MST, 2003) O MST vê a educação num sentido amplo, por isso em seu Caderno de Princípios da Educação no MST destaca que: “a educação é um dos processos de formação humana, as pessoas inserem-se nesse processo da sociedade, transformando-a e transformando-se” (1999, p.5).

Para alcançar esse objetivo esse Movimento apresenta uma proposta com alguns princípios norteadores da educação: o *Filosófico* – educação para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as várias dimensões da pessoa humana, com/para valores humanistas e socialistas, e por fim, educação como um processo de formação permanente; e o *Pedagógico* – associação entre teoria e prática, superando a idéia de escola como um lugar apenas de conhecimentos teóricos, nesse processo a prática social dos

educandos é a base do seu processo formativo, o que se pretende é que o curso seja para o educando um lugar privilegiado de práticas que impliquem a sua ação e não passividade. Este princípio é apontado como um desafio.

Então Tarelho (1988) em pesquisa realizada com assentados de Sumaré, no Estado de São Paulo, indaga: como as pessoas podem transformar-se em sujeitos coletivos? Como podem transformar-se em atores políticos capazes de forjar o próprio destino? Como sair de um estágio de passividade e de falsa consciência para um outro que leva à identidade coletiva?

Esse autor responde a esses questionamentos afirmando que há a formação de uma consciência quando se constata a existência de diversas carências e exclusão social. Por suposto neste momento passa a existir a identidade coletiva, mas para se chegar a essa identidade é preciso passar por um intenso processo de luta.

A ação em conjunto, num grupo coletivo não é uma ação de sujeitos alienados ou de sujeitos anômicos, mas é sim uma ação de sujeitos que possuem um certo grau de consciência política, que possuem uma identidade social própria, estas não se formam espontaneamente. A identidade social serve como parâmetro para a afirmação e a construção da identidade do eu e para orientar a participação na sociedade. A transformação de sujeitos passivos em sujeitos coletivos está associada a processos comuns criativos/pedagógicos que funcionam como conscientizadores daqueles que devem se sentir como portadores de uma identidade social crítica. Os movimentos sociais têm sido um desses espaços em que esse processo tem se desenvolvido com mais intensidade. (Tarelho, 1988, p.97)

Entre os sem terra de Sumaré, através de um processo comunicativo/pedagógico, foi possível superar as distorções que os trabalhadores tinham em relação à própria imagem por intermédio da capacitação para a prática política. A percepção de que a condição de “despossuído” é, na realidade, uma condição comum de carência é o primeiro passo para a constituição de uma identidade coletiva. No Projeto de Assentamento estudado são destacadas as primeiras reuniões como momentos em que são conhecidas e constatadas as necessidades que são comuns. Ao se conhecerem todos percebem que os problemas são semelhantes, assim se comunicam, se revelam e se identificam como aliados, “são as

reuniões que dão vida ao movimento, pois são elas que ajudam a romper com o distanciamento e com o silêncio existente entre os trabalhadores” (Tarelho, 1988, p.104).

A princípio desponta a dificuldade para falar. Uma forma de estimular a discussão é a utilização de temas motivadores, como, por exemplo, o passado de cada um. Ao falarem de seus passados, os trabalhadores acabam não só se descobrindo como iguais, mas podem reafirmar e recriar a identidade do camponês. Ao se afirmarem como sem terra estão se afirmando como camponeses e vice-versa.

Tarelho (1988) também destaca a influência da música, influência essa de cunho político-religioso, na transformação da consciência e identidade dos trabalhadores. A música utilizada pelo MST se converteu em ritual nas reuniões e nas demais atividades políticas e comemorativas do grupo. A música é utilizada para representar a própria realidade, sendo assim propicia a reflexão. A música tem grande poder de comunicação e contribui para o desenvolvimento da consciência política e da identidade coletiva. Tem o poder de alimentar a fantasia, o sonho, a esperança, a utopia, ou seja, tem um poder que nem todo veículo de comunicação possui.

A maioria dos trabalhadores antes de entrar no Movimento não tinha uma consciência da natureza excludente da sociedade, não tinha experiência de luta coletiva e quase nada do mundo da política, pelo contrário conhecia somente “a vida do cotidiano, da incomunicabilidade, da omissão, do conformismo, da harmonia, da passividade” (Tarelho, 1988, p.159).

A saída dessa situação foi possibilitada pelo MST com o exercício da cidadania através de um processo de conquista. Para o desenvolvimento dessa consciência política o contato com autoridades do governo foi importante, também com aqueles que já tinham experiências acumuladas com outros grupos. A partir desses contatos percebe-se que a terra foi conquistada, mas com muita luta.

Essa consciência vem também através de leituras de jornais e material didático (Cadernos de Formação, Jornais do Movimento). Espraia-se a percepção de que há a necessidade concreta de lutar para a validação de interesses e direitos que não são reconhecidos e respeitados.

Assim o direito como conquista é o primeiro passo dado pelos trabalhadores quando estão se preparando politicamente para lutar pela terra. A partir disso descobrem a necessidade da união e organização para a mobilização como um grupo coeso e preparado para agir conjuntamente – a primeira noção aprendida foi tirada da experiência dos hebreus contada no livro do Êxodo. Mas foi através da luta acumulada pelos grupos já assentados e pelo MST que foram adquiridas as noções mais importantes de como se unir e se organizar e também através de reuniões, de assembléias, articulação com outros grupos, com as mulheres e com os trabalhadores da cidade.

Assim, nesse processo de luta na busca da efetivação de um direito, numa contraposição à passividade, que é colocada a proposta de luta pela educação em assentamentos, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), mas antes da sua efetivação foi realizado em julho de 1997 o primeiro Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – Enera⁴.

Nesse encontro foram relatadas as diversas experiências desenvolvidas pelos Estados participantes⁵, com destaque à experiência da Universidade Federal de Sergipe (UFSE) pela metodologia utilizada na alfabetização de jovens e adultos no meio rural. Foi convocada uma reunião por parte do MST com as universidades presentes, e na oportunidade discutiu-se a possibilidade de criação de um Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária, no qual seria mantida a parceria entre as universidades e os movimentos sociais.

O Projeto de Alfabetização com jovens e adultos em assentamentos de Sergipe no período de 1997/1998 serviu como referência para a criação do Programa Nacional de

⁴ “Este Encontro “reuniu mais de 700 educadores, em sua maioria professores de 1º grau das escolas dos assentamentos, em julho de 1997 na Universidade de Brasília(Unb). Teve um impacto muito grande na comunidade acadêmica e educacional por ter aglutinado pela primeira vez na história do Brasil educadores do meio rural para debater educação e reforma agrária”. Foi organizado pelo setor de educação do MST com a colaboração da Unesco e do Unicef. Cf. Fernandes e Stédile (1996).

⁵ Os Estados que apresentaram as suas experiências na área de alfabetização de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária foram: São Paulo, Rio Grande do Sul, Sergipe, Ceará e Goiás. Estados esses representados pelas seguintes Universidades: UNESP, UNIJUÍ, UFSE, UFCE e a UNB.

Educação na Reforma Agrária. A experiência dessa Universidade, com esse tipo de alfabetização, remonta do ano de 1995⁶.

Os participantes do Enera concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos que já estavam em andamento, bem como a extensão da oferta de iniciativas semelhantes, dada a grande demanda dos movimentos sociais⁷ por educação no meio rural, e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política específica no Plano Nacional de Educação – PNE.

Sendo assim, o processo de trabalho do Pronera se baseia em leituras, debates e produção de textos que são considerados diretamente relacionados à realidade do alfabetizando ao seu contexto de vida. Isso ocorre através da utilização de “temas geradores”⁸ que permitem um olhar sobre o passado (através da luta pela posse da terra) e para o futuro (objetivando a permanência na terra). Os temas trabalhados levam em consideração a história do grupo no processo de luta e também do indivíduo. Como se vê, o recurso à adaptação de conteúdos é um ponto de contato entre essa experiência e a “tradição” que acompanha o tema da educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente no uso de estratégias como os “temas geradores”.

O processo de trabalho do Pronera parte da realidade do aluno/educando. Considera a sua vida, o que ele conhece, o que fala. Quanto à realidade do assentado, no âmbito da produção de estratégias de trabalho pedagógico, os temas utilizados freqüentemente são: terra, saúde na terra, trajetória de luta pela terra, história de vida, etc.

Conforme Pierro (2000) o MST considera que os avanços propiciados pelo Pronera delinearão o “embrião de uma política pública de educação rural legitimada por um conjunto de parceiros envolvidos no Programa” (p.264). Ainda segundo essa autora:

⁶ Para mais detalhes sobre o histórico do Pronera em Sergipe ver: SANTOS, A.F.S, JESUS, V. 2000. *O Estágio de Serviço Social no Pronera: uma experiência pioneira*. UFSE. São Cristóvão/SE. (Relatório de Estágio da Graduação)

⁷ O MST foi o movimento que atuou intensamente nessa proposta de escolarização no meio rural. Posteriormente recebeu o apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag). Esta, segundo Pierro (2000), demorou a aderir ao Programa, mas foi convencida de sua relevância. A Pastoral da Terra da CNBB e a UNESCO apoiaram imediatamente a iniciativa.

⁸ Ver os anexos 04 e 05.

a avaliação preliminar dos agentes diretamente envolvidos é de que o Pronera mostrou viabilidade e instalou processos de mudança suficientemente consistentes para dificultar retrocessos e oferecer perspectivas positivas de continuidade, mas é ainda muito vulnerável para que se possa caracterizá-lo como política pública de educação rural (2000, p.265).

Como se percebe, o trabalho educacional realizado no âmbito do Pronera constitui-se campo privilegiado de observação em relação às novas (ou não tão novas) formas que a educação de jovens e adultos tem recebido no atual contexto, cuja complexidade está justamente na necessidade de se perceber pontos de ruptura e de continuidade em relação à tradição de se fazer da educação rural um “laboratório” de adaptação de conteúdos a um “tipo humano” que até a Lei de Diretrizes e Bases considera relacionado à “diversidade cultural”. Desafio que se amplia se pensarmos que tais questões também fazem parte de um debate muito mais amplo relacionado à defesa de políticas focadas para as questões sociais em oposição às políticas universais para as mesmas demandas.

Os caminhos de investigação que foram percorridos para analisar uma experiência localizada conduziram a uma retomada crítica das matrizes que geraram, ou que renovaram recentemente, as hipóteses de adaptação de conteúdos ao homem do campo e das correntes que fizeram do tema “educação popular e de adultos” objeto de uma recente sociologia da educação. Esse procedimento é necessário para dar sentido à verificação de “continuidade e rupturas”.

Neste trabalho demos ênfase a um sujeito social que na atualidade vem sendo destaque na mídia. Esse destaque acontece pelo fato de que os assentamentos rurais – na sua grande maioria – estão associados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse sujeito social é o assentado da Reforma Agrária.

Atualmente a luta do MST pela conquista da terra ainda persiste. O Movimento levanta ainda uma bandeira que se contrapõe à histórica estrutura fundiária brasileira, a estrutura da propriedade da terra em que uma minoria detém grandes propriedades de terra, o latifúndio, enquanto que o pequeno agricultor familiar ou foi expropriado de sua terra, ou a ela nunca teve acesso.

Essa desigualdade se deve ao fato de que houve um intenso desenvolvimento do capitalismo no campo e, como principal consequência, acarretou uma injusta distribuição

da terra, uma alta concentração fundiária: cerca de 1% dos proprietários detêm em torno de 46% de todas as terras. (MST, 2003, p.3)

O governo federal continua o processo pelo qual vem procurando oferecer legitimidade às reivindicações desse Movimento. Essa legitimação ocorre através da constituição das áreas denominadas de “assentamentos rurais”. Contudo, mesmo com essa legitimação, os assentamentos apresentam precariedade no que concerne aos aspectos de infra-estrutura física⁹ e no que se refere a saneamento básico, habitação, escola, saúde e liberação de recursos. (Medeiros, 1994, p.16)

Martins (1975) através de pesquisa realizada no interior do Estado de São Paulo aborda as questões da escolarização e do trabalho no meio rural. Esse autor afirma que no meio urbano a questão da escolarização é uma etapa crucial na formação da personalidade, do status do sujeito, com o prosseguimento nos estudos constituindo-se, quando possível, etapa prévia ao ingresso na força de trabalho. Já no meio rural, o trabalho produtivo e a escolarização são realizados de forma concomitante.

Esta concomitância que para Martins ocorria em 1975, parece ocorrer ainda na atualidade. A escola no meio rural, observada em seus estudos, foi exposta pelos adultos entrevistados como equivalente ao trabalho, a partir do momento em que é admitida como forma de “ocupação da criança”. Ou seja, a aceitação da escola decorre da valorização do trabalho, o que faz com que essa aceitação ocorra forçadamente. A escolarização passa a ter importância quando se integra a um conjunto de necessidades vitais.

Essa integração foi detectada por Martins quando num dos depoimentos colhidos, um entrevistado associa o fato de saber ler e escrever à possibilidade de “*ir para a cidade e lá poder ir a qualquer lugar sem passar por dificuldades*”. Sem aquelas habilidades o sujeito não teria a possibilidade de locomoção de forma semelhante ao homem residente nas áreas urbanas e o mais importante, o homem escolarizado.

⁹ Em muitos assentamentos não existem prédios para o funcionamento de escolas, posto de saúde, centro comunitário, etc.

1.1. Origem do problema: a retomada do tema “educação rural”

Quando observamos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001), verificamos que houve um declínio da taxa de analfabetismo no período de 1992 a 1999 tendo passado de 17,2% para 13,3%. Mas a situação ainda é alarmante. Essa questão se agrava ainda mais quando se observa que no Nordeste este percentual de analfabetos ainda é de 42,9% na zona rural e de 19,45% na zona urbana.

Ainda é necessário perguntar: quem é esse analfabeto? Quais são as pessoas que compõem as estatísticas dessa sociedade na qual ser letrado é fator decisivo diante dos perversos mecanismos de mobilidade social, os quais, não reservam espaço ao/à analfabeto/a, seja ele/a do campo ou da cidade?

Ainda segundo o IBGE (2001), é considerada analfabeta a pessoa com 15 anos ou mais de idade que não sabe ler nem escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Esse critério estabelece a faixa etária inicial daqueles que, do ponto de vista educacional, serão denominados de jovens e adultos.

Se o índice de analfabetismo já é alto – considerando apenas a resposta à pergunta feita pelo IBGE relativo ao saber ou não ler e escrever – ainda há que destacar que este percentual de pessoas analfabetas poderá sofrer um aumento se forem consideradas as outras que compõem o quadro do analfabetismo funcional. Segundo esse mesmo órgão é considerada analfabeta funcional aquela pessoa que possui quatro anos ou menos de escolarização, ou seja, que não possui as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Segundo o IBGE, para o período de 1992-1999, embora tenha ocorrido uma redução do número de analfabetos funcionais de 36,9% em 1992 para 29,4%, “ainda são alarmantes as proporções de analfabetos funcionais existentes em todas as regiões do país. Na região Nordeste a situação é mais dramática: a taxa observada é o dobro da encontrada nas Regiões Sudeste e Sul 46,2% contra 22,3% e 21,8%” (BRASIL/IBGE, 2001). Este é o retrato do meio urbano, mas se considerarmos o meio rural pode-se imaginar que a situação se agrava ainda mais.

É possível observar que o ensino destinado a essas populações do meio rural ainda se apresenta como parte de uma estratégia de ação governamental cuja forma é passível de

crítica: a forma das “ações focalizadas”. Debate, aliás, que voltou a ocupar espaço na imprensa recentemente.

O Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, afirma que o tema da educação rural nas legislações anteriores à Constituição de 1988 baseava-se na estratégia de ajustamento da educação escolar às condições de vida do campo. Apesar da ênfase na idéia de adaptação, os legisladores não conseguiram um distanciamento dos paradigmas urbanos de organização das estratégias educacionais.

Ainda segundo este parecer, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que a educação rural passa a ter um tratamento que, explicitamente, vai mencionar o direito à igualdade acompanhado do respeito às diferenças. A LDB retrata da seguinte forma a educação rural:

Art.28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, 2001, p.17).

Essa mudança de enfoque na educação rural ocorreu também como conseqüência das propostas de mudança na ordem vigente apresentadas sucessivamente pelos movimentos sociais do campo, tornando visível, por meio das reivindicações originadas no cotidiano de quem está no campo, a crítica ao conhecimento escolar instituído e suas conseqüências enquanto horizonte para a assim chamada educação escolar inclusiva. O que se vê é que as conquistas foram o resultado da mobilização da população e não o resultado da vontade do poder público, este só fez efetivar as reivindicações existentes, legitimando-as.

O Parecer acima citado, ainda destaca que houve uma inovação por parte dos legisladores quando submeteram o processo de adequação à realidade não urbana, instituindo-se assim uma nova abordagem relacionada à sociabilidade específica do campo no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Buscava-se problematizar a

idéia de adaptação pura e simples com o reconhecimento da diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade preservando a diferença, possibilitando-se, assim, a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Nem sempre, porém, o plano da lei tem equivalência imediata na realidade.

Constantemente são destacadas as diferenças entre o campo e a cidade. Não pretendemos alimentar ou dar ênfase a essas diferenças. Tampouco pretendemos superá-las com idealismo, tal como o MEC afirma na citação abaixo. Colocamos como desafio desta pesquisa investigar o assentado/educando do Pronera no Estado de Sergipe, como parte de um conjunto social mais amplo, sem tentar apreendê-lo de forma isolada, tampouco de forma inferiorizada no que concerne ao seu local/região de origem:

(...) superar a dicotomia entre rural e urbano – [uma vez que] não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa. (BRASIL, Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, 2001, p.32).

O campo geralmente é visualizado como sendo um espaço em que as pessoas que nele residem são consideradas atrasadas, como se estivessem completamente à parte do que ocorre ao seu redor. Sabemos que, assim como na cidade, o campo também apresenta diversificação de pessoas. Santos (2004, p.46) indica ser preciso colocar a todos em pé de igualdade, fomentando o diálogo. O conhecimento em si não deve ser pensado como conhecimento do negro, de religiosos, de indígenas ou da população do campo. Mas a experiência social com o conhecimento deve ser considerada no âmbito das particularidades de cada segmento concreto.

Esse autor ainda afirma que o ser diferente faz com que coloquemos o outro numa posição inferior à nossa. Optar pelo diálogo, então, conduz a uma alternativa: maximizar os

pontos convergentes em cada tipo de experiência de conhecimento e minimizar os elementos causadores de divergências. (Santos, 2004, p.51)

Dentro dessa problemática do rural e do urbano, torna-se também necessário indagar o que caracterizaria esses dois espaços. Queiroz (1976, p.161) afirma que esse é um dos problemas mais densos para os pesquisadores. Não é uma definição fácil, mas destaca que em decorrência do desenvolvimento da sociedade urbana, devido à proliferação das tecnologias, houve um distanciamento em relação ao meio rural. A cidade se tornou produtora, por excelência, de tecnologia. A cidade reorganizou o trabalho agrário através das máquinas e foi muito mais além: impôs ao meio rural o seu “gênero de vida e a sua estratificação social de base econômica”.

Solari (1976) destaca alguns pontos importantes que servem para uma melhor clarificação das diferenças existentes entre a sociedade urbana e a rural; na sociedade rural os indivíduos trabalham em atividades agrícolas, ou seja, na exploração e no cultivo de plantas e animais e encontram-se em relação direta com a terra. Os habitantes do meio rural estão mais expostos às variações do meio físico e dependem muito mais dos processos elementares da natureza, enquanto que o habitante do meio urbano vive rodeado de artificialidades. A questão numérica também é uma diferença relevante, pois os grupos rurais tendem a ser numericamente menores, o que gera uma diferença na densidade demográfica entre o campo e a cidade. No campo existe uma certa homogeneidade das características psicossociais que é outro grau de diferenciação em relação à cidade. Na cidade, maior é a diferenciação social em si.

No campo ainda há uma maior interação social entre os indivíduos, esta é menos superficial, menos mecanizada e menos padronizada. Na cidade há um fracionamento da personalidade na interação humana, nas sociedades modernas há um processo de mecanização social (Solari, 1976, pp. 10-11). Ainda destaca que essas diferenças ocorrem num determinado tipo de estrutura, podendo ser encontradas sociedades – tanto urbanas quanto rurais – mais ou menos complexas, mas essas diferenças serão sempre encontradas, tudo depende das circunstâncias diversas que essas se encontram.

Destaca ainda que entre as próprias sociedades rurais existem diferenças importantes. Entre elas têm as que baseiam seus trabalhos em práticas tradicionais e rotineiras na transmissão de idéias, na satisfação das necessidades familiares e outras em que “o homem do campo vai se convertendo cada vez mais em um empresário, manejando uma organização de caráter econômico, através da qual deve obter um rendimento” (Solari, 1976, p.11).

As iniciativas de estabelecimento de um tipo de educação direcionada à população residente no campo remontam ao período anterior à II Guerra Mundial, pois nesse período há uma intensa propagação de idéias nacionalistas. É nesse momento que o Brasil é destacado como o detentor de uma posição de liderança no que concerne aos altos índices de analfabetismo e, a partir desse momento, alastram-se as ações de combate a essa chaga que impedia a nação brasileira de fazer parte do grupo das nações consideradas cultas (Paiva, 1973). A partir dessa ótica pode-se ver claramente que o analfabeto era considerado um “doente”.

A educação é responsabilizada por essa situação e, assim, recebe a incumbência de resolver alguns dos problemas nacionais, entre esses problemas a constatação de que a população não chegara ao nível desejado “de civilização” porque o analfabetismo pairava sobre o Brasil e esse analfabetismo era sinônimo de atraso, cabendo à educação proporcionar o desenvolvimento desejado.

A industrialização e urbanização ocasionaram o crescimento do êxodo rural. Esse fato levou a elite a pensar numa educação que levasse a fixação dessa população nesse meio para conter esse processo; também a elevação das bases eleitorais propiciou o interesse pela expansão da escolarização, já que o voto do analfabeto era proibido desde 1882. (Andrade, 1993, p.80)

Se a expansão da educação para o campo objetivava sustar o êxodo, o que não conseguiu, na cidade o espaço urbano foi apreendido como proporcionador de ganho e de trabalho. (Andrade, 1993, p.86)

Esse homem do campo tem interesse pela escola. O seu distanciamento da instituição ocorre devido a um processo de exclusão, pois apesar do Estado, no seu discurso e nas constituições brasileiras, assegurar o direito à educação, a possibilidade de

escolarização concretamente oferecida deixa muito a desejar na medida em que apresenta uma estrutura pouco satisfatória, insuficiente, tanto no que concerne à questão material quanto em ensino-aprendizagem. Isso ocorre no campo e na cidade, sendo que neste a situação ainda se agrava:

há uma oferta insuficiente de escolas, prédios escolares mal construídos ou adaptados em instalações de fazenda; professores mal remunerados e sem apoio pedagógico e administrativo; as escolas oferecendo no máximo até a 4ª série do ensino básico, funcionando em sua maioria com classes multisseriadas; o baixo nível de instrução e renda mínima dos pais; o alto índice de evasão e repetência escolar. (Andrade, 1993, p.2)

Demartini (1988, pp.54-55), citando Pascoal Leme, afirma que o problema educacional no campo é complexo, pois está associado às condições econômicas e sociais. Demartini afirma que para este autor essa questão muitas vezes é tratada como um problema educacional ou pedagógico, mas na verdade as coisas no campo vão mal porque os métodos de ensino utilizados não condizem com a realidade. O que se observa é que se atribui à escola o papel de transformar e solucionar os problemas rurais, muitos dos quais são inexistentes. Os pais deixam de levar os seus filhos à escola, com algumas exceções, pela própria ausência desta ou por deficiência de meios. Há um número reduzido de escolas em detrimento da grande demanda e as que existem estão em condições precárias. Além do mais, quando a pessoa do campo tem acesso à escola tem também muitas vezes o interesse em abandonar a vida dura que o trabalho agrícola proporciona.

A autora ainda afirma que muitos são impedidos de ir à escola e são condenados ao analfabetismo porque são obrigados a trabalhar desde cedo para ajudar suas famílias, pois estão sujeitos às condições próprias de uma sociedade subordinada ao latifúndio, economia que muitas vezes parece semifeudal ou pré-capitalista. Demartini afirma que o que Leme quis dizer é que a situação educacional no meio rural varia de acordo com as condições de recursos econômicos de cada um.

A importância dada à escolarização passa por variados graus de valorização, ou seja, esse valor vai se apresentar de forma diferente dependendo de como se dão as relações de produção numa determinada área agrícola.

Demartini (1988) chegou à conclusão que entre as pessoas que praticavam uma agricultura do tipo espontânea, ou seja, com o uso de tecnologia rudimentar, (foice, enxada, pá) e o trabalho utilizado era o familiar, o interesse pela educação se manifestava e a sua finalidade era a de conseguir uma profissão urbana. A escola era um meio de escapar do trabalho no campo. Sendo assim, aspirava-se um futuro melhor para os filhos com base no estudo, e demonstrava-se uma atitude negativa quanto ao trabalho rural porque o desejo era o de instruir-se para abandoná-lo.

Já entre aqueles que eram proprietários de terra e que o trabalho com a terra se dava de uma forma sistemática, com os usos da tecnologia relacionada à mecanização, ainda que também com uso de mão-de-obra familiar, mas que tinham um índice maior de escolaridade, chegando até a encontrar alguns filhos com nível superior, o interesse por escolarizar-se se manifestava com mais frequência. Isso não significava o desejo de sair do campo, abandonar as lides rurais, mas sim o desejo de permanecer e utilizar o que foi aprendido na sua realidade.

Vale lembrar também que a escola foi um instrumento de controle e nacionalização do ensino no campo. Visava alcançar as colônias dos imigrantes, ou seja, o intenso investimento em educação tinha como objetivo a civilização dos estrangeiros. Estes tinham interesse em escolarizar-se. Quando não havia o interesse por parte do fazendeiro para que os estrangeiros se escolarizassem – pois se o fazendeiro agisse a favor da escolarização essa ação poderia levar a diminuição do trabalho familiar – eles mesmos providenciavam um mestre na colônia e lhe pagavam para que ensinasse a seus filhos. Para os filhos de escravos cativos ou libertos a oportunidade de escolarização inexistia.

A concepção bastante influente de que a educação rural deva ser pensada como estratégia de governo para conter o processo migratório campo-cidade já é percebida na década de 1920. Nesse período estão na base das discussões nacionais as idéias do ruralismo pedagógico, no qual há um discurso de defesa da escola conquanto ela apresente os interesses e necessidades da região relacionados a uma formação conveniente do homem do campo: isso inclui amor à pátria e aumento da produtividade. Havia, à época, a concepção de que o atraso da agricultura, aliado a outros fatores, decorria dos baixos níveis educativos da população rural. Isso pode ser claramente visualizado a seguir:

(...) quer isso dizer que a escola primária rural não pode deixar de ser especializada, a fim de valorizar o homem do campo como fator de progresso, ensinando-lhe o aproveitamento inteligente de suas energias, conduzidas e disciplinadas com espírito racional, (...) a escola rural não pode continuar a ser o que tem sido até hoje: uma escola da cidade enxertada à força do campo. Precisa ser um aparelho educativo organizado em função da produção. E, logicamente, organizado em função da produção do meio a que serve. (Mennucci, 1944, p.27-28).

Tais afirmações foram construídas num contexto que sistematicamente favorecia a produção de diagnósticos de corte autoritário e preconceituoso em relação ao homem do campo, oferecendo ao mesmo um repertório de representações sobre as suas insuficiências e precariedades.

A partir do momento em que a urbanização se acentua, paralelamente ao crescimento industrial, esse conjunto de mudanças possibilitou uma grande oferta de mão-de-obra no campo. Esta, por sua vez, deslocava-se aos centros urbanos e estes não absorviam a mão-de-obra disponível para além das “necessidades” de reprodução do capital. É nesse momento que ganha força mais uma vez, a idéia de organização de uma escola capaz de fixar esse homem no seu lugar de origem.

na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo 2001, p.5).

A atuação governamental na área de Educação de Jovens e Adultos, além de atuar através da alfabetização, ocorre também por meio da associação entre educação e profissionalização técnica para esse homem do campo, para que esse adulto pudesse, supostamente, adaptar-se às transformações, às novas técnicas que estavam “adentrando” naquele meio. Há que se observar que em momento algum se destacava que existiam problemas mais amplos interligados às áreas econômica, política e social, destacando-se apenas que:

à medida que se expande, o processo industrial não mais se restringe aos grandes centros, chegando a atingir cidades pequenas e médias, havendo, inclusive, transformações na agricultura – essas transformações introduzidas nas últimas décadas, em algumas regiões, são o resultado da mecanização agrícola. (Attab, 1989, p.14)

No que concerne à educação do homem rural, o rurícola, percebe-se uma indicação constante da necessidade de adaptação de conteúdos escolares e de formação profissionalizante para a preparação desse homem às inovações, ao progresso tecnológico, como se os avanços tecnológicos estivessem disponíveis igualmente para todos, bastando apenas “refazer” o homem do campo para que ele pudesse “entrar” como mão-de-obra mais qualificada no mercado de trabalho. Por isso, muitas vezes o que se buscou foi preparar esse homem para que pudesse utilizar os “benefícios” dos programas de educação rural. Retratando essa questão o Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo destaca que:

na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento. Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais. (BRASIL, Parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, 2001, p.11)

Esses “projetos de compensação” referidos acima já estão presentes desde a época do Império, a instrução dos chamados iletrados. As salas de aula funcionavam sempre à noite (são detectadas poucas ocorrências no período diurno). Essas salas de aula tinham como agente financiador não só o Estado, mas também algumas iniciativas particulares (Beisiegel, 1974, p.60).

A instrução, na consolidação do Estado brasileiro, foi oferecida com maior ou menor precariedade em quase todas as províncias e, depois, em quase todos os Estados brasileiros. De forma geral, as escolas para adultos, quando existiram, concentraram-se nas áreas urbanas em lugares em que a “procura comportava a sobrevivência dos empreendimentos”. A partir de 1940 a educação de adolescentes e adultos – como era chamado à época – passa por uma transformação no país, e, segundo Beisiegel (2003, p.24), é nessa década que passa a ser concebida como política. Isso se deve à emergência das massas populares urbanas, mas já é a partir de 1930 que a educação começa a passar por mudanças, pois em 1930 o poder público brasileiro exerce um papel centralizador da vida política e administrava do país.

Ainda na década de 1940 os prédios das escolas primárias eram utilizados para o funcionamento da educação de adolescentes e adultos, os docentes eram os mesmos responsáveis pelo ensino primário infantil. No período diurno os professores lecionavam para as crianças e à noite nas classes dos adultos. A ação educativa para os adultos não acontecia de forma diferenciada da educação infantil, pois “levaram para as suas novas tarefas os velhos hábitos de trabalho e de conteúdos da ação educativa que desenvolviam no ensino primário” (Beisiegel, 1974, p.119).

Beisiegel (1974) ainda afirma que em 1947 o conjunto de ações no campo da educação de adolescentes e adultos foi denominado de Campanha de Educação de Adultos, o que confirma aquilo que Brandão (1984) diz que a atuação do Estado ocorre por meio de campanhas que apresentam um caráter efêmero.

A Educação de Adolescentes e Adultos objetivava, pelo menos no plano discursivo, elevar o nível cultural do povo, além de recuperar o seu atraso educacional, que era demonstrado pelas altas taxas de analfabetismo. À época o interesse era por uma maior eficiência da educação infantil, pois a proposta consistia em fazer com que a criança alfabetizada em meio a adultos analfabetos possibilitasse mudanças para o adulto. Este deveria estar, então, mais instruído ainda que fazendo parte de “meio rude”, para poder contribuir para a transformação do lar, ao atuar sobre os filhos e sobre a comunidade. Esse era o pensamento predominante nos final dos anos da década de 1940.

A Campanha de Adultos conseguiu alcançar as metas quantitativas, segundo seus propositores, pois possibilitou o aumento da matrícula e extensão da educação de adultos em todo território nacional: 60% dos matriculados encontravam-se em áreas do interior. No que diz respeito aos resultados qualitativos, o destacado é que o fato de já se ter o interesse em participar de um curso de ensino supletivo já era importante, já que diversos diretores de ensino estaduais argumentavam que o curso não obteria êxito justamente por acontecer à noite.

Ainda como resultado qualitativo destacou-se o apoio de entidades particulares e da população em geral, além do aumento da procura de matrícula nas escolas primárias destinadas às crianças e também a melhora nos índices de frequência dos alunos, isso em decorrência da inserção de adultos dos chamados “meios rudes” na escola, o que incentivava os seus filhos e a comunidade, conforme dissemos anteriormente.

Naquele momento o Estado começa a agir através de programas direcionados ao campo com a intenção de diminuir os desníveis entre este e a zona urbana. Se a atuação do Estado no campo é visível a partir de 1940, essa ação sofrerá uma intensificação a partir de 1960.

Attab (1989) afirma que a ênfase, então, recaía sobre a demanda do homem do campo por escola considerando-se que essa demanda tinha por objetivo a obtenção de uma instrumentalidade para aprender a ler, escrever e calcular, entendendo o ato de ler – antes de tudo – como útil, ou seja, essencial para realizar a decodificação do mundo da leitura. Essa decodificação acontecia através do entendimento de instruções dos produtos químicos a serem utilizados, compreensão de folhetos explicativos sobre máquinas e implementos agrícolas; como também através da captação de informações e conhecimento de componentes químicos dos produtos, etc. Esse tipo de abordagem, centrado sempre na idéia de que há um desafio relacionado à busca de vida nova na cidade, induz a pensar que a população rural percebe-se sempre transitória, colocando a escola como condição única para mudar de vida. Nesse processo, contudo, o assim chamado “camponês” é posto à parte.

Essa análise acima nos revela em seu bojo uma visão preconceituosa de que a população rural supostamente seria indiferente à instrução em si, em decorrência da sua

“inutilidade” para a vida diária no campo. Contrariamente a essa imagem da indiferença ou da falta de interesse, Demartini (1979)¹⁰ diz que a busca por escolarização no meio rural na década de 1960 ocorre não somente por demanda da industrialização, mas pelo interesse próprio em escolarizar-se. Não havia indiferença quanto a isso, pelo contrário para a grande maioria “a escola tinha uma utilidade real”:

o fato é que, para a maioria dos entrevistados, a escolarização funcionava primordialmente como um meio de se solucionar, a mais longo prazo (isto é, no tocante aos filhos), os problemas vivenciados no meio rural, transferindo para outros setores a esperança de melhores condições de vida. (Demartini, 1979, p.27)

Ainda reforçando esse aspecto a autora diz

a análise da situação da década de 60 levou a supor que realmente os processos de industrialização, de urbanização generalizada e, mais recentemente, modificações diretamente ligadas ao meio rural, teriam acarretado mudanças na maneira de ver e de agir dos agricultores no tocante à educação, determinando sua valorização e uma procura educacional, visível em todas as categorias rurais. Desta forma a indiferença de que falavam os estudiosos poderia ter sido característica de épocas mais remotas, não se encontrando mais nesta década, em que a procura educacional era evidente (Demartini, 1979, p.27).

Por outro lado, o processo de industrialização e urbanização possibilitou a ampliação da percepção entre os pais de que a instrução escolar era também importante para os filhos ainda que isso significasse muitas vezes evasão do campo em busca de empregos urbanos, bem como se intensificava o desejo de adquirir maiores conhecimentos técnicos para a melhoria da própria produção e, conseqüentemente os níveis de vida. (Demartini, 1979, p. 32)

Num contexto mais recente Andrade (1993) realizou uma pesquisa em três assentamentos do Estado de São Paulo, nestes os assentados apresentavam diferentes histórias de luta pela terra que vão desde as intensas ocupações via acampamentos, numa

¹⁰ Estudo feito tendo por base a análise de dados coletados pela Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo. Os dados analisados foram coletados entre agricultores e trabalhadores rurais em duas diferentes regiões do Estado de São Paulo: uma atingida plenamente pela industrialização e outra que estava à margem desse processo. Neste estudo a década de 1960 foi analisada pelo fato de haver estudos nesse período que apontavam o desinteresse da população rural pela educação.

junção com o MST, como a limitada estratégia de ocupação da terra e a espera da sua liberação tendo por base um cadastramento prévio. Em ambas experiências é possível constatar algo em comum - as carências dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Nessa pesquisa Andrade objetivou detectar como o trabalhador rural assentado percebia a educação escolarizada para seus filhos considerando os diferentes processos de luta e de conscientização a respeito. Destaca que as demandas por educação nos assentamentos “abrangem reivindicações que vão desde a luta por vagas na escola, pela implantação da escola nos locais de moradia, depois pela melhoria progressiva das suas condições locais, até pela qualidade de ensino” (Andrade, 1993, p.160).

A autora conclui afirmando que já na fase de acampamento havia a preocupação dos pais pela escolarização dos filhos e a luta pela escolarização é marcada por momentos conflitantes na relação estabelecida com aqueles que já não eram mais acampados e sim já assentados: conflitos esses que se expressavam na forma de violência como fator impeditivo de acesso à escola, o que levou os pais a se dividirem em grupos para proteger seus filhos quando da ida à escola, até a marginalização e discriminação dentro do próprio espaço escolar que acontecia pelo fato de que a criança acampada era considerada como “criança do barraco” ou mesmo eram tratados como “ladrão de terra” pelos professores, diretores e funcionários da escola. Há uma discriminação que nasce com o grupo já assentado, grupo este que passou por outro processo de luta, mas se considerava diferente. Há que se destacar que o grupo discriminador, logo quando da sua formação obteve recursos através de financiamentos bancários ou de ONG’s, o que possibilitou a compra de maquinários e a associação desses mesmos trabalhadores para administrar seus negócios, destacando-se como assentamento modelo. Isso lhe dava uma posição de destaque com relação a outros já existentes.

Esses pais, que lutavam por escola para seus filhos, recorreram às instâncias superiores e a ênfase dada sinalizava para a compreensão de que a educação era um direito daquela população. A necessidade da educação de adultos também foi sentida em face da detecção do baixo nível escolar existente no grupo, fato esse apontado como prejudicial à organização e à participação efetiva nas decisões tomadas coletivamente.

Um fato importante a destacar é que os sujeitos, os trabalhadores rurais que Andrade (1993) pesquisou e que lutavam veementemente por escola com qualidade para seus filhos e comunidade, eram aqueles que viam a escola como espaço aonde vai se dar a formação e capacitação dos cidadãos do campo (vê-se nesse aspecto a forte presença dos princípios da educação do MST), eram também aqueles que passaram pela zona urbana e eram lideranças no Assentamento estudado. Havia também aqueles que viam a existência de um prédio escolar no Assentamento simplesmente como sinônimo de acesso facilitado, estes eram aqueles que não exerciam o papel de liderança no Assentamento.

Aqueles trabalhadores rurais assentados que não passaram por um processo intenso de luta pela terra quando acampados valorizam a escola, mas esta é visualizada como uma preparação para a vida tanto no campo quanto na cidade e nestes há um destaque ao aspecto relacionado à superação do trabalho na roça, com o objetivo de conseguir um bom emprego na cidade.

Os líderes assentados ainda destacam que a forma de ensinar os conteúdos trabalhados deve considerar a realidade da clientela rural sem deixar de lado o conteúdo da escola da cidade, ou seja, deve haver uma união entre conhecimentos universais e a realidade das crianças assentadas:

não desprezamos o conteúdo da cidade... Mas eu acho também... A nossa realidade rural, a voltar à condição rural, estar passando a importância dessa realidade rural, que realmente hoje, é a única saída pro país... As crianças têm que estar se formando, sabendo da importância disso tudo, da luta por um crédito voltado pra nossa realidade, reivindicar isto que não só os trabalhadores rurais lutem... que a sociedade reivindique também pros trabalhadores rurais porque senão cada dia que passa a miséria e a fome vai aumentar ainda mais do que está... E a gente tem que largar daquela idéia de que ser trabalhador rural é vergonhoso. Não podemos deixar que nossos filhos cresçam dessa forma, pensando assim...que trabalhador rural tem que estar sempre descalço, calça remendada, sem dente, um caipira que não sabe falar, que não sabe reivindicar seus direitos... é o mesmo direito, acho que não é por ser trabalhador rural... ter tudo que tem o pessoal da cidade. Ser trabalhador rural é tão importante quanto o médico que está cuidando de uma pessoa que está doente. Acho que a gente tem que ter essa clareza. É isso que a escola deveria passar... (Fala de uma líder trabalhadora de um assentamento de São Paulo citado por Andrade, 1993, p.202)

Não foram poucas as ocasiões nas quais a educação rural foi vista por autoridades relacionadas ao campo educacional como sendo apenas um processo pedagógico destinado

a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações no setor agrícola.

Baruffi e Cimadom (1989) afirmam que, na maioria das vezes, o objetivo da educação direcionada ao homem do campo era o de “habilitá-lo a enfrentar as práticas modernas de cultivo de solo constante com os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo” (p.21). Segundo esses autores, a educação do homem rural é vista como um mero transplante da realidade urbana com o fim único de urbanizar esse homem num novo tipo de profissional culturalmente capacitado para as inovações do capitalismo, ou seja, essa educação é uma mera transplantação.

Esses mesmos autores argumentam que a modernização da vida rural quando não acompanhada de melhorias na oferta de serviços educacionais praticamente induz o êxodo rural, pois aquele homem do campo acaba encontrando na educação um meio de melhorar a sua renda e transformar assim o seu modo de viver. Nesse caso a cidade é um desaguadouro considerado “natural”, já que nas áreas menos desenvolvidas do campo não houve o acompanhamento do processo de mudança necessário para que o homem permaneça no seu local de origem.

É uma constante na história da educação rural, no Brasil, a oscilação entre o elogio às tentativas de adaptação dos conteúdos escolares à realidade do homem rural por um lado e a crítica aos pressupostos ideológicos dessas “reduções de conteúdo” de outro. Conhecer a realidade, “de perto”, é um recurso metodológico e um argumento político instalado no coração desse processo.

Pinto (1981), enfatiza que o trabalho é a primeira e fundamental escola para o camponês. Esse autor destaca que o camponês valoriza o trabalho e coloca como característica da educação formal no setor rural, a desvinculação com a realidade das comunidades. Ainda diz que os programas orientados para os adultos, treinamento ou capacitação agrícola e até os programas de alfabetização, pouca relação têm com a escola rural. Esse autor sinaliza para a necessidade de integração entre educação e processos produtivos ao trabalho material. A escola deverá adequar seus conteúdos àquela realidade.

Direcionando-se ao campo didático-pedagógico esse autor ainda diz que a aprendizagem da criança está relacionada ao seu processo de memorização, mas com

relação ao adulto esse processo ocorre diferentemente. Em decorrência, propõe uma pedagogia própria para o adulto (andragogia) dando importância à motivação que impulsiona o adulto a se esforçar por adquirir novos conhecimentos e habilidades (Pinto, 1981, p.86). Esse autor ainda destaca que o adulto não se motiva para aprender a não ser quando vê que os conhecimentos adquiridos são úteis para a transformação das condições concretas de sua existência supondo que a motivação tem que estar conectada com a realidade produtiva.

Essas questões ajudam a compreender o porquê da presença tão significativa de referenciais como os de Paulo Freire junto àqueles que discutem educação rural ou educação popular e de adultos.

Há uma forte tendência a associar uma prática pedagógica considerada “libertadora” com um instrumento de transformação social: a alfabetização como fator de mudança da realidade concreta do educando. Tais postulados fizeram do educador Paulo Freire o principal impulsionador dessa linha pedagógica que se alastra a partir da década de 1950 ganhando estatuto de método e, para alguns, de visão de mundo. Subsiste, nesse caso, uma dificuldade em perceber os problemas da educação rural nos marcos da reprodução do capital.

É nesse momento, num período sempre lembrado por suas estratégias “desenvolvimentistas”, que se prega com mais veemência, não só a necessidade da alfabetização de adultos, mas também da associação entre essa demanda e a educação popular. Acreditava-se que a prática educativa deveria possibilitar não só o ensino de conteúdos escolares, mas também a conscientização, criando assim um saber crítico sobre a realidade anterior para que o indivíduo, como pessoa, fosse menos ingênuo, ou melhor, mais “consciente de si”.

A proposta de educação do educador Paulo Freire apresenta um método que não quer ser uma pedagogia “para” o oprimido, mas sim “dele”. Propõe uma pedagogia que propicie ao indivíduo a reflexão. Parte de uma concepção de que a educação verdadeira conscientiza e dá entendimento sobre as contradições do mundo humano (Freire, 2002, p.21). Considera essencial que o homem se insira no processo histórico como sujeito. Essa

inserção acontecerá a partir do estabelecimento de um diálogo com as massas, numa ação política para a liberdade.

Freire (2002) criou também uma argumentação bastante aceita junto àqueles que se envolveram com o tema da educação de adultos por intermédio dos movimentos sociais. O autor destaca que existem dois tipos de relações que podem ser estabelecidas entre educador/educando: a bancária, que é tipicamente dissertativa e dá importância à sonoridade da palavra e não à sua força transformadora. Nesse tipo de educação o indivíduo é um recipiente de todo o conhecimento que o outro lhe impõe.

O educando somente escuta, memoriza e repete, sem entender o significado, ou seja, realiza uma apreensão mecânica daquilo que lhe foi narrado, recebe todo saber daquele que educa, escolhe o que ensinar e ele, o educando nada sabe e está sempre pronto para que o outro deposite em si todo o seu conhecimento, assim o educador é sujeito nessa relação e o educando é objeto. Nessa relação os homens são vistos como seres ajustáveis e adaptáveis, há o reforço da permanência do que já existe, sem quaisquer possibilidades de questionamento, esse tipo de educação não levaria a uma consciência crítica, que traria a possibilidade de transformação e que teria por base um pensar autêntico.

Já a educação do tipo problematizadora seria aquela que dá existência à comunicação e realiza a superação da condição bancária presente na relação que se dá entre educador-educando. Essa educação tem um caráter reflexivo e nessa reflexão há um ato constante de desvelamento da realidade, assim os educandos se inserem criticamente na realidade, “vão desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 2002, p.71). A proposta se dirige a um reforço às mudanças, considerando sempre os aspectos concretos das necessidades do educando.

Freire (2003) afirma que para a alfabetização de adultos não ser puramente mecânica e memorizada, é necessário que seja proporcionado ao adulto primeiro a conscientização e depois a alfabetização, só assim, este sairá do estágio de ingenuidade para o da criticidade. O contato do educando com o mundo da instrução deve ocorrer a partir da utilização de palavras geradoras que fazem parte da sua realidade.

O avanço dessa forma de pensar surge atrelado a uma ala da Igreja Católica denominada de progressista, Freire começa a apresentar uma educação que tem em sua base a educação popular, numa época em que o analfabetismo era definido como uma expressão da pobreza e do subdesenvolvimento, e a alfabetização de pessoas jovens e adultas era compreendida como um instrumento de emancipação popular e de promoção do desenvolvimento nacional (Beisiegel, 2003, p.23). Mas a ditadura militar, através do golpe de 1964, faz com que essas ações sejam interrompidas.

Vieira Pinto (1991) corroborando com algumas idéias de Freire afirma que a educação é ingenuamente concebida quando apenas é vista como um conjunto de conhecimentos disciplinares que são transmitidos. Na sua opinião a educação não deve ser reduzida a simples transmissão escolar de conhecimentos, deve sim ser concebida como “um diálogo entre dois homens, na verdade entre dois educadores” (p.35).

Esta acepção de educação é denominada por Pinto como superior, diferentemente daquela caracterizada pela ingenuidade em que o “não-homem” é transformado em homem, na qual o homem é concebido como objeto quando o educador é o centro de tudo, que tem a capacidade de formar, não reconhecendo no educando a sua dignidade de sujeito, de consciência autônoma, que só pode ser educada a partir de um diálogo que possibilite o esclarecimento.

Assim, esse autor ainda destaca que compete ao educador a prática de um método crítico de educação de adultos, que dê ao aluno “a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo” (Vieira Pinto,1991, p. 85). Como método de ensino capaz de satisfazer a alfabetização de adultos, apresenta como importante que existam elementos nessa educação que façam parte da realidade do educando, utilizando informações que representem seu mundo do trabalho, seus gostos, valores, crenças, são as chamadas palavras motivadoras de conteúdo semântico, que o aluno logo percebe como expressão de sua relação direta e contínua com a realidade na qual vive. As palavras que Paulo Freire chama de geradoras, Vieira Pinto denomina motivadoras.

Brandão (1984) destaca que a primeira luta por educação popular foi um assunto de educadores e intelectuais de gabinete. Decidia-se pelo povo e não com este. Foi somente

nas primeiras décadas do século XX que aconteceram lutas, repertórios de idéias, de propostas e práticas conduzidas por movimentos de educadores.

A educação de adultos muitas vezes esteve atrelada à idéia de desenvolvimento, tanto local quanto regional, com a intenção de desmarginalizar os sujeitos considerados como pedagogicamente defasados, (sem escola ou com deficiência de ensino escolar) e socialmente marginalizados (pobres, subempregados, desnutridos e, mais do que tudo, postos conseqüentemente à margem dos processos sociais de desenvolvimento e modernização), seriam reintegrados a uma vida social, ao mesmo tempo digna e produtiva. (Brandão, 1984, pp.51-52)

A idéia que prevalecia era a de integração do indivíduo. Este teria que assumir e fazer a sua parte. Já na educação de adultos o que prevalecia era a presença de projetos passageiros, que se caracterizavam como projetos de educação popular, mas na opinião de Brandão isso era somente a extensão do saber escolar para as populações carentes.

Assim, ainda segundo Brandão (1984), a educação de adultos atua para suprir, de forma emergencial, carências de homens e mulheres que foram privados do acesso a benefícios sociais e os obriga a procurar agências especiais de serviços que têm em seu bojo um caráter compensatório. No caso mais específico da educação, destaca-se o Movimento brasileiro de alfabetização – Mobral que foi extinto na redemocratização do Brasil e considerado como vitrine educacional do Estado autoritário, portanto não tendo condições políticas de sobrevivência.

Em certo sentido, até na atualidade podemos encontrar elementos que revelam o Estado agindo da mesma forma, ao atuar com programas anuais, dependentes da liberação anual de recursos e baseados no estabelecimento de convênios e parcerias para o seu funcionamento, somente mudando o seu rótulo: Alfabetização Solidária¹¹, Brasil Alfabetizado¹² e Pronera. Esses programas atuam de uma forma compensatória ao “atribuir

¹¹ Iniciado em 1997 pelo Ministério da Educação através de parcerias com a sociedade civil. Atendia os municípios do Norte e Nordeste com os maiores índices de analfabetismo, a partir de 1999 estendeu-se para os grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro.

¹² No caso do Estado de Sergipe no ano de 2004 a março de 2005 ao invés da realização do Pronera, o Programa que estava em andamento nos assentamentos era o Brasil Alfabetizado.

à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (Pierro e Andrade, 2004, p.14).

No que se refere ao Pronera, com relação aos problemas acima citados, (além do fato dos governos municipais e estaduais não assumirem as suas responsabilidades, atuando apenas emergencialmente), aparece como estratégia de solução de um problema pontual e não como uma política pública inscrita no Programa de Reforma Agrária. (Araújo, 2004, p.177)

Essa ação compensatória propicia a redução do alcance da educação. Esta é pensada somente como um simples aprendizado da leitura e escrita. Não possibilita ao educando/alfabetizando avançar para além dessa conquista (que para ele é muito importante ser inserido no mundo da leitura e da escrita).

Como afirma Moreira Daniel (2003, p. 62) esse assistencialismo gera passividade e não a emancipação e a cidadania, como também a não ultrapassagem da dimensão como simples ato de aprendizagem, indo assim de encontro à proposta educativa de Paulo Freire. Destacamos essa questão da emancipação já que este é um dos objetivos das atuais propostas de educação, sejam elas implementadas no campo ou na cidade:

passividade e acomodação, rouba do homem a responsabilidade de ser negando seu poder de agir, transformar e decidir, condições essas fundamentais para o caminhar da emancipação (...) a educação – para que seja emancipatória – necessita propiciar ao homem refletir de forma crítica suas condições de ser e estar na sociedade, bem como o modo com que se relaciona com sua própria vida.

Brandão (1974) ao fazer uma crítica a esse tipo de educação “campanhista” diz que não só é compensatória e ineficaz – porque não forma, não prepara, e não transforma os excluídos da escola – é precária e compensatória não só porque lhe falta recursos, mas porque é uma necessidade, ou seja, precisa ser assim: viver sem ter recursos.

É nesse ponto que está a diferença entre a educação de adultos e a Educação Popular. Aquela é compensatória, esta apresenta como característica um trabalho “retotalizador” de todo sistema educacional, tendo desde o ponto de vista das classes populares com um trabalho simbólico e político transformador da ordem social dominante, utilizando toda a potencialidade da escola e da sociedade na produção de valores, assim propõe uma educação que vai muito além da educação formal.

As idéias representativas de uma educação popular despontam no Brasil no começo da década de 1960. Isso se tornou historicamente possível devido a uma conjunção de governos populistas, produção acelerada da intelectualidade estudantil universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.

A Educação Popular pretendia fundar um trabalho político e popular, num processo de trocas entre o homem e a sociedade para a transformação das estruturas opressoras, num trabalho com o povo através da educação, assim a educação é definida como um instrumento de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser um meio de transferência seletiva de um grupo dominante numa ação cultural para a liberdade.

É popular porque ela se vincula “a organicidade com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia” (Brandão, 1984, p.70).

A Educação Popular se apresenta como sendo aquela que o próprio povo realiza quando pensa o seu trabalho político. O educador erudito pode ajudar desde que aja a partir das informações e da interpretação de problemas e situações de trabalho popular, para explicitar e fortalecer o saber do povo.

É a partir da década de 1990 – à sua maneira – que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para além de sua luta contra o latifúndio, tem apresentado propostas que reivindicam ações a partir de *slogans* e “bandeiras de lutas” como “todo sem terra estudando”. Isso gera um estímulo à formação e à escolarização dos jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos¹³, buscando formas alternativas de acesso ao estudo e, recuperando a auto-estima de quem ficou marginalizado desse direito durante muito tempo e, por isso, muitas vezes se considera incapaz de aprender.

¹³ *Acampamentos* é uma das formas/fases de luta do MST, representam o momento em que trabalhadores organizam barracos de lona à beira de estradas ou no interior de propriedade cuja posse está sendo questionada e *Assentamentos rurais* são áreas destinadas a reforma agrária, é o local definitivo, de moradia e de produção dos Sem Terra; significa um dos resultados concretos do processo de luta pela terra. Cf. Souza apud Saveli, E. de L. 1999. A proposta Pedagógica do M.S.T. para as escolas dos assentamentos. *Olhar do professor*, Ponta Grossa, p.62.

Esse Movimento coloca-se diante do desafio de desenvolver uma nova proposta para as escolas do meio rural, buscando uma escola que apresente currículos adequados e que tenha vínculo com o mundo do trabalho e da cultura do alfabetizando/educando. O que se propõe é uma escolarização capaz de “fixar o homem no campo e que gere a competência necessária para os agricultores permanecerem no seu local de origem”¹⁴ (Revista do MST, 2003). O MST apresenta uma proposta de educação de jovens e adultos que não só alfabetize, mas que realize algo que o movimento designa de pós-alfabetização.

Objetivando colocar essas propostas em prática foi criado em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) o qual foi investigado de perto neste projeto a partir da experiência levada a efeito no Estado de Sergipe.

Porém, a dimensão local do objeto de pesquisa que será aqui apresentado não deve suscitar a impressão de que o tema prescinde de uma compreensão mais ampla sobre a questão agrária no Brasil. É o que se verá a seguir.

¹⁴ A questão colocada é que a educação, por si só, não vai propiciar ao educando a sua permanência na terra conquistada, mas é necessário que no seu local de moradia exista toda uma estrutura de geração de emprego e renda para que ali possa permanecer e viver dignamente com a sua família.

Capítulo II – A questão agrária no Brasil

A questão agrária¹⁵ está em discussão desde o século XIX. No século XX passou a ser mais intensamente discutida no período de 1929-30 quando da crise do café e da grande depressão ocasionadas pela quebra da bolsa de valores em Nova Iorque.

Porém, é no final dos anos 1950 e início dos anos 1960 que essa discussão é retomada com uma maior intensidade. A argumentação à época era a de que o atraso da agricultura brasileira é que era responsável pelo não desenvolvimento econômico do país.

No período de 1967 a 1973, denominado falsamente de “milagre econômico”, pois representou um acelerado crescimento da economia brasileira, o Brasil passou por um intenso processo de crescimento. Por “razões de Estado” e seus compromissos com a reprodução do capital, nesse momento o tema questão agrária foi pouco abordado no âmbito das propostas ministeriais, sem deixar de estar vivo na sociedade. Com a passagem desse momento o que se constatou foi que uma minoria fora privilegiada com os resultados do desenvolvimento e que a maioria sofreu uma penalização. Como costuma acontecer, aqueles que foram mais sacrificados foram os trabalhadores, de uma forma geral e, particularmente, os trabalhadores rurais.

A partir de 1978, com o processo de abertura política, várias questões voltam à discussão e a agricultura é, assim, eleita como “meta prioritária” (Silva, 1994, p.9). Nesse sentido, o tema reforma agrária volta à tona.

Faz-se importante caracterizar o que Silva (1994) chama de questão agrária. Para este autor ela “está ligada às transformações nas relações de produção: como se produz e de que forma se produz” (p.11). O autor firma que a questão agrária está relacionada à maneira que se organiza o trabalho e a produção, o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais, a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc.

A questão agrária se agrava ainda mais devido à forma que tem se expandido as relações capitalistas de produção no campo. A maneira como ocorre a expansão da empresa capitalista agropecuária acarretou a destruição de pequenas propriedades (unidades) de

¹⁵ Os estudos de José Graziano da Silva trouxeram importantes subsídios para a exposição do tema da questão agrária.

produção, essa expansão gerou, conseqüentemente, a transformação do colono em “bóia-fria¹⁶”, os conflitos entre os grileiros¹⁷, posseiros¹⁸, fazendeiros e índios foram agravados, além de concentrar ainda mais a propriedade da terra.

Os resultados das transformações que ocorreram no campo com a interiorização do capitalismo podem ser vistos através do aumento da produtividade, esse aumento é proporcionado pelo maior uso de adubos, de inseticidas, de máquinas, da maior utilização de trabalho assalariado, o cultivo mais intenso da terra, etc. O capitalismo no campo tem também o poder de ultrapassar as barreiras impostas pela natureza, ou seja, se uma determinada região é seca a solução para resolver esse problema é a irrigação. (Silva, 1994, p.14)

Nas décadas de 1960 e 1970 há um aumento da concentração fundiária¹⁹. A agricultura se conectou ao desenvolvimento da economia global e os milhares de trabalhadores do campo – posseiros, arrendatários²⁰ e pequenos proprietários²¹ – foram perdendo as suas terras já que, na agricultura, não havia mais como sobreviver, assim tiveram que se deslocar para as cidades em busca de uma nova maneira de sobrevivência. Esse fato proporcionou e foi acelerador do processo de urbanização, pois os trabalhadores

¹⁶“Terminologia adotada na sociologia brasileira pra designar os trabalhadores rurais que vivem como assalariados temporários. Essa designação teve origem entre os assalariados cortadores de cana. Como costumam levar sua refeição em marmitas para as lavouras e lá são obrigados a ingerí-las frias, ficaram conhecidos como os trabalhadores bóias-frias”. (Stédile e Fernandes, 1996, p.111).

¹⁷“O grileiro é um negociante de terras que lança mão de operações fraudulentas, de meios privados de violência e da cobertura policial ostensiva para afastar, intimidar, expulsar ou mesmo assassinar posseiros. Quanto a documentos ele pode tanto imprimir-los quanto envelhecê-los artificialmente, para alegar direitos e primazia em relação às terras”. (Rodriguez, 2003, p.68)

¹⁸“Posseiros são aqueles que se instalam onde quer que haja terras e de onde não sejam expulsos imediatamente, ou seja, que tenham tempo de, pelo menos, fazerem uma colheita. Instalam-se em terras pertencentes ao Estado (...) podendo acabar por possuí-las por direito de usucapião; podem também instalar-se em propriedades particulares, onde no caso de reclamação poderão manter-se na posição de parceiros”. Para mais detalhes Cf. CARVALHO, J.C.M. 1978. *Camponeses no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

¹⁹ Podemos caracterizar uma área como sendo de concentração fundiária aquela em que a maior parte das terras encontram-se nas mãos de pouquíssimas pessoas. Existe até um índice que serve para medir esta situação que é denominado de índice de GINI, se este se igualar a um maior é a concentração fundiária de um País, Estado ou município.

²⁰ *Arrendatários* são aqueles que exploram a terra pertencente à outra pessoa, isto é, pagam um aluguel fixo pelo seu uso e gozo.

²¹ *Pequenos proprietários* são os que possuem a terra, podendo ou não residir na mesma. (Demartini, 1988 p.11)

não tendo mais como sobreviver vão para os centros urbanos em busca de novas alternativas de vida.

É pertinente destacar que, além das mudanças que a industrialização trouxe para a sociedade brasileira, tanto urbana quanto a rural, houve também a urbanização dos investimentos que ocasionou a expansão da atividade bancária e comercial, além de toda essa mudança causar uma dissolução de valores da sociedade brasileira rural.

Martins (1975) destaca que essa dissolução pode ser visualizada mais nitidamente desde a criação do personagem de Monteiro Lobato denominado de Jeca Tatu²², quando o homem rural era considerado um ser preguiçoso, sendo então necessária uma intervenção exterior a esse homem. A ‘terapia’ indicada era aquela fundada nas concepções urbanas, e assim era definido o modo como a sociedade agrária deveria se comportar diante do sistema social: “como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado” (p.5).

Martins destaca que esses estereótipos e diagnósticos são unilaterais e parciais, apresentando carência no aspecto concernente a objetividade.

Ao trazer à tona essa questão pretendemos enfatizar que a disseminação da imagem do homem rural como ignorante, preguiçoso e pouco produtivo dá margem à criação de programas de extensão rural. Esses programas, objetivando acabar com aqueles “sintomas”, sucessivamente, se ampararam na figura do médico com os remédios provenientes do sanitarismo, depois do engenheiro agrônomo e/ou pelo agente de crédito e os seus remédios peculiares: máquinas, fertilizantes, defensivos, empréstimos, etc (Martins, 1975, p.6).

A reforma agrária brasileira, como se vê, está relacionada com questões mais amplas, nem sempre imediatamente visíveis. Muitos dos problemas encontrados foram em consequência do rompimento forçado da combinação entre relações de trabalho e relações de produção direta, ou seja, entre os próprios trabalhadores e os seus meios de vida.

Essa questão propiciou o surgimento dos movimentos sociais que ocorreram em todo o Brasil, porém de uma forma mais intensa no Nordeste.

²²Estereótipo do caipira idealizado na história do Jeca Tatu de Monteiro Lobato, para Martins (1975) “(...) o caipira preguiçoso (porque doente), metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado por múltiplas comodidades urbanas (como a televisão de circuito fechado, meio de comunicação que não existia no Brasil quando a história foi escrita), graças a intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório. Essa história que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano(...)”

Em 1964 o governo cria o Estatuto da Terra que objetivava caracterizar e solucionar os problemas da estrutura fundiária do país. O Estatuto previa a desapropriação com o objetivo de reforma agrária, especialmente nos casos que apresentassem tensão social ou mesmo para prevenir essas tensões. Contudo, para Martins (1991) este Estatuto não gerou distribuição, mas sim uma maior concentração de terras. O Estatuto abriu somente uma alternativa de correção da estrutura fundiária do país, na medida em que possibilitou apenas a ocupação de áreas pioneiras, através de projetos de colonização que poderiam absorver os contingentes populacionais do campo, porém isso gerou uma maior concentração devido a política de incentivos fiscais governista.

Quanto às contradições da realização do lucro, elas representam uma pressão sobre as terras cuja economia se baseia na produção direta dos meios de vida, gerando uma crise social nas áreas rurais. Nesse caso três alternativas são postas: migrar para outras áreas rurais, migrar para as cidades – nessa situação as pessoas ficam completamente vulneráveis ao desemprego e subemprego – ou resistir. A terceira alternativa é escolhida e, assim, diante dessa situação, é aberto o caminho para que haja uma explosão dos movimentos sociais.

Martins (1991) ainda diz que a questão política no campo está ligada à questão da propriedade da terra: uma grande maioria de trabalhadores tem terra para trabalhar com a sua família, porém sem quaisquer garantias e direitos, ou mesmo quando tem terra com documentação, essa é insuficiente para trabalhar dignamente.

Martins, ainda nesse mesmo trabalho, afirma que nas inquietações do campo, os conflitos são causados pelos processos de expropriação da terra. A exploração do trabalho que também é sórdida nem sempre aparece em primeiro plano. O capital se expande no campo a partir da expropriação dos trabalhadores. Isso se dá de forma tão intensa que acaba gerando resistência. Esse autor entende que a reforma agrária não deve, portanto, orientar-se para uma mera distribuição de terras para os pequenos agricultores rurais, mas deve considerar os diferentes grupos sociais e étnicos que estão no campo com as suas especificidades.

2.1. A questão da estrutura fundiária no Brasil e em Sergipe: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sua origem e a luta pela terra

A estrutura fundiária brasileira é altamente concentradora, em virtude dessa situação aqueles que sofrem mais diretamente com essa exploração continuamente se mobilizam contra ela. Propagam-se as lutas. Reivindica-se o fim dessa situação de exclusão fundiária, o que faz com que os trabalhadores entrem em cena e, como afirma Silva (1994), os trabalhadores rurais brasileiros reclamam reforma agrária que favoreça a distribuição da renda, que mude a estrutura política e social no campo, rompendo com o monopólio da terra e permitindo que os trabalhadores se apropriem dos frutos do seu trabalho.

Esse autor ainda afirma que deve haver uma mudança na estrutura da sociedade com políticas que estejam voltadas para os pequenos produtores rurais e não apenas para uma minoria da população, a parcela privilegiada dos grandes proprietários. Há que se mexer em questões que são fundamentais, tais como: preços mínimos, comercialização e assistência técnica especializada, não somente na redistribuição da terra. Espera-se que o trabalhador tenha condições de trabalho, pois se assim não ocorrer, o que vai haver somente é o parcelamento da terra.

Atualmente as relações estabelecidas no campo estão sendo guiadas pelo parâmetro da rentabilidade que a agricultura brasileira proporciona, estando presente no campo o agronegócio²³. Este “inclui montadoras de tratores, os produtos fertilizantes e defensivos agrícolas, bem como as atividades desenvolvidas nas fazendas como as plantações, criação de produtos manufaturados, embalagens para exportações, silos climatizados, pesquisa na agricultura” (Rodriguez, 2003, p.31).

A agricultura passa por um processo de modernização iniciado a partir da década de 1960 e que perdura até os nossos dias. Atualmente essa modernização da agricultura

²³ “O moderno agronegócio brasileiro é justamente a feliz reunião de alta tecnologia, equipamentos de ponta e crédito farto (...). Sobre o assunto a Pesquisadora Lúcia Lippi Oliveira, do Centro de Pesquisa e documentação Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas diz o seguinte: “*O homem do campo era visto como um coitado porque tinha de ir a São Paulo e Rio de Janeiro para saber das coisas. Isso mudou. O sucesso do agronegócio fez com que o atrasado de ontem se tornasse o globalizado de hoje*”. (Veja, 29 de setembro de 2004, p.90)

brasileira ocorre através da utilização de pesquisas e técnicas agrícolas avançadas e de alta tecnologia, tudo isso tendo o capital nacional e internacional como impulsionadores.

Essas inovações trazem como consequência o desemprego no campo, porque a modernização possibilita a otimização do tempo de produção. Assim, a mão-de-obra utilizada é aquela que é estritamente necessária para o manuseio e comando das máquinas agrícolas, ou seja, há um processo de economia de mão-de-obra, havendo assim um contingente maior disponível.

Não estamos com isso enfatizando que deve haver um retorno do uso das técnicas arcaicas e tradicionais, mas sim, que o que se espera é que haja igualdade de condições para o trabalho de pequenos e médios produtores, principalmente no que concerne ao acesso aos subsídios técnicos científicos e financeiros. Essas mudanças, pautadas na competitividade e no *agrobusiness* (agronegócios) favoreceram o agravamento de questões sociais, incluindo o desencadeamento e crescimento de atos de violência, na maioria das vezes tratados pela imprensa como expressão de desordem e “perigo” para um país que tenta se desenvolver “tranqüilizando” os mercados e as agências financeiras.

Essa questão da modernização da produção no campo está posta desde a década de 1950, quando houve um impulso à industrialização brasileira como um todo. O Estado atuava como órgão subsidiador desse desenvolvimento. Na seqüência, a ditadura militar deu todas as condições econômicas e políticas para que ocorresse a concentração e centralização do capital, sob o controle de empresas privadas de capital internacional, nacional e associado.

Assim, as grandes empresas rurais têm um espaço amplo que lhe é dado em detrimento das necessidades das pequenas propriedades agrícolas e das propriedades de produção familiar. Isso ocorre devido ao uso do maquinário, insumos, defensivos e fertilizantes, conseqüentemente aumentando a produção agrícola e formando um mercado interno que proporciona a criação de indústrias urbanas fabricantes daqueles produtos, tendo o Estado como agente sustentador desse desenvolvimento, por meio de subsídios, estímulos e favores fiscais e creditícios para que tal expansão da agricultura aconteça. (Rodriguez, 2003)

Porém toda essa modernização não proporciona mudanças com relação à qualidade de vida e justiça social no campo, pelo contrário, as desigualdades persistem, como também persiste a concentração fundiária.

Ainda segundo Rodriguez (2003) os trabalhadores são expropriados dos meios de produção. Reeditam a história do camponês que passa, continuamente, a formar uma classe assalariada camponesa, o que os leva à proletarização rural.

A modernização centrou-se na superação das pequenas produções familiares com ações que privilegiaram o desenvolvimento agrícola de caráter empresarial. A agricultura familiar que enganosamente parece ser impermeável ao mundo é realizada em pequenos hectares de terra e tem como característica o pouco uso de tecnologia. É realizada pela família – podendo até possuir a colaboração da vizinhança e, como resultado apresenta uma baixa renda.

Rodriguez (2003, p.66) citando estudo de Martins²⁴ diz que quando o capitalista se apropria da terra esta se transforma em negócio, em terra de exploração alheia, passa a ter rentabilidade, valor, preço, passando assim a ser agente de geração de riqueza, porém quando o trabalhador se apossa da terra, esta se transforma em terra de trabalho.

Em virtude da situação historicamente desfavorável ao trabalhador pobre, no campo surgem vários conflitos fazendo assim com que o problema da questão agrária seja agravado pela própria dinâmica de modernização da sociedade. Rodriguez (2003) indica que essa questão sempre traz consigo o “questionamento e a [necessidade de] modificação da atual estrutura política dos Estado, centralizado e concentracionista em relação a apropriação da terra”. (p.106)

Os conflitos agrários devem ser observados do ponto de vista político levando-se em consideração que os veículos de comunicação têm colaborado há décadas na disseminação de impressões pelas quais a luta pela reforma agrária tem sido associada à desordem.

Isso aconteceu nas décadas de 1950 e 1960, quando as lutas pela terra assumiram configurações de resistência e foi também assim por ocasião do golpe militar de 1964.

²⁴ Rodriguez se refere ao seguinte estudo Martins, José de Souza. 1995. *Os camponeses e a Política no Brasil*. Vozes, 5ª ed.

A alta concentração de terras e a precarização do trabalho no campo tornou propícia a união dos trabalhadores rurais iniciada em 1963, quando foi criada a Confederação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (Contag). Esta, somente em 1968 assumiu o papel de defesa efetiva dos interesses dos trabalhadores rurais, mesmo sofrendo algumas críticas, tal como a de que as suas ações somente encaminhavam as questões mais tensas às autoridades competentes. Essa entidade levantou como bandeira, entretanto, a luta contra o monopólio da terra a favor da reforma agrária. Foi nesse momento que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) começou também a sua luta em favor dos trabalhadores assalariados do campo. O problema é que, assim, as camadas camponesas que não eram assalariadas ficaram, de certa forma, à margem. (Rodriguez, 2003, p.109).

Esta autora ainda afirma que o Partido Comunista Brasileiro na década de 1950 atuou vigorosamente na formação do sindicalismo rural. Nesse sentido trabalhou a partir da luta pelo reconhecimento dos direitos dos trabalhadores rurais, dando prioridade aos trabalhadores assalariados e semi-assalariados na sua defesa. Os trabalhadores rurais que não eram assalariados estavam ausentes das suas ações, ou seja, não estavam dentro do projeto que os comunistas apresentavam naquele momento. Esse fato gerou conflitos no que concerne as Ligas Camponesas²⁵ – estas pregavam que não existem diferenças básicas entre os grandes latifundiários e a burguesia nacional, já o PCB acreditava que era necessário que as forças políticas na sociedade se aglutinassem para a derrubada da estrutura agrária do campo e a burguesia era considerada aliada indispensável desse processo.

O Estado tratou de combater a disseminação das Ligas distribuindo carta de autorização para o funcionamento de sindicatos rurais visando a sua desmobilização. Já o PCB arregimentou e dividiu os camponeses para a formação de sindicatos rurais o que levou a desmobilização e enfraquecimento das Ligas Camponesas²⁶. Com o Golpe de 1964 houve a desmobilização de todo esse movimento.

²⁵ Somente estaremos tratando desses movimentos de uma forma bastante simplificada, pois objetivamos apenas abrir espaço para melhor explicar a entrada do MST dentro deste contexto.

²⁶ Além das Ligas Camponesas existiram outros movimentos tais como: Canudos (1893/97). Revolta de Porecatú (1950/Paraná), Trombas e Formoso (1954/Goiás), Zumbi, no Quilombo de Palmares, Contestado (1912-1916/SC e PR) entre outros. Para mais detalhes ver a respeito: Fernandes e Stédile (1996).

É relevante destacar que lutas e movimentos sociais sempre ocorreram e remontam desde a época colonial. Os movimentos e lutas no transcorrer da História do Brasil apresentavam os mais diversos sujeitos, tanto das camadas populares quanto da própria camada média, ou seja, eram diferentes classes e categorias sociais que buscavam a conquista de seus direitos ou bens e equipamentos ou ainda que lutavam contra injustiças sociais, discriminações ou atentados contra a dignidade humana (Gohn, 1995).

Do período do Brasil Império ao Republicano os interesses dos sujeitos envolvidos eram diversificados e correspondiam às reivindicações relacionadas à questão social da época: o questionamento da cobrança de impostos, libertação da escravidão, luta contra o governo da metrópole, pela independência, contra o recrutamento militar, etc. As lutas sociais urbanas se acirram no Brasil em virtude do processo de urbanização provocado pelo crescimento da economia cafeeira, ocorrendo esse fenômeno mais intensamente no centro-sul do país.

Quanto às lutas no campo Gohn (1995) destaca um longo período de multiplicação dos movimentos messiânicos que embora tratados tradicionalmente como um fenômeno de fanatismo religioso, na verdade foram movimentos de lutas em torno da questão agrária, eram lutas contra as oligarquias rurais, embora destaque que não tivessem projetos políticos ou ideológicos muito claros (p.40).

A Igreja Católica também se insere neste cenário, mas conforme afirma Rodriguez (2003, p. 120) houve uma demora na sua incorporação nas lutas camponesas. Sua inserção nessa luta deu-se, inicialmente, de forma conservadora no sentido de temor de que seus fiéis migrassem para o Partido Comunista e deixassem a Igreja, ou seja, a sua ação nesse campo tem origem política. É a partir do surgimento da Teologia da Libertação que parte da Igreja Católica passa a se preocupar em ser “a voz dos que não têm voz”, empenhando-se, resolutamente, na campanha de denúncia às torturas e pela defesa dos direitos humanos.

Num primeiro momento o trabalho da Igreja acontece tendo por base de atuação a organização dos trabalhadores rurais para o combate ao comunismo no campo, mas posteriormente assume uma posição com relação à reforma agrária que privilegia a concepção da propriedade da terra com sua função social e passa a atuar na mobilização e organização dos trabalhadores do campo. A ala progressista da Igreja atua mais

intensamente no processo de sindicalização rural, engaja-se nas lutas populares e denuncia as injustiças sociais.

Uma experiência ligada às lutas dos camponeses é a do Movimento dos Agricultores Sem Terra – Master, que foi fundado no Rio Grande do Sul, em 1958, sob influência de líderes políticos ligados ao PTB. Este Movimento pressionava o governo estadual a realizar assentamentos e em 1964 foi colocado na ilegalidade. Os movimentos sociais no campo e na cidade sofrem um refluxo com o golpe de 1964.

Ao mesmo tempo em que o Estado desmobiliza abre outros espaços, pois mesmo reprimindo as mobilizações encaminha uma proposta de reforma agrária através do Estatuto da Terra em 1964, através deste objetiva, gradualmente, extinguir os minifúndios e latifúndios, propõe a desapropriação por interesse social.

Segundo Andrade (1993 p.38) esse Estatuto pode ser visto como uma “reforma de emergência” pois previa a desapropriação apenas em áreas de conflitos agrários e que tinha, portanto, a finalidade de evitar as tensões sociais e não necessariamente promover justiça social.

No final dos anos 1970 as lutas sociais no campo voltam à tona se intensificam e ganham qualidade, e segundo Andrade (1993, p.41) citando Medeiros²⁷ essa qualidade advém da entrada de dois mediadores: a ala progressista da Igreja Católica e, mais tarde, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esta autora relembra o quanto tem sido difícil a luta dos trabalhadores do campo para se constituírem sujeitos políticos:

o direito a sindicalização foi permitido, porém, nos moldes da legislação corporativista; a luta pelo direito à terra, aprisionada numa lei que tinha como objetivo empresariar o campo; previdência social atendida precariamente através do sindicato, transformando-o em entidade assistencial; o recrudescimento da tensão na luta pela terra tendo como resposta a repressão e as desapropriações pontuais, ocultando as verdadeiras razões históricas geradoras.

Para Martins (2000, p. 58) o despontar dos movimentos sociais brasileiros, tanto no campo quanto na cidade foi o resultado do isolamento político das esquerdas, do

²⁷ Cf. Medeiros, Leonilde Sérvolo de. 1989. *História dos Movimentos Sociais no campo*. Rio de Janeiro: Fase.

esvaziamento partidário em meados dos anos da década de 1970, assim os movimentos surgem com “uma criativa vitalidade política, surgindo como novos sujeitos do processo político brasileiro”. Mas as forças políticas desses movimentos se viram limitadas e incapazes de agir autonomamente e tiveram que se aliar a setores de classe média e de tradição liberal, colocando-se sob sua hegemonia, tornando-se, segundo Martins,

cativos de concepções políticas hierárquicas e corporativas que comprometiam justamente sua novidade e a sua criatividade. Os movimentos sociais ao se deixarem aparelhar pelos partidos, dessacralizaram a esperança. (2000, p.79).

Os movimentos sociais, ainda segundo Martins, “tornaram-se organizações agressivas, autoritárias e intolerantes, com burocracia própria, bloqueando o espaço para novos e autênticos movimentos sociais” (2000, p.81).

Analisando a questão dos movimentos sociais Scherer-Warren (1998) afirma que em meados da década de 1950 a principal referência política dos movimentos sociais foi o Estado-nação, principalmente na América Latina, numa busca de interlocução ou mesmo numa ação de denúncia em consequência da inexistência do diálogo e negociação – no caso do período ditatorial.

Assim, destaca que o despontar dos movimentos sociais ocorre porque há a busca de espaços alternativos de luta contra a opressão e o autoritarismo, na década de 1970, dando lugar a movimentos denominados por esta autora de contracultura. Estes proliferam e apresentam motivações específicas: gênero, étnica, ecológica, luta pela democracia, conquistas materiais e participação na gestão pública, etc. Esses movimentos apresentam reações coletivas, em diversos lugares do mundo, mas com as suas peculiaridades regionais. Os movimentos sociais que surgem são uma reação ao processo de exclusão gerado pelo paradoxo do processo de mundialização da concentração de riqueza, a não-incorporação no novo sistema econômico de grandes contingentes populacionais ou mesmo quando há a incorporação esta acontece de uma forma problemática.

2.2. O despontar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o papel da Igreja Católica nesse processo

No início dos anos 1960 surgem as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) numa tentativa da Igreja Católica de criar vínculos mais eficazes com as classes populares. Isso se deu no período mais repressivo do governo militar quando foram fechados os canais de mobilização, de 1968-74. Naquele contexto esta organização popular que virtualmente conseguiu desenvolver perspectivas políticas críticas, representou um novo espaço com práticas democráticas participativas.

Grzybowski (1987) diz que esse trabalho da igreja é de ordem político-educativa, é a educação popular, é uma combinação de evangelização com educação política do “povo” objetivando a sua organização e participação para a construção de uma nova sociedade, ou seja, “o povo é chamado a participar, a decidir, a acreditar no seu saber e na sua capacidade de resolver os problemas que enfrenta”. (p.67)

Em 1975, é criada em Goiânia, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) que objetivava aproximar a Igreja Católica dos pobres e aflitos do campo. Porém, é somente em 1980 que a Igreja Católica assume publicamente a sua adesão aos problemas fundiários, quando escolhe a questão fundiária para respaldar a “Campanha da Fraternidade” intitulada de “Igreja e problemas da Terra”.

Tarelho (1988) afirma que a Igreja exerceu uma grande influência na conscientização dos trabalhadores²⁸. A sua ação pedagógica tinha como base a utilização de textos bíblicos que passavam a idéia de que a terra é uma dádiva de Deus, portanto, concedida a todos os homens e não a uns poucos privilegiados. Esse pressuposto possibilitou a contestação da noção vigente de propriedade e exigir o direito comum de acesso a terra, “*na nossa luta eu fui perceber que Deus não vendeu a terra pra ninguém. Ele fez a terra pra sobrevivência de quem vive nela. Ela é de todos os homens e das criações*” (Depoimento de João Faustino In Tarelho, 1988, p.138).

²⁸ Segundo este autor a influência da Igreja serviu para formar uma imagem religiosa tanto da política quando do mundo, proporcionando uma consciência que não é desprovida de ideologia, fez surgir uma identidade ambígua, mas levou os trabalhadores a se firmarem como grupo. Para maiores detalhes ver Tarelho (1988).

Baseados nos ensinamentos bíblicos os trabalhadores rurais viam os hebreus como um grupo que lutava, que não se conformava, não se submetia, era insubordinado, na medida em que não aceitavam a opressão dos egípcios e não se curvavam frente ao nepotismo e aos deuses dos faraós, assim os hebreus passaram a serem vistos como símbolo de luta e então foram tomados como fonte de inspiração. Faz parte dessa integração simbólica a utilização da cruz nos acampamentos e assentamentos rurais. “A cruz para a comunidade dos sem-terra tem um valor evocativo muito grande: simboliza a sua morte e vida, a caminhada, a conquista, fundada na fé, no libertador” (Tarelho, 1988, p.140). Um outro exemplo dessa inspiração é a relação que eles estabelecem entre o ato de acampar e a estadia no deserto, e entre as romarias e as peregrinações dos hebreus.

O sul do país é considerado o berço do MST. A mecanização foi fator impulsionador da migração de grande massa populacional dessa região, os locais de destino eram as regiões de colonização, principalmente Rondônia, Pará e Mato Grosso. Parte dessa população também migrou para as cidades sendo motivada pelo acelerado processo de industrialização no período denominado de “milagre brasileiro”, mas também houve uma parte dessa população que optou pela resistência escolhendo permanecer nos seus locais de moradia. Esse Movimento surge do trabalho não só da igreja Católica, mas da Luterana também.

Stédile afirma que o papel da Igreja, na reorganização dos camponeses, foi importante, quando esta aplica a Teologia da Libertação, numa ação que não se queria messiânica, pontuando uma atuação que tinha como meta a organização para lutar e resolver os problemas mais urgentes da terra. Ainda segundo Fernandes e Stédile (1996) a CPT “*fez um trabalho muito importante de conscientização dos camponeses*” (p.20).

O MST só surgiu porque as condições da conjuntura eram favoráveis, pois havia todo um processo de democratização do país. A questão da reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias nos anos 1978 e 1979.

Fernandes e Stédile enfatizam (1996) que o MST se diferencia de um sindicato, porque este é sectário na medida em que somente o homem adulto participa das assembléias, enquanto que o MST está aberto para toda a família camponesa: o idoso, a mulher e as crianças, além de ter um caráter popular e não corporativo no sentido de se

abrir para outras profissões, “*não entra só quem pega na enxada*”. Essa característica possibilitou ao Movimento ter consistência e contribuiu para formar um processo com organicidade e uma maior interpretação política da sociedade. (p.33).

A denominação “Sem Terra” foi fruto da própria Constituinte de 1946 que já utilizava esse termo e a própria imprensa que o adotou ao chamá-los de sem terra. Fernandes e Stédile (1996) afirmam que se fosse para ser colocado em votação acredita que passaria o nome para ‘Movimento pela Reforma Agrária’ por ser mais amplo, por ir muito mais além do que a simples luta pela terra, mas aproveitou-se o apelido através do qual já eram conhecidos pela sociedade: ‘os sem-terra’.

Grzybowski (1987) afirma que é através dos movimentos que os trabalhadores rurais rompem com o seu isolamento geográfico, social e cultural e se inserem num mundo amplo, aprendem a reconhecer a diversidade de formas de vida, buscam alianças, aprendem a conhecer seus adversários, suas táticas, as suas organizações, segundo esse autor, essas questões são comprovadas quando pessoas de diferentes movimentos falam de suas histórias de vida e de sua participação, tempo das lutas e do aprendizado coletivo (p.60).

Para Fernandes e Stédile (1996) o MST tem de lutar contra três cercas: a do latifúndio, a do capital e a da ignorância, com relação a esta última a questão educacional se apresenta como necessária mas não apenas para alfabetizar, segundo ele. A educação formal se apresenta também no sentido de democratizar a escola para um maior número de pessoas. Essas questões demonstram que a reforma agrária é pensada de uma forma ampla,

antigamente, ou pela visão clássica da reforma agrária, era só dividir a terra. Para nós, tão importante quanto distribuir terra é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural, para que conseqüentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça. O Brasil tem uma visão das elites de que quem mora no meio rural é atrasado, é o fim do mundo, não tem futuro, é o inferno, na cidade é que é bom (...) (p.76)

Em 7 de setembro de 1979 desponta o MST, quando 110 famílias ocupam a Fazenda Macali²⁹ no Rio Grande do Sul, mas o ano de 1978 já é considerado o ano da

²⁹Para maiores detalhes ver RODRIGUEZ, Maria Raimunda Chagas Vargas. 2003. *Depois da Terra: O MST, as lutas e contradições no Assentamento Palmares (PA)*. Tese de Doutorado em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

gênese desse Movimento quando colonos foram expulsos pelos índios Kaingang do território que a eles pertencia. Diante dessa expulsão vão à busca de outra área para trabalhar e sobreviver.

Reportando-se a um estudo de Fernandes³⁰, Rodriguez (2003, p.131) relata que esses colonos que foram expulsos da terra tinham algumas alternativas tais como: migrar para projetos de colonização do Estado destinados à região Norte; tornar-se assalariados do campo ou lutar, resistir e ocupar outras terras, forçando o Estado a assentá-los definitivamente. Assim, os posseiros decidiram lutar pela terra, depois de um intenso processo de luta e ocupação da Fazenda Brilhante/RS em 07/09/1979 – e a partir da realização de reuniões e assembleias – pressionaram o governo, que respondeu através do envio do aparato policial para conter o conflito.

O período de 1979-1984 é considerado como o de gestação da forma atual do MST. Em 1984 o Movimento teve a sua fundação referendada pelo Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra realizado em Cascavel, (PR); em 1985 é realizado o Primeiro Congresso Nacional do MST. Esse fato é propício para a sua territorialização em 23 dos então 26 estados brasileiros.

Martins (2000) destaca que a atual situação agrária é o resultado da solução dada no passado pela sociedade brasileira à questão do escravismo. Na verdade houve a abolição da escravatura em 1888, porém esta não deixou para trás as formas arcaicas de exploração do trabalho com relação não só ao escravo negro, mas também aos índios e mestiços. O trabalho acompanhou a abolição, mas não o trabalho do tipo assalariado, e sim outras formas abusivas de sujeição deste ao capital.

Para o autor é inegável a participação da Comissão Pastoral da Terra e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como organizações que colocam a questão agrária na agenda política da atualidade brasileira não como um problema menor e qualquer, mas como um “rotineiro problema social de urgência” (Martins, 2000, p.21).

Em contrapartida Martins ainda afirma que aquelas organizações estão perdendo na luta pela reforma agrária, quando limitam a questão a simples redistribuição de terra, numa

³⁰ Rodriguez se refere a: FERNANDES, Bernardo Mançano. 2000. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

visão que chama de estereotipada, meramente quantitativa. Para embasar a sua análise faz uso de um documento da CPT³¹, que reforça que os aspectos qualitativos de uma reforma agrária ficam de fora:

para a CPT, uma verdadeira reforma agrária implica na desapropriação de uma grande quantidade de terras, em tempo razoavelmente curto, para incidir sobre a concentração privada da terra. O pagamento da indenização das terras poderia ser feito a prazo para possibilitar a desapropriação massiva e garantir a oferta de recursos financeiros para apoiar os assentamentos com crédito, assistência técnica e capacitação.

Para Martins o que existe é a falta de diálogo político e a imposição do monólogo antipolítico. Nega-se a realidade social injusta, mas não existe habilidade política para mudá-la e superá-la. Ainda destaca que na atualidade há uma versão tardia de “ludismo”³², entre as lutas populares atuais, tanto no campo quanto na cidade. No campo esse fenômeno acontece através do corte de cercas, na ocupação de terras, na quebra de postos de pedágio, nos saques, na ocupação das repartições públicas; na cidade acontece quando há a depredação e incêndios de trens e estações ferroviárias, na depredação e incêndios de ônibus, também nos saques, na ocupação de prédios abandonados, etc.

Martins ainda afirma que o MST e a Igreja anulam as suas conquistas, pois ao mesmo tempo em que conseguem levar o interlocutor à mesa de negociação não reconhecem a legitimidade da interlocução que ensejam, à medida que negociar propostas, hipoteticamente, seria admitir limites e outras possibilidades. Isso é para Martins o que, de fato, se faz como “política”. Agindo assim, o MST e as Igrejas, não só a CPT estão ficando de fora do amplo processo de reforma agrária.

Para esse autor a verdadeira reforma agrária envolve uma série de questões que representam muito mais que somente a desapropriação de terras e sua distribuição. Trata-se

³¹Trecho citado por Martins (2000, p.23) encontrado em Dom Tomás Balduino, Banco da Terra, o Banco dos Donos da Terra, Comissão Pastoral da Terra, [Goiânia] 19 de março de 1999. “Esse é um documento oficial do Conselho Nacional da CPT, “formado pelos coordenadores das 20 regionais, pelos seis diretores e pelo Secretariado Nacional da Entidade...”

³²Movimento político e cultural inglês, ocorrido entre 1811 e 1813, com a ação anti-industrial dos quebradores de máquinas e sua versão no ‘luddismo’ rural. Cf. Martins (2000, p.17)

da luta pela inclusão, pela inserção social ativa, produtiva, participante e criativa, na sociedade; é luta por dignidade e respeito:

não é principalmente nem simplesmente distribuição de títulos de propriedades a agricultores pobres, nem tão somente crédito agrícola e apoio técnico (...) ela tem uma dimensão fundamental a retomada do senhorio do Estado sobre o território, o estabelecimento de meios institucionais que complementem essa política, como é o caso da inviabilização da grilagem de terras (...). (Grifos meus)

E essa retomada vem ocorrendo, mesmo que de forma lenta quando o Governo³³, através do Ministério de Política Fundiária, em 1999, promove a anulação de 3.065 propriedades, que correspondiam a 93.620.587 hectares de terra, tendo por base o Livro Branco de Grilagem da Terra. (Martins, 2000, p.124)

Com relação aos assentamentos, ainda afirma que são essenciais em qualquer reforma agrária, pois para que esta exista é “necessário desconcentrar a propriedade da terra quando esta representa ou cria impasse histórico ao desenvolvimento social baseado nos interesses pactados na sociedade” (Martins, 2000, p.103).

Sendo os assentamentos uma forma de redistribuição de terras, mesmo apresentando diversos problemas como a venda de lotes pelos assentados e conseqüentemente o seu abandono (sem deixar de considerar as causas que geraram essas situações), enfatiza que traz resultados satisfatórios, pois se dissemina a agricultura familiar multiplicando assim a renda e a melhoria da qualidade de vida, e suprime os fatores de anomia e desagregação familiar.

O autor ainda destaca que para além das discussões do número de famílias assentadas ou aquelas que tiveram a sua situação fundiária regularizada³⁴, discussões realizadas entre governos e aqueles que lutam pela reforma agrária, o fato é que os

³³ Martins refere-se o período em que estava à frente do Ministério de Política Fundiária o Ministro Raul Jungmann em 1999, período correspondente ao segundo mandato do então Presidente da República Federativa do Brasil Fernando Henrique Cardoso.

³⁴ Um estudioso dessa questão enfatiza que a mera regularização fundiária não é reforma agrária, a regularização acontece quando são dados títulos definitivos da terra a posseiros que nelas já estavam por muito tempo, 75% dos assentamentos realizados nos últimos anos encontram-se nas regiões Norte e Centro-Oeste, que são regiões de fronteiras agrícolas, portanto os posseiros já estavam nessas áreas há muito tempo. Para maiores detalhes Cf. www.mst.org.br ALENTEJANO, Paulo Roberto R.. *As concepções de reforma agrária do governo e dos movimentos sociais no Brasil do século XXI*. Acessado em 24/09/03.

assentamentos representam um ganho, inclusão de pessoas “no âmbito do direito e do contrato social, e a inclusão dos excluídos” (Martins, 2000, p.105).

2.3. A questão agrária no Estado de Sergipe: o caso específico do Sertão

O Estado de Sergipe apesar de ser o menor Estado da Federação brasileira – com uma área de 21,9 mil km², com 75 municípios e uma população de 1,8 milhões de habitantes – apresenta uma estrutura fundiária bastante concentrada com um índice de Gini³⁵ acima de 0,84, este valor indica que há uma concentração forte tendendo para muito forte. (Silva e Lopes, 1996, p.11)



³⁵ Sobre esse assunto ver nota 19, p. 35.

Nesses conflitos a polícia é chamada a agir e, conforme depoimentos de trabalhadores rurais sem terra em áreas de conflitos rurais do sertão sergipano pesquisados por Silva e Lopes (1996), atua fazendo o serviço dos jagunços. Nessas situações a mídia também exerce um papel relevante quando informa à opinião pública sobre o que ocorre à distância dos grandes centros. Contudo, conforme Silva e Lopes (1996) a imprensa toma partido de um dos lados, e quase sempre dos latifundiários (p.21).

A justiça também exerce um papel nem sempre o mais adequado. Silva e Lopes (1996) afirmam que: a justiça, comprometida com a permanência do 'status quo', tem sido sempre uma 'pedra no sapato' dos ocupantes de terra, seja retardando processos de emissão de posse ao Incra, revendo o valor das desapropriações ou simplesmente impedindo o ato desapropriatório (p.21).

Os protagonistas pobres desses conflitos são pessoas que foram vítimas de processos sociais, econômicos e políticos excludentes que geraram expropriação: são trabalhadores rurais sem-terra ou mesmo com terra insuficientes. Estes se configuram como sujeitos políticos, ou como classe social na acepção de Thompson (1997) através de um ato coletivo que é a ocupação de terra.

O Estado intervém no campo dando incentivos à empresa privada e possibilitando assim a expansão do capitalismo rural do Sertão Sergipano do São Francisco³⁷. Como consequência desse processo a pequena agricultura é estrangulada, a pecuária se expande, conseqüentemente diminui a demanda por mão-de-obra e o êxodo rural é a consequência mais imediata deste processo já que não há mais trabalho e emprego.

³⁷ Fazem parte da área do Sertão Sergipano do São Francisco os seguintes municípios: Canindé de São Francisco, Poço Redondo, Porto da Folha, Gararu, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora da Glória, Feira Nova, Gracho Cardoso, Itabi. (Incra/SR/23/SE, 2001, Estrutura Fundiária do Estado de Sergipe). Mas o Sertão como um todo possui mais seis municípios: Nossa Senhora Aparecida, Carira, Ribeirópolis, Frei Paulo, Pinhão, Pedra Mole, Simão Dias, Poço Verde e Tobias Barreto (França, 2003, p.73).

Assim, quando perdem a terra, os trabalhadores ou migram para as grandes capitais ou resistem e uma dessas formas de resistência é efetivada através da organização política. Neste processo a Igreja Católica exerce um papel fundamental, assim como os sindicatos de trabalhadores rurais³⁸. A Igreja Católica exercia a mediação desses conflitos, antes da entrada do MST que se organiza em Sergipe a partir do final dos anos 1980 e ampliou a sua área de atuação na década de 1990 do Sertão para todas as outras regiões. Mas era a Igreja que ainda exercia a articulação de sindicatos de trabalhadores rurais e sociedade civil, no sentido de resolver os conflitos, é ela que dava “as condições necessárias a territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no final dos anos 80 na microrregião do Sertão Sergipano do São Francisco” (Santos, 1999, p. 10).

Os anos 1950 e início da década de 1960 são marcados por um processo intenso de mobilizações e lutas no Brasil, e o Estado de Sergipe também passa por um intenso processo de efervescência. Os trabalhadores rurais se organizam, apesar das lutas contrárias das forças conservadoras e latifundiárias que exerciam a dominação política no Estado.

A Igreja fazia parte da mobilização dos trabalhadores, um dos meios utilizados eram as escolas radiofônicas, via Movimento de Educação de Base (MEB), organizando esses trabalhadores através da sua sindicalização. Em 1962 é criada a Federação de trabalhadores da Agricultura de Sergipe (Fetase).

O MEB em funcionamento desde 1961 despontava como um movimento de cultura popular que objetivava oferecer à população rural oportunidade de alfabetização num contexto mais amplo de educação de base que a levasse a uma concepção de vida “consciente” (Santos, 1999, p.15). Com o golpe militar de 1964 a sociedade civil sofre um processo de repressão e é perseguida e as suas lutas entram em processo de estagnação, é dessa forma que o Estado responde aos movimentos sociais.

Esse mesmo Estado que reprime e despolitiza atua através de legislações e serviços sociais que beneficiam as populações rurais, bem como estabelecem o seu controle. Os

³⁸ Cf. SANTOS, M. M. 1999. *O Sertão Sergipano do Baixo São Francisco e os Movimentos Sociais no campo*. Dissertação de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Sergipe.

sindicalistas são estrategicamente incluídos nesses programas e assim passam por um processo de retrocesso induzido.

O período pós 1970 apresenta uma conjuntura propícia à retomada das manifestações populares e novas formas de mobilizações. A Igreja vai assumindo uma posição contrária a política agrária do Estado, ressurgem a proposta de uma práxis transformadora, à qual prega uma prática em que “o povo deve tornar-se dono do seu próprio destino” (Santos, 1999, p.22).

Para termos uma maior compreensão das ações do Estado e da justiça quanto ao tratamento que é concedido a ocupantes de terra deter-nos-emos na carta³⁹ a seguir:

Sr. Ministro,

Nós trabalhadores Rurais Sem-terra, sofrendo num acampamento há cinco meses, em frente à fazenda Morro do Chaves, no município de Propriá, pedimos a V. Excia. para apresentar o que se segue:

Somos 53 famílias de trabalhadores reivindicando a desapropriação da fazenda acima citada. Trata-se de uma área de 565 ha, conforme registro no Incra, inteiramente improdutivo, enquanto os trabalhadores rurais não temos de onde tirar o pão para nossos filhos. Os poucos meeiros que plantam arroz na dita fazenda, eram explorados em seu sofrimento e, muitas vezes, perdiam o produto do seu trabalho, pois o gado do proprietário invadia e comia tudo.

No dia 24 de junho passado ocupamos uma parte da fazenda. Fomos despejados 48 horas depois por ordem do Sr. Juiz. Após o despejo, uma série de humilhações nos foram impostas: o Secretário do fazendeiro, invadiu a área do nosso acampamento e disparou tiros de escopeta calibre 12. As cascas das balas foram entregues, posteriormente, por nós, aos membros da Comissão Agrária de Sergipe, quando a mesma veio vistoriar o terreno no dia sete de outubro próximo passado. Cortaram a água que apanhávamos no estádio e na estação rodoviária.

Recebemos uma “visita” do Sr. Juiz de Direito, às 22 horas que sem se identificar procurava alguns companheiros nossos. No processo movido contra nós, pelo proprietário da fazenda, o mesmo Sr. Juiz qualifica-nos de como se fôssemos desocupados e preguiçosos (...) (p. 32-33)

A área do sertão sergipano é caracterizada pela criação de gado e são terras que compreendem o polígono das secas – o clima é quente e seco e há uma deficiência hídrica entre 400 a 700 milímetros de chuvas anuais (França, 2003, p.74).

³⁹ Carta enviada no período da Nova República por líderes sergipanos do MST (período em que se intensificaram os conflitos de terra e a luta por esta em todo o Brasil) em Novembro de 1987 ao então Ministro da Reforma Agrária.

O sertão sergipano tem sido alvo de diversos estudos em virtude dos problemas ali existentes, sendo uma preocupação constante a sua resolução.

Um fator impulsionador de um intenso fluxo migratório para o noroeste da microrregião do sertão sergipano – mais especificamente para o município de Canindé de São Francisco – foi a construção da Usina Hidrelétrica de Xingó a partir dos anos 1960. As pessoas migraram para esta região não só de municípios vizinhos, mas até de outros Estados.

Segundo França (2003, p.81) essa microrregião apresenta uma baixa densidade demográfica, a sua população representa 16,6% do Estado embora ocupe uma área de 42,75% do território sergipano, abriga 29,9% da população rural. É ainda nesta área que estão concentrados os menores Índices de Desenvolvimento Humano do Estado.

A base de sua economia é a agricultura com destaque para a pecuária e os cultivos anuais de milho, feijão, mandioca, algodão e outros como o quiabo e a abóbora.

A pecuária, no passado, se caracterizava pelo uso de técnicas tradicionais. Esse fato trazia como conseqüência uma baixa produtividade. Com a modernização, através da introdução de novas técnicas, a pecuária também se moderniza e amplia o seu raio de atuação, assim na região há o beneficiamento de leite e fabriquetas de queijo que é comercializado nas feiras das redondezas e na capital – Aracaju.

No Estado de Sergipe, alvo de pesquisa do projeto aqui proposto, várias pessoas ligadas à Pastoral da Terra participaram do I Congresso Nacional do MST, seguindo o processo de expansão para os demais Estados brasileiros. Em 1985 houve a primeira ocupação de terra no Estado, em uma localidade chamada Morro do Pato em Nossa Senhora da Glória, (eram terras da Igreja), bem como prepararam a ocupação da Fazenda Barra da Onça, em Poço Redondo e, em meio ao conflito gerado, foi então criado o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em Sergipe. (Silva, 2002, p.38)

Entre os objetivos proclamados pelo MST estão a luta pela reforma agrária, por uma sociedade mais justa e igualitária através da integração das diversas categorias de trabalhadores do campo – posseiros, assalariados, agregados – culminando com uma participação política dos trabalhadores rurais na sociedade.

No momento em que este projeto é concluído é possível fazer o seguinte balanço: a estrutura agrária brasileira é ainda uma estrutura em que a alta concentração de terras é evidente. O MST demonstra, através dos dados abaixo, como se apresenta à situação fundiária brasileira na atualidade e como estava anteriormente. Vejamos:

Os resultados do Censo/96 comprovam o aumento da concentração da terra no Brasil em pleno limiar do século XXI. Comparando os dados do Censo de 1970 com os levantamentos de 1995-96, o IBGE demonstra que, em 1970, os estabelecimentos com menos de 100 ha representavam 90.8% dos estabelecimentos totais, detendo 23.5% da área. Em 1995-96, o número de estabelecimentos nessa faixa experimentou uma redução para 89.3%, acompanhada da redução de área para 20% da área total. Em contraposição, os estabelecimentos com área acima de 1.000 ha que representavam, em 1970, 0.7% do total e detinham 39.5% da área. Em 1995-96, passaram a representar 1% do número total de estabelecimentos, e acumular 45% da área (Sampaio, 2004, p.2).

Os dados também mostram que houve uma diminuição geral dos estabelecimentos agrícolas:

De 1985 a 1995-96, pela primeira vez, desde o censo de 1950, constatou-se a diminuição do número de estabelecimentos agrícolas no Brasil. Os 5.801.809 estabelecimentos agrícolas registrados pelo censo agropecuário de 1985, foram reduzidos em 941.944 na contagem de 1995-96, resultando em 4.859.865 estabelecimentos, abrangendo 353.6 milhões de ha, ou seja, 21.3 milhões de ha a menos que em 1985. Essa diminuição da área agrícola equivale a 61% da área total plantada com grãos na safra 1997/98. A área restante (353.6 milhões de ha), corresponde a 41.4% da área territorial do país (854,7 milhões de ha.) (Sampaio, 2004, p.2).

Com essa redução, o Censo Agropecuário registra a seguinte distribuição dos estabelecimentos remanescentes, por faixa de área total:

- a) 4.3 milhões com áreas inferiores a 100 ha;
- b) 470 mil com áreas de 100 ha a menos de 1.000 ha;
- c) 47 mil estabelecimentos com áreas de 1.000 ha a menos de 10.000 ha;
- d) 2.2 mil com áreas a partir de 10.000 ha; e o restante, sem declaração (Sampaio, 2004, p.3).

A estrutura fundiária do Estado de Sergipe não difere da realidade nacional. Observemos na Tabela 1 mais detalhadamente a situação das grandes propriedades produtivas e improdutivas. Estas apresentam um total que demonstra a concentração fundiária no Estado:

Tabela 1
Estrutura Fundiária do Estado de Sergipe em 2001

Descrição	Número de propriedades	Quantidade (Ha) dos estabelecimentos agrícolas
Minifúndios	55.308	473.258,70
Pequeno produtiva	1.757	138.022,20
Pequeno improdutivo	4.107	270.044,50
Médio produtiva	526	156.109,40
Médio improdutivo	1.210	254.571,60
Grande produtiva	152	121.267,70
Grande improdutivo	319	222.163,50
Total	63.379	1.635.437,60

Fonte: Incra/SE, 2001.

O MST atua estrategicamente por meio da ocupação de fazendas improdutivas, pressionando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, (Incra), ou com a ocupação de sedes de Prefeituras e bloqueios de estradas e rodovias para, assim, forçar as negociações, com o objetivo de desapropriar as terras para assentar as famílias.

Fernandes e Stédile (1996) afirmam que essas ocupações de terra continuam a ser a principal forma de pressão de massas que os camponeses têm para, de forma prática, fazer a reforma agrária avançar e terem acesso direto a terra para trabalhar. A síntese é: trabalho, escola para seus filhos e a oportunidade de produzir (p.117).

Tarelho (1988, pp.181-182) destaca que a ocupação é uma estratégia de luta, resultante de uma situação de extrema necessidade. Não é algo feito de forma aleatória e sem planejamento, mas sim a exteriorização e junção das necessidades:

(...) são, antes de mais nada, uma denúncia social. Denúncia, em primeiro lugar, da situação de pobreza e de miséria do lavrador, do trabalhador e do povo brasileiro. Denúncia, em segundo lugar, da estrutura agrária vigente, caracterizada pela excessiva concentração de terra nas mãos de alguns poucos privilegiados. As ocupações colocam a nu essa estrutura tornando público a existência de latifúndios e terras ociosas por toda a parte. Elas revelam ainda a indiferença do Estado perante essa situação de miséria, bem como a sua demagogia em relação a reforma agrária. Enfim, elas são uma consequência da inoperância do Estado em termos de transformação da situação agrária vigente; (...) ocupação não é uma atitude espontânea, mas é uma decisão que tem que ser tomada diante do descaso do Estado com relação às suas reivindicações, é um ato pensado, planejado, fruto de um aprendizado político.

Quando da formação dos acampamentos, as primeiras manifestações de lutas decorrem da tentativa de realizar audiências com autoridades governamentais para dialogar e formalizar as reivindicações, para tanto são criadas comissões de: alimentação, saúde, negociação, imprensa e outras que funcionam como exercício de cooperação e disciplina. Acampamento é em geral o resultado de uma ocupação e expulsão, pois os trabalhadores muitas vezes ocupam as capitais e órgãos públicos:

do ponto de vista estratégico a ocupação é fundamentalmente um instrumento de pressão que os trabalhadores utilizam para forçar o Estado a tomar uma posição em relação à demanda de terra e a interceder com o poder de seus aparatos legais, políticos e administrativos” (Tarelho, p.186).

Tarelho (1988, p.188) citando Abramovay afirma que

(...) a decisão de acampar supõe grande maturidade política, organização, coesão, disciplina, e sobretudo fé e esperança. O acampamento não é um aglomerado de gente que não tem mais nada a perder. Ele é, isso sim, a expressão organizada da miséria, mas também a convicção de que a vitória sobre a fome e a pobreza é possível, não é um ato impulsivo, mas antes uma demonstração de perspicácia, força, união, determinação.

A ocupação é uma forma de pressionar o Estado a tomar medidas para viabilizar as desapropriações e a realizar a reforma agrária. Mas também utilizam outras formas de

pressão como caminhadas, romarias, passeatas, atos públicos, abaixo-assinados que são instrumentos de grande valor no processo de luta pela terra.

Quando a terra é conquistada e de acampados os trabalhadores passam para a condição de assentados, os trabalhadores têm a consciência que sem os recursos necessários para trabalhar e torná-la produtiva não haverá modificação em relação ao estado inicial de miséria.

Quando os assentamentos da reforma agrária são formados o Estado incentiva o associativismo e segundo Tarelho (1988) isso significa uma tentativa de indução. O objetivo consiste em substituir aquilo que é chamado de “mentalidade camponesa” que é baseada no trabalho familiar e na produção para a subsistência por uma mentalidade empresarial e, no plano político, conduzir à organização política. Esse processo se dá com a ajuda de alguns funcionários que se identificam com as classes subalternas.

A bandeira do MST foi oficializada em 1987, durante o IV Encontro Nacional, desde então está presente em acampamentos, assentamentos e em todas as mobilizações. Cada detalhe da bandeira de luta tem um significado. Vejamos os significados das cores e dos símbolos (MST, 2004, p.6):

cor vermelha: representa o sangue que corre em nossas veias e a disposição de lutar pela Reforma Agrária e pela transformação da sociedade; *cor branca:* representa a paz pela qual lutamos e que somente será conquistada quando houver justiça social para todos; *cor verde:* representa a esperança de vitória a cada latifúndio que conquistamos; *cor preta:* representa o nosso luto e a nossa homenagem a todos os trabalhadores e trabalhadoras que tombaram, lutando pela nova sociedade; *mapa do Brasil:* representa que o MST está organizado nacionalmente e que a luta pela Reforma Agrária deve chegar a todo o país; *trabalhador e trabalhadora:* representa a necessidade da luta ser feita por mulheres e homens, pelas famílias inteiras.



Rodriguez (2003, p.137) citando Stédile⁴⁰ diz que:

O MST nasce com essa vocação: de ser um movimento de massa, que realiza lutas de massa, através de diversas formas, como: ocupações de terra, assembléias massivas, caminhadas, ocupações de prédios públicos, etc.

Foi nas metades das décadas de 1980 e 1990 que houve o maior número de assentamentos. Com o Governo Collor⁴¹, o MST sofreu duro impacto através de um processo de agressão e violência sistemática. No Governo de Itamar Franco⁴², Stédile (1996) afirma “(...) *foi um alívio muito grande*”. *Do ponto de vista das conquistas, reabriu um período semelhante ao da Nova República, embora muito atrasado*”. (p.70). No governo de Fernando Henrique Cardoso⁴³, entretanto, o Movimento conseguiu apresentar-se à sociedade com maior expressão e notoriedade, ainda que as políticas neoliberais⁴⁴ estivessem consolidadas na relação entre governo e sociedade.

Esse Movimento também tem sido alvo de críticas, mesmo sendo reconhecido como importante na organização dos trabalhadores do campo e mesmo tendo conseguido várias conquistas nas lutas de anos contra os latifundiários.

Em seu estudo Rodriguez (2003, p. 143) cita a seguinte afirmação de Gohn⁴⁵:

O movimento padece também de dificuldades internas. A rigidez das diretrizes dos coordenadores, que procuram implementar as diretrizes programáticas de suas instituições de apoio – Partido, Sindicato ou Igreja – tem encontrado

⁴⁰João Pedro Stédile é representante Nacional do Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra. Para maiores detalhes Cf. STÉDILE, João Pedro. 1997. *A Reforma Agrária e a Luta do MST*. Petrópolis: Vozes.

⁴¹Fernando Collor de Melo eleito Presidente da República Federativa do Brasil no ano de 1989, permanecendo até Novembro de 1992.

⁴²Itamar Franco foi Presidente da República Federativa do Brasil no período de 1992-1994, quando do afastamento de Fernando Collor de Melo, por corrupção.

⁴³Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos, perfazendo um total de 08(oito) anos: de 1994 a 1998 e de 1988 a 2002.

⁴⁴“Políticas neoliberais caracterizam-se pelo aumento da dependência externa, com a eliminação praticamente absoluta das restrições às importações, facilitando a entrada do capital estrangeiro; a privatização realizada às custas do Estado; prioridade dada ao sistema financeiro; aumento das desigualdades sociais, resultante do aumento dos lucros das empresas e da queda da renda dos trabalhadores e explosão do desemprego, que atinge hoje 01 em cada 05 trabalhadores e é provocado pela abertura da economia - que provoca falência de indústrias e quebra de pequenos e médios agricultores pela política de juros altos”. Cf. www.mst.org.br. ALENTEJANO, Paulo Roberto R.. *As concepções de reforma agrária do governo e dos movimentos sociais no Brasil do século XXI*. Acesso em 24/09/03.

⁴⁵Rodriguez refere-se: GOHN, Maria da Glória. 1997. *Os Sem terra, ONG's e cidadania. A Sociedade Civil Brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez.

dificuldades de ser assimilada pela massa dos agricultores. Alguns erros básicos de esquerda ainda são repetidos, como o de desconsiderar o peso da tradição e dos costumes no meio popular e tentar implantar práticas novas porque são coletivizantes.

Uma outra crítica é a de que o MST vem adotando uma postura embasada na autonomia agindo sem consultar a sua base de apoio e sem respeitar as opiniões e sugestões de parcelas da Comissão Pastoral da Terra que não concorda com as suas medidas extremadas. Esse fato, segundo essas opiniões, ocasiona o isolamento do Movimento, fazendo com que haja uma perda da sua diretriz histórica de luta pela reforma agrária, pelo fato de julgar que pode fazê-la sozinho.

Markus (2002) aborda a compreensão dos próprios trabalhadores do MST sobre como se constituíram em “trabalhadores sem terra”. Mais especificamente, aborda como os assentados passaram dessa condição de “sem-terra” para a de “trabalhador com terra”, mesmo estando diante das contradições existentes no próprio movimento.

Essa autora destaca que além dos assentamentos estarem possibilitando a fixação dos trabalhadores na terra, também está fazendo com que esse trabalhador comece a se sentir como um cidadão, pois ele agora tem uma terra que é sua e nela produz, tem uma casa, possibilitando a si e à sua família viver dignamente:

nós estamos conseguindo ajudar concretamente o povo, a família, que não é discurso, que não é nada, não é utopia. Tu consegue perceber, apalpar o nosso resultado. Tu percebe em pouco tempo. Se tu tira a família da situação de miséria (.) Dá a ela dignidade. Quer dizer, não dá! Mais fazer com quê? Participar dela. Fazer com que ela conquista. E tu vê o resultado! (Depoimento de José Waldir, assentado em Mato Grosso segundo Markus, 2002, p.211)

Para muitos, mesmo passando da condição de “acampado” para a de “assentado” ainda há um sentimento de pertença ao grupo anterior dos “sem-terra”, não pelo fato de não possuírem a terra, já que agora ela já está em suas mãos e é tão desejada para a produção, mas sim porque o termo sem terra passa a ter um outro sentido que é o de pertencer ao

Movimento, assim Markus (2002) citando o que diz a ANCA⁴⁶ diz que “(...) Sem terra tornou-se nome próprio. Nome de trabalhadores organizados lutando pela Reforma Agrária e para transformar a sociedade” (p.220).

Para outros assentados, ainda há uma outra percepção do que seja continuar ser “sem terra”. Consideram-se sem terra devido à necessidade de continuar a luta para que o assentamento seja equipado de infra-estrutura adequada para a sobrevivência das famílias ali existentes.

É pertinente destacar aqui o depoimento de um ex-integrante do movimento, que enfatiza a importância de ter participado da luta pela terra através do MST:

a experiência de quem tá no sem terra é muito grande. A gente aprende muita coisa. Muita coisa (...) Eu não sabia nada (..) Eu via em jornal, televisão. E hoje tá aprendendo muita coisa. Como esse governo federal nosso aí. Ele tá derrubando, ele tá arrasando com a classe trabalhadora, que ele nunca foi da classe trabalhadora. E tudo que eu sei sobre o governo federal, eu não sabia antes de entrar no Movimento. (Depoimento de Pedro, ex-integrante do MST no Mato Grosso citado por Markus, 2002, p.221)

⁴⁶ Associação Nacional de Cooperação Agrícola. Nossos Valores – Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio! *Caderno do educando*, p.33.

Capítulo III – O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Educação

O MST está organizado em vários setores e um deles é o da Educação. Observemos o depoimento abaixo, pois nele há a argumentação do que seja a reforma agrária de fato desejada pelo assentado. Também aqui existe um reforço da tese da fixação do homem ao seu lugar de origem – o campo. Neste depoimento há o desejo dessa permanência e, portanto, denota que o interesse é constituído pelo próprio indivíduo:

Nós compreendemos a reforma agrária, que é um conjunto de medida (...) A reforma agrária é comparada a uma feijoada. A feijoada tem o ingrediente principal, que é o feijão preto. Agora vai a perna do porco, orelha de porco, vai a folha de louro, vai não sei o quê, não sei o sei o quê. Quer dizer, são diversos ingrediente, que tu transforma ela numa feijoada, tirando apenas o feijão puro. Então, é um conjunto pra reforma agrária também. É a terra que é o principal ingrediente. O ingrediente principal é a terra. Agora isso não basta. É preciso a política agrícola; é preciso a questão da educação; é preciso a questão da saúde, é preciso a questão do desenvolvimento do assentamento, em todos os aspecto – cultural, do lazer. É porque isso tu vai criar as condições pra valorizar e estimular, para que as pessoa permaneçam no campo – família, os filho, que sente o motivo pra ficar. (Depoimento de Valdir, assentado em Mato Grosso citado por Markus, 2002, p.237-238) (Grifos meus)

O que se vê é que somente pela conquista da terra não significa dizer que a reforma agrária estaria concretizada, sendo necessárias novas conquistas, não só de infra-estrutura física, mas do saneamento básico, da saúde, da educação, etc. Só assim será garantida a continuidade das famílias no campo de forma digna.

Entre outras questões que a reforma agrária engloba destacamos a questão da Educação, por ser o nosso foco de estudo. O MST dá ênfase ao fato de que não basta somente aprender a “ler, escrever e contar”, é preciso realizar ações que tenham um sentido mais amplo, que considere a formação humana num sentido mais geral e num sentido estrito, considera a formação de quadros de trabalhadores para a organização do movimento.

Mas a educação que existe nos assentamentos está proporcionando realmente o tipo de mudança desejada? Como os assentados do Assentamento Jacaré Curitiba no Sertão do Estado de Sergipe que foram assistidos pelo Pronera percebem essas mudanças?

Em geral, a partir das leituras realizadas, o que percebemos é que a escola é vista pelo homem do campo com o sentido da permanência na terra. Trata-se de um/a homem/mulher do campo, que já tem uma vivência com a terra, ou seja, um/a homem/mulher adulto/a. Portanto, já amadurecido e com a idéia de que o fator idade não é mais propício para pensar em eventuais mudanças de vida.

Porém, percebemos que, com relação ao adolescente e ao jovem, é que há uma tendência à fuga do campo, pois a cidade é sinônimo de “tudo o que é bom” e o trabalho na roça significa um dispêndio maior de força, significa esforço e cansaço, numa visão de que trabalhar no campo é “sofrimento”.

Isso foi constatado por Nicácio (2002) ao analisar a Pedagogia da Alternância⁴⁷ que à época da sua criação na França destacou o que afirmou Azevedo: “(...) era a tentativa de luta contra uma concepção daquela época, onde os pais eram convencidos pelos professores do primário que seus filhos para se formarem, tornando-se sábios e instruídos, deveriam ser preparados para a vida na cidade”⁴⁸ (p.62).

Nicácio (2002) realizou sua pesquisa em uma Escola Agrícola do Estado de São Paulo⁴⁹, que se baseou no modelo da experiência do Estado do Espírito Santo: o jovem fica

⁴⁷“Pedagogia originada numa pequena comunidade rural na França em 1935. Padre Granereau procurou, apesar das dificuldades, criar uma escola adequada ao meio e à realidade daquela comunidade e que fosse capaz de desenvolver aquelas potencialidades da juventude rural, proporcionando-lhes condições para terem uma vida digna no meio onde viviam, evitando, assim o êxodo individual desses jovens, que eram incentivados, desde pequenos, a procurarem melhores condições na cidade. Era uma escola preocupada com o homem, não com as questões produtivas. Essa escola visava, principalmente, a proporcionar a esses jovens a oportunidade de refletirem sobre o seu meio junto à família, analisando o contexto histórico e sua real possibilidade dentro dele. Era uma escola do trabalho, mas não uma escola técnica, pois não ensinava o manuseio dos equipamentos ou o processo de sua produção, mas visava a desmontar historicamente as peças históricas da luta de classes que havia naquele trabalho”. Nicácio, 2002, p.62 se refere aqui ao site que trata do histórico da Organização que cuida das casas de família agrícola na França a Maison Familiares Rurales, a pedagogia da Alternância um estudo realizado. Para maiores detalhes consultar: <http://www.mfr.asso.fr>

⁴⁸Cf. Azevedo, Antúlio J.1998. *A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta inovadora*. Tese de doutoramento. Marília: UNESP.

⁴⁹Há a preferência por admitir jovens oriundos dos assentamentos da região.

15 dias na escola, em sistema de internato e 15 dias em casa, com a família, para por em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Segundo Nicácio (2002, p.135) essa é uma proposta neoliberal que vai ao encontro das idéias do capitalismo no aspecto concernente à redução dos custos e diminuição do êxodo desordenado do campo.

No seu processo de investigação Nicácio (2002) começa a indagar: *se a educação está estruturada para fixar os jovens no campo, por que então o está impulsionando no sentido contrário?*(p.136). Com a pesquisa, encontra a resposta para tal pergunta: essa situação ocorre em virtude do próprio sistema capitalista que ao proporcionar condições e o contato com novas técnicas e avanços tecnológicos para o campo, os estimulam os jovens a saírem em busca de condições que o campo não proporciona. Quando o aluno depara-se com as mudanças tecnológicas deseja uma situação muito melhor para si e para a sua família, não só a sobrevivência, mas sim algo que lhe proporcione ascensão social. Isso corrobora com o que afirma Malassis (1976):

de que a revisão de programas das escolas rurais, ou a localização das escolas, não têm o dom de resolver por si o problema do êxodo rural. O desenvolvimento da educação rural deve-se dar paralelamente à transformação estrutural da agricultura (p.84).

Porém, para ter acesso a essas tecnologias é preciso capital e este é conseguido fora da sua pequena propriedade.

O que também pode ser destacado é que as profissões ditas urbanas são consideradas melhores, sem contar com o fato de que há uma menor utilização da força física. Talvez possamos dizer que esteja havendo até um retorno à inserção dos valores urbanos no campo. Para subsidiar o que dissemos, prestemos atenção no depoimento de uma filha de assentado de 14 anos, citado por Rodriguez (2003, p.210):

gosto da escola, a gente lê, brinca de educação física, eu gosto de estudar, não quero crescer e ficar aqui, trabalhar na roça é muito duro. O meu maior sonho é ser cantora, eu não vou ficar trabalhando na roça é muito sofrimento. Mas se nós tivesse outra vida aqui eu até que queria ficar.

Quando se pergunta a algumas mulheres sobre a razão de não se freqüentar a escola quando criança há, em suas respostas a indicação de uma figura paterna do tipo autoritária e proibidora, ou seja, as respostas obtidas referem-se a um pai que dizia: “*escola é lugar para homem*”, e que, portanto, mulher não deveria entrar.

3.1. O Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba



Fonte: Pesquisa de campo jan/fev, 2005

O Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba⁵⁰ está situado numa área que abrange dois municípios do sertão sergipano: Canindé de São Francisco e Poço Redondo. A escolha dos sujeitos desse assentamento para fazer parte do nosso grupo selecionado para as entrevistas obedeceu ao critério de precedência, ou seja, desde o início o local fez parte do Pronera e foi nessa área que ocorreram os maiores índices de evasão. Vale lembrar que por ser um assentamento grande há um maior número de salas de aula com os seus problemas de infra-estrutura, tais como: funcionamento em casa de assentado, salão de taipa, galpão, garagem, salão pequeno, além da falta de energia elétrica ou com energia, mas funcionando precariamente, ou mesmo à base de lampião a gás. (Lima, 2002, p.49)

A seleção dessa área para a realização das entrevistas teve por base também o critério de que o sertão sergipano é uma das áreas em que a taxa de alfabetização da população com 10 anos ou mais é uma das mais baixas do Estado – a média sergipana é de 76,5% e os municípios dessa área varia de 68,2% a 59,7%. (França, 2003, p.84)

⁵⁰ Ainda há uma indefinição quanto a esse aspecto, mas é válido destacar que a maior parte da população que se encontra assentada neste município estabelece uma maior relação com Canindé de São Francisco.

No interior do Estado de Sergipe, ainda no período colonial, como ocorreu também em outros pontos do Brasil, houve a expansão da pecuária destacando-se a criação de gado, posteriormente houve a exploração da cana, é somente nos fins do século XVIII, que sobre influência da política portuguesa, há um estímulo a cultura do algodão.

Esses dois municípios têm uma população de 43.776, entre estes 28.113 residem na área rural, sendo que é o município de Poço Redondo que abarca a maior parte dessa população – 19.662. O setor que engloba a maioria da população é o agrícola.

As áreas urbanas desses dois municípios receberam grande contingente populacional no período 1980/1991 devido a construção da Usina Hidrelétrica de Xingó e do Projeto Califórnia. No período de 1991-1996 há uma redução desse crescimento.

Com relação a Canindé de São Francisco, foi criado o Projeto Hidroagrícola Califórnia⁵¹ que tinha como objetivo demonstrar a viabilidade econômica da agricultura irrigada em áreas do semi-árido, nesse projeto há a produção de hortaliças, olerícolas e frutas comercializadas no Estado e fora dele. Como produção agrícola destacam-se a banana, quiabo, tomate, milho, manga, mamão, melão e outras frutas; os principais cultivos são feijão, a mandioca, o algodão e o milho e a produção é direcionada para a alimentação de gado e para o autoconsumo (Fonseca e Bastos, 1998, p.15).

Já a cidade de Poço Redondo além de produzir leite produz também milho, feijão, algodão, arroz além da criação de porcos e de galinhas. Parte da sua área é ocupada também pelo Projeto de Irrigação Califórnia.

Para chegar ao atual Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba, inicialmente aconteceu, em março de 1996, uma ocupação e desta participaram 2011 famílias constituídas por trabalhadores rurais de municípios da região que foram organizados pelo MST. Essas famílias ocuparam, inicialmente, a área da Usina Hidrelétrica de Xingó da Companhia Hidro-Elétrica do São Francisco (Chesf). Logo após, as famílias desocuparam esta área, pois a sua ocupação ocasionaria prejuízos econômicos, já que era uma região turística. Sendo assim, partiram para outra área e ocuparam a fazenda Cuiabá e neste local

⁵¹ Projeto implantado pelo Governo do Estado em 1990 no município de Canindé de São Francisco, em uma área equivalente a 4.000 ha, ocupada por duas fazendas improdutivas que foram desapropriadas em 1984.

instalaram seus barracos de lona, passando a viver precariamente até que fossem assentadas.

Em maio daquele ano a fazenda Cuiabá foi desapropriada acolhendo 200 famílias e as 1811 restantes seguiram para a fazenda Alto Bonito e ocuparam a área destinada ao Projeto Irrigado Jacaré Curituba. Essa ocupação foi realizada quando da descoberta que a área seria destinada à irrigação, só que explorada e dividida entre 80 empresários.

Mas essas ocupações não foram pacíficas, foram marcadas por tensões e confrontos entre trabalhadores rurais, (tendo como armas as suas ferramentas de trabalho), e alguns proprietários que resistiram à ocupação recorrendo à força das armas (nas mãos da polícia e jagunços), mas os trabalhadores não desistiram.

Assim em 29 de dezembro de 1997, conforme portaria baixada pelo Incra, foi criado o assentamento Jacaré Curituba – que é o maior do Estado de Sergipe com 759 famílias⁵² e é o maior projeto de assentamento criado para irrigação da América Latina⁵³. Cada assentado possui 16 hectares de terra.

Esse total de famílias está dividido em diversos grupos; são 36 que se localizam em áreas denominadas de agrovilas. Estas são constituídas por cerca de 20 a 30 famílias. A área deste projeto é destinada à irrigação e como esta não está em andamento a produção é praticamente inexistente se considerarmos que somente um grupo tem irrigação em seus lotes, estando, portanto, estagnada⁵⁴.

Assim, para sobreviver, as famílias recorrem a serviços em outras áreas, trabalhando como diaristas. Muitos trabalham no Projeto Irrigado Califórnia. Um dos 36 grupos existentes já possui água na agrovila e já existe a produção de quiabo, assim através dessa

⁵² Esse número corresponde a dados do Incra/SR 23/SE, mas conforme conversa com lideranças locais atualmente fazem parte desse assentamento 750 famílias.

⁵³ Em Pernambuco existe o assentamento Catalunha com 500 famílias destinado a irrigação e no Rio Grande do Norte um outro Projeto com 1500 famílias é maior que o Jacaré Curituba, porém não é destinado a ser um projeto irrigado.

⁵⁴ Conforme pesquisa realizada por Martins a fome é um dos principais problemas enfrentados nesse Assentamento e a falta de trabalho é um outro; devido a impossibilidade de produção. Ainda segundo essa autora, apresentando dados da sua pesquisa chegou a seguinte conclusão: a queima da caatinga para o fabrico do carvão é uma estratégia adotada por 65,7% dos entrevistados. Para maiores detalhes ver: Martins, 2003. A questão Agrária e a questão ambiental no Assentamento Jacaré Curituba: questões de uma mesma problemática. SILVA, Tânia Elias M.da, LOPES, Eliano Sérgio A. *Múltiplos olhares sobre o Semi-árido nordestino*. Aracaju: FAP, pp.227-269.

cultura já se consegue obter uma determinada renda. A água utilizada para a produção do quiabo é conseguida por meio da barragem que passa pela agrovila e é canalizada manualmente para a plantação e para o uso diário nas casas. As agrovilas que ainda não têm água são abastecidas por um carro-pipa.

Os assentados dizem que desde à época que foram assentados só tiraram uma colheita. No Jacaré Curitiba existe a Cooperativa Regional dos Assentados da Reforma Agrária do Alto Sertão – Coprase, porém não há quaisquer tipos de comercialização, já que a produção é inexistente. E quando esta existe, como é o caso da produção de quiabo, a venda acontece diretamente via ao atravessador.

O trabalho nos lotes acontece de forma individual e familiar. Lá, o que se planta é a palma. Algumas famílias possuem animais de pequeno porte tais como: galinhas, cabras, ovelhas.

O acesso às principais entradas é bastante facilitado, porém são muitas as agrovilas que ficam muito distantes umas das outras e o acesso ocorre por meio de transporte, motorizado ou não, ou mesmo a pé.

Mesmo o Assentamento fazendo parte dos dois municípios os assentados estabelecem uma maior relação com o município de Canindé de São Francisco. Embora seja o Município de Poço Redondo com uma maior atuação dentro do Projeto de assentamento. Os assentados argumentam que esse maior contato com o município de Canindé de São Francisco acontece por ser o mais próximo.

Todas as famílias já estão instaladas em suas casas. Estas foram construídas seguindo o modelo padrão do Incra: dois quartos, banheiro, sala, mas já existem algumas que passaram por uma ampliação o que levou a “quebra” desse padrão.

Desses 36 grupos somente dois possuem energia regular em suas casas, o restante não possui esse tipo de serviço ou mesmo já o tem disponibilizado, porém de forma irregular. Os assentados estão à espera da regularização em todas as agrovilas.

Numa das entradas principais do Assentamento existe um posto de saúde. Também há a escola de ensino fundamental da 1ª à 8ª série Zumbi dos Palmares que oferece também o serviço da pré-escola. Ela funciona nos três turnos e é mantida pela Prefeitura Municipal de Poço Redondo.

Além dessa escola ainda há uma outra que está localizada num outro grupo que é mais distante, a Escola Paulo Freire, onde se leciona até a 4ª série do ensino fundamental. A prefeitura disponibiliza transporte para os estudantes que moram mais distantes dessas escolas, alguns estudam nos municípios de Poço Redondo e Canindé de São Francisco.

Agrovila do Assentamento Jacaré Curitiba - Grupo Braço Erguido.



Fonte: Pesquisa de campo jan/fev, 2005

Escola de Ensino Fundamental da 1ª a 8ª série Zumbi dos Palmares – Localizada no ponto principal do Assentamento.



Fonte: Pesquisa de campo jan/fev, 2005

Escola de Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série – Paulo Freire (Grupo Pereira)



Fonte: Pesquisa de campo jan/fev, 2005

3.2. O Assentamento Jacaré Curitiba e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Em 1996 teve início o processo de alfabetização de jovens e adultos nesta área⁵⁵, porém foi no ano de 1998 que se iniciou a alfabetização como Pronera.

A área em que o Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba está localizado apresenta um dos menores índices de pessoas alfabetizadas com 10 anos de idade ou mais. O Estado de Sergipe apresenta uma taxa de 76,5% e os municípios de Canindé de São Francisco e Poço Redondo apresentam 59,7% e 56,4%, respectivamente. (França, 2003, p.84) Destacamos ainda que Sergipe possui 75 municípios e na escala do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – Canindé de São Francisco e Poço Redondo⁵⁶ ocupam, respectivamente, as 64^a e 75^a posições.

Diante dessa realidade os gestores públicos passam a intervir, depois de intensas mobilizações diretamente envolvidas com o MST. Essa é a história da atuação do Pronera desde 1998. Nos processos de escolarização levados a efeito nessas circunstâncias o percentual de evasão é alto. No local estudado gira em torno dos 50% desde o seu início 1998 até o seu término em 2002⁵⁷.

⁵⁵Conforme dados da Equipe do Pronera/SE e depoimento da responsável pela área de educação do MST nesta região e que mora no Jacaré Curitiba, em 11/01/2005.

⁵⁶Esses percentuais de IDH de Canindé do São Francisco e Poço Redondo são 0,580 e 0,538, respectivamente.

⁵⁷ O Pronera em Sergipe atuou durante três períodos, a saber: 1998/99, 2000/01 e 2001/02 e desde 2003 está estagnado. O que existe em termos de alfabetização no Jacaré Curitiba e noutros assentamentos é o Programa Brasil Alfabetizado também do governo federal e está sob o comando do MST, sem a participação da Universidade Federal de Sergipe. Mas estima-se que a partir de março de 2005 haja uma retomada dos trabalhos pela Universidade e o Pronera volte a atuar.

Tabela 2
Panorama do Assentamento Jacaré Curitiba nos anos I, II e III - Pronera

Período	Quantidade de salas	Matriculados	Alunos evadidos
Ano I Agosto/1998 à Julho/1999	06	116	58
Ano II Outubro/1999 à Dezembro/2000	12	349	148
Ano III Janeiro/2002 à Dezembro	13	315	156
Sub-total	-	780	362
Evasão	418 alunos evadidos		
Percentual de evasão	53,58%		

Fonte: Lima, 2002.

Conforme avaliação nacional feita do Pronera em 2004 essa evasão ocorre em consequência da precariedade de infra-estrutura e até por problemas de ordem pessoal. Trata-se de uma situação que proporciona a soma de vários fatores adversos: o exaustivo trabalho agrícola, a permanente mobilização política que também pode estabelecer concorrência com a escolarização quando é necessária a saída de militantes (educadores e educandos) para fazer trabalhos de base (manifestações públicas ou ocupações de terra) e até mesmo os problemas de desestímulo em virtude da não liberação de recursos financeiros, causando prejuízos no processo de ensino/aprendizagem. (Pierro e Andrade, 2004, p.21)

A seleção de cada sujeito desta pesquisa foi feita a partir de análise de documentação existente no Pronera/SE, bem como através das indicações da equipe responsável pela execução deste programa no Estado de Sergipe.

Nos assentamentos de Sergipe as famílias geralmente têm uma estrutura formada que representa a típica (tradicional) família brasileira, aquela do tipo nuclear – composta por um casal com um ou mais filhos (Brasil, 2001). Mas existem aquelas famílias que “fogem” desse padrão, que são as famílias monoparentais – representadas por mulheres

com filhos, porém sem cônjuge/companheiro (Brasil, Incra/SE, 2003). Destacamos essas questões porque acreditamos ser necessário tornar visível as peculiaridades da população atendida pelo Pronera.

Outra questão importante é que grande parte da população assentada tem ou estabeleceu alguma atividade ligada ao campo, porém, devido à necessidade de sobrevivência está também em busca de outras atividades que muitas vezes não têm qualquer relação direta com o trabalho na roça. Nesse sentido, cabe citar as atividades de pedreiro, servente de pedreiro, vendedor, tratorista, caminhoneiro, encanador, carpinteiro, costureira, artesão, mulheres diaristas e donas de casa (estas também ajudam os maridos no trabalho de plantio e colheita). Para muitos, essas atividades geram algum tipo de ganho complementar, mas para outros, essas são meras habilidades que são utilizadas esporadicamente, quando necessário, já que o resultado do trabalho na terra é insuficiente, em alguns casos servindo somente para a subsistência da família. E no caso do Jacaré Curitiba isso nem está acontecendo, pois como já dissemos não há produção.

Diante da diversidade de qualificações profissionais foi possível interrogar se entre os egressos, do ano de 2002 do Pronera, a busca por escolarização estava relacionada à perspectiva de uma possível mudança de atividade ou a uma troca de profissão, ou mesmo à possibilidade de adquirir uma formação para a melhorar sua qualidade de vida.

Quanto à realidade observável nos projetos de escolarização nos assentamentos, o que se percebe em documentos como os dos Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos/SE/Incra – PDA's⁵⁸ – é que predomina, entre os assentados, a baixa escolaridade. Quanto à organização do trabalho escolar em si, predominam as classes multisseriadas. Geralmente as professoras são pagas pela Prefeitura do Município no qual está situado o Projeto de Assentamento, em muitos casos o projeto é considerado como uma comunidade à parte do município.

⁵⁸ PDA's são Planos de Desenvolvimento Sustentável no Estado de Sergipe, cuja equipe elaboradora era constituída por assistentes sociais e engenheiros agrônomos. Esses Planos eram elaborados com a participação das famílias assentadas, o objetivo desse trabalho era o de realizar um diagnóstico do Projeto de Assentamento. Numa segunda etapa estabeleciam-se algumas propostas para a solução dos problemas detectados, juntamente com algumas metas que deveriam ser buscadas pelos assentados. Mais detalhes ver: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/SR/23/SE. 2003. Planos de Desenvolvimento Sustentável.

Além da baixa escolarização há uma defasagem idade/série entre as crianças. As escolas funcionam nas casas sede da fazenda, em lugares improvisados⁵⁹ ou mesmo nas residências dos assentados. A realidade da educação da população adulta não apresenta grande diferença com relação à da população infantil. Entre os assentados as salas de aula são improvisadas, além de existir a condição agravante das aulas serem realizadas à noite, quando a iluminação precária acarreta ou agrava problemas de visão.

Vale destacar que o critério fundamental para que o assentado fizesse parte dessa amostra na pesquisa, foi o fato de ter feito parte do Programa no período 2001/2002, com ou sem experiência anterior de estudo.

A equipe da Universidade Federal de Sergipe – que é a responsável pelo Pronera no Estado – subdividiu o Estado em 05 (cinco) regiões para uma melhor atuação: metropolitana, o sertão, região sul, norte e nordeste.

Tabela 3
Pronera em Sergipe – 2001/2002

Região	Municípios
Nordeste	Pacatuba, Neópolis, Santana do São Francisco e Própria
Sertão	Poço Redondo, Canindé de São Francisco, São Miguel do Aleixo, Gararu, Porto da Folha e Monte Alegre
Sul	Tomar do Geru, Indiaroba, Cristinópolis, Umbaúba, Estância, Itabaianinha, e Santa Luzia do Itanhý
Agreste	Carira, Simão Dias, Lagarto, Poço Verde, Pinhão e Macambira
Metropolitana	Itaporanga D' Ajuda, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão

Fonte: Lima, 2002.

A importância de selecionar assentados em uma dessas regiões ocorreu pelo fato de que acreditávamos que em seus depoimentos encontraríamos alguns indícios das expressões culturais de um grupo, de um determinado povo que estabelece interferência na sua forma

⁵⁹ Destacamos que existem alguns assentamentos que já possuem uma boa estrutura, porém na grande parte dos casos, a situação de infra-estrutura é deficitária.

de enxergar a realidade. Assim selecionamos sujeitos localizados no Sertão do Estado, tendo como um dos principais motivos dessa escolha o alto índice de analfabetismo.

O analfabetismo em Sergipe por grupos de idade, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (Brasil/IBGE, 2001) apresenta a seguinte configuração: a população com 15 anos ou mais representa um percentual de 21,4%; com 15 a 19 anos de idade 6,1%; com 20 a 24 anos de idade 11,7%; com 25 a 29 de idade 13,1%; com 30 a 39 anos de idade 18,7%; com 40 a 49 25% e com 50 ou mais anos de vida 45,0%. Diante de realidade dessa alta taxa de analfabetismo no Estado de Sergipe pode-se ver na Tabela 4 abaixo, como foi atendida a parcela de assentados do Estado pelo Pronera: nos anos de 1998 a 2002 há um total de 3876 (três mil oitocentos e setenta e seis) estudantes atendidos nos assentamentos.

Tabela 4
Número de Alunos atendidos pelo Pronera em Sergipe (1998-2002)

Ano	Alunos atendidos pelo Pronera
1998	800
1999/2000	1444
2001/2002	1632
Total	3876

Fonte: Pronera/SE, 2003.

A seguir podemos ver o número total de alfabetizados pelo Pronera no período de 1998 a 2002, há um total de 3876 (três mil oitocentos e setenta e seis) alunos, conforme Tabela 5.

Tabela 5
Número de assentados atendidos e alfabetizados pelo Pronera (1998-2002)

Ano	Alunos atendidos	Alunos alfabetizados	%
1998/1999	800	416	52
1999/2000	1444	837	58
2002	1632	897	55
Total	3876	2.150	55,5

Fonte: Pronera/SE, 2003.

Dentro desse universo de pesquisa é possível antever a possibilidade de investigar demandas próprias da juventude que já há ou que começa a se formar nesses espaços. Por isso, na caracterização dos sujeitos da pesquisa foi importante entrevistar também jovens egressos do programa. A nossa intenção foi a de aproximação em relação aos jovens que tenham feito parte do Programa e que contavam, à época da participação, com faixa etária a partir dos 14 anos.

O diálogo procurou detectar as razões pelas quais aqueles jovens/adolescentes não estavam freqüentando uma escola de ensino regular. Foi possível também trazer à discussão as aspirações/desejos de cada um direta ou indiretamente relacionados às possibilidades de escolarização. Em contrapartida, nas falas dos adultos procuramos detectar as diferenças de opiniões e perspectivas. Também procuramos perceber se existiam possíveis diferenças de percepção da importância da escolarização tanto para os homens quanto para as mulheres e os diferentes motivos e causas que levaram ao abandono ou a não freqüência à escola em tempo considerado como normal.

Quando da realização da coleta de dados, mais especificamente no momento das entrevistas, tivemos o cuidado de realizar uma descrição criteriosa dos fatos. Para que isso acontecesse optamos pelo registro das informações com o uso do recurso da gravação.

Sobre esse assunto Pierson (1975, p.296) afirma que para além da observação simples – registro de tudo que foi visto e ouvido – a técnica mais útil a ser empregada é a entrevista. Em conseqüência, aconselha que nessa modalidade de coleta de dados o pesquisador evite perguntas que já denunciem uma resposta. Indica também a conveniência de falar pouco e suficientemente para que a conversa possa ser bem guiada. A sua proposta inclui um estudo preliminar sobre os informantes, o que nos pareceu de todo conveniente. Foi o que conseguimos como orientação metodológica.

A seguir podem ser visualizados os tipos de estrutura da escola do Pronera em três agrovilas do Jacaré Curitiba, a última fotografia representa a casa de um dos assentados que cedeu o seu espaço para o funcionamento da sala de aula:

Locais onde eram dadas as aulas do Pronera em duas Agrovilas: União dos Conselheiros e União



Fonte: Pesquisa de campo jan/fev, 2005.

Pierro e Andrade (2004, p.31) afirmam que dos 21 projetos de alfabetização do período 2001/2002 nos Estados brasileiros, 61,76% concluíram o processo de alfabetização e o índice de evasão durante os cinco primeiros anos oscilou entre 7,6% a 70%, chegando a casos extremos de fechamento de salas de aula. Ressalve-se, porém, que na área do Pronera relacionada à formação de professores⁶⁰ a evasão é praticamente nula, chegando a 2%, somente. Esses são dados nacionais. A questão do baixo índice de evasão no curso de formação de professores deve-se ao fato de que os cursos se realizam a partir de uma dinâmica própria e num espaço que tem uma outra estrutura, tanto no que concerne a própria estrutura física quanto a pedagógica.

⁶⁰ É válido destacar que esses cursos são realizados em lugares que possuem uma dinâmica própria. Em Sergipe acontece de forma intensiva, em dois meses de aulas presenciais num local com toda a infra-estrutura necessária. Esse curso de Formação de Professores acontece no Centro de Treinamento Moacir Wanderley (local esse onde ocorrem os encontros estaduais do MST), no Quissamã que é um Assentamento que fica no Município de São Cristóvão, (região do litoral Sergipano, denominada de Grande Aracaju) área metropolitana da capital – a cidade de Aracaju.

Capítulo IV – Os Assentados da reforma agrária do sertão sergipano e a importância da escolarização

Os assentados da reforma agrária do sertão sergipano do Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba atribuem valores diferenciados à escola, considerando-a importante e revelando interesse e não indiferença pela instituição. Demonstram que sempre houve o interesse pela mesma e que se apresenta desde a infância, o que poderemos confirmar mais adiante. Porém, o interesse não foi suficiente para garantir a permanência na escola na idade considerada adequada, ou seja, na infância e na adolescência.

A investigação demonstrou que os assentados têm interesse por escolarizar-se e não objetivam somente ficar num estágio puro e simples de alfabetização. Contudo, alguns não têm quaisquer perspectivas quanto ao futuro prosseguimento educacional, principalmente devido à idade que têm, considerada por eles como avançada.

Ao selecionarmos 09 (nove) pessoas para fazer parte do grupo de entrevistados tencionávamos realizar um estudo ao microscópio, procurando uma dada realidade “na lâmina” para ser vista de perto, realidade esta representada por pessoas que estão numa área que, entre outros problemas, é castigada pela seca. Sendo assim, tínhamos a clareza de que não obteríamos resultados passíveis de grandes generalizações. Nem era essa a nossa intenção.

Pretendíamos sim realizar uma investigação que pudesse retratar parte desse todo, mas de uma forma bastante eficaz, por isso cada fala aqui exposta representa parte das histórias de vida de cada sujeito que fez parte desta pesquisa. Esse sujeito tem as suas peculiaridades. Procedendo um pouco como procedem os antropólogos procurei pela singularidade do pequeno grupo e não pelo amplitude do grande contingente populacional.

4.1. O adulto e a escola na infância

O trabalho logo cedo na roça freqüentemente é apontado como causa para a não ida à escola. A família tem que realizar uma escolha: ou a sobrevivência ou a escolarização. Esse fato corrobora com o pensamento de Brandão (1984). Segundo este autor é através do trabalho e não do ensino que ocorre a inserção de crianças e adolescentes pobres na vida social:

(...) através do tempo da gente, porque eu desde criança, a partir de uns dez anos que eu trabalho, e aí nunca me colocaram na escola. (...) nunca fui pra escola. Eu conheci a escola porque sei que existe, mas não que eu estudasse e aí depois que eu me mudei aqui pra Sergipe eu vim freqüentar aula com 20 anos, eu calculo assim no tempo que existiu o Mobral, então havia assim um período que era seis mês, me parece que era assim e aí foi aonde depois que a gente um dia desse foi que conseguiu aí com a escola. (José Nildo, alfabetizado, 53 anos)

Na infância alguns assentados viam a escola como uma possibilidade de mudança de realidade. Podemos considerar que a escola representava uma tentativa de fuga do duro trabalho no campo. Na fala a seguir dona Maria das Graças dá importância ao trabalho intelectual, este é valorizado, principalmente porque representa o oposto daquela realidade que vivia e conhecia: o trabalho árduo na terra. O trabalho intelectual dispensa o esforço físico, por isso é sinônimo de “melhor”.

aí ele dizia que era assim, que eu era um pouco preguiçosa e não gostava da roça, eu digo é sim com certeza mesmo eu gosto muito é de estudar, eu achava assim que a roça é bom, mas muita gente trabalha, trabalha só com os braço e nada consegue e eu achava assim que estudando lá pra frente a gente ia conseguir coisas melhor do que estar na roça, porque a pessoa analfabeto não sabe de nada e a pessoa estudando mais pra frente vai ser o quê? Dá pra ser um prefeito, um advogado, tudo isso a pessoa já tá ganhando, né? É melhor que estar na roça. Eu vejo meu esposo aqui, desde pequeno que trabalha na roça, trabalha tanto meu Deus que se gasta chega tá velho, velho mesmo de tanto trabalhar e nada consegue só isso que eu penso, pensava e penso desde quando era pequena que eu pensava já nisso, no futuro, dizia: olha pai o senhor cansa de trabalhar, o senhor não arruma nada, a gente trabalhar com a cabeça, estudar, mais pra frente a gente é um alguém. Ele dizia: “larga de ilusão, a gente vive é da roça”, mas a gente estudando é melhor, quem sabe eu vou estudar hoje mais pra frente eu sou o quê?, Se eu sou uma pessoa eu pego um emprego, eu sou uma diretora, eu sou uma professora, já vou ajudar o senhor, não é melhor não? Do que eu estar na roça?

“Ele é... mas eu quero que me ajude também”, eu tá... eu sei que eu vou ajudar, mas também quero estudar. (Maria das Graças, 42 anos, alfabetizada) (Grifos meus)

Os assentados vêm a educação como sinônimo de mudança de vida, mas esta, segundo pensam, somente ocorrerá concretamente na vida dos seus filhos. Quando criança, desejaram escolarizar-se, ou seja, tiveram vontade de ir à escola, mas enfrentaram obstáculos. Leiamos o depoimento do senhor Enaldo, alfabetizado, 51 anos:

*(...) aí no caso ele ficou o caçula, e deu muita chance a ele e ele foi que não se interessou, só que no caso eu que queria a chance e não tive, é por isso que eu botei os meus filhos todos pra estudar: ‘você vão estudar, se interesse porque a vida sem estudo não presta’, e eles todos, hoje não são nenhum analfabeto(...)
Eu acho que é um direito de todos nós ter a escola, agora é porque muitos não quer aproveitar aquele direito, porque é uma coisa boa de se aproveitar, porque olha, naqueles tempos, no meu tempo mesmo nós não tinha oportunidade, porque se tivesse oportunidade hoje naquele tempo que eu fui jovem que eu precisei de escola e eu tivesse tido essas oportunidade de hoje, eu era um homem formado, porque eu tinha vontade, tinha não, tenho vontade, ainda hoje tenho. (Grifos meus)*

A partir de algumas falas pode-se comprovar a inexistência de escolas no campo, pois entre os entrevistados a distância casa-escola foi destacada como obstáculo para não estudar, e à noite tinham que se deslocar até a cidade, mas o cansaço vencia. Alguns aceitavam essa realidade de condições adversas, como a falta de transporte que pudesse facilitar o deslocamento, mas outros colocavam em ação algumas estratégias de enfrentamento desses obstáculos. Vejamos a seguir duas falas que expressam muito bem a situação de enfrentamento dos obstáculos ou do processo contrário:

(...) logo quando eu comecei a estudá eu ia era uma légua, eu ia de cavalo, voltava, logo eu morava no interiô, mas estudava na cidade, aí eu ia todo dia, eu ia e voltava, ia e voltava, eu estudava numa cidade chamada Minadô do Negão em Alagoas(...). (Francisco, 48 anos, analfabeto)

(...) em Poço Redondo não tinha escola no interior, tinha escola era em Poço Redondo, onde nós morava pra Poço Redondo era o que 14Km aí como era que a gente vinha sem ter o transporte? Se você não tinha condições de vim de manhã porque trabalhava, se tinha à noite porque não tinha o transporte, aí pronto ficava naquela mesmo, aí durante o dia ficava no campo trabalhando e chegava de noite era só ficar em casa e dormi.(...). (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

Destacamos, no caso das mulheres, um fator importante para a não ida à escola quando criança: a intervenção paterna. Mesmo tendo o desejo de frequentar a escola o poder concentrado na figura do pai, o “chefe” da família resultava na imposição de que só o trabalho no campo seria importante e necessário.

Essa culpabilização do pai por não ter possibilitado frequentar a escola demonstra o quanto ao trabalho é dada a primazia no dia a dia. Trabalhar está relacionado à sobrevivência e conseqüentemente há uma conexão com a forma de organização social e econômica do capitalismo brasileiro que obriga “os pais a convocarem a força de trabalho dos seus filhos menores para aumentar a renda da família e assegurar-lhes a sobrevivência” (Fernandes, 2002, p.66)

(...) ele disse se a gente estudasse a roça ia se atrasar, aí ele achava que na roça, a roça era mais importante que tá na sala de aula, a gente ainda tentemo discuti, ir da roça pra escola. (Luzinete, 36 anos, alfabetizada,)

O desejo de dona Luzinete e irmãos, de estudar era tão forte que chegaram até a desafiar a autoridade paterna matriculando-se na escola à revelia do pai. A indignação de toda a família era maior porque próximo as suas casas havia dois prédios escolares:

(...) fizemo uma coisa: a gente se matriculemo, aí a gente fizemo assim, escondido dele, né? A gente ia na roça, aí a professora disse assim “Ah você faz a matrícula, aí você matriculada aí ele não vai desisti mais”, aí fizemo a matrícula, aí se matriculemo, só estudemo um dia, no outro, a gente trabalhava de manhã e a tarde ia pra escola, aí todo mundo se arrumou, ele não tava em casa, fomo pra escola, aí no outro dia ele: “rum, saia, saia sem a minha ordem pra vê se não apanha”, aí a gente chorava para ir pra escola, papai nunca deixou, nunca, nunca (...) (Luzinete, 36 anos, alfabetizada,)

A busca por escolarização também está fortemente ligada à saída de um estágio de marginalização na sociedade. Isso acontece quando se torna possível decifrar fatos corriqueiros, mas que ao analfabeto se apresentam como códigos impostos pela sua situação. Quando ele passa a decifrar realidade que está ao seu redor passa a sentir autônomo e confiante:

(...) esse pouquinho que eu aprendi de assim assinar meu nome e ler um nomezinho fácil ou alguma coisa, aí eu quero dizer a você isso pra mim foi a mil maravilha, é brincadeira o cabra chegar num canto dizer assim: eu pegar um endereço pra Canindé, aí onde é que tem isso aqui? (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

Alguns assentados tiveram como primeira experiência de ensino o aprendizado com alguém da própria família, ou seja, não era aquele ensino praticado numa sala de aula formal, acontecia sem quaisquer ligações com a rede pública oficial, institucionalizada.

(...) pra estudar mesmo eu comecei fazendo, eu não tenho grau de estudo, eu não tenho assim sobre estudo, eu não tenho, quem me ensinou, a minha professora, foi a minha avó, entendeu? Naquele tempo quando estudava o ABC. (...) todos os filhos da minha avó todos eles sabe ler porque a minha vó foi professora e era bem, pense numa coroa bem estudada, né? Os filhos dela, hoje tem um filho bem educado mesmo que foi ela que educou, e começou lá na região que nós morava, lá em Alagoas, no município de São José da Tapera, ela era famosa (...) porque o pessoal todo daquela região lá ela educou, tudinho, pelo menos assinar o nome e eu fui o aluno dela, agora eu comecei, por isso que eu digo eu nem sem nem definir o que eu estudei assim, ela no tempo dela era o ABC. (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

Para 05 (cinco), dos 09 (nove) entrevistados, a primeira experiência com o mundo das letras ocorreu já na adolescência através de programas governamentais, destacando-se o Mobral, e não através do ensino regular ou mesmo com alguém da família:

(...) eu me mudei aqui pra Sergipe, eu vim freqüentar aula com 20 anos, eu calculo assim no tempo que existiu o Mobral, então havia assim um período que era seis mês, me parece que era assim (...). (José Nildo, alfabetizado, 53 anos)

(...) quando meus pai botou eu na escola, de primeiro tinha aquela escola Mobral né? Ai meus pai me botou na escola Mobral aí comecei a estudar, mas sempre assim aprendia o nome aí tinha muita vontade de estudar, aí depois quando eu já tava moça já aí meus pai foi se interessaro aí me botaro numa escola assim do município, como hoje(...) já tinha uns quinze pra dezesseis anos já. (Maria das Graças, 42 anos, alfabetizada)

Um assentado/educando atribui culpa a si mesmo ao destacar que as suas condições de acesso à escola foram amplas, mas não tinha interesse. Em acréscimo ainda condena a prática de ensino da época e a considera uma das causas que também o excluiu da escola:

nóis sempre estudamo, nóis tudo fomo pra escola. Eu fui pra escola com a idade de 8(oito) ano, eu comecei a estudá, mas o interesse era pouco, sabe? A escola naquele tempo era um negócio meio assim meio complicado porque, naquele tempo as escola era um negócio difíci porque os professor butava os aluno de castigo era, bater com aquelas pamatória, cansei de levar de dúzia de pamatorada, é...vamos supor nas mão a gente tinha um tipo dum medo, os professô era tudo ignorante naquele tempo, no tempo de vocês agora já foi um negócio tudo mais moderno, agora naquele tempo era um negócio tudo mais difíci e pra não dizer eu fui um cara que eu num vô me queixá de meu pai, me queixá da minha mãe, não, sobre estudo eu não vô me queixá deles, eu vô me queixa de mim mermo, porque o interesse vai dependê da pessoa, né? Se eu lhe dissé a você, eu nasci, com idade de 08 ano fui pra escola o finado meu pai era professor pra você vê, fui pra escola estudei bastante, quando ele faleceu eu fiquei um garotinh, continuei estudando, continuei a estudá, minha mãe me botou numa escola, eu era uma pessoa...agora eu era uma pessoa que não tinha interesse pra estudá, eu não sei o que era de mim, pra você vê como é as coisa quando eu fiquei rapaizinho eu não sabia de nada, você me acredita que eu não sabia nem assiná o nome? (...). (Francisco, 48 anos, analfabeto) (Grifos meus)

Para seu Francisco o interesse, já na fase da adolescência, só surge quando as condições do meio social assim o exigem, como quando há a necessidade imediata de tirar os documentos, mas novamente, para suprir essa necessidade, um curso rápido é procurado, pois este é visto como um Programa que pode oferecer a instrumentalidade desejada no menor tempo possível.

(...) aí quando eu comecei a ficá já rapaizinho, já maió, negócio de 15 ano, por aí, aí eu comecei digo, eu vou estudá agora eu vou aprendê a lê, eu vou precisá dos meus documento, eu botei na cabeça, aí fui pra Mobral, quando cheguei na Mobral, já foi aqui em Sergipe, quando cheguei na Mobral eu vi que eu comecei a desenhá o meu nome, assim sabê escrever o nome não, desenhá, desenhá é uma coisa, escrevê é outra. Quando eu comecei assim pra tirá os documento aí entrei na Mobral, comecei, aí eu disse pra professora: ói professora eu tenho muita vontade de aprendê porque eu quero tirar meus documento(...).. (Francisco, 48 anos, analfabeto)

A grande maioria vê o aprendizado na escola de educação e alfabetização como um processo de obtenção de uma instrumentalidade que propicia o enfrentamento da realidade, ou seja, proporciona obter as novas ferramentas para entender as palavras e os códigos da língua escrita. Supostamente, ao instrumentalizar-se com a leitura e a escrita, cada um estaria preparado para adquirir autonomia diante das exigências sociais como solução dos problemas do cotidiano.

Aqueles que já adquiriram a instrumentalidade da leitura e escrita destacam como se sentiam anteriormente quando ainda eram pessoas analfabetas e também como vêm aqueles que ainda o são. Observa-se que prevalece a estigmatização do analfabeto como pessoa dotada de “cegueira”. Em decorrência disto, essa pessoa é considerada como totalmente incapaz, como alguém que precisa de um guia, de alguém que o oriente para dizer o que é certo e o que não é, o que o torna dependente de outrem. Sob essa ótica o analfabeto é um indivíduo que está sempre numa posição de inferioridade e não tem, portanto, autonomia.

(...) quer dizer hoje quem não sabe ler é cego se não sabe nem assiná um nome ele é cego, não sabe nem como é que se chama, se você não assinar o nome não sabe como se chama. Você sabe como se chama? Sei, pois então faça o seu nome, como é que ele vai fazer? (Enaldo, 51 anos, alfabetizado) (Grifos meus)

(...) eu tiro por mim, eu acho assim que a pessoa é cego porque um cego ele não sabe, só se for um cego de nascença, que ele pode saí dali e saber onde é minha casa, ele pode vê, mas um cego que não é de nascença alguém tem de trazer ele de lá pra qui, né? É o mermo de quem não sabe lê, eu saíu da casa de Nê, aí não sei lê, nunca andei aqui, aí vou pra casa de Nê, aí aqui é um correio, eu venho não pergunto a ninguém chego aqui, não sei onde é o correio tenho que perguntar, por isso que eu digo que é cego, tem que ser guiado pelos outro, eu acho que cego é assim. Se você vai pro mercado, pro supermercado, você só vai (...) se tiver na bolsa, né? Na embalagem se você vê dentro o que é o produto, mas você não vê o produto, vê um plástico coberto, se você não souber lê como você vai saber o que é aquilo ali? E o preço? (Luzinete, 36 anos, alfabetizada) (Grifos meus)

(...) como alguém que não enxerga, porque uma pessoa que não enxerga, um cego vai caminhando aqui ele não tá vendo nada é igual a uma pessoa que não sabe ler, porque você entrega um papel desse aí escrito eu tô vendo o que tá escrito, mas não sei o que é que tem, então eu acho que é como uma pessoa cego, quem não sabe ler é desse tipo e hoje não, eu dou graças a Deus eu já sei dizer algum nome.(Nildo, 53 anos, alfabetizado)

Para além da representação do analfabeto como “cego”, o que tem acompanhado a vida daquele que não dispõe da tecnologia do ler e do escrever, Soares (2004, p.20) afirma que é analfabeto “aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas”. Essa autora ainda destaca que o termo analfabetismo é bastante familiar na sociedade, porém o seu contrário –

alfabetismo – não é usado. O alfabetismo representa aquele que somente aprendeu a ler e escrever sem a incorporação de novas práticas sociais nesse processo. Assim, ela destaca que na atualidade não basta somente aprender a ler e escrever, mas é preciso fazer uso dessa leitura e escrita aprendida “saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento” (2004, p.20).

A autora destaca uma alteração feita pelo IBGE no Censo. Anteriormente, quando se verificava o número de pessoas analfabetas chegava-se a um resultado que as considerava como analfabetas por se apresentarem como incapazes de escrever o próprio nome. Atualmente se pergunta ao entrevistado se o mesmo é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Com isso, há uma passagem da simples verificação da capacidade de leitura e escritas simples para a noção de prática social. (Soares, 2004)

Quanto à pergunta feita pelo IBGE com relação ao saber ler e o escrever um bilhete simples, é importante salientar, esse ainda é um parâmetro limitado – a pessoa pode dizer que sim ou dizer que não com medo de que o outro peça que leia e comprove. Numa residência um indivíduo responde por todos os demais; o que é um bilhete simples? É um com poucas palavras? Com duas ou três linhas? Saber ler um bilhete simples é ser alfabetizado ou letrado? Apesar disso já é a busca do reconhecimento de um estado ou condição de quem sabe ler e escrever que escapa à simples verificação de codificação da língua. Detectar se o indivíduo sabe ler e escrever um bilhete simples já é a evidência do letramento. Demonstra uma percepção da capacidade de se fazer uso de diferentes tipos de material escrito, de compreendê-los, de interpretá-los e de extrair deles informações.

Estamos chamando a atenção para essa questão pelo fato de que essa autora afirma que um adulto pode ser analfabeto e ser letrado ao mesmo tempo, pois apesar de não saber ler e escrever utiliza a escrita ao pedir que alguém escreva por ele, dita uma carta, para que outrem a escreva, ou mesmo pede que leia uma carta que recebeu, ou até quando pede que alguém diga o nome da rua. Dessa forma estaria utilizando a escrita mesmo sem possuí-la instrumentalmente.

Mas para o analfabeto a necessidade de pedir é vergonhosa. Os assentados/educandos nas suas falas mostram que ser analfabeto e pedir um favor a alguém é um ato considerado humilhante. Quem não possui pelo menos a instrumentalidade da leitura e da escrita é ainda

mais excluído diante da realidade que exige tantas competências das pessoas, num contexto social e econômico em que mesmo o saber ler e escrever não são considerados suficientes:

(...) sem estudo não vale nada, como é que se arruma um emprego hoje a não ser a pessoa estudada? Eu tinha uma menina que trabalha ali num posto é pra entrar no trabalho tinha que ter segundo grau, se não tivesse não entrava, sem estudo não vale nada, como é que se arruma um emprego hoje a não ser a pessoa estudada? (...) (Nildo, 53 anos, alfabetizado)

(...) já me chamaram perguntando se eu sabia lê pra fazer curso de agente de saúde, pra sê merendeira, cadê? Eu não tenho estudo, eu já perdi tanta chance de trabalhar, tanta chance, eu sentia era vergonha quando as pessoa me perguntava “você sabe lê?” eu dizia não, eu me sentia envergonhada, ia pro comércio depois de casada, em Porto da Folha, em Belo Monte o posto de saúde em cima de mim assim eu vendo nome o que era o posto de saúde. Chegava no Correio eu via o nome lá e eu sabia não sabia o que era, eu tava em cima o rapaz dizia “minha amiga ói aí, ói você tá na porta”, mas me dava uma vergonha tão grande no mundo! Chega eu ficava triste. É muito ruim, muito ruim, a pessoa que não sabe lê(...) (Luzinete, 36 anos, alfabetizada)

(...) ah! chegou uma carta e agora quem vai ler? Será que a gente vai arranjar uma pessoa de confiança pra ler essa carta? Eu acho que é muito ruim. (Maria de Fátima, 23 anos, 3ª série do Ensino Fundamental)

Mesmo não sabendo ler e escrever, seu Francisco desenvolve um processo de memorização, fazendo uso social da prática da escrita, que ele afirma não ter:

(...) é por isso que eu digo a leitura é, eu concordo com você e não vô discordá, e gosto e confio em Deus que inda vô sê, vô aprendê escrevê o nome, ói outro detalhe, vô aprendê lê e escrevê, olhe pra você vê eu tenho uma memória muito boa, eu sô evangélico, eu sei, vamo supô, aí eu vô pra igreja, quando chego lá, aí eu chego lá, você sabe o que que eu faço? Eu não sei lê a Bíblia, tenho versículo decorado, mas não sei lê, entendeu? Ai o Pastor vai, vamo supô, ele abre num versículo, Salmo 40, aí ele abre lá, quando ele diz eu vô lê aqui Salmo 40, quando ele abre lá eu aqui eu cato o versículo que os versículo da minha escritura é tudo marcado de caneta, risco sabe? Faço uma cruzinha, faço um Xis, porque na hora que ele... eu não sei lê é tudo decorado, se eu leio um versículo o cara diz e ele sabe lê? Mas não é que sei lê não, é que eu tenho tudo decorado na memória entendeu? Eu decoro é...vários tipo de versiculo eu decoro na memória, agora pra eu sabê lê mermo eu não sei lê mermo, agora decorado eu sei, quando eu vô assim pra igreja eu já levo a caneta se ele fala um versículo que eu gosto dele, aí eu vô caço, quando ele tá lendo lá, sabe? Eu caço aí eu vô e marco. Meu mundo de versículo eu tenho decorado: Salmo 40, Salmo 128, salmo 4, É... meio mundo de versículo decorado eu tenho na minha cabeça (...) (Francisco, 48 anos, analfabeto) (Grifos meus)

Para alguns assentados/educandos, o fato de não ter estudado, adquirido o conhecimento escolar em idade considerada como própria, trouxe como consequência, na atualidade, a perda de algumas oportunidades de emprego. Isso ocasionou constrangimento ou mesmo tristeza, pois surgiu uma oportunidade e esta foi desperdiçada:

(...) já me chamaram perguntando se eu sabia lê pra fazer curso de agente de saúde, pra sê merendeira, cadê? Eu não tenho estudo, eu já perdi tanta chance de trabalhar, tanta chance(...). (Luzinete, 36 anos, alfabetizada)

(...) o gerente da empresa me chamou pra eu tomar conta, entendeu? Mas cadê a leitura? Quando ele me chamou atenção eu parei: é verdade tanto que eu tive chance de aprendê e chega uma ocasião dessa o cara agora fica arrependido porque não sabe de nada, quem não sabe de nada vai falá o quê? Não vai falá nada, aí eu passei vários momento, é...o estudo você sabe que ajuda bastante, a pessoa que não tem estudo as veze tem a inteligência(...). (Francisco, 48 anos, analfabeto)

(...) eu enfrentei uma fila pra fazer a ficha, eu enfrentei aquela fila todinha pra fazer aquela ficha pra depois...mas pela ficha eu fazia tudinho, mas eu fui pra entrevista, quando cheguei lá era de vigilante, era uma moça assim bonita(...), mas ela não foi muito legal, não sabe? Comigo não. Aí ela chegou assim seu Enaldo, eu com duas carteira, uma que já tinha vencido e a outra que tava atualizada, aí ela, quando cheguei assim ela não foi com a minha cara não, eu quis mostrar que eu era um bom profissional. Ela chegou que olhou assim e disse porque duas carteiras, eu disse não porque eu tô com as duas porque uma terminou pra mostrar a ficha de onde eu trabalhei, aí ela disse: “O senhor tem o segundo grau completo?” Eu disse:tenho não, ela disse “a depois que o senhor trabalhou no Xingó o senhor já trabalhou em algum canto?” Eu acho que ela não devia nem fazer essa pergunta porque ela tava vendo que na carteira não tinha outra ficha, eu disse não, “não fez nem bico?”, eu disse não, ela me fez essas perguntas todinha a depois disse “você tem, o senhor tem o segundo grau completo?”, ela então nem adianta, eu disse: brigado, peguei minha carteira.(...). (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

É importante destacar que as pessoas analfabetas ou com pouca escolarização ainda estão sujeitas ao enfrentamento de algumas situações marcadas pela discriminação:

(...) tem uns oito ano, uns oito, nove ano, foi uma coisa que me doeu por dentro de mim até hoje eu não me esqueci, nesse tempo eu lavava roupa lá em Alagoas, o meu marido trabalhava arrancando toco, então tinha a família, família dele mermo, né? Uma era professora, outra trabalhava num posto de saúde, a mãe era aposentada, o pai trabalhava não sei lá em que, a gente passou uma crise muito ruim, nesse tempo ele tava sem trabalhar, a gente passou dois mês sem arrumar nada pra dentro de casa, eu disse o que nós vamos fazer? Ele disse ói vá lá, você

vai vender os porco, você vai com tia ... e fala pra ... pra avaliar você no mercado, até quando você vender seu porcos, aí você paga. Tá certo, assim eu fiz, né? Eu de gravidez assim puxando pela boca, isso em Porto da Folha, a gente fazia compras em Sergipe, aí eu vim, quando eu cheguei cá aí eu falei com ela dentro do mercado, eu disse ... dá pra você ser minha avalista pro mode eu comprar umas coisa? Até o final do mês, porque eu vou vender meus porco, quando eu vender meus porco eu li pago,ela olhou pra mim disse “o quê? Sinto muito uma mulher que nem você e seu marido não pode comprar em mercado”. Eu disse porquê? Ela disse “nóis pode comprar em mercado, porque nós pode comprar em mercado porque nós somos professora, a gente tem nosso salário e você não tem, mulher de arranca toco não pode comprar em mercado”, menina aquilo me doeu aqui dentro, sabe? Aí baixei a cabeça, aí tá bom, tudo bem, aí num instante foi passando uma colega minha aí era diretora de um colégio de Belo Monte, aí ela disse “oi Luzinete tudo bom? O que tá acontecendo, tá tão triste?”. Eu disse não, aí contei o caso a ela, ela disse “quer dizer que ela disse isso a você”, disse, “sabe por quê Netinha tá com essa banca toda, ela sabe lê e você não sabe, porque você trabalha na roça e elas são o que professora, o pai trabalha em firma, são bem estudada e você não é, mas não tem nada não, vamo” aí foi lá pro balcão e disse “venda, pode vender a essa mulher eu sou responsável por ela”, aí ela me vendeu, pronto, quando foi com 30 dia, eu vendi meus porco, vendi quase tudinho, foi a dinheiro, antes de entregar o prazo eu fui lá até a mulher e paguei. (...) (Luzinete, 36 anos, alfabetizada)

Todos os entrevistados manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos numa escola de ensino regular, mas apresentam alguns impedimentos: a distância do local onde moram para a escola mais próxima ou mesmo como no caso de dona Maria das Graças que demonstra ter o desejo e a capacidade de cursar a 4^a ou 5^a série do Ensino Fundamental, mas não pode, pois tem que enfrentar um outro problema, de grandes proporções, o poder da figura masculina ainda é forte na sua família: o marido é quem dita as regras e não o pai como o era no passado:

(...) o meu marido sempre é durinho, as veze eu tenho muita vontade (...) uma mulé que tem aqui disse “se senhora quiser eu vou arrumar uma vaga da quarta série pra senhora estudá”, Sueli disse ela tem toda informação toda capacidade de fazer uma quarta série alta, aí ela falou eu disse que não, porque eu sou uma pessoa que eu não gosto de andar teimando mais ninguém e meu marido ele não deixa, eu digo logo a verdade, né? “Ele diz que nada você saí daqui estudá num colégio longe? Que nada, fica aqui mermo, tá pertinho, pelo meno”, é fazê o quê, mas se fô pra dizer assim é vou estudá lá vô, meu marido não deixa, aí é por isso que eu acho dificuldade mais de eu me formar. Mermo nesse ano agora, nesse ano não no ano passado, Filó falou com Sueli mulé lá tem vaga pra uma quarta série ela disse ao dona Maria das Graças ela tem capacidade de estudá uma quarta série alta, aí ela quando falou pra mim quando você quiser aí meu marido “cresceu”, aí eu não vou ficar por aqui, por enquanto aqui é pertinho (...) pra dizer assim mode ele deixar

eu ir, ele não deixa. Por isso que eu falei que eu sinto muita dificuldade não é porque eu seja velha, porque se ele fosse uma pessoa que ele não se importasse de eu estudá hoje eu vou dizer que eu era essa que sou?(Maria das Graças, 42 anos, alfabetizada) (Grifos meus)

Ainda existe o fato de que alguns assentados não prosseguiram os estudos em uma escola de ensino regular por se considerarem velhos ou mesmo incapazes de absorverem novos conteúdos escolares, além do que, é muito melhor ter uma escola que é próxima de casa.

(...) eu queria estudar no assentamento, eu não queria estudar fora do assentamento mesmo que as aulas que a gente teja aqui que aquela professora que tem aluno que tem no caso um grau mais fraco, que não saiba ler bem que não saiba ler nada de jeito nenhum que fosse numa sala separada no caso, né? E a gente passa pra outro professor, outro professor que ensinasse, como seja no caso a gente tá no primeiro e passa para o segundo, no caso já vai estudar separado por período, né? O primeiro ano vai estudar coisa do primeiro, segundo, segundo ano, terceiro ano, terceiro, não é?, quarto e ai não sei se tenho capacidade pra isso. (Nildo, 53 anos, alfabetizado) (Grifos meus)

(...) eu digo assim papagaio velho não aprende mais a falar, isso aí pra mim só dava se eu, por exemplo, se eu morasse lá pertinho do colégio, ou se morasse na rua, aí...mas eu sair daqui de noite pra lá pra aquele colégio pra estudar....porque daqui pra o colégio tem uns dois quilômetros ou mais aí um aluno desse só pode estudar de noite porque dia a gente tem as atividades pra fazer, não é? Agora se fosse qui nem aqueles cara que mora lá pertinho? Eu tava. (Enaldo, 51 anos, alfabetizado) (Grifos meus)

O assentado considera muito importante o Programa de Educação de jovens e adultos no Assentamento, mas numa das falas foi detectado o descontentamento com relação as constantes interrupções. Esse aspecto é destacado também como um dos motivos (para além da falta às aulas devido ao trabalho na roça) para os constantes fracassos de seu Francisco nessa jornada da alfabetização:

(...) eu não vô menti, eu não aprendi a lê e escrevê agora depois que eu vim pra qui eu tenho, assim, eu tenho uma dúvida desse, se fosse no caso, se eu estudasse direto, vamo supô do tempo que eu tô aqui com (08)oito ano, nósis tamo nessa batalha aqui, esses oito ano nósis tivesse estudando, eu já sabia de alguma coisa, mas a dúvida daqui é o seguinte: a gente começa a estudá com a professora, começa a gostá da escola, começa a desenvolvê, aprendê alguma coisinha, por quê o meu nome eu sabia completamente, por causo decorado, né? Decorado, porque se decorá alguma coisa, aí meu nome eu tinha decorado, hoje o meu nome eu não

conheço as letra toda, mas pelo menos muita letra eu já conheço e assim chego em qualquer canto eu vejo um nome assim eu digo letra pu letra, mas num sei ajuntá, entendeu como é? Agora e me esqueço, o nosso colégio aqui, o nosso coleginho, nossa escolazinha é boa, eu gosto dela, todas professora que ensinó a gente aqui, pra mim foi tudo legal, agora só tem um negócio aqui sobre o nosso colégio a gente começa estudá esse projeto⁶¹ parece que é de seis em seis mês, esse projeto aqui, aí vem começa a ensiná, quando a gente tá bem desenvolvido aí encerrô, aí passa mais quando você vai começá de novo você já esqueceu aquilo pra trás que você já passou-se, você esqueceu, aí por isso que eu digo a você tem hora que mim dá vontade de eu desisti de estudá, porque é assim você estuda os seis mês, tá gostando, tá desenvolvendo, aí naquele período daquele seis mês você passa outra temporada sem ir na escola, fica um negócio difíci. Um povo que pra ele ensiná vamo supô, um tipo de gente que nem a gente tudo adulto subero ensiná muito bem, eu gostei da escola daqui. Se você me perguntá vários tipo de nome assim eu sei dizer, só não sei fazê conta, eu não sei juntá um nome assim, eu posso juntá, mas com muito trabaió, entendeu? Agora di primeiro eu não sabia de nada estudei muito e no fim perdi todos tempo, agora se essa escola continuá ao meno um ano ou dois ano, assim seguido eu tenho certeza que todo os velho da minha idade tava sabendo um bocado de coisa, sabia pelo meno lê o nomezinho, escrevê um bilhetezinho, é importante pra gente, né? (Francisco, 48 anos, analfabeto)

O trabalho cansativo na roça e os problemas de visão também eram motivos para a não frequência à sala de aula, o que acarretava, em muitos casos, o fracasso e a evasão da educação de pessoas jovens e adultas. Existia ainda o problema de que as aulas eram realizadas à noite e o educando – ainda que tenha o desejo de ir à aula – sente que o cansaço “fala mais alto”, então desiste de ir:

(...) aí você sabe, eu comecei, estudava mais a vista não ajudava, porque eu tenho problema de vista, sabe? E depois era de noite e começava e chegava o período de inverno... e eu ia plantar na terra(...).(Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

O sentimento de conquista expresso pelo fato de ter aprendido a ler e escrever é bastante significativo. A obtenção dessa instrumentalidade para muitos pode parecer como algo limitado, mas para os sujeitos que saíram de uma situação de marginalização social para aquela em que se sente um sujeito que sabe ler e escrever tem um sentido especial:

⁶¹ Seu Francisco está se referindo ao Brasil Alfabetizado desenvolvido pelo MST até Março/2005, mas na sua fala não deixa de se referir (já que é participante dos programas desde a fase de acampamento) aos problemas que são uma constante nos Projetos de Alfabetização de pessoas Jovens e Adultas que são desenvolvidos e passam por um longo período de estagnação como foi o que ocorreu com o estado de Sergipe em que o Pronera estagnou-se no ano de 2002 voltando não como Pronera, mas como Brasil Alfabetizado, depois do término deste Programa o Pronera retornará conforme afirmação da equipe da UFSE.

(...) esse pouquinho que eu aprendi de assim assinar meu nome e ler um nomezinho fácil ou alguma coisa, aí eu quero dizer a você isso pra mim foi a mil maravilha(...) (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

(...) ah, eu me sentia muito alegre, pra mim eu tava rica nessa hora, o primeiro nome que eu descobri foi rua e luta, quando eu fiz esse nome rua e luta, rum... pra mim eu sabia tudo na vida, mas aí eu descobri que não era só aquilo que eu queria, eu queria mais, eu quero mais. (Luzinete, 36 anos, alfabetizada) (Grifos meus)

A depender da história de vida de cada um pode-se observar que esses adultos tinham certos sonhos e objetivos que só através da escola poderiam ser concretizados. Sobre os sonhos e desejos relacionados a um outro tipo de trabalho que poderia ser realizado, é importante destacar que somente um, entre os seis adultos entrevistados, destacou uma profissão que tem relação direta com o campo – o destaque é a atuação como veterinário:

(...) no caso meu que eu toda a vida pensei se eu soubesse ler uma das coisas que eu queria era trabalhar é...de Veterinário, de trabalhar com gado, com animal, porque eu andei muito no campo trabalhava com gado, pegava bicho, então a gente via, pelejava com gado, vacinava gado. Ainda hoje tenho sim, mas na idade que eu tenho acho que não dá pra isso não, não tem condições. (Nildo, 53 anos, alfabetizado)

(...) o que é mais que a pessoa deseja? Se formar, o cabra queria se formar pra ser assim um médico, um juiz, eu não só não queria ser era padre. Eu podia ser doutor, médico, ser médico pra defender a, pra livrar a vida das pessoas, salvar vida.(...) (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

Mesmo apresentando o obstáculo da falta de condições para a concretização do desejo de ter uma profissão a assentada/educanda manifestou o desejo de ser enfermeira:

(...) eu desejava ser sabe o quê? Eu desejava ser enfermeira (...) (Nilza, 41 anos alfabetizada)

O sentimento de conquista expresso pelo fato de ter aprendido a ler e escrever é bastante significativo. A obtenção dessa instrumentalidade para muitos pode parecer como

algo limitado, mas para os sujeitos que saíram de uma situação de marginalização social para aquela em que se sente um sujeito que sabe ler e escrever tem um sentido especial:

(...) esse pouquinho que eu aprendi de assim assinar meu nome e ler um nomezinho fácil ou alguma coisa, aí eu quero dizer a você isso pra mim foi a mil maravilha(...) (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

(...) ah, eu me sentia muito alegre, pra mim eu tava rica nessa hora, o primeiro nome que eu descobri foi rua e luta, quando eu fiz esse nome rua e luta, rum... pra mim eu sabia tudo na vida, mas aí eu descobri que não era só aquilo que eu queria, eu queria mais, eu quero mais. (Luzinete, 36 anos, alfabetizada) (Grifos meus)

A depender da história de vida de cada um pode-se observar que esses adultos tinham certos sonhos e objetivos que só através da escola poderiam ser concretizados. Sobre os sonhos e desejos relacionados a um outro tipo de trabalho que poderia ser realizado, é importante destacar que somente um, entre os seis adultos entrevistados, destacou uma profissão que tem relação direta com o campo – o destaque é a atuação como veterinário:

(...) no caso meu que eu toda a vida pensei se eu soubesse ler uma das coisas que eu queria era trabalhar é...de Veterinário, de trabalhar com gado, com animal, porque eu andei muito no campo trabalhava com gado, pegava bicho, então a gente via, pelejava com gado, vacinava gado. Ainda hoje tenho sim, mas na idade que eu tenho acho que não dá pra isso não, não tem condições. (Nildo, 53 anos, alfabetizado)

(...) o que é mais que a pessoa deseja? Se formar, o cabra queria se formar pra ser assim um médico, um juiz, eu não só não queria ser era padre. Eu podia ser doutor, médico, ser médico pra defender a, pra livrar a vida das pessoas, salvar vida.(...) (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

Mesmo apresentando o obstáculo da falta de condições para a concretização do desejo de ter uma profissão a assentada/educanda manifestou o desejo de ser enfermeira:

(...) eu desejava ser sabe o quê? Eu desejava ser enfermeira (...) (Nilza, 41 anos alfabetizada)

4.2. O adulto e a importância dada à escolarização dos filhos

Apesar de alguns adultos manifestarem o desejo de continuar os estudos, existem alguns obstáculos para que esse desejo se concretize, então as suas expectativas recaem sobre seus filhos:

(...) eu tenho o desejo agora saber de quê? De meus filho estudar pra poder se formar(...) (Nilza, 41 anos, alfabetizada)

É uma constante nas falas dos assentados/educandos quando demonstram com exemplos quais os tipos de profissões que seus filhos poderiam exercer, percebe-se que há a predominância de profissões ditas urbanas, sem quaisquer ligações com o meio rural. Nesse sentido sobressaem aquelas que possuem status social. Mas mesmo quando o desejo se manifesta ele vem acompanhado do reconhecimento de que existe o obstáculo da falta de condições econômicas para a efetivação do desejo:

(...) falam que quer ser engenheiro, diz que quer ser um advogado, que quer ser professor, quer ser professora, (...) se eles aprenderem o estudo e se formarem...eu acho muito importante porque você chega na minha casa: meu filho é um doutor, tem um, como é que diz, trabalha no hospital fulano de tal ou então é um advogado, então isso é importante demais (...). Nós tivemos conversando sobre isso, né? E ela disse que tem vontade. Uma disse que quer ser doutora pra lidar com gente, mas eu não sei se chega a isso não porque aqui é difícil, pra nós aqui do interior é difícil, pra chegar onde quer é difícil.(Nildo, 53 anos, alfabetizado)

Atualmente a ajuda de toda a família na roça é importante, mas este não é empecilho para que as crianças e adolescentes possam ir à escola, as condições de acesso são maiores, e embora ainda existam grandes distâncias a percorrer já há o transporte escolar. Para muitos adultos o acesso à escola foi dificultado, proibido ou mesmo negado, mas esperam que seus filhos aproveitem as oportunidades que existem hoje. Alguns pais afirmam que seus filhos não querem ir à escola, mas mesmo assim, não desistem e insistem. Na atualidade existe, sim, a concomitância entre trabalho e escola, mas esta concomitância, não é obstáculo para que seus filhos não estudem. Isso pode ser visualizado nas falas a seguir:

(...) porque eu, como é que se diz meu pai me criou, né? Não me criou na escola, me criou na roça, eu não vou criá meus filho na roça, quando é pra ir pra roça, vai pra roça, se for pra ir pra escola tem que ir pra escola, agora se for pra fazer os dois vai fazer os dois, faz os dois, agora eu tirá meu filho da sala de aula, jamais, pra ir pra roça, meus filho nunca, já disse a eles quando eu tiver vida e puder vocês vão pra escola (...)tem uns que, tem uma parte dos meu menino, eles tem interesse de estudar, agora tem outro que só vai nos empurrão, a professora manda os recadinho eu vou, ajeito, mas sempre tô lá, aqui em casa e na sala de aula, “não, porque não vou estudar”, vai, vai estudar sim.(Luzinete, 36 anos, alfabetizada) (Grifos meus)

(...) eu sempre fui do campo, mas eles sempre ficaram um pouco na cidade, eu vou fazer qui nem aquela história, eu vou baixar o pescoço e vou agüentar as conseqüências, agora vocês vão ficar e pra aprender pra... hoje tem os estudos e não tem a profissão, mas tudo o que tem até hoje já tá mais fácil a profissão, né isso? A que tem a profissão só é a minha filha que ela é auxiliar de enfermagem e até fez uns curso aí agora e parece que ela é técnica em enfermagem, ela é muito interessada (...). (Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

Em muitas falas foi destacado que hoje as condições de ensino são melhores e que hoje se as crianças não vão para a escola é porque “não têm interesse”. Isso poderá ser melhor entendido, a seguir, quando destacaremos a visão do jovem sobre a escolarização e tentaremos responder a nossa indagação inicial relacionado as razões do jovem ter procurado fazer parte de uma sala de aula de Educação de jovens e adultos no lugar de procurar por uma escola de ensino do tipo regular.

hoje o aluno ele tem chance, porque antes o cabra ia estudar essa distância que tem daqui pra o colégio, Ave era pertinho era o aluno mais perto que estudava, porque tinha uma escolinha assim o cabra vinha, que nem tinha, e eles vinham tudinho era de a pé e vinham, hoje não, hoje tem, hoje é fácil porque hoje tem transporte, o ônibus pra trazer aquele aluno, pegar na hora, hoje o pessoal não aprende porque não interessa.(Enaldo, 51 anos, alfabetizado)

4.3. O jovem e o interesse pela escola

O jovem do assentamento Jacaré Curitiba é aquele que deve ser pensado, para além de uma simples caracterização restrita à faixa etária, como alguém que tem a sua vida marcada por diversas mudanças tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto da relação com os outros. Com relação a este último aspecto verifica-se que há uma tendência a uma antecipação da vida adulta principalmente entre as populações rurais mais empobrecidas (Silva, 2005, p.4). Esta tendência pode ser detectada no assentamento em estudo.

A abordagem desse assunto de uma forma inicial, para falar da importância do processo de escolarização para o jovem, é em consequência de um dos entrevistados ter salientado que começou a estudar com 08 (oito) anos, mas deixou de frequentar a escola aos 12 anos, período em que começou a namorar. Depois veio o casamento e, então só voltou a estudar aos 21 anos, fazendo parte do Programa em estudo.

(...) estudei até 12 anos aí comecei a namorar, aí 13 anos eu já não tava estudando mas, aí fugi, fui morar no interior de novo, aí fiquei sem estudar esse tempo(...) aí tive dois filho fiquei sem estudar esse tempo todo, aí vim morar aqui, quando eu vim morar aqui eu tava com 21 (...) (Maria de Fátima, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

Entre os mais jovens, assim como aconteceu com alguns adultos, também pôde-se detectar a primeira experiência com o ensino formal através do ensino particular, na vizinhança.

eu estudava numa escolinha a mulher era professora formada mesmo, mas ela fez um salão, sabe? Pra ensinar lá na casa dela mesmo, aí depois eu fui estudar num colégio.(Maria de Fátima, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

A busca pela escola já nesse período, depois de constituir família, demonstra que o ensino escolar é considerado importante. Porém um outro jovem que também já constituiu família, destaca que o fato de não ter frequentado a escola ocorre pela falta de interesse

mesmo. Afirma que escola existia e era próxima à sua residência, mas não tinha vontade de frequentá-la.

(...) eu não quis ir mais, escola tinha, era perto, mas eu não quis ir. (...) eu trabalhava na roça e também não queria ir pra escola. (Fábio Júnior, 23 anos, analfabeto)

Ainda com relação à falta de interesse:

(...) o interesse mesmo sempre foi pouco, eu nunca tive interesse mesmo não, falar a verdade (...) (Juliá, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

A busca pela sala de aula do Pronera é um recurso que propicia a lembrança de coisas que foram aprendidas quando criança, mas que devido a evasão foram esquecidas:

já sabia desenvolver as coisa já. Eu estudei alfabetização aí eu fui só lembrando pra trás, fui só desenvolvendo, eu gostava sempre que dizia: ‘ói isso aqui que nome vai ser isso aqui?’ Eu já tinha mais capacidade, eu já tava por dentro (...) (Juliá, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

Mas o que é importante é que mesmo entre os jovens – como também para os adultos como já destacamos – há o interesse pela escola do assentamento. Essa “atração” ocorre pela proximidade em relação a casa. As escolas de ensino regular são distantes e isso é uma das causas da opção por frequentar a sala de aula do Pronera. A distância, para alguns, da casa para a escola, ainda é um fator desmotivador e impeditivo para frequentá-la ou mesmo para nela permanecer.

Também há que se destacar que ainda para o jovem envolvido no trabalho familiar, o qual depende de sua mão-de-obra, há uma priorização do trabalho em detrimento da escola, pois está relacionado à sobrevivência.

(...) às veze eu tenho um negócio pra fazer, um trabalho, outra histora, aí eu sempre eu fui assim se for pra eu escolher um trabalho ou a escola eu realmente eu vou escolher meu trabalho, porque se eu já sou uma pessoa de maior se eu não trabalhar como é que eu vou sobreviver? (Juliá, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

Mas entre esses jovens foi detectado, na fala de uma assentada/educanda, um maior interesse pelos estudos. É interessante destacar que ela não se considera uma pessoa alfabetizada, apesar de ter feito um teste de classificação e ter sido aprovada, ficando, assim, habilitada a entrar numa escola de ensino regular. Acreditamos que essa educanda, mesmo sem saber, entra na discussão à qual nos reportamos anteriormente sobre a educação – não só vinculada à obtenção de uma instrumentalidade de leitura e escrita – como prática social que leva à leitura e entendimento do que está ao seu redor, não a mera aprendizagem do ler e escrever.

Assim, acreditamos que essa educanda objetiva ser capaz de realizar uma leitura eficaz da realidade, numa certa acepção de letramento, mas como afirma é preciso ter condições para que este se efetive, demonstra ser preciso contar com material para isso.

Soares (2004) afirma que nos países do Terceiro Mundo alfabetiza-se crianças e adultos, mas não lhes são dadas “condições de ler e escrever: não há material impresso, posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas”(p.47). Assim pergunta: como é possível tornar-se letrado? O ideal seria alfabetizar letrando.

Se essa realidade de abundância de material para os alunos e professores nas escolas urbanas já é difícil, no campo a situação se agrava, ainda mais quando se trata de Programas anuais.

quando você vai pra escola você desenvolve muitas palavras, você não só desenvolve as palavra como você tem entendimento das palavra. Eu me considero analfabeta, eu sou analfabeta eu sei que eu sou, eu não tenho entendimento. Eu não sei falar, existe coisas também assim que você tem vontade de fazer que você sente que não tem capacidade, que não tem estudo. Eu me sinto muito diferente sim. Eu acho que a pessoa que tem estudo que, você vê assim a pessoa que é estudada que é formada, você vê ela você já sente que ela é uma pessoa estudada, você já sente assim de longe. Eu acho que a pessoa que estuda, vai assim longe, viajando, ela fica mais fácil de você viver. Você é desenvolvido, você tem estudo, você tem uma vida diferente de quem é analfabeto. Eu vou continuar não porque eu tenha a esperança de terminar os meus estudos não, eu vou terminar porque eu acho que quanto mais estuda mais a agente aprende (...) (Maria de Fátima, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

Pensando dessa forma essa educanda não procura a escola somente para passar de ano e obter um certificado. Acredita que a escola pode oferecer algo mais e deseja esse algo mais, deseja encontrar o entendimento que diz não possuir.

(...) os aluno fica assustado com tudo o que vê. Eles acham que não vão conseguir “ah pra que estudar”. Eu não ligo, eu vou estudar pra dizer assim “ah tenho que passar” não, o que importa é estudar, não precisa passar, eu vou estudar eu tô estudando, eu acho que o tempo que eu passo estudando eu não vou perder tempo eu tô estudando, tô aprendendo, eu nunca vou deixar de aprender porque não vou passar, não. Assim às vezes o que eu aprendi assim na terceira eu posso não aprender na quinta, o que eu aprendi na terceira eu achava que eu não ia consegui passar pra quarta, e passei, deu uma prova e passei, às veze diz “ah você não vai conseguir passar pra quinta”. (Maria de Fátima, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

É interessante notar que a saída do campo ainda é muito valorizada, mas principalmente pelo fato de que no assentamento a sobrevivência está difícil, pois a produção é quase inexistente. Essa é a causa do desejo de fuga do trabalho duro da roça e não só o desejo de mudança e ascensão social através da escola.

porque tem momento que eu não dou tanto valor a trabalho de roça não, logo um tempo aí atrás em 94 eu dava valor porque a gente colhia, agora o cabra pranta depois colhe menos da metade, às veze não colhe nada, então no meu ponto de vista isso não dá vontade de trabalhar mermo de roça assim mermo não, vou trabaiá aqui no terreno pra eu poder construir a minha vida a partir desse terreno, tenho vontade de construir minha vida trabalhando fora, fora do campo. (Juliá, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

Quando indagados se haveria um trabalho que só poderia ser obtido através do estudo, observou-se o interesse pela área da veterinária: isso acontece devido ao contato com pessoas que exercem essa profissão. Vê-se que há o interesse em aprender algo que está diretamente relacionado com a sua realidade, mesmo que não tenha uma relação com a roça, com o plantio, mas mesmo assim ligada ao trabalho no campo:

através da escola, a profissão que eu só queria ter era ser veterinário, porque eu sempre gosto de cuidar dos bicho dos animais. Sempre quando eu morava mais meus avós tinha um velho lá que ele era um bom veterinário, todo problema que dava no gado meu avô chamava ele, aí eu já ficava observando, o remédio que ele passava, o jeito que ele trabalhava com os bicho, gostava muito do trabalho dele aí

botei na mente que através da escola um sonho que eu queria ser era veterinário que era pra fazer aquele trabalho. (Juliá, 23 anos, Ensino Fundamental Incompleto)

(...) veterinário, porque é um serviço bom, né lutar com os bicho e saber aplicar injeção nos bicho e os remédio que eles precisa, é muito bom. (Fábio Júnior, 23 anos, analfabeto)

Considerações Finais

Ao tratarmos nesta pesquisa da Educação de pessoas jovens e adultas e dentro desse universo amplo dos assentados da reforma agrária de um Assentamento localizado no sertão sergipano – o Jacaré Curitiba – objetivávamos detectar a importância dada à escolarização, mesmo recorrendo a um universo microscópico de investigação, pois partimos do pressuposto de que a participação no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária já revelava interesse pela escolarização.

Minha questão era saber o porquê desse interesse do/a trabalhador/a rural e se pretendia algo para o futuro. Eu indagava de que forma se manifestava esse interesse, tanto para si como egressos do Programa do ano de 2002, bem como para os seus filhos.

Pude chegar a algumas considerações: o trabalho logo cedo na roça, para os egressos/adultos/homens foi também um dos motivos que os excluiu da escola, além da questão da distância casa-escola e da falta de transporte.

Quanto às mulheres/adultas o trabalho na roça não era o único impedimento para estudarem, mas também a força do poder masculino representado na pessoa do pai ou como na atualidade o cônjuge. Mas, mesmo com esse problema essas mulheres não desistiram e, na infância, assim como na fase adulta, tentaram ultrapassar esse obstáculo.

Quanto aos jovens – deixo claro que não objetivava generalizações com esses resultados – percebe-se que a constituição de família logo cedo, (fato comum no meio urbano e no campo também), o afasta da escola, ou mesmo, como alguns destacam, que não houve interesse da sua parte em ser alfabetizado ou mesmo de continuar os estudos, pois outras prioridades se apresentavam.

Entre esses jovens não há o interesse em escolarizar-se para sair do campo. Acreditamos que isso acontece devido ao tipo de curso que fizeram parte: o Programa é de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos e não de profissionalização, mas essa questão pode ser passível de comprovação ou não, a partir de pesquisas posteriores, quando da possibilidade de realização de pesquisa com jovens do campo em Sergipe que fizeram parte de cursos profissionalizantes.

O êxodo rural jovem foi detectado em pesquisa feita por Nicácio (2002) em um assentamento no Estado de São Paulo. Esse fenômeno aconteceu porque os cursos que eram dados aos jovens tinham um caráter técnico e profissionalizante, por isso, os jovens objetivavam sair do campo em busca de melhores condições de vida. Esse fato é um contradição do próprio modo de produção capitalista.

Os jovens/homens, entrevistados, foram criados trabalhando na roça e vêm e têm nela o meio para a sobrevivência, no campo. Querem lá viver, mas, como destacam, para que isso aconteça, é preciso ter condições para plantar e colher.

A proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra é que as pessoas se escolarizem e adquiram conhecimentos que estejam em conexão com a sua realidade, para que os conhecimentos adquiridos possam ser utilizados para a melhoria das condições de vida do povo, no local onde vivem.

A educação de pessoas jovens e adultas em assentamentos rurais surgiu pela necessidade e pelo interesse dos assentados que foram e estavam ainda excluídos da escola. Foi detectado um número muito elevado de pessoas analfabetas, sendo assim, acostumados a lutar e seguindo o princípio de que não basta lutar somente pela terra, foram atrás de alternativas para sanar esse problema.

Assim, como resultado da luta por educação nos assentamentos, pela efetivação de um direito negado no passado e que gerou exclusão, foi criado, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, atrelado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Certamente esse Programa conseguiu alcançar bons resultados, para além da simples alfabetização do aprendiz da leitura e da escrita dos educandos egressos e a sua inserção num mundo que anteriormente lhe parecia estranho e que necessitava de decifração, da ajuda de outros. O egresso adquiriu a autonomia tão desejada. Para além desse resultado, ainda subsistem vários obstáculos que precisam ser ultrapassados, pois ainda há um grande índice de evasão acompanhado de constantes fracassos.

Como se viu, várias pessoas do Assentamento Jacaré Curitiba, localizado no sertão sergipano têm interesse em escolarizar-se. A escola é importante, mas esses sujeitos, historicamente concretos, por motivos diversos não puderam frequentar a instituição na

idade considerada como própria, e então, tornaram-se sujeitos de um Programa que objetivava diminuir ou mesmo acabar com esse problema do analfabetismo nos assentamentos rurais do Brasil.

O objeto desta pesquisa foi colher a opinião sobre a escola e a escolarização do sujeito que reside nos projetos de assentamentos e que são egressos do Pronera, oferecendo voz a quem jamais supunha ser ouvido pela academia. Agora que concluída espera-se que a pesquisa feita possa colaborar com as futuras investigações e ajudar a elucidar a importância e os significados que os assentados da Reforma Agrária dão à escolarização, bem como encontrar soluções para determinados pontos de estrangulamento.

No âmbito dessa abordagem foi necessário identificar os motivos que levaram os jovens e adultos dos assentamentos a ir em busca da sua inserção numa realidade que lhe é pouco familiar: a escola.

O adulto tem interesse em ser alfabetizado com o objetivo de recuperar um momento da vida que foi perdido do ponto de vista escolar. Por vários motivos a escolarização, em momento apropriado, lhe foi negada, também pelo fato de ter que trabalhar precocemente para ajudar na sua manutenção e da sua família ou mesmo pela falta de condições tais como transporte.

É válido destacar também a importância dada ao trabalho na infância e na juventude pelo “chefe” da família ou mesmo pelo assentado, fato esse também relacionado a necessidade de sobrevivência, não restando outra alternativa.

Ao assentado/educando retornar ou entrar pela primeira vez numa sala de aula e almejar alfabetizar-se, adentrar no mundo até então pouco ou nada conhecido, mesmo quando adulto, permite – ao mesmo tempo – resistir enquanto homem do campo e recuperar um tempo perdido adquirindo autonomia e alguma desenvoltura diante da cultura urbana.

Quanto ao jovem, este apresenta interesse em alfabetizar-se porque deseja adquirir as habilidades da leitura e da escrita ou mesmo lembrar o que aprendeu anteriormente o que não indica, necessariamente, o desejo de sair do campo. Mesmo porque a intenção dos atores envolvidos na elaboração e implementação do Programa não é essa.

Assim, consideramos nesta pesquisa o tipo de leitura que esse egresso faz da sua realidade, tendo em vista que o termo 'educação', para ele, tem um sentido amplo, que excede os limites da educação de tipo escolar e se amplia aos universos familiar, social, político, etc. Ao realizar essa pesquisa minha intenção não foi a de detectar a eficácia do Programa, ou seja, verificar se os jovens e adultos saíram do mesmo sabendo ler e escrever de fato. Possivelmente estes dados apareceram nesta pesquisa, mas o meu interesse foi o de identificar a visão de mundo, as experiências anteriormente existentes que foram fatores impulsionadores para a busca de escolarização, bem como as conseqüências e mudanças resultantes do conhecimento adquirido.

Bibliografia

- ATTAB, Jesus José. 1989. *O mundo da escola rural nas representações sociais de seus egressos. Um estudo de caso em Potirendaba*. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. 1993. *O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- ARAÚJO, Severina Garcia de. 2004. O Pronera e os Movimentos Sociais: protagonismo do MST. In PIERRO, M.C. Di, ANDRADE, Márcia Regina Andrade et al. (orgs). *A Educação na Reforma Agrária em perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa.
- BARUFFI, Helder, CIMADON, Aristides. 1989. Educação Rural problema e propósitos. *Educação Rural para um plano de trabalho nas escolas municipais*. Porto Alegre: Evangraf.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. 1974. Educação de adultos: uma variante recente da educação comum para todos os cidadãos. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira.
- _____. Educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. 2003. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n° 16, pp. 19-27.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 1984. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, Ministério de Desenvolvimento Agrário. *Projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA*. . Texto disponível na Internet <http://www.pronera.gov.br>. Acessado em 18 de setembro de 2003

BRASIL/Incrá /SR/23/SE.2003. Planos de Desenvolvimento Sustentável.

BRASIL. Ministério da educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.2003. *Referências para uma Política Nacional de Educação do campo*. Brasília. Texto disponível na Internet <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 06 de abril de 2004

BRASIL. Ministério da Educação. 2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Texto disponível na Internet <http://www.mec.gov.br>. acessado em 13 de outubro de 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. 2001. *Números da Educação no Brasil/Nordeste*.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. 2001. *Números da Educação no Brasil/Sergipe*.

BRASIL/IBGE. 2001. *Síntese de Indicadores Sociais 2000*. Departamento de população e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas, Informações demográficas e socioeconômicas. Rio de Janeiro.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri.1988. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 64, pp.24-37.

- _____.1979. *Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, da Universidade de São Paulo.
- FRANÇA, Vera Lúcia Alves. 2003. Um breve olhar sobre o sertão sergipano. SILVA, T. E. M. da, LOPES, Eliano Sérgio.A.(orgs.). *Múltiplos olhares sobre o Semi-árido nordestino*. Aracaju: FAP, pp..227-269
- FREIRE, Paulo. 2002. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. 2003. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FERNANDES, Bernardo Mançano, STÉDILE, João Pedro.1996. *A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- FERNANDES, Dorgival Gonçalves. 2002. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação.
- FONSECA, Vânia, BASTOS, Eduardo Alves (orgs). 1998. *Sertão do Baixo São Francisco Sergipano: Bacia Hidrográfica como base de estudo*. Aracaju: Brasil em Ação
- GRZYBOWSKI, Cândido.1987. *Caminhos e descaminhos dos Movimentos Sociais no campo*. Petrópolis: Vozes.
- GOHN, Maria da Glória. 1995. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola.
- LIMA, Ana Cristina dos Santos. 2002. *Pronera e seu impacto nos assentamentos rurais Jacaré-Curitiba e Nossa Senhora Santana*. UFSE/CCSA/DSS. São Cristóvão/SE. (Relatório de Estágio da Graduação)

MALASSIS, Louis. 1979. Educação e desenvolvimento rural. In SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (orgs.). *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Nacional.

MARTINS, José de Souza. 2000. *Reforma Agrária o impossível diálogo*. EDUSP: São Paulo.

_____.1991. *Expropriação e violência a questão política no campo*. São Paulo: Hucitec.

_____.1975. *Capitalismo e Tradicionalismo estudos sobre as contradições da Sociedade Agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira.

MARKUS, Maria Elsa.2002. *Trabalhadores Sem Terra: “somo nós que é o movimento”*. Tese de Doutorado em História, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de et al. 1994. *Assentamentos Rurais uma visão multidisciplinar*. São Paulo: EDUNESP.

MENNUCCI, Sud.1944. *A ruralização*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

MST. Princípios da Educação. 1999. *Caderno de Educação*. São Paulo: MST, nº 08.

MST. *Quem somos: 1984-1994: MST 20 anos de lutas, conquistas e dignidade!* Texto disponível na Internet <http://www.mst.org.br>. Acessado em 22 de agosto de 2004.

MST. *Com escola, terra e dignidade!* . Texto disponível na Internet <http://www.mst.org.br>. Acessado em 06 de novembro de 2003

MST. *Revista dos Sem-Terra*.2003. Publicação especial. São Paulo: MST

- MOREIRA DANIEL, Maria de F. G. 2003. *Alfabetização emancipatória em contextos diferenciados: Brasil e Moçambique*. Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo.
- NICÁCIO, Rosemary Trabold. 2002. *A Pedagogia da Alternância na visão dos alunos de assentamentos. Um estudo da pedagogia da Alternância implantada em uma escola agrícola do estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PAIVA, Vanilda. 1973. *Educação Popular e educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola.
- PIERSON, Donald. 1975. Algumas sugestões metodológicas para o estudo de uma localidade rural. *Teoria e Pesquisa em Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- PIERRO, Maria Clara Di. 2000. *As Políticas Públicas de Educação Básica de Jovens e Adultos no Brasil do período de 1985/1999*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PIERRO, Maria Clara Di, ANDRADE, Márcia Regina Andrade. 2004. A construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. In PIERRO, Maria Clara Di; ANDRADE, Márcia Regina Andrade et al. (orgs). *A Educação na Reforma Agrária em perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa.
- PINTO, João Bosco. 1981. A educação Rural de Adultos e o Desenvolvimento Rural. In BORDENAVE, Juan Díaz, WERTHEIN, Jorge. *A Educação Rural no Terceiro Mundo. Experiências e Novas Alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PRONERA/SE. 2003. *A UFSE e o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em assentamentos de reforma agrária*. Aracaju/SE

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. 1976. Do rural e do urbano no Brasil. In SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (orgs.). *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Nacional.
- RODRIGUEZ, Maria Raimunda Chagas Vargas. 2003. *Depois da terra: O MST, as lutas e contradições no Assentamento Palmares (PA)*. Tese de Doutorado em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SAMPAIO, Plínio Arruda. 2004. *Uma radiografia dos resultados de 11 anos de neoliberalismo no campo brasileiro. Censo Agropecuário de 1996*. Texto disponível na Internet <http://www.mst.gov.br>. Acessado em 22 de agosto de 2004
- SANTOS, Boaventura Souza. 2004. O papel da produção do conhecimento na transformação social. In Abong *O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas*. São Paulo: Peirópolis, pp.39-48.
- SANTOS, M.M. 1999. *O Sertão Sergipano do Baixo São Francisco e os Movimentos Sociais no campo*. Dissertação de Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Sergipe.
- SCHERER-WARREN, Ilse. 1998. Movimentos em cena...e as teorias por onde andam? *Revista Brasileira de Educação*, nº 9, pp.16-29.
- SILVA, Maria Neide Sobral. 2002. *Contando nossa história: camponeses sergipanos e a luta pela terra*. Aracaju: Triunfo.
- SILVA, José Graziano da. 1994. *O que é Questão Agrária*. São Paulo: Brasiliense.
- SILVA, Rosemiro Magno da, LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. 1996. *Conflitos de terras e Reforma Agrária em Sergipe*. Aracaju: UFSE.

- SILVA, Vanda. 2002. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. *Cadernos CEDES*, Campinas. v.22, nº.57. Texto disponível na Internet <http://www.scielo.br>. Acessado em 18 de abril de 2005.
- SOARES, Magda. 2004. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica.
- SOLARI, Aldo B. 1976. O objeto da Sociologia rural. In SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (orgs.). *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Nacional.
- TARELHO, Luiz Carlos. 1988. *Da consciência dos direitos à identidade social: os sem terra de Sumaré*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- THOMPSON, Edward Palmer. 1997. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3 volumes.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. 1991. *Sete lições sobre Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez.

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de Entrevistas – Semi- estruturado

a) Para os jovens (dos 14 aos 29 anos)

1. Com quantos anos você entrou na escola? Por que não frequentou antes?
2. Por que você quis aprender a ler e escrever? Isso ajudou você em alguma coisa?
Você gostava das aulas?
3. Além de aprender a ler e escrever, participar do Pronera lhe trouxe algum outro benefício?
4. Você tem irmãos? Quantos? Eles sabem ler e escrever?
5. Você acha que depois que aprendeu a ler e escrever houve ou vai haver alguma mudança na sua vida?
6. Você conhece muita gente que ainda não sabe ler e escrever? Você acha que isso faz falta para eles?
7. Agora que já sabe ler e escrever o que pretende fazer?
8. O que você aprendeu na escola do assentamento? O que achou mais interessante?
9. Você ainda está estudando?
10. Na sua opinião para que serve a escola? O que você pensa da escola?
11. Além de a aprender a ler e escrever o que a escola proporcionou a você?
12. Você já passou por dificuldades por não saber ler e escrever. Quais?
13. Você acha que a escola pode mudar a vida de alguém?

b) Para os adultos (30 anos e mais)

1. Você lembra com quantos anos foi para a escola quando era criança?
2. O que você achava da escola? O que mais lhe chamava a atenção?
3. O que você achava do Professor(a)?
4. Você gostava de ir à escola?
5. Você gostava da forma que o professor ensinava?
6. Os seus pais incentivavam a sua ida a escola? Por quê?
7. Você esperava que a escola lhe proporcionasse um futuro diferente? Como e Por quê?
8. Como você se interessou pela escola do assentamento? Por que você decidiu freqüentar a escola? Alguém incentivou você sobre isso?
9. Você já tinha freqüentado alguma escola anteriormente? Por que não freqüentou antes?
10. Você acha que há diferenças entre a escola que freqüentou antes e a do Pronera? Quais são?
11. O que você acha da escola? Ela é importante para você? E quando era mais jovem o que era a escola para você?
 - a. Você acha estudar indispensável?
 - b. Alguma atividade, ou instituição, na sua opinião pode substituir a escola?
 - c. Por que você acha que muitos alunos “fracassam” na escola?
12. Ao entrar na escola o que você esperava conseguir? Você acha que conseguiu isso agora que saiu?
13. Você tem filhos? Eles estão na escola? Você acha que a escola é importante para os seus filhos? O que espera que a escola proporcione a seus filhos? Você pensa em algum tipo trabalho para seus filhos?
14. O fato de não saber ler nem escrever alguma vez o incomodou? Por quê? Quando você começou a perceber que não saber a ler e escrever era um problema?
15. Você já passou dificuldades por não saber ler e escrever? O que foi que aconteceu?
16. Agora que aprendeu a ler e escrever alguma coisa mudou na sua vida?
17. Você acha que a escola pode mudar a vida de alguém? Como?

ANEXO 2

Tabela 6

Composição do Assentamento Jacaré Curitiba

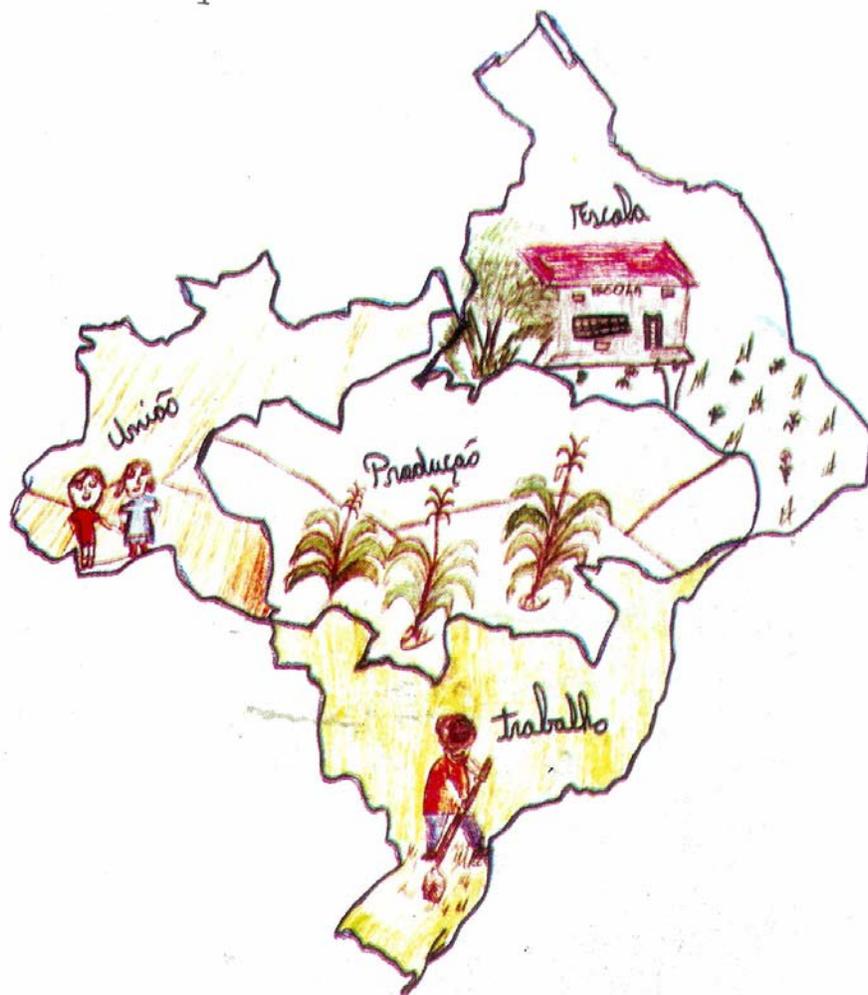
Município	Imóvel	Projeto assentamento	Área(ha)	Desapro- priação	Emissão	Criação	Nº de famílias
	Santa Luzia	Jacaré-Curituba I	1.320	24/09/97	19/12/97	29/12/97	264
	Alto Bonito	Jacaré-Curituba II	1.216	24/09/97	19/12/97	29/12/97	71
	Alto Bonito	Jacaré-Curituba III	735	24/09/97	19/12/97	29/12/97	138
	Santa Cruz	Jacaré-Curituba IV	1.367	10/10/97	19/12/97	29/12/97	214
	Boa Esperança	Jacaré-Curituba V	889	20/10/97	19/12/97	29/12/97	55
Poço Redondo	Califórnia/D alas	Jacaré-Curituba VI	430	25/11/97	26/11/98	15/12/98	17
	Queribas	Jacaré-Curituba VII	299	06/04/99	16/12/98	17/12/98	-
	Câmara/Que ribas	Jacaré-Curituba VIII	605	14/07/99	23/12/99	24/12/98	-
Total	-	-	6.861	-	-	-	759

Fonte: Incra/SE. In Lima, 2002.

ANEXO 3

BOLETIM DA  EDUCAÇÃO
nº 08 - julho de 2001

Pedagogia do Movimento Sem Terra Acompanhamento às Escolas



MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST
REFORMA AGRÁRIA: POR UM BRASIL SEM LATIFÚNDIO!

ANEXO 4

Tema gerador: A terra

COLEÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CADERNO
2

HISTÓRIAS QUE SE ENCONTRAM
1996



ALUNO: _____

Tema Gerador: "A TERRA"

A terra, para o trabalhador rural, equivale à própria VIDA:

"A terra é de todos.

Com cerca, é mãe fracassada;

Cada vez que chove e nasce uma
nova planta no chão,

Nos enche de alegria e certeza que
teremos nosso pão".

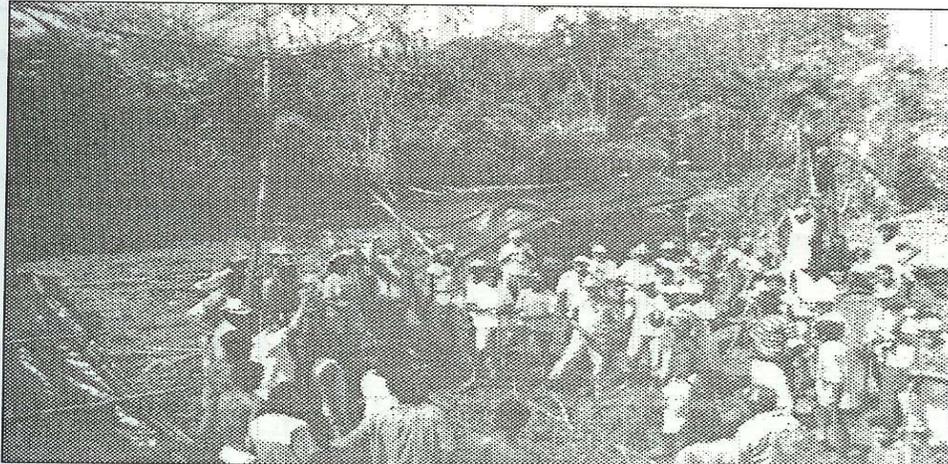
(Vera - Grupo Coletivo 05 de Março - Assentamento
Vitória da União - Santa Luzia do Itanhy - SE - 1996)

... "é preciso pensar a terra como o
planeta e não como o lote, como o
bem de todos e não de alguns, como
fecundidade e a vida e não como
arame farpado, sangue e morte."

(Betinho - Em: Folha de S. Paulo - 14 de abril de 1995)

Tema Gerador: TERRA

I - SUB-TEMA: A LUTA PELA POSSE DA TERRA.



INTRODUÇÃO

A luta pela posse da terra é parte importante da história do nosso povo e que está sendo construída pelos trabalhadores da terra nas diferentes regiões do Brasil.

— O que você sabe sobre a luta pela terra em outras regiões do país?

— Como você está se sentindo, fazendo parte desse movimento e registrando essa história?

— Por que é importante registrar a história da luta pela terra?

1- LEITURA

Vamos acompanhar a leitura da história de um dos assentamentos registrada por um companheiro que pertence a este assentamento.

HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO PEDRAS GRANDES

(José Wilson dos Santos)

Os trabalhadores decidiram lutar pela conquista da terra. Eles pensaram na luta por não ter terra para sobreviver e para ter melhores condições de vida.

Tudo iniciou no dia 30 de setembro de 1988, quando os trabalhadores, em reunião, decidiram invadir a terra. Fizeram barracas de palha e de lonas no acampamento.

De repente, chegou a polícia ameaçando os trabalhadores, mandando que se retirassem da terra. Contam eles: — “Assim fizemos, mas voltamos à terra. Quando a polícia chegava, nós saíamos”.

Numa quarta-feira, ao anoitecer, a polícia chegou dizendo : “*Vamos queimar tudo*”. Os trabalhadores fugiram e a polícia tocou fogo nos barracos, matando galinha, porcos... Os trabalhadores foram para o salão paroquial Padre Cícero. A comida era doada pela paróquia de Poço Redondo.

Os trabalhadores continuam contando: —“*Com a ajuda do Frei Enoque conseguimos outros apoios como do MST, INCRA, STR e outras entidades. Voltamos para a terra,*

começamos a trabalhar mas recebíamos muitas pressões da polícia”.

Finalmente o INCRA decide, devido às pressões, assentar o pessoal. Porém muitas pessoas desistiram. Foi desapropriada uma área de terra de 621 hectares e no dia 05 de fevereiro de 1989, foram assentadas vinte e sete famílias.

2-DEBATE: A LUTA PELA TERRA

* Participe do debate que o monitor vai coordenar.

Lembre-se

*** Todos tem experiência de vida, todos tem conhecimentos, todos tem opiniões, todos sabem falar e pensar.**

*** Temos o direito de discordar das idéias dos outros mas temos o dever de respeitar quem pensa diferente de nós.**

3- PRODUÇÃO DE TEXTO

Nem todos os assentamentos tiveram a mesma história. Em alguns casos, os trabalhadores, ocupando as terras, forçaram o governo a desapropriá-las. Em outros casos, a iniciativa foi do governo ou de cooperativas e de entidades religiosas. O que foi parecido e o que foi diferente na história do assentamento do qual você faz parte?

OBS.: Se você não registrou essa parte da história do seu assentamento procure informar-se e escreva-a.

a) Imagine uma conversa entre um acampado e um policial durante um conflito.

b) Complete o diálogo (fala entre duas pessoas), usando o travessão (—), todas as vezes que muda aquele que fala. Invente e escreva um título para o texto.

Policial: — Vou queimar tudo.

Acampado: —

Policial: —

Acampado: —

c) Com a ajuda de um colega, faça a leitura dialogada do seu texto para a classe.

Lembre-se

Aprendemos a falar, falando. Aprendemos a escrever, escrevendo. Quanto mais escrevemos, mais possibilidades teremos de aperfeiçoar nossa capacidade de expressão e comunicação escrita.

4- ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Na alfabetização aprendemos a ler e escrever palavras que já usamos na fala.

Aquilo que falamos podemos escrever. As palavras que escrevemos podemos ler e tem significado. As palavras podem ter significados diferentes.

a) Acompanhe a leitura do texto e responda: Qual dos significados abaixo tem a palavra **terra** no texto:

- planeta em que vivemos;
- lugar onde nascemos;
- poeira, pó;
- pedaço de chão para trabalhar e viver.

b) No texto aparecem as seguintes palavras terminadas em te: **repente, finalmente**. Que outras palavras terminam com o mesmo som?

**Observe que falamos /repenti/, /finalmenti/
mas escrevemos repente, finalmente.**

c) Escreva por extenso o que quer dizer:

MST -

STR -

INCRA -

***Discuta com seus colegas as relações dos
acampados e assentados com essas enti-
dades.**

d) Pedras Grandes, é o nome do assentamento. Os nomes próprios, tais como nomes de pessoas e lugares, escrevemos

com inicial maiúscula. Transcreva do texto os outros nomes próprios.

e) Faça uma lista de nomes próprios de lugares que você conhece. Verifique se estes lugares constam nos mapas que você encontra neste caderno.

f) No texto aparecem três palavras que são escritas com rr

***Escrevemos rr quando o r tem som forte e está entre vogais.**

***Chamamos de vogais as seguintes letras: a-e-i-o-u. As letras restantes são consoantes.**

rr entre vogais	r entre uma vogal e uma consoante	r entre duas vogais	r no início da palavra	r no final da palavra
TERRA	PEDRA QUARTA	DECIDIRAM	REUNIÃO	LUTAR

g) Faça uma dramatização com seus colegas a partir das palavras : **terra, luta, vida, barraco, polícia, fogo**. Discuta com eles os personagens que irão entrar na história. Distribuam os

personagens entre vocês. Em seguida discutam uma seqüência de ações e improvisem, apresentando a dramatização.

h) Faça com seu grupo esse jogo:

- ☆ Cada um do grupo descobre uma palavra, falando algo onde apareça esta palavra que descobriu.
- ☆ Todo grupo discute se aceita a palavra.
- ☆ Todos escrevem a palavra no caderno.

OBS.: Falem, normalmente, a palavra descoberta.

	a	e	i	o	u
terra	ta	te	ti	to	tu
luta	la	le	li	lo	lu
vida	va	ve	vi	vo	vu
polícia	pa	pe	pi	po	pu
fogo	fa	fe	fi	fo	fu
barraco	ba	be	bi	bo	bu

Lembre-se

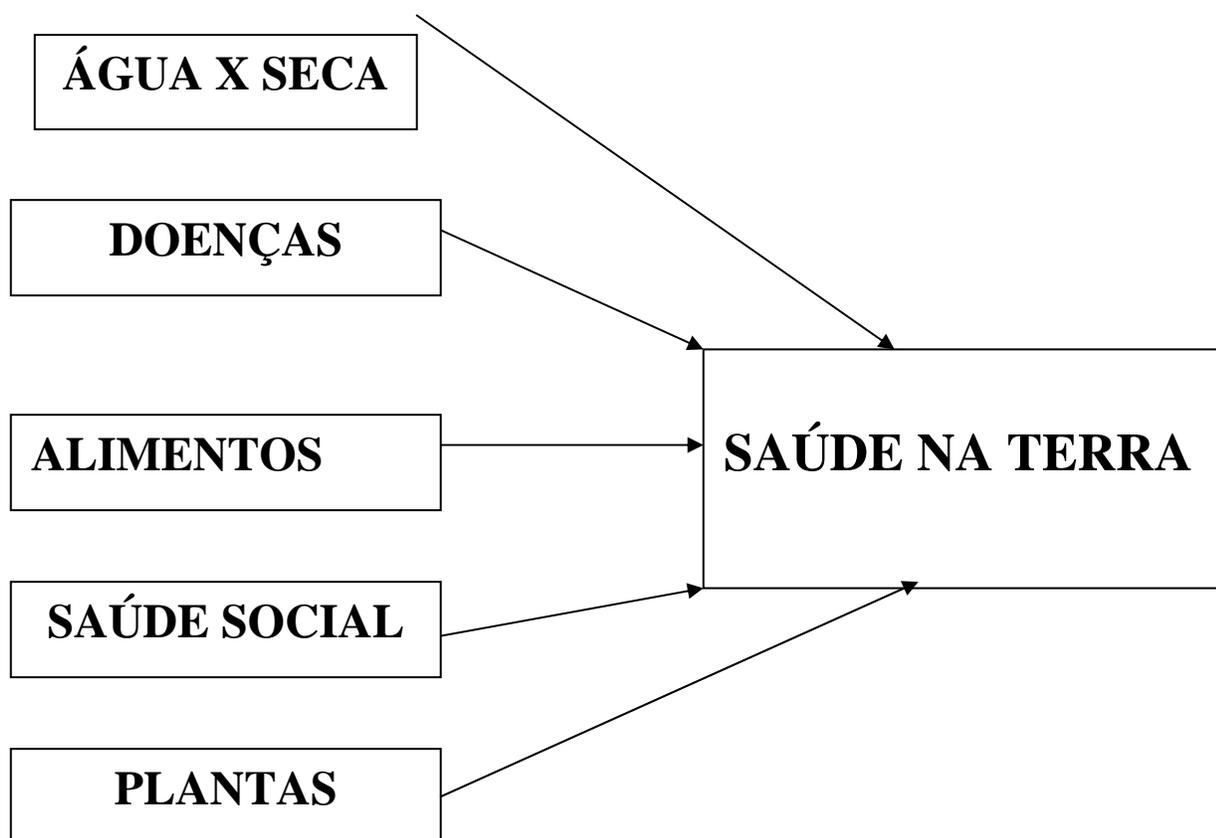
Para escrever devemos saber:

-quais são os sons que formam a palavra que queremos escrever;

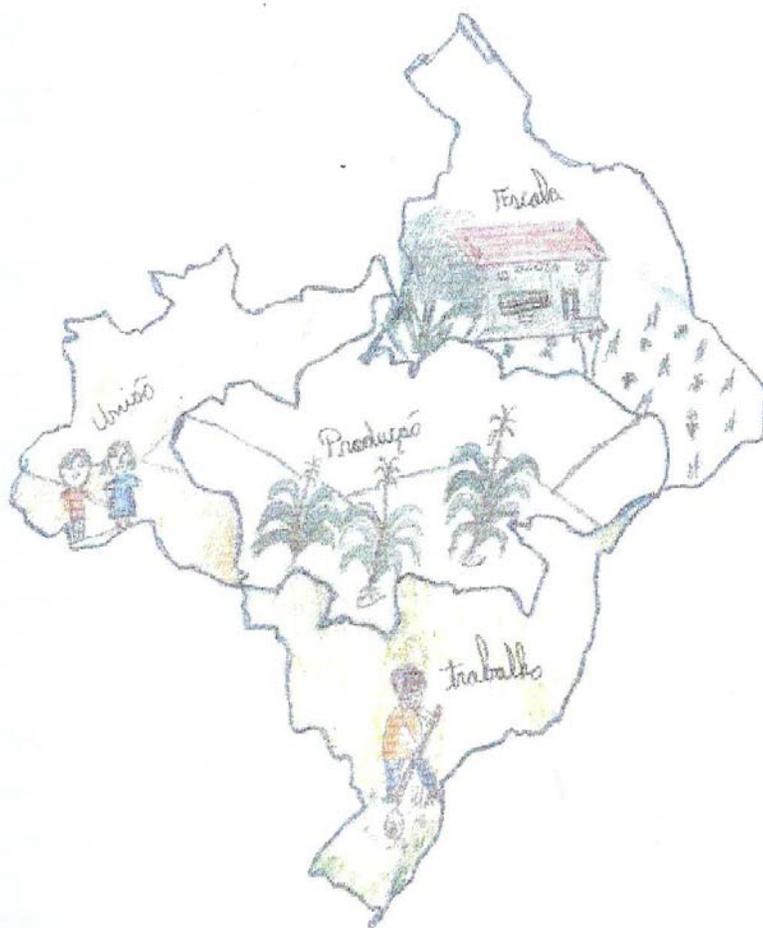
-quais são as letras que devemos usar para representar os sons dessa palavra.

ANEXO 5

Tema: Saúde na terra

ORGANOGRAMA

COLETÂNEA DE TEXTOS



MATERIAL DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO
DO TEMA "SAÚDE NA TERRA".

SÃO CRISTÓVÃO - MAIO 2002

ANEXO 6
Perfil dos Entrevistados

Nome	Idade	Nível de escolarização	Ocupação	Naturalidade
Enaldo	51	alfabetizado	Trabalhador rural	Alagoas
Nildo	53	alfabetizado	Trabalhador rural	Alagoas
Luzinete	36	alfabetizada	Trabalhadora rural	Sergipe
Juliá	23	3ª série do Ensino Fundamental	Trabalhador rural	Sergipe
Maria das Graças	42	alfabetizado	Trabalhadora rural	Sergipe
Fábio Júnior	23	Analfabeto	Trabalhador rural	Sergipe
Maria de Fátima	23	3ª série do Ensino Fundamental	Dona de casa	Sergipe
Francisco	48	Analfabeto	Trabalhador rural	Pernambuco
Nilza	41	Alfabetizada	Trabalhadora rural	Sergipe

ANEXO 7

Entrevista 1

Entrevista realizada no dia 20/01/2005

Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba (Grupo União dos Conselheiros)

Nome completo: Enaldo Diniz Dantas

Idade: 51 anos

P – Qual é o seu nome completo?

Enaldo Diniz Dantas

P – O senhor nasceu aonde? O senhor é sergipano?

R – Não, eu sou as duas partes, porque eu nasci em Alagoas e cheguei aqui em Sergipe em 62 eu tinha 13, não 11 anos de idade, no caso 51 pra 62 tinha 11 anos, depois que eu ia ficando meio adulto eu descii pra Alagoas de novo.

P – E em Alagoas o senhor morava no campo ou na cidade?

Campo, eu nunca morei na cidade, pouco tempo na cidade, meu tempo todinho foi na agricultura, é que eu sou filho de agricultor, sou agricultor e vivo na agricultura.

P – Quantos filhos eram?

Somos três irmãos e uma irmã da minha mãe, que meu pai viuviu, pai tem outros filhos, mas de outra mulher, mas nós mesmo, os originais, o titular é 04 (quatro), são três irmão e uma irmã. O meu irmão mais novo chegou aqui em Sergipe ele tinha dois mês de nascido.

P – Era em que lugar de Alagoas?

São José da Tapera, é aqui perto. Nós viemo aqui pra Poço Redondo município, né? mas nós morava no interiô, toda vida nós moramo no interiô de Poço, então minha juventude toda foi aqui no campo, nunca fui da cidade.

P – Qual era o lugar de Poço que o senhor morava?

Era ali numa fazenda hoje é conhecido por, é região da Tipóia, só que o nome do terreno do meu pai, era fazenda Boa Vista, é não, é o Alto Bonito, fazenda Alto Bonito, papai tinha duas propriedades foi quando a minha mãe faleceu ai ele dividiu pra os filhos, só que nesse período eu tava em Alagoas quando foi dividido ai eu peguei até a minha parte, já era pouquinha, fiz um negócio mais meu irmão e cabou-se, né? Terrinha pouca e nesses cantos que tudo é barato...

P – Então o senhor veio com 11 anos para Sergipe e voltou para Alagoas?

Eu voltei pra Alagoas em 71 de novo, eu tava com 20 anos, 71 tava com 20 anos, voltei pra Alagoas e fiquei seis anos por lá. Porque assim a gente aqui vivia só do campo eu fui pra Alagoas pra vê se arrumava trabalho porque aqui a agente não tinha, eu não sei muito, aqui certos tempos mais pra trás era um município meio difíci, a agente não tinha como comprar uma roupa, ou comprar uma coisa assim, era difíci mermo, aqui tudo era difíci. Aí eu fui pras região das usina, trabalhar nas usina, já trabalhei um bocado de tempo, mas mesmo no campo. Eu trabalhei somente assim, trabalhei uns dez anos eu trabalhei de empregado em firma, né?

P – Onde o senhor trabalhou?

Eu trabalhei 05 anos e 11 meses na Xingó, trabalhei três anos e oito mês num supermercado em Alagosa, tudo em Alagoas e trabalhei mais um ano e sete mês numa firma, isso foi em 76, era numa construtora de cais, em Maceió. Trabalhei uns seis mês numa firma chamada, era a moviterra, eu trabalhei mais uns seis ou foi oito mês aqui na Condipe, aqui em Poço Redondo, então meus trabalho em firma foi assim, o resto é tudo no campo. Comecei a trabalhar com 14 anos de idade, qual é 14 ano? Era menos, era limpando feijão mais minha mãe e ela aqui acolá, arrancava um pezinho de feijão e ficava com medo e eu plantava o pé de feijão de novo, sabe? Quando ela vinha de lá pra cá de volta eu panhava outro aí o feijão já tava murquinho, ai ela sabia que eu tava e dizia olhe vocês. A minha mãe era uma mulher da agricultura mesmo, ela era fã de roça, ela era fã

mesmo! Ela não ficava a não ser numa roça e pra estudar mesmo eu comecei fazendo, eu não tenho grau de estudo, eu não tenho assim sobre estudo, eu não tenho, quem me ensinou, a minha professora, foi a minha avó, entendeu? Naquele tempo quando estudava o ABC.

P – E a mãe do senhor sabia ler?

Todos os filhos da minha avó todos eles sabe ler, porque a minha vó foi professora e era bem, pense numa coroa bem estudada, né? Os filhos dela, hoje tem um filho bem educado mesmo que foi ela que educou, e começou lá na região que nós morava, lá em Alagoas, no município de São José da Tapera, ela era famosa é chamava, Ave-Maria ela tinha nome e o nome mesmo de...porque o pessoal todo daquela região lá ela educou, tudinho, pelo menos assinar o nome e eu fui o aluno dela, agora eu comecei, por isso que eu digo eu nem sei nem definir o que eu estudei assim, ela no tempo dela era o ABC.

P – Aonde ela ensinava? Era em casa mesmo?

Era, era na casa dela, nós estudemo no tempo da palmatória, sabe? Era com a varinha na mão, era quando menino tinha medo de professor, aí eu estudei o ABC, tudinho, né? E estudei uma cartilha que chama a Cartilha, quando terminava aquilo ali aí a gente tinha que começar tudo de novo, pra saber se...chamava assim, estudou terminou agora vai recordar, aí ela passava aquelas lição, aprendia mesmo, ABC daquela cartilha chamava assim: o primeiro livro, quando cheguei naquele primeiro livro que comecei, aí donde foi parado eu vim aqui pra Sergipe, faz que nem a história morreu Maria preá, não fui mais pra escola porque aqui não tinha escola onde agente morava, não tinha aula, era um município assim atrasado, na época, era você tinha uma casa aqui e podia ter uma assim⁶² como na pista, escola só tinha na cidade e nós não tinha condições de ir pra cidade, meu tio teve de me levar pra Maceió, eu com 17 anos, ele disse: “ói eu vou levar Enaldo pra Maceió, vou alistar ele no 20º BC e ele vai estudar”.

P – E o senhor queria ir?

Vige Maria eu fiquei ansioso e meu pai disse “ói compadre não faça isso não porque você vai torar meus braços e minhas pernas”, fiquei trabalhando mais ele, aí ficou, né? Não estudei mais, aí eu aprendi a assinar o meu nome, um nome difícil eu até digo, né? Eu nem sei muito o que que eu faço. Aí veio pra qui a escola de jovens e adultos, que fala, né? No caso aí pelo Movimento; aí você sabe, eu comecei, estudava, mass a vista não ajudava, porque eu tenho problema de vista, sabe? E depois era de noite e começava e chegava o período de inverno... e eu ia plantar na terra.

P – O pai e a mãe do senhor tinha vontade de colocá-lo na escola?

Sim, realmente, porque inclusive o meu irmão, o mais novo né? Esse no principio até que deixava estudar, ia até pra Pão de Açúcar/Alagoas, pra ele estudar, nós já morava aqui, ele deixou ir até em Pão de Açúcar ficar na casa de... esse através que já não foi em frente mais no estudo porque o pessoal tem um negócio de dizer que o derradeiro hoje é o mais bem cuidado, aí no caso ele ficou o caçula, e deu muita chance a ele e ele foi que não se interessou, só que no caso eu que queria a chance e não tive, é por isso que eu botei os meus filhos tudo pra estudar, vocês vão estudar, se interesse porque a vida sem estudo não presta e eles tudo hoje não são nenhum analfabeto.

P – Então o que era realmente que o impedia de ir à escola?

Era a própria distância, em Poço Redondo não tinha escola no interior, tinha escola era em Poço Redondo, onde nós morava pra Poço Redondo era o que 14Km, aí como era que a gente vinha sem ter o transporte? Se você não tinha condições de vim de manhã porque trabalhava, se tinha à noite porque não tinha o transporte, aí pronto ficava naquela mesmo, aí durante o dia ficava no campo trabalhando e chegava de noite era só ficar em casa e dormir. Quando era bem cedo continuar aquela vida novamente. Aí pronto, quando começou essa, essa escola, até foi Gidelmo quem

⁶² Seu Enaldo está tomando como referência o lugar onde estávamos, a sua casa e a pista de acesso aos municípios de Canindé de São Francisco e Poço Redondo.

ensinou aqui, um bom, na época era monitor, um bom monitor, o camarada com ele não aprende se não quiser, eu tenho até prova que chegou aluno aqui bem devagar mesmo, cara que não sabia nem assinar o nome, eu tenho até prova aí num papel de quando o cara começou a assinar, depois saiu a assinar o nome e eu tenho umas folhas por aí.

P – O senhor aprendeu a ler e escrever com a sua avó?

Olhe, tudo que a agente faz assim, por exemplo, eu aprendi, mas como a agente esquece, a gente vai se, porque assim você sabe que as coisas de hoje é diferente daquelas outras, né? Naquele outro tempo as coisas eram diferente, hoje não existe ABC, não é? Hoje tudo é diferente, só que a gente, e a prática? Por exemplo, é diferente, mas eu como tive a prática da outra aí já nessa daqui a pessoa, eu já fui a pessoa até mais melhor de estudar e aí aqui nessa escola que teve aqui foi porque eu não estudei tempo suficiente, mas eu até que me desenrolei um pouco, né? Tinha às vezes que Gidelmo fazia os nomezinhos aí pra fazer as perguntas e ele dizia ó não é pra você não é pra ...

P – Quando trabalhava no supermercado sentia dificuldade por não saber ler e escrever muito bem? No seu dia-a-dia o senhor sentia alguma dificuldade pelo fato de ter pouca leitura?

Não, eu trabalhei em supermercado foi de vigilante, né? Ainda sinto, né?. Porque eu vou lhe dizer a gente, porque, por exemplo, o cabra diz assim Enaldo assine aqui, quer dizer meu nome eu assino em qualquer repartição do Brasil, em qualquer repartição se for possível de eu assinar meu nome eu assino, sem nenhum problema, mas assim Enaldo faça assim, escreva o nome de Fulano, Beltrano, tal, tal, tal, eu assino, mas é com dificuldade, eu tenho dificuldade, se chegar aqui vá dizendo um nome aí, não isso aí eu não desenvolvo, não adianta eu mentir dizer que eu faço, letra assim no caso pra ler essas letra assim pra mim é mais difícil [referindo-se ao meu roteiro digitado] e assim no caso que nem tem essas letra assim da sua camisa: aí é dia, né? Dia Mun...mundial de Saúde 07 de abril de 2001.

P – O senhor já passou por dificuldades por não saber ler e escrever ou por não ter um nível escolar mais elevado?

De qualquer maneira a sociedade vai vim, e eu fui um cara da roça, fui não, sou um cara da roça, mas eu também tenho acesso aos lugar, tenho acesso as pessoa de andar pela cidade, ói eu, o lugar que eu achei mais dificuldade foi em 1994, eu me vi desempregado por aqui e fui pra São Paulo, quando cheguei em São Paulo eu, foi em Santos, eu arrumei foi dois lugar: um em São Paulo e outro em Santos, eu arrumei e até disse, sabe? Eu enfrentei uma fila pra fazer a ficha, eu enfrentei aquela fila todinha pra fazer aquela ficha pra depois...mas pela ficha eu fazia tudinho, mas eu fui pra entrevista, quando cheguei lá era de vigilante, era uma moça assim bonita... mas ela não foi muito legal não, sabe? Comigo não. Aí ela chegou assim, seu Enaldo, eu com duas carteira, uma que já tinha vencido e a outra que tava atualizada, aí ela, quando cheguei assim, ela não foi com a minha cara não, eu quis mostrar que eu era um bom profissional. Ela chegou que olhou assim e disse: “ porque duas carteira?”, eu disse não porque eu tô com as duas porque uma terminou pra mostrar a ficha de onde eu trabalhei, aí ela disse: “O senhor tem o segundo grau completo?” Eu disse: “Tenho não”. Disse: “ a depois que o senhor trabalhou no Xingó, o senhor já trabalhou em algum canto?” Eu acho que ela não devia nem fazer essa pergunta porque ela tava vendo que na carteira não tinha outra ficha, eu disse não, “não fez nem bico?” eu disse não, ela me fez essas perguntas todinha a depois disse “você tem, o senhor tem o segundo grau completo?”, ela então “nem adianta”, eu disse: obrigado, peguei minha carteira. Aí outra foi em São Paulo, ói eu sai de onde eu tava pra casa da minha cunhada, minha cunhada mora no Jardim Brasil, é como daqui quase em Poço Redondo, aí eu fui mais um cara aí nós foi, meu cunhado disse “ói quando for sete hora, daqui umas oito hora eu passo lá pra te panhar”, certo, aí eu cheguei lá, disseram, nós quer uma experiência de carteira, um ano de carteira, lá tinha umas funcionária mulher, cada uma até bonita, aí uma falou assim: “nós queremos experiência de carteira, aí eu digo eu tô poderoso, porque eu tenho 5 ano e 11 mês na ficha, ela queria um ano de carteira, quando pensa que não aí ela chegou e quando falou assim “ói tem que ser um ano de carteira”, aí o menino procurou

minha carteira já tava lá no birô, ela olhou pra mim “seu Enaldo o senhor tem o segundo grau completo?” eu disse: não, mas o “senhor tem o primeiro grau completo e o diploma? O diploma no caso você é minha professora eu posso pedir o diploma pra você do primeiro grau, eu disse: tenho não. Ele disse “é uma pena seu Enaldo, o senhor não vai ter condições”. Eu disse assim isso aqui não é lugar pra Enaldo não, ói você pode me acreditar que quando eu vim de lá pra cá que eu saí fora fiquei assim e disse: sabe de uma coisa eu vou me jogar no mundo, vou me perder nessa capital, o cara vim do Nordeste pra qui, pra trabalhar de vigilante, pra tá olhando o que é dos outros, precisa de, precisa é de vista, né?...se o cara for cego não ver, vigilante é mais é isso, né? Só, aí saí, me mandei assim, mas eu sai desesperado, então tudo isso eu sempre digo: ói se eu tivesse o estudo eu não passava por esses momentos, realmente as duas dificuldades que eu tive porque saí fora pra vim arrumar emprego e é o que eu digo aos meus se interesse porque estudo é muito bom porque se eu tivesse estudo às vezes eu poderia não sofrer as conseqüências que tenho sofrido, né? Porque a gente precisa, por exemplo, a gente não é só viver do campo, o campo é de um jeito que hoje dá num ano e no outro não, porque nós tiramo uma coisinha aqui em 2002, foi parece e de lá pra cá é só seca do jeito como tá, se você não ter curso de computador aí é que é pior, esse menino meu aí, esse Naldinho já tem uma boa vantagem no computador, já trabalhou com computador já tem uma vantagem nisso daí, então minha amiga eu sou muito a favor, dou maior força apoio a essa escola.

P – O senhor sentiu mudança ao estudar na escola do Pronera?

Ah demais, é como eu acabei de dizer, eu quando aprendi era diferente, né? As escolas era diferente.

P – Qual é a maior diferença?

Deixe eu dizer, por um lado há diferença grande porque naquele tempo os alunos era mais obediente e eles não fazia como muitos aluno faz hoje, logo que nessa escola nossa que é de jovens e adultos é quase a mesma coisa porque é com velho e tem interesse, aquele interesse de aprender porque pense numa coisa ruim você chegar num canto e dizer assine seu nome e não assino só se for com dedo. Nunca usei o dedo não, só para a identidade porque de qualquer maneira...

P – O senhor já viu outros usarem o dedo, o que sentiu ou pensa quando isso acontece?

Não, eu vejo mesmo, eu acho que a pessoa tendo o interesse não é difíci, a pessoa assinar o nome não é difíci, é só se interessar, ter cuidado, ter interesse, porque tem uma aula aqui de jovens e adultos se ele se interessar eu vou aprender assinar meu nome, ele aprende e não demora, sabe? É tudo é força de vontade, se você tem força de vontade, tem coragem e você quer, você faz, você consegue, agora se o cara não bota fé, qui não tem jeito não, pelejo, mas não consigo, tem jeito sim todo tem jeito só não tem jeito é a morte.

P – Além de ensinar a ler e escrever o que o professor fazia de diferente do que a senhora sua avó fazia?

Assim no caso porque ele falava umas coisa, minha vó ensinava, opinava e tudo, por exemplo, a gente fazia, por exemplo aqui era um traslado, era por exemplo um traslado, no tempo que eu estudei era aquela canetinha de pena que botava naquele tinteirinho, recebi umas meia dúzia de bolo por causa daquele negócio, chegava umas piveta lá “vige Enaldo como você tá escrevendo bonito” e eu adorei ela me dá aqueles elogio e ali naquela coisa virou aquele tinteirinho, home quando virou aquilo ali que eu fiquei triste e minha avó quando viu disse “ei não tá vendo o serviço como é que você tá fazendo?” Ói lugar de estudar não é lugar de você fazer bagunça, ela chegou lá pertinho, eu era enchiridinho, sabe? Eu achava bom que eu gostava dela, sabe? E ela era mais ou menos da idade, e era bem bonitinha, eu gostava dela e eu achei bom ela tá me elogiando, mas aí ela tomou dois bolo bom e eu seis, três em cada e.... mas assim as aulas que ela fazia assim que nem hoje é no quadro fazer pergunta era pegava aqueles documento e mandava soletrar os nome e hoje aqui é no quadro, faz aquele nome e vê qual é o aluno que vai divulgar, mas o menino, o monitor foi Gidelmo, ele é um bom monitor. As perguntas que Gidelmo fazia aqui

e era muito bom era muito bom, sabe? Eu achava, porque Gidelmo a pessoa pra não aprender com Gidelmo ele como monitor era só se não tivesse vivo, porque se a pessoa tivesse vivo ele ia aprender porque ele ia pra escola, ele é um cara assim jeitoso, tem paciência com aquele aluno que era meio difíci, assim meio que não queria entender e ele tinha aquela paciência, aquele cuidado de dizer oi até que o cara, eu gostei da aula que tinha assim do curso de jovens e adultos, eu pensei “papagaio velho não aprende mais a falar”, mas depois eu comecei assim, achei bonzinho, eu tive muitas falta até Gidelmo fez assim o aluno menos que falhava tinha um presente.

P – E por que faltava?

Trabalhando, porque teve um período de inverno, aí eu saia em qualquer terra por ai pelos cantos ganhando dinheiro pra poder, aí saia trabalhando ai ficava, ai quando chegava dizia: ah rapaz não coloque falta em mim que eu tava trabalhando e ele dizia, mas você não compareceu, mas não podia, mas era pra eu ganhar o prêmio, né? Mas ...

P – O senhor pretende estudar numa outra escola? Estudar a 1ª, 2ª, 3ª séries em diante?

Ói eu digo assim papagaio velho não aprende mais a falar, isso aí pra mim só dava se eu, por exemplo, se eu morasse lá pertinho do colégio, ou se morasse na rua, aí...mas eu sair daqui de noite pra lá pra aquele colégio pra estudar....porque daqui pra o colégio tem uns dois quilômetros ou mais, aí um aluno desse só pode estudar de noite porque de dia a gente tem as atividades pra fazer, não é? Agora se fosse qui nem aqueles cara que mora lá pertinho? Eu tava. Porque aqui mesmo quando Gidelmo começou foi assim, começou ali, ai chovia ali e ficava ruim, ai eu disse ói Gidelmo, nessa época(...). Primeiro quem ensinou aqui foi a mãe de Gidelmo (...) mais ai eu não estudava não, ai depois veio pra qui, ai troquei a minha casa nessa daqui, ai ele ensinou ali, ai quando chovia tinha muita lama e era ruim. Aí eu disse: eu vou desistir daqui no caso, aí eu disse ói Gidelmo eu vou trazer a família pra cá, mas por isso não tem problema não, aí ele olhou assim e disse “não Enaldo nós pode ensinar aqui”, aqui butava uma fila de cadeira aqui, outra aqui, o quadro ali, dava certinho, aí eu vinha estudar também, eu gostava porque a minha cadeira era mais ali pertinho do quadro porque eu tenho um óculos, eu fiz exame de vista, mas agora tô sem poder usar porque eu tenho que fazer uma cirurgia desse olho, com raio laser, já fiz exame de computador, ói foi um sofrimento e dói viu?(...) então minha amiga eu acho que, quando nós pegamo a terra, quer mais o que? Saúde e educação, aí a agente, a primeira coisa numa família, saúde, né? Aí hoje quando eu chego numa capital eu não me embaraço não, eu sei pegar um coletivo, qual o destino, eu sei pegar um carro pra viajar, sei já qual é um nome de uma rua, mas tem tantos que não sabe, o cabra chega assim num sinal olha que é assim proibido ou perigo, mas a pessoa não sabe, né? Eu acho que acima de tudo a educação é importante, é importante mesmo porque eu queria, assim, no caso eu queria ter tido as chances que meus filhos tiveram.

P – Existe algum trabalho que gostaria de ter exercido, algo que desejava ser quando era pequeno?

Isso aí eu nunca, assim eu, isso quando a gente nasce na agricultura, trabalhando, vive da roça, a gente não sabe nem divulgar qual é a bondade que o cabra podia querer, né? Porque tem muitas, o que é mais que a pessoa deseja? Se formar, o cabra queria se formar pra ser assim um médico, um juiz, eu não só não queria ser era padre. Eu podia ser doutor, médico, ser médico pra defender a, pra livrar, ser médico para defender, pra livrar a vida das pessoas, salvar vida.

P – Quantos filhos o senhor tem?

É nós temos 05(cinco) filhos, 04 filho homem e uma mulher, agora nós tem uma que Ave-Maria essa é nossa felicidade, é nossas mão.

P – Os filhos do senhor todos estudaram ou estudam?

É eles sim, todos.

P – Eles tiveram algumas dificuldade para estudar, tal como a distância de casa para a escola?

Não, sabe por que? Eu sempre fui do campo, mas eles sempre ficaram um pouco na cidade, eu vou fazer qui nem aquela história eu vou baixar o pescoço e vou agüentar as conseqüências, agora vocês vão ficar e pra aprender pra... hoje tem os estudos e não tem a profissão, mas tudo o que tem

até hoje já tá mais fácil a profissão, né isso? A que tem a profissão só é a minha filha que ela é auxiliar de enfermagem e até fez uns curso aí agora e parece que ela é técnica em enfermagem, ela é muito interessada, agora os filho, tem um encostado a ela que tem 26 anos vai fazer agora, mas não tem profissão a profissão dele é o estudo mesmo, todos eles tem estudo, só quem não tem estudo mesmo é eu, ela tem um pouquinho (se referindo a esposa que estava próxima a nós] mas a vida é assim mesmo, né?

P – Os seus filhos falam ou já falaram se tem sonhos de ter uma outra formação, o senhor pensa o que para eles?

Por exemplo, esse meu lá de Poço que tá lá na rua ele pra ser um negócio mais forte ele podia estudar pra técnico, né? Que já é uma profissão, né isso? E é uma profissão, ói técnico, veterinário, tudo isso é profissão que é mais fácil de chegar pra pessoas que assim são que nem nós, nós não temos condições.

P – Técnico agrícola?

Sim eu achava que só faltava uma forcinha. O mais novo é mais atrasadinho nos estudos, ele é do dia 31 de agosto de...vai fazer 20 anos em agosto. E tem outro que hoje já é pai de família (...) mas eu digo as eles sempre (...) O que tem 20 anos parece que tá na sétima e o outro na oitava, eu não criei os meu filho que nem eu porque eu não tive as condições, mas eu dei condições pra meus filhos (...) Esse pouquinho que eu aprendi de assim assinar meu nome e ler um nomezinho fácil ou alguma coisa, aí eu quero dizer a você isso pra mim foi a mil maravilha, é brincadeira o cabra chegar num canto dizer assim: eu pegar um endereço pra Canindé, aí onde é que tem isso aqui? Quer dizer hoje quem não sabe ler é cego, se não sabe nem assinar um nome ele é cego, não sabe nem como é que se chama, se você não assinar o nome não sabe como se chama. Você sabe como se chama? Sei, pois então faça o seu nome, como é que ele vai fazer? Então esse é que não sabe nem como se chama, que nem sabe assinar o nome e esse pouquinho que eu aprendi de meu nome, de assinar o meu nome e até um nomezinho fácil de fazer procurar um nome de um endereço, isso foi bom que o pior é que eu não fizesse nada

P – Tem algo que quando aprendeu a ler e escrever que tinha vontade de fazer e conseguiu fazê-lo?

O que eu aprendi, por exemplo, quando eu tirei meus documentos eu já sabia assinar o nome, quer dizer, e agente que vive aqui no campo ele não precisa muito da, ele não precisando de tá usando no caso assim a leitura, porque a enxada, o machado, de qualquer maneira precisa é necessário, precisa, precisa muito mesmo, quem não tem, ói eu acho assim quem não sabe assinar o nome tem grande dificuldade, tem. Tem um aqui mesmo, vou dizer o pai de Gidelmo ele não assina o nome dele e como dizia não vou na escola não porque eu sei que não tenho paciência mesmo, tem porque não vai é que nem diz a história é casa de ferreiro espeto de pau, no caso Gidelmo era o monitor e o pai dele era analfabeto, agora toda vez que vinha um projeto ele tinha que tirar uma procuração pra mulher e essa procuração custa o quê? 15 reais, então toda vez tem que pagar, por quê? Só porque não assina o nome, porque tem uns que não assina, tem uns ali dentro que desenha, desenha o nome e num sabe, e num sabe... mas ele desenha mais sabe e o pai de Gidelmo tem que fazer a procuração, quer dizer isso aí é uma falta de quê, é uma grande coisa, eu acho que o cabra que não sabe não assinar um nome ele não sabe ler é uma falha muito grande.

P – O senhor incentiva a quem não sabe ler nem escrever a participar de Programas que ensine essas habilidades de ler e escrever?

É que nem mesmo quando tinha essa, essas aula aqui eu trazia as pessoas às vezes quando eu tava com um documento e quando tava era aquela eu dizia: ói meu amigo tem uma escola aí e é bom pra vocês eu cansei de dizer é bom pra vocês, eu falei ói Moacir vai ter tempo de vir projeto⁶³ aí e você não tirar porque você não assina, vai ter tempo de não ter que ter essas escola de jovens e adultos, essas aula aí é porque pra o futuro aqui não vai ter negócio de procuração não, você mesmo é que

⁶³ Seu Enaldo está se referindo a Recurso que são liberados pelo Governo Federal através do Incra.

vai ter que assinar, se você não assinar porque não vai tirar, aí disse pronto eu sei que não tenho mais jeito até teve que passar pra o nome da mulher e encaminham aí só que Miguel ia passar, depois pegou os dados, Quintino não, mas de qualquer maneira é marido e mulher não tem nada não. Mas toda vez que tem que assinar uma coisa tem que pagar, por isso eu digo é bom, eu dizia a muitos deles aqui. Nós tinha um aqui, rapaz que até foi embora, era interessadinho, ele chegava aqui só fazia o nomezinho dele o nome dele era Pedro ele só fazia, fazia uma coisa assim, mas dava jeito fazia, quer dizer ele quando saiu, ele era interessado, já saiu daqui fazendo o nome dele, quer dizer tudo isso adianta, né? Essas escolas vamos dizer assim tá fazendo um bem quem manda de lá não, tá fazendo o bem a nós, porque chega aqui o cara não sabe assinar nome e quando termina já sabe assinar o nome, já sai com uma vantagem grande, né?

P – Mas o senhor ler alguma revista, jornais algumas coisas assim do tipo?

Não

P – O senhor acha que tem alguma instituição que possa substituir a escola? O senhor acha que a escola tem outro papel além de ensinar a ler, escrever e contar?

Não tem que ser mais coisa, né? É que nem eu lhe falei ali, porque a escola não é só a gente aprender, por exemplo, se eu sou um professor eu tenho que ensinar e aprender, porque o que eu tô aprendendo eu tô passando pra você, né isso? Quer dizer, eu acho tudo de importante aqui mermo, agora o que acontece é que muitos que se empatar com alguma coisa e nem assim, por exemplo, eu já tô com 40 anos ou 35 anos eu não preciso mais, precisa porque as vezes tá assinando um nome tão ruim, porque eu vejo aqui, tem gente quando chega num lugar assim mais decente o cara fica até um pouco meio acanhado, eu posso chegar no Palácio do Planalto o Presidente dizer assine aqui eu não tô nem aí, eu sei fazer meu nome, isso eu faço despreocupado, mas tem gente que quando pega a caneta chega fica tremendo, diz eu faço meu nome tão ruim é...de não se garantir do que tá fazendo, aí fica se tremendo aquele nervoso e se ele estudar, que desarme mesmo que desenvolve direitinho ele não vai tremer em canto nenhum, isso já é um passo a frente, né não?

P – Na sua opinião porque hoje tem muita criança fora da escola, por que existe o fracasso escolar, muitas crianças saindo da escola (evadindo)?

Eu acho que isso depende do professor, tá entendendo? Porque tem assim quando tem aquela escola que tem um bom professor que saiba ajeitar bem os seus alunos ele volta (...) a nossa filha aí diz: “ó pai não tem aula porque a professora viajou, tá doente”, se o professor não pode vim a aula então tem que ter um substituinte dele pra vim, né? Não é aquele aluno ficar semana em semana sem estudar (...)

P – Fora essa questão do professor o senhor acha que tem outra causa que não leva a criança pra escola?

Não, eu acho que não tá tudo dando assistência assim dando corretozinho, então acho que não tem como, agora se tiver falha aí...

P – As condições para a entrada na escola são muitos melhores que as de antes?

Ah é, hoje o aluno ele tem chance, porque antes o cabra ia estudar essa distância que tem daqui pra o colégio, Ave era pertinho era o aluno mais perto que estudava, porque tinha uma escolinha assim o cabra vinha, que nem tinha, e eles vinham tudinho era de a pé e vinham, hoje não, hoje tem, hoje é fácil porque hoje tem transporte, o ônibus pra trazer aquele aluno, pegar na hora, hoje o pessoal não aprende porque não interessa e aqueles que vinha naquele tempo pra ele vim de pé pra escola quando ele chegava lá no colégio as professoras era mais quente mesmo chegava assim (...) naquele tempo o que não ficasse assim vai pra parmatória, toma bolo(...) Naquele os aluno tinha medo da professora, hoje não a professora tem medo dos alunos (...)

P – Então posso dizer que o senhor vê a educação como uma possibilidade de mudança de vida?

Pode, educação sempre muda mesmo, não se compara ao analfabeto que não tem nada assim pra quem tem educação, eu acho que a educação muda muito, muda a....porque muda sim ói eu não tenho estudo, mas eu já tenho um pouquinho de educação, sei lhe respeitar, eu sei como eu tenho

que falar com você, eu não sei dizer palavra pra lhe atingir(...) pra isso eu lhe digo um pouquinho que eu tive, mas eu aprendi muito mais assim a respeitar, foi pela educação. A minha mãe ela sabia já tinha assim uma leiturazinha assim até mais ou menos e ela sabia dizer a gente como era que conversava com as pessoas, como era que a gente tinha que respeitar as pessoas (...)

P – O senhor acha que esse tipo de educação que o senhor teve complementa a educação escolar? A escola também pode realizar esse tipo de educação citada pelo senhor?

Pode, pode. Olhe a escola é o seguinte: se o aluno ele tá ali estudando ele vê as palavras como que o professor ele tá ensinando e tudo, ele já começa a ser um cara mais...

P – E o professor daqui? Ele falava algo que abordava esse tipo de educação que estava além do só ensinara ler e escrever?

Falava, como é que a pessoa chega, como é que você entra num ambiente, como é que você sai, porque assim em todo canto que eu chegar merece respeito (...) e eu achei muito bom isso porque a gente (...) Eu acho que é um direito de todos nós ter a escola, agora é porque muitos não quer aproveitar aquele direito, porque é uma coisa boa de se aproveitar, porque ói naqueles tempos, no meu tempo mermo nós não tinha oportunidade, porque se tivesse oportunidade hoje naquele tempo que eu fui jovem que eu precisei de escola e eu tivesse tido essas oportunidade de hoje eu era um homem formado, porque eu tinha vontade, tinha não, tenho vontade, ainda hoje tenho, é que nem um negócio assim que eu tenho inveja é de ler e escrever, queria assim e poder assim pegar uma folha assim pá, pá lê tudinho, um livro assim de história pra lê, pegar uma Bíblia também pegar e lê também tudo isso aí. Uma coisa que eu tinha muita vontade era de ser Desenhista, desenhar, chegar assim e dizer vou lhe desenhar e fazer a sua foto assim, Ave-Maria eu achava isso assim delicioso eu queria fazer isso (...) Por isso que eu digo aquele que não sabe, se interesse porque o estudo é importante, você não sabe seu nome vá aprender já é uma coisa, já é uma grande vantagem, porque você vai aprender saber como é que se chama, porque seu nome é Antônia, mas se você não souber fazer seu nome, então você não sabe quem é Antônia. Eu acho assim quando a pessoa chegou aqui e não assina o nome e aprendeu a assinar ele já deu um grande passo, cada dia que você estuda, se você não assinava o nome e já assina já é um passo que você deu, cada vez vai se desarnando, né isso? Hoje, eu não tive essas facilidade, essa chances, ah se eu tivesse!!! No tempo que eu era jovem naquele tempo eu tivesse uma chance dessa (...)

Entrevista 2

Entrevista realizada no dia 20/01/2005
 Projeto de Assentamento Jacaré Curitiba (Grupo União)
 Nome completo: Luzinete Nunes dos Santos Silva
 Idade: 36 anos

P – Você é Sergipana?

Sou.

P – Daonde?

De Poço Redondo.

P – Sempre morou em Poço Redondo?

Já saí depois de casada. Ai me casei com dezoito anos, aí convivi com o esposo aqui em Sergipe ,04 ano, após 4 ano fui embora pra Alagoas, aí vivemo mais quatro ano lá, era em Belo Monte, aí depois de lá, a gente sofria muito morava no que é dos outro, passava um mês, depois de um mês mandava a gente saí, a gente não sabia pra onde ia, não tinha trabalho, o que tinha bastante lá era água, tinha bastante água, mas aí era muito difícil pra gente, mas aí resolvi, sabe uma coisa? Eu vou me embora, vou embora pro meu lugar, aí vim pra perto de meu pai, construí um rancho, aí foi quando surgiu os sem-terra, ói tá pegando gente no Jacaré-Curitiba, eu nem sabia o que era reforma agrária, eu sei que nós vamo pra lá, mas sempre o marido não ia, não ia porque disse que isso era roubo, parte de roubo, aí os coordenador dizia que não era, explicava a gente como era como não era, a partir daí fizemo um barraco, lutemo muito dois ano debaixo da lona e tamo aí debaixo de uma casa, da gente , pronto.

P – Eram quantos filhos em casa?

A gente somo em 10 irmã e quatro homens em casa..

P – Onde vocês moravam tinha escola?

Tinha.

P – A senhora foi pra escola?

Não, pai nunca deixou.

P – Por quê?

Porque ele disse se a gente estudasse a roça ia se atrasar, aí ele achava que na roça, a roça era mais importante que tá na sala de aula, a gente ainda tentemo discuti, ir da roça pra escola.

P – E fazia como?

Fizemo uma coisa: a gente se matriculemo, aí a gente fizemo assim, escondido dele, né? A gente ia na roça, aí a professora disse assim :“Ah você faz a matricula, aí você matriculada aí ele não vai desisti mais”, aí fizemo a matrícula, aí se matriculemo, só estudemo um dia, no outro, a gente trabalhava de manhã e a tarde ia pra escola, aí todo mundo se arrumou ele não tava em casa, fomo pra escola, aí no outro dia ele“rum, saia, saia sem a minha ordem pra vê se não apanha”, aí a gente chorava para ir pra escola, papai nunca deixou, nunca, nunca.

P – Qual idade você tinha quando isso aconteceu?

12 ano.

P – A escola era perto de casa?

Era, era pertinho, era como aqui na casa de Irandi, a tarde tinha mais próximo onde a gente morava, pai não deixava não era muito ruim com a gente, só queria roça, roça. Se não ia apanhava.

P – A sua mãe também não sabia ler e escrever?

Não e ainda hoje não sabe.

P – O que você e seus irmãos sentiam quando via as outras crianças indo pra escola?

A gente tinha muita inveja, aliás eu, né? Eu tinha inveja, inveja grande quando eu via os alunos ir pra sala de aula e pegava um bilete, lia pra outra pessoa e aquilo me recordava muito sabe? Aí começava a chorar, mas aí se a gente chorasse era pior.

P – Nenhum dos seus irmãos estudou?

Não, só depois que se casaram, aí se interessaram..., eu depois de casada, depois de quatro ano, aí depois de quatro ano deu casada aí eu fui a sala de aula, aí foi quando eu aprendi fazer meu nome.

P – Foi numa escola de ensino normal? Foi aonde?

Não foi de Adulto mermo, lá em Alagoas.

P – Aí lá você aprendeu?

Só fazer o nome lá só, aí de lá foi que eu vim pra qui, foi que estudei com Nininho, foi lá no acampamento, aí de lá eu matriculei, aí fui sabendo alguma coisinha, fui sabendo as letras, aí depois terminei a aula com Nininho, aí me matriculei com Irandi, passei parece que dois ano com Irandi.

P – Mas já aprendeu a lê?

Já, só não sei lê muito.

P – Quando entrou na escola do assentamento tinha sonhos ou só queria mesmo somente aprender a ler?

Eu pensava assim pra aprender a lê e procurar um emprego pra saí do campo, né? Só viver do campo direto, com nove ano de idade meu pai me botou na roça, até hoje trabalho na roça.

P – Então você entrou na escola e tinha interesse?

Tinha interesse, de aprender lê, escrevê muito, né? Passar pra vê se adquire um emprego melhó.

P – Você tem um sonho, ter uma outra profissão, um emprego diferente? Se você tiver condições você vai continuar os estudos? O que impediria você de entrar numa escola de ensino regular?

Eu quero continuar, é porque pela universidade não empata a gente trabalhar na roça, né? Eu não vou ficar estudando e ficar sem trabalhar, né? Sem pegar num conto, a gente tem que ter dinheiro no bolso pra poder estudar, a gente precisaria de quê? De uma bolsa, de uma ajuda de custo, aí eu poderia estudar sem trabalhar, não é? Porque eu não teria condições.

P – Já passou dificuldade ou passou por uma situação de preconceito por não saber ler e escrever?

Ói isso tá com, tem uns oito ano, uns oito, nove ano, foi uma coisa que me doeu por dentro de mim, até hoje eu não me esqueci, nesse tempo eu lavava roupa lá em Alagoas, o meu marido trabalhava arrancando toco, então tinha a família, família dele mermo, né? Uma era professora, outra trabalhava num posto de saúde, a mãe era aposentada, o pai trabalhava não sei lá em que, a gente passou uma crise muito ruim, nesse tempo ele tava sem trabalhar, a gente passou dois mês sem arrumar nada pra dentro de casa, eu disse o que nós vamos fazer? Ele disse ói vá lá, você vai vender os porco, você vai falar com.... e fala pra pra avaliar você no mercado, até quando você vender seus porco, aí você paga, tá certo, assim eu fiz né? Eu de gravidez assim puxando pela boca, isso em Porto da Folha, a gente fazia compras em Sergipe, aí eu vim, quando eu cheguei cá aí eu falei com ela dentro do mercado, eu disse ... dá pra você ser minha avalista pro mode eu comprar umas coisa? Até o final do mês, porque eu vou vender meus porco, quando eu vender meus porco eu li pago, ela olhou pra mim disse “o quê? Sinto muito, uma mulé qui nem você e seu marido não pode comprar em mercado” eu disse porquê? Ela disse “nóis pode comprar em mercado porque somos professora, a gente tem nosso salário e você não tem, mulé de arranca toco não pode comprar em mercado”, menina aquilo me doeu aqui dentro, sabe? Aí baixei a cabeça, aí tá bom tudo bem, aí num instante foi passando uma colega minha aí, era diretora de um colégio de Belo Monte, aí ela disse “oi Luzinete tudo bom? O que tá acontecendo? Tá tão triste” eu disse não, aí contei o caso a ela, ela disse “quer dizer que ela disse isso a você”, disse, “sabe porque Netinha tá com essa banca toda? Ela sabe lê e você não sabe, porque você trabalha na roça e elas são o que professora o pai trabalha em firma, são bem estudada e você não é, mas não tem nada não, vamos” aí foi lá pro balcão e disse “venda, pode vender a essa mulé, eu sou responsável por ela”, aí ela me vendeu, pronto, quando foi com 30 dia, eu vendi meus porco, vendi quase tudinho, foi a dinheiro, antes de entregar o prazo eu fui lá inté a mulé e paguei. E elas sabe o que fizeram pra poder pagar a dívida no mercado? Foi vender um fogão a gás e um sofá, que tinha pra pagar, isso até hoje eu não esqueço, só foi essa vez que eu fui discriminada, e eu tenho fé em Deus que algum dia eu realizarei o meu sonho, não sou pior que outra, né?

P – Você acredita que a escola pode mudar a vida de alguém?

Acho, acho não, pode.

P – Você acredita que exista outra instituição que possa exercer o papel da escola, ou seja, a escola além de ensinar a ler e escrever ela tem outro papel?

Tem. Conhecer o mundo lá fora, né? Aprender falar mais, o pessoal da roça não sabe falar, não sabe conversar, falar, nem fala direito nem entende o que os outros fala (risos) e o que é mais através dos estudos? É muita coisa que a escola através dos estudos.

P – Por que muitas crianças não vão pra escola?

Através dos pais, através dos pais, né? Por que eu como é que se diz meu pai me criou, né? Não me criou na escola, me criou na roça, eu não vou criar meus filhos na roça, quando é pra ir pra roça, vai pra roça, se for pra ir pra escola tem que ir pra escola, agora se for pra fazer os dois vai fazer os dois, faz os dois, agora eu tirá meu filho da sala de aula, jamais, pra ir pra roça, meus filhos? Nunca, já disse a eles quando eu tiver vida e puder vocês vão pra escola.

P – Você tem quantos filhos? Todos estão na escola? Eles falam pra você se tem sonhos que só através da escola pode realizar? O que você acha disso?

Eu já tive 11. Todos. Eles falam, um quer ser médico, outro quer ser advogado, outro professor, eu acho uma coisa boa, tem uns que, tem uma parte dos meus meninos, eles tem interesse de estudar, agora tem outro que só vai nos empurrão, a professora manda os recadinho eu vou ajeito, mas sempre tô lá, aqui em casa e na sala de aula, “não porque não vou estudar”, vai, vai estudar sim.

P – Até os 18 anos as letras eram desconhecidas pra você, pelo menos assinava o nome? Quando você aprendeu a ler e escrever você se sentia diferente?

Ah eu me sentia muito alegre, pra mim eu tava rica nessa hora, o primeiro nome que eu descobri foi rua e luta, quando eu fiz esse nome rua e luta, rum pra mim eu sabia tudo na vida, mas aí eu descobri que não era só aquilo que eu queria, eu queria mais, eu quero mais.

P – A escola no assentamento e acampamento também você pode notar se é diferente das outras?

Eu acho que tem diferença, da sala de aula da gente pra os meninos que tá no colégio, né? Eu acho assim, pra mim, né? Porque eu estudo com uma parte de gente, quando a gente estudava tudo junto, tudo sabia uma coisa só, era bom, agora tem coisa que tem que fazer umas parte pra um que não sabe e outra parte pra outro, mas tem que ter uma coisa curtinha, né? Eu sei que eu queria mais, aprendê mais sabe? Aprendê mais, queria aprendê mais, qui nem as meninas, as meninas tão na escola sabe muita coisa, não é ...é diferente, as aulas de lá é diferente daqui.

Eu queria tanto chegar lá, ói eu tive Valdemi parece com 21 ano, eu fui pra cidade de Aracaju, ele sofreu do pulmão, teve derrame no pulmão, aí a ambulância me levou até o João Alves, do João Alves⁶⁴ me jogaram lá pra Clínica São Domingo, você me acredita que eu não sabia nem o que era um coletivo? Sabia não, me jogaram lá na Clínica São Domingo, aí veio a enfermeira, pegou o menino, isso foi em 94, não foi em 90, 90, aí ela disse “oi você tem que ir embora, você não pode ficar com seu filho porque você não para o IPES⁶⁵, tem que voltar, só volta aqui quando vier fazer visita” um aí botei as mão na cabeça, agora sem saber pra onde ia, quase eu tinha sido pega pelo maconeiro lá de dentro, quando eu vim consegui, ói eu saí de lá do João Alves 9 hora do dia, quando eu cheguei no João Alves novamente ia dá 9 hora da noite.

P – Como você fez pra chegar à Clínica?

Pedi ajuda. Peguei num ponto coletivo, aí tinha um guarda assim, eu perguntei: você é guarda, né? Ele disse sim, ele tava com o nome, mas não sabia lê tive que perguntar, aí eu disse que eu preciso de ajuda, chorando. Ai ele disse o que era? Aí eu contei a minha situação que tinha ido pro João Alves, aí a ambulância foi me levar até a Clínica São Domingo aí deixei o menino lá, aí ela disse que eu não

⁶⁴ Maior Hospital Público do Estado, localizado na cidade de Aracaju.

⁶⁵ Plano de Saúde e Previdência ao qual tem direito quem é funcionário Público do Governo do Estado de Sergipe.

podia ficar, eu queria voltar pra o João Alves de novo porque não sabia pegar coletivo nenhum, ele disse ói fique aqui daqui a instante passa um coletivo, aí mim deu um papeuzinho⁶⁶ que eu nem sabia nem o que era. Aí eu vim, ele me colocou e disse ói quando chegar no terminal aí você desça, aí era pra ele me dizer que eu tinha que pegar um para o terminal rodoviário, né? Não, ele disse quando chegar no terminal, você desça, lá você vê, lá no terminal Dias, era pra eu ir pro terminal Dias e de lá pegar outro pra ir pro João Alves, mas só que ele não me explicou, aí eu vou desço no Terminal Dias⁶⁷, o rapaz disse “ói você tem que descer aqui” como era pra descer a li mermo, né? E daí eu fiquei ainda hoje eu caço onde é o João Alves, fui de a pé minha filha, rodei lá, escurecendo, de noite, minha sorte foi uma velhinha, eu encontrei uma velha eu chegou disse, falei com ela, ficou meia assustada, eu disse não se assuste não que eu não sou nenhuma maconheira não, alguma ladrona não, eu preciso de ajuda, aí ela disse “e você não sabe lê não?” eu disse não, aí eu contei a situação a ela, aí ela disse ói eu vou dar um vale a você tem que pegar um ônibus ali naquele ponto de ônibus ali, fique aí tá passando um nestante, é um verdinho, aí de lá você pega você já vai direto pro Terminal Rodoviário e lá você vê onde é o João Alves; mas hoje? Hoje eu não passo por aquela mais não, agora eu sei o que é um coletivo, o que é um táxi, não sabia o que era, é triste menina você morar num serão desse só viver da roça, da roça, muito ruim, meu pai nem pra feira deixava a gente ir, deixava não, ele dizia assim que “mulé tinha que ficar na cunzinha, no fogão é do fogão pra roça” ou então ser lavador de roupa, meu pai conhecia as mulé era assim, muita coisa, muita coisa que hoje eu vivo sofrendo em minha vida agradeço meu pai, todo mundo diz “ah porque é pecado”, né pecado não, pecado não. Quando um pai quer que o filho faça uma coisa que o filho não qué tudo bem, aí é culpa do filho, mas quando o filho qué fazer uma coisa pro bem dele e o pai “não, não tem que ficar é na roça” porque na roça tem que viver da roça.

P – Ele é vivo?

Papai não, ele faleceu. Eu tenho um irmão mermo, um irmão encostado ao mais velho, ele coitado não sabe nem o que é um “o”.

P – Mas ele não tem interesse?

Qui tem nada, disse que não aprendeu quando era novo, depois de velho, depende é o interesse, se tem o interesse de aprendê alguma coisa a gente vai em frente, “deixar a minha roça pra i estudar” ah você faz os dois, tem a aula à noite, ele estuda todo dia, ô trabalha todo dia e estuda à noite, mas não quer nada, num sertão desse se for deixar a roça também a coisa, o bicho pega, se for esperá só pelo home, pelo home, pelo home, deixar aí, da roça também é pouco.

P – E seu pai quando necessitava num momento assinar o nome o que fazia?

Botava um avalista.

P – Em algum momento ele falou olha se eu soubesse ler e escrever não passaria por determinada situação?

Qui...eu acho que ele detestava quando a gente falava nisso, aprontava tanto pra gente não ir a sala de aula. Ele criou um neto, ele é casado já ele, menina era uma briga mais mamãe, todo dia era uma briga, esse menino ia pra escola, o menino detestava a roça(...) aí era uma briga porque o menino não ia pra roça só queria ir pra sala de aula, mamãe criou dois neto: uma neta e um neto, ele dizia que criou os filho dele, mas o neto e a neta ele ia criar como criou os filho, abastava quando ela precisava dele, hoje ela tem o salário dela e ia botar o menino na sala de aula e o menino quando ia pra roça chorava que só ele aí brigava mais mamãe, dizia que o menino ia ser ladrão “vai ser um bandido já que não quer trabalhar na roça” eu sei que o menino saiu de casa ia fazer dezoito ano quando saiu de casa “não a partir de hoje vou me embora aí foi pra firma, primeiro, também ele roubou uma dona, roubou uma menina, deixou ela na casa do sogro aí foi pra firma até hoje, hoje tem

⁶⁶ Vale transporte, passagem.

⁶⁷ Desse local para o lugar onde a entrevistada queria ir de ônibus o tempo necessário é de aproximadamente 20 minutos.

sua casa, tem seus estudo, tem sua casa, em suas coisa, tem seu dinheirinho no banco, ele mora em Santa Rosa aí trabalha em Brasília, e hoje tá muito melho do que os filho dele tudinho, mamãe disse a ele “Antônio a pessoa não só vive da roça não” (...)

P – Depois dessa experiência é aí que você tem uma maior certeza que se tivesse estudado a sua vida seria diferente?

Ói porque já me chamaram perguntando se eu sabia lê pra fazer curso de agente de saúde, pra sê merendeira, cadê? Eu não tenho estudo, eu já perdi tanta chance de trabalhar, tanta chance, eu sentia era vergonha quando as pessoa me perguntava: “você sabe lê?” eu dizia não, eu me sentia envergonhada, ia pro comércio depois de casada, em Porto da Folha, em Belo Monte o posto de saúde em cima de mim assim eu vendo nome o que era o posto de saúde? Chegava no Correio eu via o nome lá e eu não sabia o que era, eu tava em cima o rapaz dizia “minha amiga oi aí ói você tá na porta” mas me dava uma vergonha tão grande no mundo, chega eu ficava triste. É muito ruim, muito ruim, a pessoa que não sabe lê é cego, é cego, o estudo é muito bom, trás muita coisa boa e tira a gente de tanto sufoco.

P – Por que cego?

Sabe porquê? Eu tiro por mim, eu acho assim que a pessoa é cego porque um cego ele não sabe, só se for um cego de nascença, que ele pode saí dali e saber onde é minha casa, ele pode vê, mas um cego que não é de nascença alguém tem de trazer ele de lá pra qui, né? É o mermo de quem não sabe lê, se eu sair da casa de ..., aí não sem lê, nunca andei aqui, aí vou pra casa de ..., aí aqui é um correio, eu venho não pergunto a ninguém chego aqui, não sei onde é o correio, tenho que perguntar, por isso que eu digo que é cego, tem que ser guiado pelos outro, eu acho que cego é assim. Se você vai pro mercado, pro supermercado, você só vai (...) se tiver na bolsa, né? Na embalagem se você vê dentro o que é o produto, mas você não vê o produto, vê um plástico coberto, se você não souber lê como você vai saber o que é aquilo ali? E o preço?

P – A senhora já sentiu dificuldade?

Muita, muita.

P – Perguntava?

Ah perguntava saia batendo no povo, fulano quanto é aqui, fulano o que isso aqui? Tinha gente que vinha com amor, tinha gente que vinha com ignorância, (...) de tanto perguntar, porque vem pro supermercado? Tá vendo o que é que a pessoa passa?

P – Mas quando aprendeu a decifrar os códigos da leitura e da escrita tudo mudou não foi?

Ah mudou, hoje eu vou no mercado não preciso perguntar a ninguém, só ser se for um nome muito grande que eu não sei divulgar, agora se eu souber não pergunto mais não. Agora pra escrever eu sou meia, eu me apato um pouco sabe?

P – A senhora gosta de ler?

Gosto. Ói aí nessa escolinha podia tê né livro pra gente lê nera? Não é só escrever no quadro, divulgar no quadro, não tem que ter a leitura do livro. Eu acharia que deveria tê nera? Aí ficava amarradinho ali, eu achava assim, os menino fazia assim “oi mãe essa leitura aqui a senhora vai lê daqui pra qui e esse aqui a senhora vai lê pra amanhã” e assim... eu aprendi mais foi assim.

P – Eram livros deles?

Não, era livro quando eu estudava com Irandi, ela trouxe uns livro⁶⁸.

P – Tinha algo que almejava fazer que você dizia que iria fazer quando aprendesse a ler e escrever?

Eu dizia assim quando eu aprendê lê, aprendê lê e escrevê, mas sempre aprendê mais lê do que escrevê, vou mandar carta pra meu pai, minha mãe, meus irmão, mas não tentei ainda não escrevê carta não.

⁶⁸ Material Didático do Pronera de Sergipe.