

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alcemir Martins Corrêa

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TERRITÓRIO CAMPONÊS:
Assentamento Três Corações em Mato Grosso do Sul**

Campo Grande, MS

2023

ALCEMIR MARTINS CORRÊA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TERRITÓRIO CAMPONÊS:
Assentamento Três Corações em Mato Grosso do Sul**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação como requisito final à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processos formativos, práticas educativas, diferenças e Grupo de estudo e pesquisa em formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

Campo Grande, MS

2023

Corrêa, Alcemir Martins

DISSERTAÇÃO: Educação de Jovens e Adultos em Território Camponês:
Assentamento Três Corações em Mato Grosso do Sul.

Alcemir Martins Corrêa. – 2023.

165 f.

Orientadora: Célia Beatriz Piatti.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo
Grande, MS, 2023.

1. Assentamento. 2. EJA. 3. Educação do Campo. I. Piatti, Célia Beatriz,
orient. II. Título.

Alcemir Martins Corrêa

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TERRITÓRIO CAMPONÊS:
Assentamento Três Corações em Mato Grosso do Sul**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo Grande, MS, 30 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Maria Aparecida Lima dos Santos (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Membro externo)
Universidade Pública em Taubaté

DEDICATÓRIA

Dedico aos professores da Licenciatura em Educação do Campo – UFMS.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Ariovaldo Corrêa Nogueira e minha mãe Neide da Luz Martins Corrêa, pela sabedoria em me orientar e me encaminhar à vida escolar, apesar das dificuldades financeiras, com o propósito de possuir uma melhor qualidade de vida.

Aos meus professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Santos Dumont, em Costa Rica - MS, por oportunizar o ensino como premissa para os saltos qualitativos.

Aos meus professores do curso Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por despertar o senso crítico em minha jornada acadêmica.

À professora Clarice Simão Pereira, por me orientar e me incentivar na pesquisa de Educação de Jovens e Adultos durante meu decurso na LEDUCAMPO.

Aos professores José Roberto Pereira Rodrigues, Jucélia Silva, Mariana Esteves de Oliveira, Rafael Rossi, Clarice Simão Pereira, Luciene Marins, Thyago Cruz, Luana Oliveira, Lourival dos Santos e Alejandro Lasso, pelo conhecimento transmitido no decorrer de quatro anos da LEDUCAMPO.

Aos professores do curso de pós-graduação em Mestrado, da linha Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Prof. Dr. Rafael Rossi e Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pelos ensinamentos e, em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, por acreditar em meu potencial.

Aos colegas e professores do Grupo de Estudo de Pesquisa em Formação de Professores - GEPFORP e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por compartilharem conhecimentos.

Ao professor Marcio José Martins Ferreira, Diretor Escolar da Escola Municipal Oito de Dezembro, que se sensibilizou e compreendeu minhas ausências, me incentivando e me apoiando, do início ao fim, em minhas necessidades e decisões. Também à Coordenadora Silvia e à Supervisora Fátima da escola em que atuo, pelo apoio incondicional e compreensão.

Aos meus colegas da Escola Municipal Oito de Dezembro, aos funcionários administrativos, à secretária escolar e aos professores, pela parceria fundamental.

Aos amigos professores, Geizy Raposo, Kelly Brasil, Tânia de Paula e Emílio Neto, pelas contribuições.

Aos sujeitos históricos entrevistados do Assentamento Três Corações.

RESUMO

Esta investigação está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Entender como se concebe o sujeito em sua historicidade é a premissa para identificar e compreender quem são os sujeitos jovens e adultos não escolarizados do Assentamento Três Corações. Busca-se, assim, revelar seis sujeitos do assentamento por meio de uma pesquisa com análise documental e entrevistas semiestruturadas. A fundamentação ancora-se na teoria histórico-cultural, que se apoia no Materialismo Histórico-Dialético. Com essa base teórica, é possível compreender os sujeitos sob o prisma de uma teoria que os concebe como resultado das e nas relações sociais estabelecidas em um processo histórico. Compreender esses sujeitos com suas singularidades exigiu dialogar sobre questões fundamentais para uma análise crítica. Diante de tais aportes teóricos e consoante os depoimentos dos entrevistados, constatou-se que os sujeitos não-escolarizados do território do assentamento se traduzem como uma parcela da sociedade capitalista que, desde sua infância, tiveram seus direitos suprimidos ou negados. Observa-se uma contrariedade ao se negar o direito ao conhecimento elaborado, erudito e, portanto, à educação escolar, intensificando os altos índices de analfabetismo e das desigualdades sociais.

Palavras-Chave: Assentamento. EJA. Educação do Campo.

SUMMARY

This investigation is associated with the line of research “Training processes, educational practices, differences”, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Does it seek to understand how the subject is conceived in its historicity, is it the premise to identify and understand who are the uneducated young and adult subjects of the Três Corações Settlement? This investigation bets on revealing six subjects from the settlement, through a research with documentary analysis and semi-structured interviews. The theoretical basis for such a feat is anchored in the historical-cultural theory, which in turn is supported by the Historical-Dialectic Materialism. With this theoretical basis, it is possible to understand the subjects under the prism of a theory that sees them as a result of and in the social relations established throughout a historical process. Understanding these subjects with their singularities demanded, in the structured chapters, dialogue about fundamental questions for a critical analysis. Thus, we can say that the study of the development of the human psyche, the study on the trajectory of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, and also on the course and contribution of social movements in the field that resulted in advances and setbacks in public policies established historically since the period of colonization of the country, until the current economic and political scenario that the country lives. Faced with such theoretical contributions, according to the testimonies of the interviewees, we found that the non-schooled subjects of the territory of the settlement, are translated as a part of the capitalist society that since their childhood had their rights suppressed, denied. As a result of this condemnation provoked by the ruling class, there is obviously a contradiction in denying, for example, the right to elaborate, erudite knowledge and, therefore, to school education, intensifying the high rates of illiteracy and social inequalities.

Keywords: Settlement. EJA. Field Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Produções mapeadas.....	21
QUADRO 2 – Comparações entre acampamentos e assentamentos.....	100
QUADRO 3 – Vida cotidiana.....	122

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Recorte de registro pessoal do S1.....	94
FIGURA 2 – Barraco representado em acampamentos.....	97
FIGURA 3 – Espaço territorial apresentando os três grupos.....	105
FIGURA 4 – Recorte do registro de criação do assentamento.....	105
FIGURA 5 – Placa instalada na entrada de um dos lotes do Grupo 1.....	106
FIGURA 6 – Moradia inacabada.....	108
FIGURA 7 - Atividade transmitida de geração para geração.....	109
FIGURA 8 – Condições das estradas em períodos chuvosos.....	110
FIGURA 9 - Trabalhador rural.....	111
FIGURA 10 – Criação de porcos.....	123
FIGURA 11 – Moradia de S5.....	125
FIGURA 12 – Ônibus escolar transportando atualmente alunos para a escola.....	151

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente de Aprendizagem Virtual
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Brasileira
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
FHC – Fernando Henrique Cardoso
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
GEPFORP – Grupo de Estudo de Pesquisa em Formação de Professores
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PNAA – Programa Nacional de Alfabetização de Adultos
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROINC – Programa de Inclusão Profissional
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
SASE – Secretaria de Articulação com Sistema de Ensino
SECAD – Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI – Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A ATIVIDADE HUMANA COMO ELEMENTO CONSTITUIVO DO SER HISTÓRICO.....	27
2.1	Formação humana: algumas considerações.....	27
2.2	O sujeito do campo e o meio cultural.....	37
2.3	O acesso ao conhecimento como premissa para ruptura do cenário educacional...43	
3	AVANÇOS E RETROCESSOS: UM CENÁRIO DE LUTAS PELA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS.....	54
3.1	Breve histórico da EJA no Brasil.....	54
3.2	As lutas sociais do campo: o movimento que precede o princípio educativo.....	58
3.3	A peleja da EJA.....	70
3.4	As contribuições da educação do campo e os entraves da caminhada: das aspirações à implantação das licenciaturas.....	74
4	ASSENTAMENTO TRÊS CORAÇÕES: INTERLOCUÇÕES DE UM TERRITÓRIO.....	87
4.1	O princípio “Três Corações”	88
4.2	Historicidade dos sujeitos.....	110
4.3	Os processos de escolarização dos sujeitos.....	126
4.4	A Educação Escolar: caminho para o avanço do desenvolvimento humano.....	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
6	REFERÊNCIAS.....	156

INTRODUÇÃO

A narrativa de um sujeito é dada pelas circunstâncias que a vida lhe impõe. Determinadas condições produzidas no seio do ambiente familiar, da comunidade e da sociedade são concebidas a partir das experiências socioeconômicas em que os sujeitos são constituídos historicamente. Isso significa expressar que é necessário compreender o sujeito em sua historicidade.

Pela credence popular e na esfera romancista se diria, particularmente, que minha¹ história com o campo sempre esteve predestinada, porque sempre simpatizei com o tema, mas insisto em afirmar que a minha saga parte de uma concepção baseada em uma construção social, nada mais do que o resultado dialético de uma cadeia entre “mim” e as interações com o meio. Diante do exposto, me apresento:

De origem rural, filho de trabalhadores envolvidos com o preparo da terra para o plantio e a colheita de produtos da agricultura familiar, constituídos em pequenas roças para a venda e a subsistência, vivi na zona rural de 1978 a 1983, no município de Costa Rica, em Mato Grosso do Sul, ou seja, durante a minha infância. Após isso, minha família mudou-se para a cidade, que teria, na época, aproximadamente 8 mil habitantes.

O motivo dessa mudança foi a ausência da escolarização na área rural. Sem o transporte escolar para a unidade escolar mais próxima, a saída foi buscar a sobrevivência na cidade pacata, interiorana, na divisa com o estado de Goiás, afinal de contas, meus pais lutaram para que eu frequentasse a educação escolar.

Aos vinte anos, as dificuldades financeiras foram a desculpa mais evidente para uma nova mudança, agora para a cidade de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, que possuía uma população três vezes maior do que a de Costa Rica. Morar em uma cidade pantaneira foi também retornar ao local de origem do meu nascimento, apesar de meu pai ser de Costa Rica e minha mãe de Aquidauana.

Eles se conheceram por volta de 1977, durante apresentações musicais de uma dupla sertaneja de que ele era membro, na Rádio Difusora de Aquidauana. Na época, ele fazia dupla com o cantor Curioso, da dupla Curioso e Barqueirinho. A composição de que meu pai participava era denominada de Curioso e Pardãozinho. Constituiu-se, na época, como a dupla mais popular na região de Aquidauana, chegando a participar de turnês em

¹ Por se tratar de um relato pessoal, na primeira parte da introdução será utilizado o tratamento na 1ª pessoa do singular.

várias cidades do vizinho Mato Grosso. Em uma dessas apresentações, a dupla abriu o show de João Mineiro e Marciano.

Ademais, nesse princípio de vida adulta, após 18 anos estudando somente na rede pública, escolhi o caminho da Educação na vida acadêmica. Cursei a primeira graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana.

Meu trabalho de conclusão do curso teve como temática a educação rural e a escola pantaneira. Em seguida, as circunstâncias me ofereceram a primeira experiência na docência, na própria escola pantaneira, dentro de uma concepção tradicionalista de ensino e com turmas multisseriadas/multianuais.

Após curtos três anos pelo Pantanal, segui outros rumos ao mudar para Campo Grande-MS. Na Capital, atuo nas escolas do campo, especialmente no cerrado brasileiro, desde o ano de 2006 até os dias atuais. Esses últimos, dedicados à Equipe Pedagógica da Escola Municipal Oito de Dezembro. Nesse meio tempo, cursei a segunda graduação: a Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAMPO), também pela UFMS.

A minha inserção no Curso de Licenciatura em Educação do Campo em uma universidade pública simplesmente mudou minha maneira de enxergar o campo de forma romantizada, proporcionando-me um olhar para a compreensão de um campo real, histórico.

Outrora, a visão que eu tinha era de uma educação rural caracterizada pelas classes multisseriadas/multianuais, contando com a presença de um ou poucos professores, os quais tinham como objetivo alfabetizar as crianças nas “escolinhas” do interior.

Já nesses últimos anos, por influência de pressupostos teóricos defendidos, assim como pelas leituras referentes à Educação do Campo, passei a observar o território do campo como um lugar não só de manifestações culturais, mas composto de sujeitos dentro de um contexto de trabalhadores rurais em constantes lutas e resistências por terra, por educação e por uma melhor qualidade de vida, enfim, sujeitos de direitos.

Um bom exemplo disso foram minhas visitas ao assentamento, que se iniciaram de maneira tímida, desconfiada, talvez até julgadora. Mas, eu insisti. Sabia que ali teria algo que me chamaria a atenção: a simplicidade das pessoas e do lugar. Assim, fui conhecendo um lugar, uma pessoa, outra pessoa...

Fui observando as ruas arenosas, os buracos no chão, os barracos de lona. Fui testemunhando as árvores retorcidas do cerrado, as folhas de latas servindo de parede nos

barracos, os fogões a lenha, as panelas velhas e amassadas, as galinhas no quintal. As crianças brincando de esconde-esconde e de bola, as linhas de expressão no rosto das pessoas mais velhas. As motos que vão, que vem, cheias de defeitos mecânicos e elétricos e com documentação atrasada. Os carros velhos estacionados debaixo das mangueiras. Fui vendo as roupas ‘surradas’, os bonés nos mais jovens e os chapéus encardidos nos mais velhos.

Deparei-me com os cigarros de palha, os fumos mascados e os tererés. Fui pisando no chão, devagar, conhecendo as pessoas. Fui ouvindo as histórias, os causos e as reclamações sobre seus problemas. Ouvi cantos da seriema e de outros tantos passarinhos. Comi carne de porco, galinha caipira. Fui fazendo amizades, conhecendo as famílias, suas lutas. Quando percebi, já estava frequentando o estabelecimento comercial Bar e Mercearia da Darci, e sendo reconhecido pelos sujeitos locais.

Assim, fui conhecendo o modo de vida peculiar do lugar e o olhar sofrido dos seus moradores, mas também a sabedoria popular. Cada vez mais me sentia parte daquela gente, dos seus costumes. Encantei-me com tantas histórias e uma delas me chamou mais a atenção. Numa dessas minhas visitas, conheci um senhor com saberes ricos e próprios, que me apresentou uma de suas rotinas.

Debaixo da sombra de um pé de pequi, sobre uma mesa de madeira, jogou pacotinhos de 10 gravetos retirados de uma sacola de pano. Eram vários, eram agrupamentos, representando o sistema de numeração decimal. Ali, disse ele, ao prestar serviço de empreita nas fazendas vizinhas, a cada grupo com 10 gravetos amarrados por um cordãozinho, ele teria fincado no chão 10 postes de uma cerca que construiu. Segundo suas palavras, por não saber escrever nem ler, era a maneira de provar e registrar seu serviço, para que, posteriormente, apresentasse ao empregador e pudesse receber a devida importância em dinheiro pela troca de seu ofício.

As minhas vivências em relação às escolas constituídas no campo se iniciaram em 2003, mas o olhar provocador sobre essas experiências só surgiu mesmo quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Foi a partir dessa nova formação que despertei para as inquietações acerca dos sujeitos do campo: jovens, adultos e pessoas idosas não escolarizadas, protagonistas de uma trajetória histórica, singular e universal. Esses sujeitos, apesar de não serem escolarizados, possuem riquezas culturais sublimes.

A partir das práticas vivenciadas com a comunidade camponesa e o aprendizado obtido pela licenciatura, passei a enxergar o campo como território de sonhos, lutas e

resistências. Dessa forma, ao construir esse novo olhar, observo as mudanças políticas, econômicas, sociais e históricas mais recentes no campo educacional, enraizadas no sistema capitalista.

Ao atuar como Coordenador Pedagógico na unidade escolar, conforme as minhas vivências, estabeleci um vínculo com a comunidade local, histórica e geograficamente formada por propriedades rurais em seu entorno. De um lado as fazendas de pecuária e agricultura e, de outro, o Assentamento Três Corações, constituído a 10 quilômetros de distância, de onde inclusive atendemos parte de nossa demanda do Ensino Fundamental. As frequentes visitas ao assentamento e o diálogo estabelecido no dia a dia despertaram meu interesse pela pesquisa.

Além disso, ingressei no Mestrado em Educação sob a orientação da professora Dra. Célia Beatriz Piatti, onde participo das atividades realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPFORP) por ela coordenado, o que contribuiu para o objetivo de compreender meu objeto de pesquisa.

À vista do evidenciado, as inquietações emergiram a partir da percepção de que a Educação do Campo, com seus dilemas e avanços é (ou deveria ser) entendida como um acontecimento social que valoriza e dá significado aos sujeitos de direitos, que se constituem no campo, especialmente no que diz respeito aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa em território de populações camponesas. Nessa inquietação, tem origem o problema de pesquisa, a saber: Quem são os sujeitos jovens e adultos do Assentamento Três Corações em relação aos processos de escolarização?

Diante dos argumentos acima descritos, o objetivo desta pesquisa se estabelece em identificar e conhecer os sujeitos não escolarizados do assentamento Três Corações, considerando a sua individualidade, particularidade e universalidade. Diante de tal objetivo, buscamos² por meio dos objetivos específicos, compreender a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus avanços e retrocessos, bem como conhecer o processo histórico da constituição do assentamento e verificar a condição de escolarização de moradores locais.

Partimos da concepção de que, para analisar o objeto de pesquisa, é imprescindível considerar seu percurso histórico e isso demanda compreender os seres humanos como sujeitos do mundo social, que ao mesmo tempo toma posse de seus

² A partir desse parágrafo, será utilizado o tratamento na 1ª pessoa do plural.

produtos caracterizados por suas relações com o mundo da natureza. Dessa forma, nos amparamos no referencial teórico da teoria histórico-cultural, cujo método é o materialismo histórico-dialético.

Nessa perspectiva teórica, concordamos que:

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, isto é, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. (MARTINS, 2015, p. 36).

É nessa condição que entendemos a análise a partir de uma ótica que supera as aparências, rompendo com o que é imediato, pois muitas vezes não se revela as tensões, as contradições postas no meio onde se encontram os sujeitos.

Martins (2015, p. 36) nos provoca a compreender:

[...] que se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas.

É preciso seguir das representações primárias ao que é imediato em direção às determinações ontológicas do real, tendo em vista a concepção de realidade como materialidade histórica de produção e de reprodução da existência humana.

Em relação a essa concepção de realidade, entendemos que os fenômenos não se configuram apenas em seu aspecto singular, mas também em uma dimensão desse singular em consonância com o universal, ambos em processo dialético, sem possibilidade de serem isolados.

Diante dessa condição teórica, a pesquisa tem como foco compreender a biografia dos sujeitos moradores do assentamento, na busca por informações que ofereçam suporte para uma reflexão acerca do processo histórico que os constitui. O contexto abordado provoca um debate a partir da condição socioeconômica e dos relatos das experiências desses sujeitos, cuja constituição é reflexo de uma construção alicerçada pelas oportunidades que a sociedade vigente lhe proporcionou ou não.

Para compreender melhor essa dinâmica social, Duarte (2013, p. 22) defende que “Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo”. Ou seja, as circunstâncias da vida estão relacionadas com as atividades exercidas pelos sujeitos no decorrer de suas relações e de sua história na sociedade capitalista. A partir dessa lógica é que cada um transforma a sua realidade, ainda que historicamente essa realidade não seja a ideal.

O que pretendemos é não considerar os seres humanos apenas como produtos. Na verdade, ele pertence ao meio, configurando-se também como um agente transformador. Afirmando-se como integrante desse processo histórico, ele se constitui e estabelece suas relações sociais com a natureza. Nessa perspectiva, Vygotsky (1995) defende o resultado da realidade como processo investigativo de um percurso, reconhecendo que é preciso estabelecer relações com o fenômeno estudado:

[...] o estudo histórico, diga-se de passagem, simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento (VYGOTSKY, 1995, p. 6).

Considerando a abordagem acima, a presente pesquisa quer compreender o território, o percurso histórico e o motivo pelo qual não há a oferta da EJA para a comunidade local, buscando entender também quais são as implicações disso e qual o percurso histórico dos sujeitos entrevistados que não tiveram acesso à escolarização.

Com base nas informações observadas e analisadas acerca da constituição da EJA em assentamentos, pretende-se compreender as especificidades dos sujeitos não escolarizados. Para Moura (2017, p. 27), é preciso compreender o fenômeno “em sua totalidade”.

Para entender o sujeito em sua particularidade, demanda percebê-lo em sua natureza histórica. Ainda segundo o mesmo autor, o método de investigação capta o fenômeno em sua historicidade, porque não somente descreve, mas, analisa e explica.

De porte das informações registradas, analisadas e refletidas, elas se somarão às verificações *in loco* dos sujeitos constituídos no território estudado. Nesse contexto, será necessário ouvir os relatos de seus moradores, bem como investigar suas experiências com a escolarização por todo o percurso de vida a que foram submetidos.

Os estudos, a sistematização das informações e dados, a pesquisa empírica, enfim, a produção do conhecimento perpassará por discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com seus sujeitos, observando os avanços e retrocessos de um cenário de lutas pela educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

É importante ressaltar que, de acordo com Cedro e Nascimento (2017), uma pesquisa que se fundamenta na teoria escolhida, apesar das técnicas de investigação, das entrevistas, das observações e das análises documentais, não significa [...] dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa.” (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 25).

Os autores nos alertam ainda que é grande a gama de problemas que a pesquisa em educação pode envolver. Por isso, é possível que as questões possam ser abordadas de diferentes formas, pois o que temos são [...] vias de acesso que permite o desvelamento dos questionamentos educacionais, existe, também, uma variedade de possíveis modos de percorrer esses caminhos”. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p.13).

Nesse caminho, a pesquisa possibilitará a compreensão do tema como importante discussão referente à implantação de políticas públicas de acesso, garantia e atendimento a jovens, adultos e pessoas idosas não escolarizadas, que tiveram pouco ou nenhum contato com a escolarização na idade própria e que, por sua vez, compõem as estatísticas de uma grande parcela da sociedade, marginalizada pelo sistema capitalista.

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), 11 milhões de pessoas caracterizam a demanda brasileira não alfabetizada, engendrando obviamente as desigualdades sociais. Para Saviani (2008), entender essas questões exige compreendê-las em suas relações estruturais, fundando na sociedade de classes, onde predomina a hegemonia do poder econômico.

Por essas razões, propomos pesquisar a historicidade de seis moradores do Assentamento Três Corações no município de Campo Grande, estabelecidos em seus lotes, os quais assinaram termos de consentimento e serão denominados de S1, S2, S3,

S4, S5 e S6 para sigilo dos participantes. Como critério para a escolha desses sujeitos, ficam estabelecidas as diferentes faixas etárias, incluindo as pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à escolarização.

Para tanto, optamos em utilizar como instrumentos de pesquisa as entrevistas semiestruturadas, por entendermos que estas se constituem como um instrumento relevante, que possibilita o avanço do diálogo estabelecido entre o pesquisador e o sujeito e a análise documental em registros da criação do assentamento, oferecendo-nos uma análise sobre o contexto histórico e social do território e de seus moradores.

As entrevistas semiestruturadas, por exemplo, não se limitam apenas aos enunciados produzidos anteriormente. Ou seja, criam-se possibilidades para a produção de novos questionamentos e, assim, novas respostas, dependendo da interação entre seus interlocutores.

A realização das entrevistas foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do Parecer Consubstanciado do CEP sob o número 5.379.030, preconizado pelo Protocolo 55379721.4.0000.0021, de 29 de abril de 2022.

E, como descrito anteriormente, além das entrevistas, foi realizada a análise documental de registros encontrados com os moradores desde a origem do assentamento, caracterizada pela busca de informações sobre a constituição do assentamento em estudo e o perfil de seus residentes, contudo dando ênfase para a época da constituição dos primeiros lotes.

Entendemos que, diferentemente da análise bibliográfica, que está relacionada diretamente com as fontes científicas, a qual também fará parte desta investigação, a análise documental pretende produzir um levantamento de informações baseadas em quaisquer tipos de registros que testemunham acontecimentos que comprovem a sua contextualização histórica do desmembramento da propriedade rural em lotes e acerca da implementação ou não de programas educativos na modalidade de EJA.

Dessa forma, diante do exposto, iniciamos os estudos por produções científicas que abordam o objeto da pesquisa da EJA em assentamentos rurais, verificando as contribuições dos trabalhos que versam sobre a temática publicados na Plataforma do Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica - Oasisbr.

A seleção da plataforma evidencia a sua constante atualização dos acervos, o que permite um levantamento com produções atuais. Não elegemos um recorte temporal, na intenção de encontrar o maior número possível de pesquisas.

Deliberamos primeiramente pelo levantamento quantitativo das produções e, posteriormente, o enfoque passou a ser a leitura e a análise dos resumos dos trabalhos. Realizada com a inclusão dos descritores ‘Educação do Campo’, ‘Educação de Jovens e Adultos’ e ‘Assentamento’, foram encontrados 20 resultados. Como critério de busca, foram lidos os resumos de todos os trabalhos encontrados para identificar a relação do tema com o objeto de pesquisa do projeto. A partir da leitura do resumo, dependendo das informações encontradas é que nos detivemos no conteúdo dos trabalhos, na perspectiva de identificar e compreender as contribuições que venham ao encontro de nossa pesquisa.

É importante destacar que refletir acerca da revisão bibliográfica implica conduzir um caminho com o propósito de compreender os sujeitos numa perspectiva crítica.

A título de representatividade, o quadro a seguir demonstra os resultados desse parecer:

Quadro 1 – Produções mapeadas

Ano	Área	Instituição	Tipo	Título	Autor/Orientador
2011	Educação	UFPB (Paraíba)	Dissertação	Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais na Paraíba: um novo campo de organização e participação?	REGO, Paula Renata Cairo do / MOREIRA, Orlandi de Lima.
2012	Educação	UFV (Viçosa)	Dissertação	A Educação de jovens e adultos do campo: um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia-MG	FARIA, Ana Lucia Ferreira / SOUSA, Dileno Dustan Lucas de.
2014	Educação	UFC (Ceará)	Dissertação	Educação de Jovens e Adultos do campo e a permanência escolar: o caso do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará	LIMA, Nara Lucia Gomes / SOUZA, José Ribamar Furtado de.

Fonte: Corrêa, 2021.

Entender esses resultados implica considerar não somente os números, como também as suas contribuições para iniciarmos a pesquisa. Therrien e Therrien (2004), em uma sinopse comparativa entre os estados, traduzem que o “estado da arte” ou “do

conhecimento” propõe a descrição de um inventário descritivo a partir das produções selecionadas em determinado campo do conhecimento. Cabe ressaltar que não se trata de um mapeamento exaustivo, mas contribui para a compreensão do objeto de investigação desta pesquisa.

Os trabalhos encontrados apresentam discussões sobre a educação de jovens e adultos no campo das políticas educacionais como resultado das lutas sociais empreendidas socialmente. O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), entre outras frentes, constituiu-se como objetos de pesquisa das dissertações analisadas. A democratização do ensino, por meio de uma educação problematizadora articulada com as correntes pedagógicas críticas, é determinante na compreensão dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos.

Acerca das dissertações analisadas de Rego (2011), Faria (2012) e Lima (2014), ao tratarem do mesmo objeto de estudo, apesar das distintas realidades, observa-se em suas bases teóricas a fundamentação em autores como Giroux, Libâneo, Saviani, Brandão, Pierro, Haddad, Vendramini, Arroyo, Caldart, Molina, Chauí, Freire, Therrien, entre outros.

Entendemos que esses autores representam uma trajetória histórica e teórica de engajamento e estudos acerca dos sujeitos do campo, dos movimentos sociais, da educação escolar, da EJA, bem como da Educação do Campo na compreensão do sujeito da classe trabalhadora. Do mesmo modo, empreendemos consultas aos teóricos de base marxista, sobretudo no que diz respeito às contribuições de Lev Semionovich Vigotski, por dedicar seus estudos ao comportamento do indivíduo em contato com a sociedade.

Diante das dissertações elencadas, inicialmente selecionamos a pesquisa de Rego (2011), cuja análise teve início com a leitura do resumo. Na sequência, para compreender o aporte teórico, a metodologia, as técnicas de pesquisa e os resultados, foi necessária uma análise mais a fundo. Ferreira (2002) defende a busca por mais informações, ainda que sejam parciais, como uma prática efetiva do pesquisador.

Rego (2011) produziu um estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Seu estudo versa sobre a oferta da escolarização de jovens e adultos em assentamentos da reforma agrária no estado da Paraíba, sendo uma política instituída pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA).

A autora esclarece que o PRONERA é uma política constituída no governo de Fernando Henrique Cardoso, que tem como objetivo o atendimento às populações rurais

empobrecidas. Uma de suas políticas é a alfabetização e a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas dentro dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária no Brasil.

A pesquisa propõe identificar se os projetos de escolarização da Paraíba contribuíram de forma significativa para o aumento dos sujeitos sociais em arenas decisórias. A autora desenvolveu sua pesquisa em projetos que atenderam mais de 1.200 pessoas divididas em diferentes turmas em vários municípios paraibanos.

Para Rego (2011), a proposta pedagógica do projeto, baseada em princípios freirianos, se preocupou com a vida dos trabalhadores camponeses, contemplando uma pedagogia voltada aos interesses dos sujeitos. Os preceitos da proposta têm por base fortalecer as organizações locais, fomentar os movimentos sociais, formar alunos críticos, assim como ampliar a consciência do sujeito para uma melhor leitura do mundo, com proposições de transformação da realidade local.

A pesquisa de Rego (2011) apresentou distintas respostas. De um lado, a evasão escolar, evidenciada em virtude de que muitas turmas foram fechadas porque os alunos, no decorrer das aulas, foram desistindo. Justifica a autora que as dificuldades que geram essa desistência perpassam pela falta de uma articulação do projeto com o poder local, citando a ausência de práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento prévio dos alunos e a sabedoria popular. Ela retrata também as queixas de cansaço físico dos sujeitos.

Por outro lado, ainda que constatare pontos negativos, a autora indica que foi observada maior participação dos sujeitos em ações comunitárias. Alunos e professores, fortalecidos com as questões da cultura camponesa, se prontificaram a manifestar interesses políticos dentro de órgãos representativos, o que já é um resultado satisfatório. Ela comprova esses acontecimentos, ao registrar que:

[...] professores capacitados pelo Projeto, assumiram a diretoria da escola, tornando-se gestores de uma instituição importante e primordial para o campo desenvolvendo, assim, seu potencial participativo. Assim como também, assumiram a presidência da Associação dos Moradores como o caso do Eduardo Ivanildo no município de Itabaiana, que inclusive foi convidado a participar de uma ONG sobre meio ambiente. O que demonstra que a participação em projetos do tipo ora estudado contribui com a organização e a participação da vida dos camponeses nos assentamentos rurais, percebido de forma clara no decorrer desta pesquisa. (REGO, 2011, p. 102).

Em continuidade a nossa análise dos trabalhos designados, nos referimos agora à pesquisa de Faria (2011), na qual a autora pretendeu verificar se a educação de jovens

e adultos no município de Natalândia aproxima-se das propostas prescritas pelo PRONERA e, conseqüentemente, se atende à realidade dos trabalhadores rurais. Para a autora, o PRONERA visa atender as necessidades dos sujeitos do campo e ampliar o acesso à EJA. Por esse viés, sua pesquisa buscou identificar se a proposta pedagógica se estabelece como um instrumento de democratização e conscientização para a população local.

Convém salientar que a autora tratou de indicar a ausência de pesquisas com a temática da EJA, deixando evidente que não são somente as populações pobres rurais que são excluídas de políticas públicas, uma vez que a EJA, enquanto tema de pesquisa, encontra-se à margem nas próprias instituições de ensino superior.

Antes mesmo de elencarmos os resultados de Faria (2011) a respeito de sua investigação, ressaltamos que ela faz um alerta acerca da prática pedagógica instituída dentro dos projetos. Indica que os documentos norteadores que preconizam a Educação do Campo e a própria EJA precisam incorporar os preceitos da educação popular, tão defendida pelo professor Paulo Freire.

A autora reverbera que esses documentos, tão necessários ao desenvolvimento das práticas educativas dentro dos projetos, embasam-se não somente no compromisso de tornar os sujeitos leitores e escribas, mas de superar a educação bancária, fortalecendo a luta e a resistência dos povos camponeses. Mas, para Faria (2011), essa realidade tornou-se distante, haja vista as omissões perceptivas principalmente no campo financeiro e administrativo.

Nessas circunstâncias, a autora anuncia a ausência da merenda, a precariedade das estruturas físicas, a distância das moradias até as salas de aulas e, concomitante, a ausência do transporte escolar. Enuncia também o cansaço físico proveniente das atividades trabalhistas nas roças, a evasão e a descontinuidade dos projetos.

No tempo em que o projeto durou, mesmo com a fragilidade e as dificuldades na sua execução, trouxe algumas possibilidades e expectativas. Ela aponta que as práticas pedagógicas das professoras relatadas por seus entrevistados podem ser consideradas satisfatórias, porque vinham ao encontro dos interesses locais. Demonstrou em sua pesquisa contribuições positivas para os sujeitos como a aquisição das habilidades de leitura e escrita, além do fortalecimento de seu posicionamento social e político na comunidade.

Faria (2011) assevera que alguns desses sujeitos passaram a participar ativamente das discussões políticas de seu território camponês e, além disso, adquiriram

mais consciência crítica para compreender os objetivos de outros projetos, analisando suas intencionalidades e refletindo sobre a possibilidade de aderir ou não a eles. Frente a essas colocações, a autora insiste em expressar que a inexistência da aplicação dos recursos financeiros de forma apropriada por parte dos mantenedores dos projetos impossibilita a continuidade da EJA como um direito social.

Reportamos agora à última dissertação eleita no Quadro 1, na qual Lima (2014) discorre seus escritos apoiando-se no método marxista e na pedagogia libertadora. Utilizou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva e explicativa, além do estudo de caso como estratégia.

O interesse de pesquisa de Lima (2014) tem relação com a permanência escolar, no entanto a autora enfatiza que em sua pesquisa bibliográfica não encontrou trabalhos que versam sobre a permanência escolar e a evasão.

Portanto, ao optar pela temática, tratou de identificar os aspectos que influenciaram a permanência de uma turma da EJA dentro do Assentamento 25 de Maio, no município de Madalena, estado do Ceará. Esse assentamento, quando de sua criação nos anos de 1980, foi derivado da ocupação do maior latifúndio do país naquela década. A referida pesquisa foi realizada com os sujeitos de uma turma multisseriada/multianual, que funcionava no período noturno dentro desse assentamento.

Para compreender os aspectos que caracterizavam a permanência de uma parte dos alunos na EJA, inicialmente a autora buscou compreender as várias motivações que levam os alunos a desistirem de frequentar as aulas, a saber: diferentes níveis em uma sala multisseriada/multianual, ausência do Gestor principal da unidade no período noturno, ausência dos agentes de outros segmentos da escola, tais como funcionários e professores, e horário tardio das aulas.

A pesquisa da autora aponta inclusive um agravante: ao observar que a EJA não é abordada no projeto político da escola, isso equivale a dizer que a própria escola exerce um papel excludente.

As justificativas para a evasão recaem também sobre compromissos dos sujeitos, os quais defenderam nas entrevistas que se ocupam à noite com repousos, descansos, cultos evangélicos e missas, programas de TV como as novelas e passeios pela vizinhança. A autora, segundo os relatos dos sujeitos que frequentam as aulas, alega que a ausência e, posteriormente, a evasão dos alunos inibem e dificultam as discussões comunitárias, sociais e políticas dentro do assentamento.

Emerge daí, entender, então, o que motiva a permanência escolar de um número reduzido de alunos. As respostas dos sujeitos convergem basicamente para os mesmos motivos: a professora, os estudos e as brincadeiras. A autora atribuiu essas respostas a três principais aspectos: a primeira se refere à vontade de concluir o Ensino Fundamental para conquistar um emprego e ter uma melhor condição de vida; a segunda diz respeito à vontade de aprender para se tornarem cidadãos independentes na vida cotidiana, desenvolvendo habilidades para manipular celulares, máquinas de caixa-eletrônico dos bancos, além de realizar consultas na internet e auxiliar os filhos no acompanhamento familiar; o terceiro aspecto visa à socialização, por meio da qual eles terão a possibilidade de estabelecer vínculos de amizade, interagir e se divertir nas aulas.

Frente às contribuições dos autores elencados no Quadro 1, apenas essas três dissertações versam sobre o objeto de pesquisa proposto. O número reduzido de pesquisas encontradas demonstra que não há muitos estudos em relação à EJA nos assentamentos. Isso nos inquieta e permite avançar em nossas pesquisas. Queremos também propor uma discussão que possa ser útil à Educação do Campo, compreendendo os sujeitos do Assentamento Três Corações em suas singularidades.

Em face do exposto, nossos escritos estão divididos em três seções, seguidos das considerações finais e das referências bibliográficas. A primeira seção traz contribuições teóricas para a nossa discussão, como a constituição do sujeito pela perspectiva social e histórica. Dessa forma, nos ancoramos na atividade humana como processo que diferencia os homens da natureza animal e apontamos as relações sociais no modo de produção capitalista como elemento constitutivo da formação humana.

A segunda seção discorre acerca dos dilemas e avanços da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Como apresentamos entrevistas com sujeitos do assentamento, coube compreender o processo histórico de luta, resistência e conquistas das populações camponesas enraizadas ainda na colonização do país. Esse tempo histórico nos trouxe até os dias mais recentes, quando a Educação do Campo se tornou instrumento de luta dos movimentos sociais.

Por fim, na terceira seção empreendemos em conhecer os seis sujeitos pesquisados, os quais foram entrevistados dentro do território camponês, onde tivemos a oportunidade de apreender a historicidade de cada um, revelando sua infância, suas angústias, bem como seus enfrentamentos e suas aspirações.

2 A ATIVIDADE HUMANA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO SER HISTÓRICO

2.1 FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao tratarmos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente dos sujeitos a que se destina esta pesquisa, instituídos como trabalhadores do campo, tomamos por base compreender o sujeito em seu movimento histórico e social com o propósito de descrever e explicar os fatos. Para isso, é preciso buscar apreender a realidade e despertar o olhar crítico para todo o processo histórico em seu movimento, o que se torna imprescindível se quisermos ir além das aparências, ou seja, daquilo que nos salta ao olhar imediato.

Para compreender nossos sujeitos, devemos considerá-los em transformação. A sua constituição é o resultado de uma ação e se dá pelo movimento histórico e social. A intencionalidade desta pesquisa perpassa pela posição de entender o sujeito do campo, no nosso caso, de um determinado assentamento, pela perspectiva histórica e social. Se o sujeito não se constitui meramente pela sua condição biológica, então o que exatamente determina a sua formação, ou seja, a sua constituição?

Apoiados em Tuleski (2008, p. 119), defendemos que é preciso “[...] abandonar o determinismo biológico e fazer do homem o sujeito dessas transformações”. De acordo com sua percepção, foi necessário desmistificar a tese burguesa de que o desenvolvimento humano é estabelecido mediante a natureza biológica.

Entender os sujeitos em sua historicidade demanda reportarmos à infância dos entrevistados e, para tal, não podemos nos prender às aparências que nos saltam aos olhos de imediato. Daí, entendemos que estudar a historicidade do sujeito do campo equivale, primeiramente, a compreender o seu desenvolvimento, porque queremos pontuar como se dá o decurso com seus saltos qualitativos.

Compreendemos que o processo de desenvolvimento dos sujeitos estabelecidos em áreas rurais, especificamente no caso daqueles que vivem em um assentamento, teve sua origem nos fatores biológicos, como acontece com os demais seres humanos antes de se humanizarem. Por outro lado, esse processo ocorreu dentro de um tempo histórico, tornando-se resultado de uma complexidade de fatores, inteiramente estruturado pelas relações com a natureza.

Nesta pesquisa, pretendemos romper com a ideia preconcebida e enraizada numa narrativa hegemônica, que persevera em discursos improcedentes no que concerne ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, nos ancoramos em Leontiev (2004, p.264) ao versar que “O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores”. Para o autor:

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 264).

A lógica dessa dialética nos remete a observar a formação humana, de modo que seja analisada a atividade humana e a atividade animal. Para Duarte (2004, p. 47), “Um aspecto central tanto em Marx como em Leontiev é o de que os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano, isto é, que movem a história humana”. Os animais, por exemplo, na visão do autor, se satisfazem ou não se satisfazem numa condição de adaptação ao meio ambiente e se diferenciam da capacidade humana. Eles realizam suas tarefas individuais e coletivas de modo que atendam suas necessidades básicas e, por isso, são analisados pelos seres humanos. Por outro lado, eles não possuem capacidades para serem recíprocos e analisarem as construções realizadas pelos humanos.

O ser humano possui atividades bem mais complexas, que são produzidas a partir de suas necessidades básicas para a sua sobrevivência, avançando para uma dimensão que vai além do necessário. Daí a diferença, visto que os seres humanos desprendem de sua condição biológica, que lhe é muito importante, evoluindo para um estágio superior, em virtude de suas interações com a sociedade. De acordo com o autor, “[...] os animais agem para satisfazer suas necessidades, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades” (MARX; ENGELS, 1993 *apud* DUARTE, 2004, p. 48-49).

Nesse sentido, observamos que o desenvolvimento humano não depende da sua natureza biológica, já que ele se processa a partir das relações sociais estabelecidas no decorrer da história. Por esse viés, destacamos que a sua capacidade de transformar a natureza e a si mesmo é o que define a sua diferença em relação aos animais.

Enquanto de um lado emerge a necessidade básica para a sobrevivência, de outro ela é o passo para o desdobramento do desenvolvimento social. A passagem de um estágio a outro do desenvolvimento do sujeito amplia-se, ou deveria ampliar-se, pelo convívio, ou seja, primeiramente por suas experiências estabelecidas no seio da família e, posteriormente, em outros grupos sociais e nas atividades humanas exercidas.

Em face dessas questões, Leontiev (2004, p. 67) explicita que “[...] a atividade dos animais permanece sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei geral da atividade animal”. Para o autor:

Correlativamente as possibilidades de reflexo psíquico dos animais da realidade circundante são igualmente muito limitadas fundamentalmente. Na medida em que o animal entra em interação com diversos objetos do meio que age sobre ele e transfere sobre eles as suas relações biológicas, estes objetos são refletidos por ele apenas pelas propriedades e aspectos ligados à realização destas relações. (LEONTIEV, 2004, p. 67).

Vendo o mundo indiferente, o comportamento do animal é caracterizado pela sua condição biológica, pois ele não consegue fazer a relação tal como a condição humana permite. Para exemplificar, podemos observar o comportamento de um macaco em seu ecossistema. Ocorre que, em certo grau de dificuldade para retirar uma fruta do pé, ele pode tomar posse de um galho, que servirá como uma espécie de gancho, permitindo a sua aproximação com a fruta e realizando a tarefa com sucesso. Em seguida, ele abandonará a vareta para nunca mais reencontrá-la.

Diferente seria com os seres humanos, que conseguem estabelecer uma relação dando significado ao instrumento com possibilidade de preservar o objeto para reaproveitá-lo futuramente. Nessa condição, o animal comporta-se no imediatismo para reparar uma situação problema para si, enquanto o ser humano pode transformar livremente o objeto.

Leontiev (2004, p. 73) nos diz que “No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico”. Para Martins (2011, p. 26):

[...] a atividade animal não ultrapassa os estreitos limites biológicos afetos à adaptação do organismo ao meio. Sua expressão se mantém subjugada, direta ou indiretamente, aos padrões instintivos e

circunstanciais que preservavam o animal como refém do meio em que vive [...].

Podemos afirmar que, diferente do ser humano, e isto veremos mais adiante, os animais não dispõem de capacidades intelectuais para assimilar e transmitir o conhecimento às futuras gerações, uma vez que suas aptidões estão relacionadas a uma condição elementar, condicionada à sua sobrevivência, não sendo a eles possível produzir seus meios de existência, ou seja, seus instrumentos.

Leontiev (2004), nessa perspectiva, formulou três estágios do psiquismo animal para caracterizar sua condição biológica. Para o autor, a organização de sua complexidade física tem como base o psiquismo sensorial elementar, o psiquismo perceptivo e o estágio do intelecto. A partir de seus estudos, nas palavras do autor:

Vemos assim que o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade para os animais de se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação. Convém sublinhar que o reflexo psíquico não é de modo algum um fenômeno “puramente” subjetivo, acessório, sem real resignificação na vida dos animais e para a sua luta pela existência. (LEONTIEV, 2004, p. 64).

O autor nos conduz a compreender que existe uma evolução física e o salto qualitativo concerne à sua estrutura anatômica. Para ele [...] as relações de um animal com os seus semelhantes são fundamentalmente idênticas às relações que ele tem com os objetos exteriores. (LEONTIEV, 2004, p. 69). Isso significa dizer que as relações estabelecidas em seu mundo são apenas instintivas, já que os animais não possuem as mesmas condições evolutivas do psiquismo humano. Martins (2011, p. 25) pondera que os animais [...] permanecem subjugados aos limites de suas prescrições biológicas, não avançando para além destas e da experiência individualizada.

Cabe apontar essas evidências para que possamos observar o sujeito do campo como objeto de estudo. Em linhas gerais, é necessário apoderar-se do desenvolvimento humano no sentido de atribuir legitimidade ao processo histórico. Apropriar da constituição da formação humana equivale a interpretar a historicidade dos sujeitos e isso requer compreender que os seres humanos possuem diferenças demasiadas em relação aos animais.

Com base nessas contribuições, pretendemos discorrer de forma sintética acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, entendendo-o como a imagem subjetiva do

real no interior das riquezas materiais e não materiais acumuladas no decorrer da história. A evolução do psiquismo humano se dá influenciada pela cultura, isto é, pelas objetivações e pelas apropriações realizadas pelo ser humano em dado momento histórico.

Essa condição nos conduz à compreensão do surgimento da consciência humana, sendo esta ilustrada como [...] o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito [...]. (LEONTIEV, 2004, p. 75). Já para Martins (2011), o psiquismo humano é a “imagem do real”.

Vale salientar que, de acordo com Leontiev (2004), as condições sócio-históricas determinam o desenvolvimento das características psíquicas. Nesse sentido, nos deparamos com as contribuições da obra *A formação social da mente*, de Vigotski, traduzida para a língua portuguesa, na qual o autor afirma que a historicidade só pode ser entendida quando compreendida a origem e toda a história dos sujeitos, os quais sofrem transformações no decurso do processo histórico. Vigotski defende que o ser humano utiliza a natureza em benefício próprio, transformando-a, e essa atividade é o que distingue os seres humanos dos demais animais.

Para Duarte (2013), a constituição humana se dá nas relações estabelecidas entre os seres humanos e a natureza, transformando-a para atendimento de seus desejos. Ao se apropriar do ambiente natural, torna-se evidente a modificação de elementos naturais encontrados em favorecimento à existência humana. A atividade de modificar a natureza que os seres humanos estabeleceram ao longo da história é a mesma atividade exercida pelos atuais trabalhadores do campo, que se apropriam da natureza, mesmo que já modificada por gerações anteriores, para garantir a sua sobrevivência.

Fruto de uma evolução histórica, essas condições os submeteram ao trabalho social, ou seja, à atividade humana como uma manifestação de sua consciência. Os sujeitos, os quais se propuseram a compor esta pesquisa, sejam lá em quais condições sociais e econômicas foram, manifestam essa consciência nas atividades desenvolvidas desde o seu nascimento. Em síntese, a complexidade dos processos psíquicos no ser humano, enquanto um ser social, expressa uma *imagem subjetiva do mundo objetivo*. (MARTINS, 2011, p 28 – grifo da autora). Ou seja, a atividade exercida por esses sujeitos e conseqüentemente a consciência formada, nada mais é do que o resultado de sua atividade trabalhista.

É essa circunstância que materializa a consciência humana ao transformar uma percepção objetiva da realidade em uma ideia subjetiva. O que queremos dizer com isso

é que a apropriação desses fenômenos determinará as aptidões humanas necessárias para a formação do pensamento. Equivale a apontar que são os fatores internos e externos, em suas relações sociais, que indicarão o desenvolvimento do psiquismo humano. Instigamos saber quais fatores foram determinantes na constituição dos sujeitos entrevistados para a manifestação de fenômenos, como a consciência, por exemplo.

É bom ressaltar que:

[...] a consciência humana não é coisa imutável. Alguns de seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações (LEONTIEV, 2004, p. 95).

Em face disso, nos ancoramos nas contribuições apontadas por Duarte (2004), ao evidenciar o desenvolvimento do psiquismo humano como uma trajetória de transformações, configuradas pelas relações estabelecidas socialmente. Para o autor, a formação humana perpassa pela apropriação da cultura, nos encadeamentos de suas atividades sociais. Inclui afirmar, diante desse contexto, que enquanto o desenvolvimento do psiquismo animal está inteiramente relacionado pela genética, o psiquismo humano, ao contrário, é resultado de uma intervenção externa. Assegurando essa conjuntura, Duarte (2004, p. 50-51) reitera:

Outra característica do processo de apropriação é a de que, por meio dele, são reproduzidas no indivíduo “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (idem, *ibid.*, p. 169), ou seja, a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano. Para ser exato, devo acrescentar que também o processo de objetivação faz essa mediação, pois não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social. Nos animais a relação entre a espécie e cada ser singular pertencente a ela é determinada pela herança genética. No caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação dos fenômenos culturais resultantes da prática social objetivadora.

Nesse ínterim, podemos também nos assegurar, pelas palavras do autor, que a apropriação nada mais é do que o resultado daquilo que foi construído coletivamente, necessário à existência humana. Segundo Tonus (2009, p. 38): A apropriação decorre a

partir da objetivação de tudo o que é produzido no seio das “forças e faculdades intelectuais”, enfim, pelo acúmulo da experiência. Nesse sentido, Duarte (2004, p. 49-50) indica que:

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental os seres humanos transferem-se para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social). O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade.

Segundo o autor, a atividade atribuída ao ser humano como ação em atendimento à sua existência e à sua sobrevivência passa por uma transformação a partir da sua prática social. A função social de um objeto, seja ele na condição material ou imaterial, converte-se em um objeto cultural, que de geração em geração institui-se como um instrumento de reprodução da vida.

Duarte (2004), nesse sentido, reverbera que a atividade humana é o resultado de um acúmulo histórico de transformações que ocorrem na medida em que as gerações transcorrem. O autor apresenta-nos, para melhor explicitar esse fenômeno, o exemplo do instrumento. Para ele, o instrumento é o resultado de uma atividade humana, produzido com o objetivo de se tornar um produto cultural que, apropriado pelo sujeito, o servirá ao longo do decurso histórico. Em sua análise, o instrumento é um “trabalho objetivado” (DUARTE, 2004, p. 51). Portanto, o fenômeno produzido denota uma relação histórico-social.

É por esse caminho que o autor explica que a linguagem apropriada na infância depende das relações estabelecidas, ainda que as pessoas não tenham consciência do fato. Para ele a “Tal consciência só surge quando o desenvolvimento sócio-histórico produz a necessidade dos estudos sobre a linguagem (a linguística).” (DUARTE, 2004, p. 51). O que o autor quer nos dizer é que a formação do sujeito, incluindo aí sua origem e concomitantemente a sua infância, depende daquilo que lhe é ofertado.

Em outras palavras, podemos afirmar que a aprendizagem da criança se dará nas relações de tudo aquilo a que ela tem acesso. Se as famílias disponibilizam jogos matemáticos, ela terá um bom raciocínio; se contam muitas histórias e lhe entregam gibis, livros, lápis e papel, suas habilidades linguísticas serão desenvolvidas. Se a criança mora em uma área rural e convive com brincadeiras peculiares, com animais, com a natureza e com a atividade econômica dos pais, produzirá habilidades relacionadas ao campo, tais como a sabedoria popular das populações rurais.

É importante frisar que Duarte (2004) deixa claro que não se pode eliminar os fatores biológicos, afinal, a origem do ser humano está literalmente relacionada com as leis biológicas. Postula, inclusive, que os fatores sociais e históricos se inauguram na biologia. As explicitações disseminam a ideia de que é pela apropriação da cultura que o ser humano se desenvolve. Por este viés, pensamos mais uma vez nos sujeitos pesquisados. Tiveram acesso à essa cultura? Isso é o que veremos em nosso terceiro capítulo, em que serão trazidos os relatos dos sujeitos a partir de sua infância e, portanto, teremos elementos para compreender sua historicidade.

No que tange às contribuições teóricas, dando sentido ao que destacamos no parágrafo anterior, tomemos como fundamento a concepção de que a atividade humana manifestada em sua forma objetiva, substancial, desenrola-se em uma experiência subjetiva, determinando a evolução do desenvolvimento psíquico dos seres humanos. Para Martins (2011), os saltos qualitativos evidenciados no psiquismo humano são caracterizados pelo desprendimento da evolução biológica e pela manifestação de aptidões e capacidades adquiridas, oriundas das atividades exercidas pelos humanos, ou seja, pela necessidade de atividades mais complexas. Essas transformações no modo de viver, que obviamente distinguem o ser humano da condição animal, correspondem ao que Luria, segundo Martins (2011), denomina de *atividade consciente*.

Defendemos, a partir dessas postulações, que não há atividade humana e, conseqüentemente, transformação da natureza se não ocorrer a mediação de sujeitos pertencentes à sociedade. Não se concebe uma linguagem se ela não for enxergada como uma atividade condensada, acumulada historicamente. Podemos resumir isso a uma síntese das experiências vividas individual e coletivamente.

A título de exemplo, uma criança em suas interações sociais apropria-se do conhecimento configurando-se em um sujeito que adquire aptidões necessárias ao seu desenvolvimento. Nessa lógica, Luria (2017) defende que a criança em seu processo natural se ajusta, a princípio, à sua herança biológica. Por outro lado, a mediação de uma

peessoa adulta modifica a condição primária, que dá lugar a uma natureza social. Ao tratarmos dessas mediações, o trabalho, por exemplo, constitui-se como uma atividade humana que permite a transformação da natureza, utilizando-se de instrumentos que favorecem a modificação necessária de tal maneira que os sujeitos satisfaçam suas necessidades. É esse fundamento que conserva e oportuniza a manutenção da sociedade.

Para elucidar a compreensão da atividade humana, Leontiev (2004), conduz seus argumentos na manifestação das aptidões humanas com suas capacidades de enxergar o mundo, fato não observado nos animais. Nas palavras desse autor, não são apenas os cinco sentidos que desenham o ser humano, mas “também os sentidos ditos espirituais” (LEONTIEV, 2004, p. 179). Segundo o autor, [...] o desenvolvimento espiritual, psíquico dos indivíduos é o produto de um processo antes de mais nada particular, o processo de apropriação, que falta no animal [...]. (LEONTIEV, 2004, P. 179).

Em conformidade com essa afirmação, TULESKI (2008) expressa:

O pensamento e o saber de uma geração, segundo Leontiev, formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. Sendo assim, as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. (TULESKI, 2008, p. 133).

Tudo o que vemos e temos acesso é resultado daquilo que foi acumulado historicamente. Ainda que nossa geração deixe de existir em um certo tempo, tudo o que aprendemos, toda a cultura produzida, é antes transmitida para a nova geração. Estamos diante de uma herança cultural concentrada, que foi transmitida ao longo da transcurso do tempo e continuará fazendo parte desse ciclo. Por sua vez, a atualidade é reflexo dessa herança acumulada. A sociedade atual, em seu modo capitalista, representa tudo que já foi assimilado e transformado no decorrer da história por meio da atividade do trabalho e pelas relações estabelecidas nessa atividade.

Para Dos Anjos (2019, p. 20), “[...] o trabalho assegura a existência da sociedade” e, segundo Moreira (2010, p. 182), “Por meio do trabalho, os homens se libertam dos entraves biológicos [...]”. Observamos que a constituição do ser humano passa por um processo histórico em constante movimento e a sua formação está condicionada à atividade humana que o provê, diferente da natureza animal.

Em vista disso, adicionamos a concepção de Karl Marx sobre o trabalho, encontrada na obra *O capital*:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 1980, p. 202).

Marx (1980) nos dá respostas, garantindo que o ser humano se utiliza de sua força corporal para apropriar-se do patrimônio natural, transformando essa natureza em produtos que ofereçam benefícios para a sociedade. Esse processo de controle sobre o universo do meio ambiente sustenta o trabalho como condição da atividade humana.

Lessa (2012), a esse despeito, remetendo a Lukács, indica:

Na investigação ontológica de Lukács, o conceito de trabalho comparece em uma acepção muito precisa: é a atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social. Nesse preciso sentido, é a categoria fundante do mundo dos homens. É no trabalho que se efetiva salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho. (LESSA, 2012, p. 25).

É mais do que evidente, ao nos apoiarmos nos argumentos dos autores selecionados, que o trabalho estabelecido como uma categoria do método marxista efetiva-se como uma atividade humana e essa circunstância é necessária para que a evolução humana seja determinante. Assim, podemos afirmar que a existência humana está inteiramente dependente da natureza e de sua transformação, haja vista que se não houvesse a possibilidade de transformá-la por meio da ação humana, não teríamos uma sociedade desenvolvida.

É óbvio que muitas outras atividades se relacionam e, por isso, se manifestam de acordo com os encadeamentos constituídos ao longo de toda a trajetória histórica a que foram submetidos. Uma dessas práticas sociais existentes é a educação, um meio de possibilitar o desenvolvimento humano. Compete-nos, com base nos escritos, identificar os sujeitos e compreender em que condições desenvolveram a sua formação humana. Enquanto sujeitos do campo, na condição de trabalhadores rurais, que prestam seus

serviços, que vendem a sua força de trabalho, a sua formação esteve condicionada às relações de poder. Essa relação é caracterizada pelo poder de quem detém as riquezas materiais e culturais sobre a classe trabalhadora. Apesar de darmos pistas sobre o tipo de relação estabelecida, a pesquisa somente terá fidedignidade a partir do aprofundamento deste estudo, pautado nas respostas das entrevistas.

2.2 O SUJEITO DO CAMPO E O MEIO CULTURAL

Para compreendermos os sujeitos do campo, em especial os não escolarizados, os quais não tiveram acesso à escolarização em idade própria, carece, a princípio, constatar, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), que cerca de 11,5 milhões de pessoas acima dos 15 anos representam essa estatística. Esse número alarmante caracteriza os jovens, os adultos e as pessoas idosas que compõem o analfabetismo no Brasil. Esses grupos sociais, constituídos como uma parcela desassistida de políticas públicas, transportam em seu percurso tensões e contradições provocadas pela sociedade vigente.

Para Tuleski (2008), é necessário compreender os fenômenos psicológicos de uma sociedade que se transforma constantemente pela ação humana. Segundo a autora, exige-se demonstrar além das aparências, empreendendo-se da realidade. Em síntese, compreender o sujeito do campo desta pesquisa demanda analisar as suas relações históricas e sociais produzidas a partir de sua origem, nos diferentes lugares, alicerçado no seu lugar de pertencimento.

Se o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo que depende das relações sociais, julgamos ser necessário refletir se o ser humano se apropria do patrimônio histórico e cultural universalmente produzido e acumulado. Se estamos tratando de um sujeito fundamentalmente do campo, ainda que seja singular de diferentes regiões brasileiras, pretendemos analisar o seu percurso de vida singular, sem perder de vista a universalidade.

Consoante a essas proposições, Leontiev (2004) destaca que:

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 264).

Posto que o sujeito na sociedade capitalista está defronte à riqueza em seu âmbito material e cultural, nos questionamos se toda a população usufrui dessa herança. Para Leontiev (2004), toda riqueza produzida é irradiada de uma geração para outra geração, porém, em uma sociedade estruturada por uma divisão de classes, nos deparamos com as contrariedades quando essa riqueza se materializa nas mãos de uns e de outros não.

Dessa maneira, qual grupo social tem acesso e qual não dispõe dessa riqueza? Não se trata apenas de identificar os distanciados dessa riqueza e se compadecer deles. É preciso ir além, analisar. Por exemplo, se estivéssemos todos em alto mar em uma grande embarcação e, por algum motivo, ocorresse um naufrágio, teríamos todos a oportunidade de sobreviver? Em alusão a esse exemplo, retomamos a famosa história do Titanic, um monumental navio que naufragou em 1912, após colidir-se com uma gigante pedra de gelo, denominada de iceberg, próximo ao Canadá. Na época, mais de 1.500 pessoas morreram, enquanto um número menor sobreviveu. Quem sobreviveu? Por que sobreviveu? À qual classe pertencia? São questões que nos instigam a ter um olhar sob o julgo do Capital.

Questionamos ainda: A riqueza que atravessa gerações, apontada por Leontiev (2004), está nas mãos de todos os grupos sociais? De uma coisa já temos certeza: como já apontado anteriormente, não somos constituídos exclusivamente por inferências biológicas, portanto, enquanto objeto de nosso estudo, os sujeitos não escolarizados não se configuram por esta senda, mas, pelo contrário, suas aptidões humanas afloram das relações com os fenômenos externos. Devido ao fato de vivermos em uma sociedade dividida por classes, a classe trabalhadora terá seu desenvolvimento psíquico enraizado nessa conjuntura, prescrito por forças econômicas maiores.

Duarte (2013), a esse despeito, argumenta que o desenvolvimento do psiquismo individual, relacionado com os aspectos históricos e culturais, terá sua fronteira dada segundo o desenvolvimento da própria sociedade. Pela inferência do autor, influenciado na perspectiva vigotskiana, justifica:

Vigotski afirmou que nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade. Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo. (DUARTE, 2013, p. 22).

Dessa maneira, a formação do sujeito do campo será alicerçada e conduzida no seio do poder econômico conservador. Enquanto houver uma dependência capitalista nessa dialética, os trabalhadores camponeses estarão subordinados aos seus interesses econômicos. Para Duarte (2013), esse movimento terá chance de inverter-se, de modificar-se, de transformar-se quando suceder uma contraposição às contradições e essa ação exige que a sociedade conheça a lógica capitalista. Nas palavras de Duarte (2013):

Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre humanas. (DUARTE, 2013, p. 22).

Ao analisarmos a constituição dos seres humanos, tomando por fundamento a sociedade capitalista, segundo os autores pesquisados, percebemos que todo o desenvolvimento histórico se constitui, então, a serviço do poder econômico que marginaliza as classes operárias.

Segundo Saviani (2012), a política neoliberal da classe dominante é a perpetuação da sociedade capitalista e a extinção de todo o desenvolvimento histórico. Nos argumentos do autor, o capitalismo censura o processo histórico “[...] passando a reagir contra o movimento da história”. (SAVIANI, 2012, p. 52). Assim sendo, camponeses terão sua historicidade desvanecida nessa divisão de classes, tendo sua formação humana segregada e, conseqüentemente, viverão apenas para suprir o básico, o necessário.

É evidente que o projeto conservacionista é a negação do conhecimento. Portanto, diminuindo o acesso e abdicando os direitos garantidos na legislação, implica construir uma sociedade que se submeta ao domínio econômico. Nesse sentido, o propósito da elite dominante é ocupar o tempo e o espaço dos sujeitos que não possuem acesso às riquezas materiais, de modo que, submissos, dependam da conservação da classe dominante para a sua própria subsistência.

O resultado dessa condição é a falta de oportunidade ao conhecimento e, por sua vez, a inibição da constituição intelectual do ser humano. Revela-se desta maneira, segundo Leontiev (2004), que os sujeitos não se apropriam do conhecimento e, portanto, não desenvolvem capacidades para a sua própria evolução. Estando a classe trabalhadora envolvida com o trabalho, com as atividades cotidianas, não haverá tempo suficiente para exercerem atividades que gerem a sua humanização. Para Duarte (2013), a vida cotidiana

não pode ser eliminada, porque ela faz parte da constituição do ser, mas, enraizada na divisão social do trabalho, mantém os sujeitos alienados, “[...] dificultando enormemente as relações com as objetivações genéricas para si.” (DUARTE, 2013, p. 207).

Em tese, são as condições socioeconômicas dos sujeitos trabalhadores do campo, em especial as pessoas não escolarizadas, que determinam a sua constituição. Caso se apropriem do conhecimento, sua formação se sustentará nas objetivações para si; caso não se apropriem, estarão sujeitos às objetivações em si.

As diferenças econômicas dos diferentes grupos sociais determinam o tipo de formação que se manifesta. À classe trabalhadora, o saber será elementar e a sua formação intelectual será restrita. Por conseguinte, a leitura, a escrita e o saber erudito deixam de ser compartilhados, sendo produzido apenas o conhecimento rudimentar, primário, basilar. Se o ambiente da família não dispõe do conhecimento nas suas diferentes formas, a classe trabalhadora não terá acesso à informação, à cultura e ao saber elaborado.

Cabe a essa classe subordinada ao trabalho oferecer apenas sua força física e mental para realizar tarefas monitoradas, fiscalizadas e supervisionadas pelo poderio econômico, que goza dos recursos econômicos. No tocante a isso, Mészáros (2008, p. 49) defende que, nesse embate aristocrata, existe a exclusão “[...] da humanidade do âmbito da ação como sujeitos [...]”, assegurando que se constitui uma situação condenatória, onde essa humanidade repreendida, é considerada como “[...] objetos (e manipulados no mesmo sentido)”, em defesa da burguesia. Isto é, a classe trabalhadora está enclausurada à sociedade capitalista.

Luria (2017) revela que assistimos a uma sociedade que sustenta sua consciência nas relações sociais prescritas pelas forças opressoras. É por isso que determinamos, segundo os teóricos da teoria acolhida nesta pesquisa, que devemos compreender essas relações a partir da origem do sujeito, perpassando inicialmente pela sua condição biológica e por toda a cronologia dos acontecimentos. Podemos afirmar que aprofundar no terreno da pesquisa dos sujeitos do campo demanda, no ato da observação e da investigação, descrever e explicar as relações históricas existentes.

A possibilidade de transformação desse sujeito, estabelecido em sua condição biológica, é caracterizada pelas influências sociais, constituindo o ser tal como ele é, representado por Martins (2011, p. 28) pela consciência manifestada “[...] como imagem subjetiva do mundo objetivo, ou seja, como reflexo psíquico da realidade”. Assim, procuramos apurar qual é a imagem real dos sujeitos não escolarizados, com o propósito de espelhar sua imagem subjetiva, uma vez que, ainda que sejam influenciados por

quaisquer atividades econômicas, desenvolvida na terra, foram sendo constituídos tal como são atualmente.

Sob essa perspectiva, tomamos por base o grupo social que não teve acesso à escolarização em idade própria. Leontiev (2004, p. 293) afirma que “[...] a unidade da espécie humana [é constituída de] enormes diferenças e condições de modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. Nas palavras do autor:

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formada no decurso de um processo-histórico. (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Manifestam-se, nesse sentido, as contradições. À margem da sociedade, estão os desfavorecidos, caracterizados por populações urbanas e rurais pobres, moradores de bairros mais afastados do centro, como as periferias, como também por moradores temporários das propriedades rurais, na condição de diaristas e funcionários. Estes, desenvolvem-se, em sua maioria, sem a possibilidade de avanços qualitativos. Tornam-se, desse modo, sujeitos de grupos sociais que se fundam em meio à miséria cultural, impedidos de se evoluírem intelectualmente. Daí aflora, nesse ínterim, as desigualdades sociais.

Do outro lado, nos deparamos com o poderio econômico, detentor de recursos financeiros, que, por sua vez, contribuem com a sua formação, pois com os bens materiais conseguem produzir mais tempo e realizar investimentos em sua escolarização.

Para Leontiev (2004, p. 294), os sujeitos “[...] que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas”.

Vale ressaltar que as populações do campo não escolarizadas, antes de tornarem pessoas adultas, foram em sua origem crianças e, portanto, a negação à escolarização iniciou-se exatamente na idade escolar. Impossibilitados de terem acesso à educação escolar, tampouco de se alfabetizar, sua evolução esteve sempre condicionada às circunstâncias rudimentares no que diz respeito ao conhecimento científico.

É sabido que, em um dos experimentos de Luria,³ uma investigação ocorreu em comunidades rurais das nações de Usbequistão e Quirguistão, entre os anos de 1931 e 1932. Luria observou nessa experiência que os sujeitos em nível de escolarização mais avançada atingiram saltos qualitativos em suas tarefas, diferente dos sujeitos não alfabetizados, os quais apresentaram respostas rudimentares. O perfil da comunidade pesquisada foi retratado por meio de características de isolamento, haja vista sua constituição em áreas rurais dos países identificados. Além disso, as regiões passavam por transformações econômicas, com a inclusão de atividades mecânicas e coletivas. Foi também um período reconhecido pela implantação do ensino escolar destinado às pessoas que não desfrutavam do acesso à educação. O grupo de pessoas com processo de escolarização inferior expôs dificuldade na resolução de atividades, baseando suas respostas em experiências pessoais e negando-se a fazer inferências sobre fatos não vivenciados.

Podemos afirmar, diante do exposto, que a individualidade do sujeito frente às relações sociais, ou seja, seu convívio social com os demais sujeito, é o que define o seu desenvolvimento. Por conseguinte, a sua atividade humana, representada pelo exercício do trabalho para a sua subsistência, é que vai delinear a sua formação em seus aspectos históricos-sociais.

Nessas circunstâncias, é errado afirmar que esses sujeitos se acomodam. Na verdade, de acordo com Duarte (2013), eles estão determinados pela *individualidade em si*. Ou seja, estando com sua consciência alienada, particularizada, permitem ser usados e explorados. Não há uma superação, porque a sua vida cotidiana já lhe produz satisfação.

Concebido em seu meio social, com a ausência do conhecimento científico, do saber elaborado, esses sujeitos serão desenvolvidos com capacidades peculiares e elementares. Contudo, aprendem, adquirem conhecimentos em seu dia a dia, conhecimentos estes que irão se manifestar de acordo com os interesses econômicos da sociedade capitalista em relação à classe trabalhadora.

Em tese, um sujeito que não frequenta a escola terá seu desenvolvimento intelectual baseado apenas no seu convívio social e isso equivale a dizer que sua atividade em seu processo histórico estará alicerçada pelo meio em que vive, sendo seu aprendizado formalizado por influências da atividade econômica desenvolvida em seu entorno.

³ Tal experiência encontra-se na publicação de OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

Dessa forma, negar o seu ingresso à educação escolar, impedindo o desenvolvimento da constituição das pessoas jovens, adultas e idosas não escolarizadas neste país significa coibir o desenvolvimento intelectual, impossibilitando que esses sujeitos tenham acesso à riqueza cultural acumulada histórica e universalmente. Para Moura (2017, p. 30), torna-se necessário adquirir vocações intelectuais para que “[...] as ações humanas transformem as relações sociais nas quais os homens estão organizados hoje (modo de produção capitalista), na direção da construção de novas relações”.

Para Saviani (2008), frear o direito à educação escolar, ou seja, ao conhecimento, impossibilita que ocorram as transformações sociais, haja vista que o saber científico é destinado apenas às classes eminentes, abastadas. Mas, ao que se preze, para a classe operária cabe apenas se apossar daquilo que é elementar. Com o direito ao ensino que se recebe na escola negado, muitas possibilidades ficam comprometidas. Ou seja, nas relações sociais no seio da atividade humana desenvolvida na sociedade capitalista, caberá à classe dominante a apropriação da riqueza material e intelectual acumulada e, à classe dominada, a trajetória histórica marcada pelas contradições, pela ausência do capital e do patrimônio cultural.

Para Leontiev (2004, p. 269), “A desigualdade de desenvolvimento cultural dos homens manifesta-se ainda mais cruamente à escala do mundo, da humanidade inteira”. Cabe afirmar que essa condição reproduz uma situação rotineira no mundo todo, uma vez que a maioria da população é desamparada, enquanto os imensos recursos materiais e culturais são reservados a uma minoria.

2.3 O ACESSO AO CONHECIMENTO COMO PREMISSA PARA RUPTURA DO CENÁRIO EDUCACIONAL

Compreender as contradições reveladas na atual conjuntura e, por sua vez, reconhecer uma educação em um movimento de transformações sociais, obriga destacar pontos importantes no seio da sociedade capitalista. Toda a realidade até aqui exposta explicita que o sujeito se desenvolve nas relações sociais concedidas historicamente. As discrepâncias produzidas nessas relações estão relacionadas com a divisão das classes sociais. Essa divisão, apontada por Marx (2004, p. 12), esclarece:

Daí a pobreza dos componentes da grande massa que, a despeito de um trabalho ininterrupto, devem sempre pagar com o sacrifício de sua própria pessoa e, por outro lado, a riqueza de um pequeno número que,

sem mover um dedo, recolhe todos os frutos e benefícios do trabalho alheio.

Para o autor, esse cenário não é exclusivo dos tempos atuais. A acumulação da riqueza é explicada em sua obra *A origem do Capital*. Em suas palavras, resta ao assalariado apenas servir com sua força de trabalho, já que os recursos, historicamente, estão dispostos nas mãos do capitalista. À maioria, cabe produzir a riqueza e, à minoria, cabe desfrutá-la. Ou seja, a maioria das pessoas se tornam desfavorecidas, subalternas, produzindo as riquezas, mas não podendo se apropriar delas. Tonet (2012, p. 29), nesse sentido, contribui afirmando que:

Como se sabe, o capital é uma relação social e não uma coisa. Esta relação, por sua vez, tem sua origem na compra-e-venda da força de trabalho do produtor pelo capitalista. Vale enfatizar que esta compra-e-venda pode assumir as mais variadas formas, implicando sempre a dominação do capital sobre o trabalho e a apropriação privada (ainda que de forma indireta) da maior parte da riqueza produzida. Nesta relação, o capitalista paga ao trabalhador um salário, que representa o custo – socialmente estabelecido – da reprodução da força de trabalho. Como o custo dessa reprodução é menor do que aquilo que o trabalhador produz durante o tempo de trabalho contratado, a parte que sobra – em geral a parte maior – vai para as mãos do capitalista, transformando-se nas várias formas da propriedade privada.

Fruto do capitalismo, a desigualdade social é a estampa da relação explícita entre o dominador e o dominado. É nessa relação da atividade humana que o trabalho se constitui como a ponte da produção da riqueza. De um lado, a classe subalterna, que recebe um valor irrisório, com uma parcela quase insignificante se comparada ao outro lado, que recebe aquilo que é soberbo. Barradas (2014, p, 53-54) é claro ao afirmar que:

O trabalho é realizado por uma classe e o seu produto é apropriado por outra classe social que a domina e explora. [...] O trabalho específico e peculiar ao modo de produção capitalista pressupõe a separação entre os produtores e os proprietários privados dos meios de produção; daí o processo de consolidação das “eternas leis naturais” do modo de produção capitalista ter como base fundante a relação de assalariamento, na qual o comprador da força de trabalho – o burguês – consome esta mercadoria ao fazer trabalhar o vendedor da forma de trabalho – o operário.

Em suas palavras, Barradas (2014) nos conduz a observar que o patrimônio da elite dominante precede e, muito, a fração que concerne ao proletariado, desde tempos remotos, fundando a desigualdade social, isto é, as diferenças sociais e econômicas.

Compete, então, à maioria trabalhadora vender a sua mão de obra, visto que ela foi impedida de ter acesso aos bens materiais e culturais, acentuando, nessa trajetória histórica, as contrariedades e os contrastes de uma sociedade. Por conseguinte, essa classe trabalhadora não teve acesso à escolarização.

Barradas (2014) ainda complementa que no Brasil, o escravagismo, consolidando o capitalismo, fez com que os escravos não tivessem acesso a uma educação instruída, erudita e culta. O autor ainda retrata que, posteriormente, findando-se a escravidão e com o advento do trabalho assalariado, as populações subalternas permaneciam nas mesmas condições, ou seja, sujeitas à falta de acesso ao saber elaborado, restando-lhes apenas o preparo para o mundo do trabalho.

Dadas as circunstâncias, ocorre que a difusão da desigualdade social consolidou o analfabetismo no Brasil. Com base nos escritos de Barradas (2014), entendemos a desigualdade social concebida na exclusão do proletariado como uma manifestação da atividade humana. De tal forma, ao considerar a educação, devemos relacionar a sua origem e conservação dentro de um percurso histórico, prescrito pelas relações de poder. Coube ao predomínio da elite proferir suas intenções econômicas e políticas sobre a classe trabalhadora, que, submissa à soberania dos abastados, constituiu-se como produto suprimido e desprezado na sociedade capitalista.

Leontiev (2004, p. 261) vai além e nos remete a enxergar o resultado de tudo isso, afirmando que “A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes [...]”. Nas palavras do autor, essas alteridades são o empobrecimento dos indivíduos trabalhadores e o enriquecimento do poderio econômico. O autor insiste em afirmar que o “[...] empobrecimento pode tornar-se extremos, sabemos-lo bem, quando um operário, por exemplo, gasta todas as suas forças para realizar uma operação que tem de repetir milhares de vezes. (LEONTIEV, 2004, p. 261).

Em condições trabalhistas extremas, esses operários jamais teriam tempo para o descanso e para o lazer. Em período diurno, sempre estiveram ocupados com o trabalho, destinando o período noturno para a recomposição de suas forças. É por esse viés que nos ancoramos nas contribuições de Leontiev (2004), que explica, sob uma interpretação crítica da história, as arbitrariedades provocadas pela classe social dominante sobre a dominada. Em outras palavras, a classe dominante se beneficia de todos os prazeres,

enquanto a classe dominada desenvolve a atividade física, vendendo sua força de trabalho em benefício do poderio econômico da classe detentora do capital.

É claro que nessa relação entre as classes opositoras ecoa os encadeamentos acerca do lucro, porém sob o olhar do sistema capitalista, distintamente produzindo um abismo acentuado. Desse modo, a atividade humana em torno do trabalho resulta na produção de bens materiais destinados à elite e, por outro lado, no exercício da exploração da mão de obra do trabalhador.

Dessa forma, nos colocamos a refletir sobre os propósitos políticos mantidos pela elite econômica, que predomina e constitui seus interesses próprios, preservando o objetivo de afastar os sujeitos trabalhadores de qualquer reação, distanciando-os da educação como caminho de transformação social. Quanto menos o conhecimento for despertado nas camadas populares, mais a sociedade capitalista exercerá sua condição de existência. É por isso que a política neoliberalista precariza as políticas públicas voltadas para a educação escolar, a fim de que o lucro e a riqueza cultural não possam ser compartilhados, uma vez que qualquer manifestação contraditória às imposições que são respaldadas pela exploração do ser humano, pode desestabilizar os interesses dominantes.

À vista disso, Meszáros (2008, p. 61) afirma: “Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”.

A questão chave é a contraposição. Se existem contrariedades, elas precisam ser evidenciadas em um campo de luta, portanto entendermos o tamanho da importância da educação escolar é primordial. A socialização do conhecimento historicamente acumulado na humanidade é o caminho para o desenvolvimento do psiquismo humano, sobretudo de suas capacidades intelectuais. Não estamos aqui com a mera intenção de nos solidarizarmos com as populações subalternas, criando mecanismos de inclusão. O que pretendemos é revelar acontecimentos, trazendo à tona a realidade sob um novo olhar.

Oferecer o conhecimento clássico à classe dominada, que lhe oportunizará o desenvolvimento psíquico, permite condições para que a classe trabalhadora se rebele. Se estamos tratando dos saltos qualitativos essenciais para o avanço de cada um dos sujeitos, devemos fomentar que o combate às desigualdades sociais e o enfrentamento contra o analfabetismo, dependem de fatores econômicos e de políticas públicas, mas, superar as funções elementares para as funções psíquicas superiores, pode fortalecer uma luta contra hegemônica.

Para Martins (2011), apoderar-se da cultura universalmente construída proporciona ao sujeito a formação necessária para a sua tomada de decisões, possibilitando-lhe um avanço, um processo de transformação. Em tese, se fizermos uma analogia com o que acontece na biologia, essa transformação do sujeito pode ser equiparada à metamorfose a que alguns insetos e anfíbios estão sujeitos. Para esses animais, esse processo trata-se de uma transformação necessária para que eles sejam transportados de um estágio do desenvolvimento para outro. Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento humano ocorre a partir das experiências vividas.

Há uma variação de um estágio cognitivo representado, assim, por uma nova condição individual constituída nas relações com a natureza e com outros seres humanos, e, em especial, com o conhecimento elaborado. Para a autora, significa dizer que os sujeitos “[...] instituem-se baseados no universo das objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos”. (MARTINS, 2013, p. 134).

Leontiev (2004, p. 285) defende que a formação humana depende do “[...] decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. O autor assegura que o desenvolvimento dessa formação procede das relações constituídas nas riquezas culturais. As “[...] enormes diferenças nas condições e modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais”. (LEONTIEV, 2004, p. 268) serão os parâmetros dessa formação.

Duarte (2013), em seus estudos acerca da educação escolar vigente, é severo ao apontar a necessidade do ensino da ciência, da arte e da filosofia como caminho para a superação *da individualidade em si à individualidade para si*:

Mas já é possível, nas condições atuais, fazer com que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se tornem necessários para os indivíduos, produzindo o movimento de superação dos limites da vida cotidiana e da individualidade centradas na satisfação das necessidades particulares. (DUARTE, 2013, p. 215).

Nas palavras do autor, é preciso que a escola supere a concepção de apenas satisfazer suas necessidades. Ele deve apostar na complexidade dos conteúdos como ponte de uma transformação. Podemos dizer, nesse sentido, que cabe ao professor, enquanto humanizador ou sujeito que detém o conhecimento, transmiti-lo e provocar a existência humana na sociedade. Sustentado por referenciais, isto é, por bens culturais historicamente acumulados, a sua função é superar as relações produzidas na vida

cotidiana. Isso não quer dizer que essas relações não sejam importantes, mas, a partir da vida cotidiana formada, é preciso decisivamente evoluir para um plano maior, estruturado.

É importante destacar que não estamos desvalorizando tudo que a sociedade capitalista já produziu. O conhecimento clássico, elemento de nossa discussão nesse momento, por exemplo, é uma herança intelectual que jamais poderá sofrer rejeição da classe trabalhadora. Tão relevante é o conhecimento clássico que ele é apropriado pela elite dominante em seu contexto educacional. Por outro lado, Duarte (2013) nos acende um alerta: a sociedade capitalista usa a escola como instrumento de alienação, ao propor, por exemplo, teorias educacionais que atendam aos interesses capitalistas.

Em contribuição aos nossos estudos, nos calçamos nos escritos de Martins (2004), que apresenta a alienação como uma condição produzida na sociedade capitalista, na qual o sujeito, em sua individualidade, constrói sua personalidade encarcerada pelo mercado, pela produção de bens para a classe abastada. Segundo a autora:

Daí resulta que nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento como pessoas, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar efetivamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode revelar-se como livre e superior manifestação da individualidade. Por este processo se funda o hiato entre motivos e finalidades, uma vez que a individualidade e conseqüentemente a personalidade, encontrando-se condicionadas pelo valor de troca, põem-se ao nível de mercadoria, o que significa sua própria negação. (MARTINS, 2004, p. 96).

Subordinados ao poder econômico, toda a sua individualidade do sujeito, bem como sua personalidade, edificada no trabalho e em sua vida pessoal cotidiana, estarão sempre atendendo aos interesses de seu mantenedor, que, por sua vez, acolhe suas necessidades básicas. Para Duarte (2013, p. 26), apoiado nos princípios marxistas acerca da alienação enquanto fenômeno social, afirma que os seres humanos, em determinadas condições, “[...] não [são] capazes de controlar os processos que eles mesmos colocam em movimento [...]”. Isso demonstra, segundo o autor, que o ser humano irá transitar de um estágio do conhecimento para o outro, quando dominar suas relações sociais, compreendendo a lógica da sociedade capitalista.

As reflexões canalizadas nos parágrafos anteriores, que traduzem a necessidade dos saltos qualitativos na vida da classe trabalhadora, são ainda potencializadas pelas contribuições de Duarte (1996, p. 32-33), ao validar que:

As objetivações genéricas em si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem, e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral, e pela política.

Segundo o autor, com base nas relações sociais, as objetivações genéricas para si, as quais contrapõem a alienação, se caracterizam como um importante passo para o desenvolvimento humano. Para Duarte (1996), apropriar-se da cultura erudita, do saber elaborado, diz respeito às objetivações genéricas para si, que, diferente das objetivações genéricas em si, não oferecem condições para o desenvolvimento humano, permanecendo sua condição intelectual no saber elementar.

Consoante às discussões elencadas, nos remetemos à Marsiglia e Martins (2018), que nos apresentam reflexões do ponto de vista político acerca da formação humana:

Tais condições exigem um posicionamento político, a orientar uma escolarização que opere a favor de um polo – humanização, e contra outro – alienação; e é com vista a este ideal que advogamos um ensino voltado à formação da consciência dos indivíduos. Todavia, para tal empreendimento, precisamos respostas claras a duas questões: o que é consciência e como ela se forma. Conforme Leontiev (1978), a consciência é um atributo do psiquismo complexo culturalmente formado, isto é, que se institui pela inserção do sujeito na cultura e conseqüentemente, pela via da apropriação da linguagem. (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1708).

A apropriação do conhecimento é a circunstância para o desprendimento do senso comum; não que ele não seja importante. Mais uma vez, compete-nos destacar que não é nosso propósito ofuscar a sabedoria popular. Não foi por acaso que, nas palavras introdutórias que abrem esta pesquisa, apontamos que nos surpreendemos com a estratégia do morador do assentamento que realiza contagem com gravetinhos. O que pretendemos é ressaltar que o sujeito terá uma condição intelectual e material mais valorizada a partir do instante em que aspirar por algo a mais, que não seja somente a satisfação de suas necessidades básicas.

Para as autoras citadas, é a consciência, enquanto imagem subjetiva, oriunda de uma realidade objetiva, que operacionalizará o salto qualitativo do desenvolvimento psíquico. É por isso que Duarte (2013, p. 20), respaldado pelo método marxista, acredita que qualquer revolução dependerá da “[...] socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas”. Mesmo que essa revolução não substitua o capitalismo por outro tipo de sociedade. Em contribuição, Francioli (2010) pondera a respeito da educação escolar:

Sabemos que numa sociedade capitalista, em meio à luta de classes, todo ensino é alienante, fragmentado, mas a nossa luta deve ser por uma escola que tenha a função específica de ensinar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos clássicos, que possam ser incorporados pelos indivíduos a uma concepção de mundo adequada a uma prática social que produza transformações radicais. Como afirma Saviani (2005, p. 98), “é preciso resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar”. Cumpre assinalar que esse saber necessita de uma pedagogia crítica que se rebele contra as pedagogias que se mantêm atreladas a projetos políticos e econômicos neoliberais. (FRANCIOLI, 2010, p. 158).

De fato, os autores em questão abraçam a bandeira da luta pelo acesso à educação escolar e, conseqüentemente, pelo acesso aos conhecimentos mais elaborados, denominados de conhecimentos clássicos, sendo eles científicos, artísticos e filosóficos. O saber sistematizado será elemento chave de transformação social se antes ele compuser o processo educativo. Martins e Duarte (2010) despertam a reflexão para uma linha teórica com percepção crítica que se rebele, que se contraponha aos projetos neoliberais.

Torna-se desafiadora a socialização dos conteúdos clássicos que possam garantir o desenvolvimento humano dos sujeitos do campo enquanto trabalhadores rurais, sob o olhar crítico, provocando mudanças nas práticas sociais. Segundo Saviani e Duarte (2010), o conhecimento clássico, disposto acima, é verdadeiramente iluminado, literato, culto, que em seu curso histórico foi constituído nas relações do ser humano com a natureza.

Em suma, podemos inferir que os clássicos se constituem efetivamente em uma herança, uma riqueza intelectual acumulada, a qual deve obrigatoriamente ser compartilhada com seus descendentes. Nas palavras dos autores, em seu aspecto histórico, “[...] o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se

empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Para Saviani (2008), suprimir o conhecimento elaborado e erudito das camadas populares, oportunizando seu acesso somente à elite dominante, significa afastar qualquer possibilidade de transformação. É bom ressaltar que o conhecimento clássico não elimina a cultura popular e não exclui os saberes populares e seus conhecimentos do senso comum. Para Rossi (2019), “[...] o erudito auxilia o popular se manifestar teoricamente em patamares superiores, para além da “epiderme” do real [...]”. Portanto, não desobriga, em momento algum, a contribuição da cultura popular, apenas desperta para as expressões mais elaboradas, sistematizadas, guiadas pelo processo histórico da humanidade.

O autor ainda complementa que é preciso considerar “O estudo dos critérios para o entendimento das formas de conhecimento mais desenvolvidas, a partir da abordagem ontológica [...]”. (ROSSI, 2019, p. 153). Nas palavras do autor, as expressões de toda a edificação da história humana têm de ser enxergadas pela natureza da realidade, revelando a essência.

Todos esses apontamentos devem fazer parte das teorias e práticas implementadas pelas políticas públicas. É uma luta constante defender projetos políticos contra hegemônicos, que não respeitem as singularidades de seus sujeitos. Nesse bojo de caminhos, Duarte (2012) propõe que as instituições escolares e as práticas educativas dos professores devem considerar os processos de “humanização” e “alienação” como elementos determinantes de uma dialética, no sentido de transgredir os interesses capitalistas. Na realidade, na percepção de que “[...] a educação escolar opere a serviço da humanização e contra a alienação há que se afirmá-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensinar” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1709).

É importante destacar que é tão somente pelo conhecimento clássico permitido ao proletariado que esses trabalhadores terão as condições de verificar o quanto o modo de produção capitalista influencia a sociedade e, portanto, determina nossas condições socioeconômicas e nossa dependência.

Consoante com essa idealização, Duarte (2011) sustenta-se na defesa pela transmissão do conhecimento como a verdadeira função social do professor, que efetivamente contribuirá para a ampliação acentuada da capacidade intelectual. Essa é a lógica de Leontiev (2004), ao elencar que esses conhecimentos podem permitir e assegurar ao ser humano o desenvolvimento de suas capacidades. Dessa forma, podemos

dizer que são os fatores exteriores do modo de produção capitalista, nas relações sociais dos seres humanos, que os sujeitos internalizam e constituem o seu desenvolvimento. Ou seja, a sua própria evolução.

Ou seja, se pretendemos evoluir e nos transformar, precisamos garantir que o conhecimento seja realmente o elo do desenvolvimento da consciência crítica do sujeito. O fortalecimento dessa consciência está inteiramente integrado na historicidade do ser e isso requer também entendê-lo como um sujeito social, muitas vezes subordinado ao domínio da produção capitalista. Ao empreendermos nesta pesquisa abordar acerca dos sujeitos não escolarizados no território do Assentamento Três Corações, cabe-nos enxergar em cada um as relações sociais que os constituíram.

Portanto, de acordo com o aporte teórico evidenciado nesta pesquisa, sabemos que o conhecimento científico, artístico e filosófico nada mais são do que um agrupamento complexo e diversificado de conteúdos produzidos e acumulados universalmente. Requer que este conhecimento seja instituído em suas respectivas instâncias educacionais com o objetivo de ser transmitido às atuais e futuras gerações, garantindo a formação humana sob a perspectiva de um projeto de transformação da sociedade no campo educacional.

Para Martins (2016, p. 26), essa condição possibilita a construção de “[...] sujeitos históricos aptos à superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem”. Indissociavelmente, o que os autores nos mostraram neste primeiro capítulo são as contradições em uma sociedade dividida por classe que fortalece os processos excludentes.

Mészáros (2008, p.105), em seu raciocínio, ressalta que as “[...] relações socio-reprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social política herdadas do passado” caracterizam perdas imensuráveis para as populações pobres e carentes. Assim, as diferenças econômicas astronômicas causam, sobretudo, o empobrecimento material e intelectual, provocando a miséria, a fome, entre outros problemas sociais, tais como a violência, a criminalidade e a vida em condições subumanas.

Deparamos, assim, com uma política opressora, segundo Rossi e Furnaletti (2013, p. 22):

Os processos excludentes abrem também espaço para uma descrença política generalizada entre as famílias que se encontram nessa situação.

As pessoas perdem suas esperanças de que algum dia suas vidas e a de seus descendentes possam ser transformadas e com isso obter uma maior qualidade de vida [...].

Observamos que, além de os sujeitos terem seus direitos negados, eles se tornam passivos. Uma vez indiferentes, eles se constituem prisioneiros de um sistema que apresenta falsas políticas de benefícios para as populações carentes. Na verdade, desamparados e sem condição econômica para ascensão, ou seja, para uma melhor qualidade de vida, são marginalizados e exilados das riquezas existentes.

Nesse sentido, Leontiev (2004) aborda a questão da aptidão ou inaptidão das pessoas para algo, como por exemplo, para as artes. O autor nos faz refletir se o ser humano nasce com tais aptidões e nos permite compreender que o problema não reside na aptidão ou na ausência dela para que possamos nos apropriar das aquisições da cultura. O que de fato é necessário é que cada povo tenha a possibilidade de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. O autor insiste em afirmar que esse fim é acessível:

Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 2004, p. 302).

Diante dessa afirmativa, é possível compreender que na sociedade de classes há limites na apropriação das grandes obras humanas e é nessa sociedade e nesse contexto que são engendrados os sujeitos que chamamos de sujeitos do campo. Por isso, indagamos: O que fazem e o que esperam esses sujeitos dessa sociedade que muitas vezes lhes negou possibilidades e direitos em sua existência?

Posto isso, no próximo capítulo veremos um cenário de exclusão e resiliência, que teve sua origem ainda na colonização do Brasil. As contribuições engendradas na próxima leitura reforçarão os motivos de se estudar e compreender a formação humana com suas contradições e tensionamentos. Buscar compreender a historicidade dos sujeitos do campo demanda substancialmente reconhecer a gênese da atividade humana e as relações sociais em uma trajetória histórica e social.

3 AVANÇOS E RETROCESSOS: UM CENÁRIO DE LUTAS PELA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Se pretendemos ir além das aparências, conseguiremos descrever, analisar e explicar os fatos dentro de um processo de historicidade. O caminho para tal conduta é fundamentado na teoria histórico-cultural sustentada pelo método marxista. Posto isso, nossa prática deve ser investigar as origens, tomando partido de um movimento de lutas sociais que aposta na compreensão do sujeito em um processo histórico enraizados no modo de produção capitalista. Para Lombardi (2017, p. 36), a educação deve ser entendida no “[...] contexto em que surge e desenvolve [no seio do] processo das lutas entre classes”.

Por esse viés, ao empreendermos esta pesquisa, nos remetemos ao tempo histórico da colonização do território brasileiro realizada pelos portugueses. Esse princípio foi caracterizado pela propagação da religião católica por intermédio dos padres Jesuítas, por volta de 1549, ao catequisar os indígenas encontrados. Nesse período foram constituídas, segundo Paiva (2003), as escolas de “ler e escrever” nos territórios colonizados, sendo o ensino sempre voltado aos interesses da civilização portuguesa. A catequese fazia parte dos pretextos políticos de dominação das populações indígenas.

Não havia práticas de escolarização como um sistema formal de ensino para indígenas, para escravos negros, nem para as classes mais abastadas. O que prevalecia era a prática da moral e fé da Igreja Católica. Mais tarde, os franciscanos também exerceram suas influências em atendimento às solicitações da Coroa portuguesa, no entanto ensinando ofícios de trabalhos manuais.

Mais tarde, de acordo com Paiva (2003) em sua obra *História da Educação Popular no Brasil*, o governo de Portugal ordenou o fechamento das escolas criadas em sua gestão por acreditar prontamente que a instrução poderia ser desfavorável aos seus interesses. Na verdade, a atividade humana desenvolvida e explorada naquele momento não dependeria do ensino, como observado pela mesma autora:

A mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. (PAIVA, 2003, p. 68).

Se competia aos escravos apenas o trabalho manual, então jamais caberia à Colônia implantar o ensino. As atividades desenvolvidas não dependiam de técnicas de leitura e escrita. Essa condição persistiu por muito tempo. Para Paiva (2003), o que ficou caracterizado desde a chegada dos portugueses até os séculos seguintes foi a ausência de um sistema educacional para a formação social das comunidades existentes.

Desse modo, a atividade humana se consolidava na exploração dos recursos da natureza. Nos escritos de Paiva (2003), podemos constatar a realidade dos primeiros séculos de colonização e, por sua vez, a exploração no país, ou seja: às camadas populares cabia o serviço braçal e a sua força corporal em benefício de seus exploradores.

Ainda de acordo com os registros de Paiva (2003), o tempo histórico da colonização portuguesa no país ficou marcado, desde o seu princípio, pela segregação do saber elaborado das populações pobres. Por outro lado, não cabe a este capítulo discorrer sobre todo o processo histórico que permeia a EJA no país, mas antecipamos que se faz necessária a apropriação do decurso histórico por meio de uma pesquisa bibliográfica apurada.

Importa, então, a partir desse preâmbulo, desembarcarmos em um período mais recente. Nossas observações acerca do cenário de lutas, perpassando por avanços e retrocessos, empreende-se a partir dos anos 1980. A partir desse instante, podemos destacar que a EJA se constitui caracterizada por duas frentes: a primeira, agrupa um adjacente de ações governamentais; a segunda, agrega ações da sociedade, ou seja, se organiza em movimentos populares que, por sua vez, reivindicam e provocam discussões e consolidações.

Convém observarmos que, a partir da década de 80, emergem os programas de alfabetização, como a Fundação Educar, em 1985, no governo do Presidente José Sarney; o Alfabetização Solidária, em 1997, na gestão do Presidente Fernando Henrique; e, mais tarde, o Programa Brasil Alfabetizado, no ano de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse contexto também ficou marcado por um período em que se destacou a organização da sociedade civil, fortalecendo, por exemplo, as lutas dos movimentos sociais. O conjunto das mobilizações sociais concentradas nos movimentos trabalham na perspectiva de ampliar as possibilidades da educação como instrumento de transformação das realidades dos educandos. Dessa forma, esses movimentos se consolidaram na luta por reivindicações de políticas públicas para as populações camponesas.

Consoante os enfrentamentos dos movimentos sociais articulados é que se evidenciam algumas iniciativas e propostas de avanços na constituição legal da EJA, tal como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a qual determina que os brasileiros deverão ter acesso ao “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Essa foi mais uma conquista pertinente para o percurso da EJA.

Além disso, nos sustentamos na Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9.394/1996), a qual reconhece a EJA como uma modalidade de educação, bem como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei n. 11.494/2007), que prevê atendimento a todo o universo de alunos da educação básica pública. Assim, podemos afirmar que, a partir da década de 1990, importantes políticas educacionais foram implementadas no Brasil.

Segundo as políticas públicas concebidas, revelamos a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Sua origem, atendendo a princípios da Educação do Campo, tinha como foco principal de seu programa a EJA. Para tanto, podemos remontar sua intencionalidade ao I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em Brasília, no ano de 1997. Nesse encontro, representantes dos movimentos sociais do campo, de universidades e do governo articularam em conjunto pautas que atendessem aos anseios das comunidades camponesas, sobretudo no campo educacional. Foi por intermédio desse evento que o PRONERA foi criado no ano de 1998.

Esse programa tem como objetivo principal fortalecer a escola dentro dos assentamentos da reforma agrária, utilizando-se de metodologias específicas, que tragam significados aos trabalhadores do campo. Entre os objetivos específicos do PRONERA, podemos destacar a garantia do acesso à alfabetização e à escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas em áreas de reforma agrária no país.

Para a execução do programa, pela perspectiva de seus pressupostos teóricos e metodológicos, a sua proposta enuncia três etapas essenciais: a identificação de temas geradores, que se tornarão eixos temáticos no currículo escolar; a contextualização desses temas, de modo que se possa despertar o senso investigativo, crítico e transformador; e, por fim, uma prática educativa que articule os estudos com as práticas sociais desses sujeitos, vinculando-se à realidade e superando as situações-problemas do seu entorno, de sua comunidade.

Segundo Caldart (2009), o programa foi capaz de contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa, cooperando com a formação profissional e ampliando as reflexões dos camponeses. Observamos, inclusive, que ainda de forma tímida, o programa serviu para alimentar o banco de dados de repositórios de pesquisas, sendo que a maioria das produções tem como eixo o PRONERA.

Souza (2012) destaca a importância de docentes universitários comprometidos com a educação do campo, que se tornaram elementos primordiais nas pautas campesinas, potencializando experiências educativas exitosas. Por outro lado, o programa também teve suas contendas. Para Souza (2012), apesar dos avanços no debate educacional para as populações campesinas, o programa sofreu com a

[...] interrupção no repasse das verbas, a dificuldade para a organização de material didático-pedagógico que tenha como base as relações que se passam no contexto da luta pela reforma agrária, o diálogo moroso entre movimentos sociais e governos, entre tantos outros. (SOUZA, 2012, p. 166).

Daí, então, entendemos que as lutas não cessam. Para a autora, O PRONERA se estabelece como um importante instrumento de luta e resistência frente aos desafios impostos nas relações entre os movimentos sociais e o Poder Público.

De acordo com os avanços das políticas públicas, elencamos a criação da Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), em 2004, que mais tarde, após a inserção do termo Inclusão, passou a ser renomeada como SECADI. Algumas das atribuições da SECADI, de acordo com o Decreto 7.690, de 2 de março de 2012 era:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; (BRASIL, 2012, p. 15).

Apesar disso, a SECADI foi praticamente extinta com a publicação do Decreto 9.465, de 2 de janeiro do ano 2019, já no segundo dia de mandato do governo Bolsonaro.

Inferimos com essa medida que o governo não estava preocupado com políticas públicas destinadas para a Educação de Jovens e Adultos. Com a aniquilação dessa secretaria, programas responsáveis pelo desenvolvimento de diretrizes específicas, que primam pela qualidade e equidade, acabaram sendo eliminados.

A SECADI foi uma conquista dos movimentos sociais e destacou-se como uma prole das lutas sociais, como a reforma agrária, por exemplo. Opondo-se contra a desigualdade social constituída no país, engajou-se em oposição à exclusão, ou seja, aos problemas sociais enfrentados pelas classes subalternas. Observamos, porém, que sua extinção marcou um retrocesso na educação, negando direitos estabelecidos pela legislação brasileira.

Com a ausência da visibilidade do órgão extinto, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) não possui representatividade. De tal forma, o governo apresenta-se incapaz de contribuir com a redução do analfabetismo, pelo contrário, em atendimento aos interesses capitalistas, desdenha das populações em vulnerabilidade.

Ainda em 2019, a gestão no poder criou a Política Nacional de Alfabetização, outorgando às esferas governamentais estaduais, municipais e distrital a responsabilidade por programas de erradicação do analfabetismo. O Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, institui em seu Capítulo I, Artigo 1º, o combate ao analfabetismo absoluto e funcional. Por outro lado, o referido documento não apresenta um embasamento teórico.

3.2 AS LUTAS SOCIAIS DO CAMPO: O MOVIMENTO QUE PRECEDE O PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para prosseguirmos nas discussões propostas no objetivo desta pesquisa, nos remetemos aos protagonistas das conquistas dos sujeitos do campo. As inquietações, contrariedades e apoderamentos de conquistas emergem das lutas e resistências articuladas com seus personagens. Sabemos, pelos breves escritos do subcapítulo anterior, que a trajetória histórica da educação esteve associada ao modo de produção capitalista e, portanto, à ocupação e à exploração do campo por todo o país.

Dessa forma, historicamente, podemos afirmar que a colonização do país, em seus diferentes modelos adotados pelo governo de Portugal, determinou as relações sociais entre dominantes e subordinados. Ao grupo dominador cabia o controle financeiro e, conseqüentemente, a apropriação das terras com a possibilidade de mais enriquecimento. Já o grupo dominado não participava da distribuição das terras. Somados

a isso, qualquer política governamental excluía indígenas e negros, assim como as leis escravistas.

Dada às condições, a história econômica no Brasil produziu os latifúndios, marginalizando os povos explorados. Daí, ao longo desse curso, sucederam os movimentos sociais do campo em meio às diferenças sociais exacerbadas. São movimentos formados por indígenas, negros, populações brancas pobres, menosprezados, que, ao perceberem as injustiças e as desigualdades sociais, concentraram suas forças em busca de uma sociedade mais justa. Fruto dessas lutas, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em se tratando desse movimento, Caldart (2001, p. 207) considera que:

O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná [...].

O MST destacou-se como um movimento composto de sujeitos antagônicos ao modo capitalista vigente. Almeida (2013, p. 27), em uma de suas análises importantes à representatividade dos movimentos, declara que:

O Movimento dos Sem-Terra é o que tem apresentado o maior grau de articulação interna mostrando uma maior homogeneidade desde sua articulação, passando por suas formas de luta até atingir seu objetivo final que era o assentamento. O movimento desnuda a estrutura fundiária do país e a situação de excluídos em que vivem. Não é um movimento de defesa, mas de iniciativas como ocupações e organizações de acampamentos. Contava com o apoio logístico da Igreja Católica, especialmente com a CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Substancialmente, o movimento social organizado surgiu da inquietação em ver seus pares suprimidos das justiça sociais. Sua origem se deu com um objetivo, até então soberano, em favor da luta contra os marginalizados, na busca por um pedaço de chão, de terra apropriada para a produção de sua subsistência.

Esse movimento, de acordo com Almeida (2013), só conseguiria avanços se fosse constituído em sua forma organizada, estruturada. A história desse movimento tem em sua gênese os desacordos instaurados que precederam o Regime Militar, mas que se intensificaram após o Golpe Militar de 1964. Ato constitucionais e uma política agrícola

excludente, em nome do desenvolvimento do capitalismo, serviram para aterrorizar os sonhos dos trabalhadores rurais, tornando-se um obstáculo para os desígnios e para a prosperidade da reforma agrária e da agricultura familiar.

É nesse contexto que as lutas sociais do campo protagonizam suas apreensões. Situando nesse contexto histórico, Daltro (2009) discorre que:

O MST surge em 1979 por meio da Comissão Pastoral da Terra – CPT, na defesa dos posseiros, em plena ditadura militar, quando aconteceu a ocupação da Fazenda Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Em 1980, foi realizado o Congresso do MST, com o lema “Terra para quem nela Trabalha”. Em 1984, funda-se o MST e, em 1988, realiza-se o Congresso “Ocupar, resistir, produzir”, defendendo o direito à distribuição da propriedade individual da terra aos trabalhadores rurais, tendo por base a legislação do “Estatuto da Terra”. (DALTRO, 2009, p. 108).

Impossibilitados de adquirir propriedades rurais, um contingente de trabalhadores incomodados com a situação passou a se mobilizar. As primeiras ações desses grupos mobilizadores de pessoas sem-terra foram as ocupações de propriedades isoladas e improdutivas. Medeiros (1989) apresenta em sua obra *História dos Movimentos Sociais do Campo* o momento para o despertar dessa mobilização:

Uma das mais significativas foi a exclusão de todo um conjunto de trabalhadores do processo de modernização pelo qual passou a agricultura do Sul do país e que resultou na impossibilidade de reprodução social de setores de pequenos agricultores familiares. A crescente dificuldade em dividir os já pequenos lotes ou de comprar novas terras na própria região, tendo em vista o progressivo caráter empresarial que essa agricultura assumia e os altos preços da terra, gerou contingentes de trabalhadores precariamente integrados na produção. Eles iriam constituir uma das bases de luta pela terra. (MEDEIROS, 1989, p. 146).

Para Medeiros (1989), os movimentos de lutas foram crescendo e se fortalecendo à medida que mais pessoas foram se agrupando em contrariedade às políticas de colonização do governo. Um dos momentos marcantes para o movimento ocorreu no ano de 1981, nas fazendas Macali e Brilhante, na região de Sarandi, estado do Paraná. Para a autora, o acontecimento desencadeou uma grande repercussão na imprensa, ampliando ainda mais o apoio da população. É importante ressaltarmos que os movimentos que se

constituíam nesse período tiveram o apoio incondicional da Igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Por este viés, Medeiros (1989) inclusive aponta o texto *A Igreja e os Problemas da Terra*, elaborado pelos bispos da Igreja Católica durante a II Assembleia da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, momento primordial em apoio às lutas sociais do campo. Para os bispos, segundo a autora, o modelo econômico imposto pelo governo brasileiro era injusto, pois, ao proporcionar a concentração de terras a determinado grupo, conseqüentemente, a ideologia cristã, em relação ao uso da terra “[...] criticava a sua apropriação como instrumento de exploração do trabalho alheio [...]”. (MEDEIROS, 1989, p. 154). A CPT, inclusive, defendia a construção de um movimento mais organizado, sistematizado, com a ideia de sindicalismo. Além disso, primava por uma política pautada em preceitos religiosos, justificando as lutas no campo político por uma identidade religiosa.

Para Fernandes (1999), a trajetória histórica do MST leva em consideração a sua luta pela terra e pela reforma agrária, em detrimento ao modelo capitalista de desenvolvimento, que se apropria da terra, descartando qualquer possibilidade da classe trabalhadora se desenvolver nas mesmas condições.

Ainda nesse curso, em 1985, surgiu o Plano Nacional de Reforma Agrária, que, segundo Fernandes (1999), não conseguiu atingir nem 10% de sua meta. O autor ainda vai além ao dizer que as desapropriações de algumas terras somente se efetivaram porque o movimento intensificou a sua ocupação. Isso significa dizer que essa ocupação é uma condição para a materialização dos sonhos dos sujeitos. Esse movimento foi se consolidando e tomando novos rumo e propagando suas lutas pelo país inteiro, inclusive com articulação em espaços urbanos, especialmente nas periferias das cidades.

Um pouco mais tarde, no ano de 1989, a luta pela terra esteve condicionada à repressão, assim como descrito nas palavras de Fernandes (1999, s.p):

Em 1989, a reforma agrária saiu da pauta política do governo federal, com a eleição de Fernando Collor, árduo defensor dos latifundiários. Começaram as mais fortes repressões contra os sem-terra, que não se limitavam nas ações da força policial, e se valiam também da intervenção do Poder Judiciário como uma nova cerca para impedir as ocupações, por meio da incultivável criminalização ações das famílias sem-terra. Criou-se assim, a judicialização da luta pela terra e pela reforma agrária, resultando em prisões e massacres de camponeses sem-terra. Embora esse processo seja histórico, com o aumento das ocupações, o Poder Judiciário mostrou sua face, descoberta pela realidade construída pelos sem-terra.

Nessas condições, fortalecia-se a hegemonia do desenvolvimento da agricultura e da agropecuária em atendimento às conjunturas políticas estabelecidas pelo capitalismo. Assim, a trajetória histórica da luta pela terra vai tomando sua identidade enraizada na resistência e nos sujeitos conscientes de seus direitos, mas, para eles participarem de um projeto igualitário e justo, necessitam apoiar-se nos enfrentamentos.

Convém afirmar que os sujeitos participam de embates pela terra, uma vez que é preciso contestar as desigualdades e isso exige recorrer à grupos sociais articulados. Para Caldart (2001, p. 212), “A trajetória histórica do MST pode ser interpretada como sendo o processo de formação do sem-terra brasileiro, na constituição específica do sujeito. Sem Terra: de trabalhador sem (a) terra a membro de uma organização social de luta [...]”.

Mais tarde, em 1992, iniciaram-se frentes de discussões acerca de um novo modelo de desenvolvimento que não fosse a agricultura e a pecuária, afinal de contas, os projetos de assentamentos não comportavam esses cultivos, nem pelo tamanho de seus territórios, tampouco pelos objetivos desenvolvimentistas dos movimentos sociais. A proposta era afastar qualquer hipótese que contrariava a ideologia da classe trabalhadora. Para tanto, em oposição ao desenvolvimento capitalista, o trabalhador rural deveria ser um ator de suas ações.

A história dos movimentos sociais, sobretudo das implantações dos assentamentos rurais no Brasil, ganhou um novo episódio dois anos depois, com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. Essa nova dinâmica recebeu uma lógica compensatória, segundo Fernandes (1999). Se por um lado aumentava o número dos territórios camponeses e, conseqüentemente, a consolidação de forças camponesas, por outro, a política neoliberal contribuía ainda mais em desfavor da classe trabalhadora. Essa condição fez crescer o número de contingentes de pessoas na luta pela terra, haja vista que a quantidade de desempregados aumentava à medida que o desenvolvimento tecnológico, disposto nas mãos do poder econômico, se ampliava.

Nos anos de 1995 e 1996, aconteceram grandes conflitos no Norte do país, dizimando a vida de pelo menos 28 trabalhadores sem-terra. O primeiro com 9 vítimas ocorreu no município de Corumbiara durante uma ocupação de terra. O segundo, com 19 vítimas, aconteceu em Eldorado dos Carajás, num evento de caminhada. Os dois conflitos configuraram-se como um massacre provocado por policiais militares em atendimento às ordens judiciais. O ato violento transcorreu em um momento de resistência e é por meio da resistência que o movimento ganha força e conquista seus direitos.

Ao tratarmos ainda acerca do período do governo de FHC, Daltro (2009, p. 108) esclarece:

No primeiro mandato de FHC (1995-1998), a reforma agrária aparece nos planos do governo como forma de desenvolvimento da agricultura familiar e redução dos problemas agrários. A meta fixada de assentamentos para todo o período foi de 280 mil famílias. Na realidade, como afirma Morissawa (2001), o modelo agrário defendido pelo governo FHC era a agroindústria capitalista. Nesse período, foram assentadas 264.625 famílias, 70% no norte e nordeste. O que se observa, no Brasil de FHC é que a reforma agrária foi realizada pelos próprios Sem-Terra, por meio de suas lutas e não por ações do poder público federal, como queria crer o governo FHC.

Segundo o mesmo autor, FHC tomou posse de um acontecimento provocado pelo movimento como se fosse resultado de suas políticas de reforma agrária. Obviamente, foi a pressão dos movimentos, juntamente com suas ocupações, protestos e marchas, que obrigaram o governo a desapropriar e adquirir terras.

No ano de 1997, cerca de 2 mil pessoas participaram da Marcha Nacional por Terra, Emprego e Justiça, organizada pelo MST, saindo de diversas localidades do Brasil em direção à capital Brasília. A ação despertou a atenção da imprensa e do povo brasileiro. Constituiu-se como um momento marcante, porque como chegaram a Brasília no dia 17 de abril, resgatou-se a memória e registrou-se a insatisfação mais uma vez da população com o massacre ocorrido em Eldorado dos Carajás.

Essa marcha se consolidou na época como um grande acontecimento, destacando-se na mídia nacional. A obra *Vozes da marcha pela terra*, dos autores Andreia Paula dos Santos, Suzana Lopes Salgado Ribeiro e José Carlos Sebe Bom Meihy, ressaltando a relevância do episódio, produziu uma pesquisa sobre as histórias de vida dos diferentes representantes das delegações estaduais na condição de trabalhadores camponeses que participaram do protesto. Entre tantas reflexões, a obra deixa claro os enfrentamentos das populações do campo que lutam e resistem diariamente contra os “[...] problemas sociais e os que ainda prevalecem e influenciam seu cotidiano [...]” (SANTOS; RIBEIRO; MEIHY, 1998, p. 249), ressaltando que a busca pela terra e pela vida é incessante.

O que observamos, diante do cenário que se constitui no tempo histórico, é que o projeto da elite dominante e os atos dos governos brasileiros criam, preservam e perpetuam os interesses capitalistas. A tão sonhada Reforma Agrária, por sua vez, não acontece tal como deveria, ainda que a luta seja árdua e ainda que ceife vidas de

trabalhadores rurais. Enquanto os latifúndios foram sendo construídos, os sem-terra foram se formando e, conseqüentemente, estabelecendo-se os privilégios de uns e a exclusão de outros. Por conseguinte, o poder de uns sobre os outros produziu a pobreza, e esta despertou a desigualdade social como fruto de uma relação histórica.

É nesse sentido que esses sujeitos organizados, se posicionam em contrariedade ao sistema político, que atende aos interesses econômicos. Entendemos desta forma, que por meio da luta e da resistência será possível o atendimento aos direitos sociais garantidos pela Constituição Brasileira. Para as camadas populares, é necessário fortalecer as lutas para que sejam garantidos os direitos atuais e conquistados novos direitos.

Na obra *Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, de João Pedro Stedile e Bernardo Mançano Fernandes, Fernandes (2012), em alusão às relações sociais entre o camponês e a elite dominante, bem como entre o movimento e o governo, enfim, acerca da ocupação, discorre:

Ou como diz o professor Plínio de Arruda Sampaio: “ A elite pode até aceitar que os pobres peçam favores ou mendicâncias, mas jamais aceitará que eles se organizem para exigir seus direitos”. E a ocupação é uma forma aglutinadora, não é um grito isolado. Se tu deres o grito isolado e fores ocupar um supermercado, aí justificam o crime: “Tá vendo, além de pobre, é ladrão”. (FERNANDES, 2012, p. 115-116).

O autor ainda complementa:

No entanto, acho que a principal mudança é que os trabalhadores sem-terra já assimilaram e compreenderam que a ocupação é a forma mais eficaz; tanto é que, cada vez mais, aumenta o número a cada ano. E por outro lado a sociedade também compreendeu que, diante da ineficácia das leis, da intolerância do governo, da truculência dos latifundiários, os sem-terra não têm outro caminho a não ser pressionar com suas próprias forças para que se aplique a lei da reforma agrária. Nisso se aplica o ensinamento de um jurista amigo nosso: “Só a luta faz a lei”. (FERNANDES, 2012, p. 120).

Sabemos o quão determinante é a organização dos movimentos sociais e também as ocupações ocorridas em terras improdutivas. Por outro lado, o autor nos remete a entender que a luta pela Reforma Agrária requer uma luta por um projeto político para trabalhadores rurais em favor de uma transformação social. Não é somente a terra que faz

falta para as populações rurais pobres. A ausência de tantos outros direitos as torna vulneráveis numa sociedade dividida por classes sociais.

Para Fernandes (2012), é preciso massificar a população e isso significa dizer que mudanças realmente significativas só serão provocadas quando a maioria da população pobre se libertar desse movimento de domínio. Para o autor, envolver no movimento milhões de pessoas pobres é diferente de movimentar apenas poucos milhares. A porção extremamente pequena de terra, por si só, não resolverá todos os problemas da sociedade. O analfabetismo, por exemplo, é uma questão crucial, haja vista os números de pessoas não alfabetizadas no Brasil, mas essa questão, ainda será tratada à frente.

Em continuidade aos apontamentos do cenário da luta camponesa, nos remetemos ao ano de 2003, quando foi eleito como presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. O Governo Lula também ficou marcado como um período conturbado, sem grandes avanços em relação à Reforma Agrária. Apesar de os discursos de Lula em favor da reforma agrária tivessem sido uma premissa para sua campanha eleitoral, na prática a realidade foi diferente. Os movimentos sociais, que antes expressavam expectativas, se depararam com discursos brandos após sua eleição. Ou seja, Lula sinalizava que a sua gestão estaria ligada à manutenção das políticas já estabelecidas no comando de FHC.

Segundo Fernandes (2012), apesar da política insatisfatória, o Governo Lula oportunizou algumas conquistas, possibilitando ao MST a competência de escolher representantes para cargos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Por outro lado, o espaço também foi dado a ruralistas para a administração do Ministério da Agricultura.

Nesse curso, os movimentos sociais do campo tiveram seus entraves com o governo petista, em um momento de ascensão da bancada ruralista e desmoralização dos movimentos. Por sua vez, o governo Lula, ainda em 2003, convidou o advogado e político Plínio de Arruda Sampaio para elaborar o II Plano Nacional de Reforma Agrária. A política do plano não seguiu à frente pela ambição ideológica e, por isso, precisou ser modificada para atender aos interesses capitalistas.

Observamos que as promessas de campanha não estavam sendo cumpridas e os planos que garantiam a reforma agrária para 1 milhão de famílias brasileiras eram praticamente impossíveis de se concluírem. A história também registra outros tristes acontecimentos durante esse governo em que parte dos movimentos sociais depositaram sua confiança. Em 2004, por exemplo, o massacre de Felisburgo, no município do estado

de Minas Gerais, ceifou cinco integrantes sem-terra, os quais foram mortos por pistoleiros.

Já em 2005, o MST organizou a Marcha Nacional pela Reforma Agrária com destino a Brasília. A finalidade da caminhada foi a pressão pelo avanço da reforma agrária, além de exigências por mudanças de ordem econômica e política, contrapondo as políticas vigentes.

Por fim, no que tange ao Governo Lula, a sua gestão ficou caracterizada pela diminuição de recursos destinados ao INCRA e pela continuidade das políticas constituídas em governos anteriores e, ainda assim, a relação de Lula com o MST manteve-se cômoda. Mesmo assim, é possível afirmar que o primeiro mandato do Presidente Lula atendeu melhor às discussões e demandas da agenda dos movimentos sociais. Apesar de a reforma agrária não ter atendido aos objetivos dos movimentos sociais do campo, pelo menos eles não foram recriminados, como aconteceu no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Mais tarde, em 2010, elegeu-se presidente do Brasil Dilma Roussef, tornando-se a primeira mulher a governar o país em toda a sua história. Seus discursos durante a campanha política recaíam sobre a redução das desigualdades sociais, entretanto eles se afastaram de discussões acerca da reforma agrária no Brasil. O governo de Dilma reduziu ainda mais as chances da desapropriação de terras com destino aos sem-terra.

Na verdade, as políticas nos governos do Partido dos Trabalhadores estiveram também voltadas aos interesses do capitalismo e o agronegócio constituiu-se como a bola da vez. Assim como ocorreu anteriormente, as poucas políticas que foram elaboradas no Governo Dilma se caracterizaram como compensatórias e assistencialistas e, paralelamente, decorreram as políticas em atendimento ao desenvolvimento econômico. Claramente, nos deparamos com as contrariedades do sistema capitalista, que tenta reparar falsamente um problema produzido por ele mesmo.

O Governo de Dilma Roussef assistiu ainda ao desencadeamento das manifestações no ano de 2013 e, posteriormente, em 2016, houve a consolidação do Golpe. Os protestos alimentados pela extrema direita e celebrados pela mídia nacional trouxeram à tona a falsa ideia de que Dilma praticava atos corruptos com pedaladas fiscais, entre outros delitos. Além disso, processava-se a concepção de demonização do Partido dos Trabalhadores, atribuída pelos conservadores. Julgada pelo Congresso e conseqüentemente destituída, Dilma deu lugar ao vice-presidente Michel Temer, cuja

gestão, por sua vez, ficou caracterizada como um desmonte de políticas para os povos do campo.

No Governo Temer nos deparamos com a paralisação de programas que ofereciam assistências técnicas, sobretudo fomentos aos assentamentos rurais. Ocorre também, que nesse período, os movimentos sociais se fragilizaram devido à política instaurada, a começar pelo Golpe que gerou o *impeachment* de Dilma. Uma das medidas adotadas por Temer foi a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, transferindo suas atribuições ao Ministério do Desenvolvimento Social e, dessa forma, Demandas de interesses da reforma agrária passaram a ser de responsabilidade da Casa Civil.

Com um governo de curto período, Temer entregou a faixa presidencial para Jair Messias Bolsonaro, eleito presidente nas eleições de 2018 para o pleito 2019-2022. Bolsonaro, claramente se colocou contrário às pautas de discussões da classe trabalhadora. Logo, além dos discursos negacionistas, adotou medidas drásticas e inconcebíveis. Uma delas diz respeito às políticas em defesa do uso de armas pelos proprietários de terras. Além disso, o Governo Bolsonaro se caracterizou como uma gestão conturbada. Seus apoiadores estiveram envolvidos, por exemplo, em escândalos de *fakenews*, as quais inclusive foram propagadas em plataformas de noticiários patrocinados por Bolsonaro.

Bolsonaro priorizou políticas de exploração de recursos naturais e seus ideais perpassaram pela precarização dos direitos da classe trabalhadora. Optou em descontinuar políticas educacionais e sociais, como o PRONERA, o SECADI e a Secretaria Especial de Agricultura Familiar. Jair Bolsonaro anunciou em seus discursos a criminalização pela ocupação de terra, caracterizando-a como um ato terrorista e, em virtude disso, o seu governo não reconheceu a reforma agrária que já vinha decadente no governo de Dilma e Temer. Para ele, ruralistas e latifundiários devem receber a tiro de armas as ocupações, que a sua política neoliberal denomina de invasão.

Dessa forma, a mediocridade estampa a condução das questões relacionadas às demandas campensinas. Segundo Fernandes *et al* (2020, p. 345), o desmonte persevera dentro de órgãos representativos:

O desmantelamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tem ocorrido por meio de atos normativos com interrupções de processos desapropriatórios, redução do orçamento e diversas medidas administrativas como a nomeação de pessoas que são

contra a reforma agrária. Para exemplificar, as superintendências regionais receberam orientações determinando a interrupção de todos os processos para compra e desapropriação de terras. De início, cerca de 250 processos em andamento foram suspensos, ato considerado como primeiro passo para interrupção da Reforma Agrária. O INCRA tem atuado apenas na segunda etapa da reforma agrária, que é a legalização de terras já desapropriadas e emissão de títulos definitivos de posse de terra.

Para Fernandes *et al* (2020), a política de emissão de títulos, maior dos últimos 10 anos, pode despertar um fenômeno de vendas dos lotes de assentamentos, haja vista que o assentado, tomando posse definitiva de sua terra, não suportaria os desígnios do agronegócio, vendendo ou arrendando sua reduzida propriedade.

O Governo Bolsonaro não decretou áreas indígenas, quilombolas, tampouco criou assentamentos rurais. Durante esse governo, houve uma explosão de desmatamento em áreas florestais, bem como o favorecimento à liberação do uso de agrotóxicos, antes proibidos. Além disso, a aposentaria para trabalhadores rurais foi dificultada e a viabilização de recursos financeiros, como o crédito rural para o setor do agronegócio, foi ampliada. Pela Lei 13.870/2019 ampliou-se o armamento no campo destinado aos proprietários de fazendas, com o discurso de garantir a ordem em áreas rurais. A Lei 13.986/2020 dispõe de brechas que facilitam a aquisição de terras por parte de estrangeiros, fazendo parte de uma proposta neoliberal para o avanço do capitalismo no campo em favor das exportações.

O governo Bolsonaro também foi marcado pela violência no campo e, segundo a CPT, somente em 2019 ocorreram 29 assassinatos no campo, em sua maioria, na Amazônia. Para Fernandes *et al* (2020, p. 358):

A Reforma Agrária e o abandono dos programas de aquisição de alimentos da agricultura familiar, fruto de décadas de luta de milhares de famílias sem-terra, agora são paralisados e praticamente inexistentes, juntamente com as demarcações de terras indígenas e quilombolas. Nesta onda de liberalização estão ainda o estímulo à invasão de terras públicas para formação de pastagens e exploração mineral por meio do aumento do desmatamento e queimadas de florestas na Amazônia e Cerrado.

Tal prática preconiza a expansão dos interesses capitalistas e fortalece a disseminação de suas práticas, enriquecendo cada vez mais as corporações ligadas ao agronegócio. Por outro lado, segundo Fernandes *et al* (2020, p. 358), essas políticas “[...]”

tem provocado o enfraquecimento das organizações dos trabalhadores e o aumento de conflito, perseguições, assassinatos, homofobia, racismo entre outros reacionarismos [...]”. Em suas palavras, fica evidente o retrocesso na vida dos camponeses, enquanto o latifúndio dispõe de liberdade para praticar seus atos injustos.

Mais recentemente, depois de uma eleição acirrada entre esquerda e extrema direita no Brasil, elege-se pela terceira vez como presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva para a gestão 2023-2026. Com pouco mais de 3 meses à frente do Poder, Lula tem apresentado um governo um pouco mais direcionado à esquerda do que em seus mandatos anteriores. Nota-se a intensificação de pautas em favor das minorias, como a importante criação do Ministério dos Povos Indígenas. Sinalizou até o presente momento uma economia menos liberal e, além disso, tem manifestado um embate com os militares. Todas essas ações são influenciadas em sua maioria pela classe trabalhadora, sobretudo pelos movimentos sociais organizados, que, ao apoiarem-no nas eleições, exigiram a criação de políticas públicas em atendimento às pautas campesinas.

Uma de suas maiores ações reportam ao Decreto 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que, além de outras medidas, recria a Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta no Governo de Jair Bolsonaro. Essas secretarias são responsáveis pela discussão, pela articulação de propostas e pela efetivação de políticas públicas nas áreas de Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, bem como Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

A expectativa frente ao resgate de políticas abandonadas pelo governo anterior recai agora sobre Lula, que, na condição de líder da esquerda, necessita ouvir as demandas das populações do campo e, conseqüentemente, implantar políticas públicas necessárias às populações subalternas, à classe trabalhadora e, sobretudo, às pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram acesso à educação escolar.

Podemos dizer que toda essa trajetória histórica dos movimentos sociais do campo apresenta um campo de luta, carregado de retrocessos e avanços no que se refere a políticas educacionais. A história carregada de uma atrocidade não nega que a diferença econômica entre proletariados e burguesia é o que conduziu os percursos políticos do país. Foi nessas relações que se constituiu historicamente a resistência. Articulados, os movimentos sociais foram fundamentais, apesar dos entraves, das facetas, das perdas.

Para Molina (2010, p. 13):

A história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte desse cenário, não podendo ser analisada em separado.

Embora o percurso histórico apresente uma situação um tanto desfavorável, principalmente nas políticas neoliberais dos últimos anos, devemos considerar que as políticas públicas aprovadas até aqui têm se constituído como relevantes e, portanto, foram criadas devido ao fortalecimento das lutas estabelecidas pelos movimentos sociais.

O MST, entre outras organizações, possui grande importância para a expansão de políticas que atendam às populações menos favorecidas, a título de protagonistas da luta, da resistência e das conquistas.

3.3 A “PELEJA” DA EJA.

A EJA traz uma trajetória de lutas que, em muitas ocasiões, constituem avanços, mas, em outros, recuos, visto que em seu contexto manifesta-se não somente a luta pelo direito à educação escolar, mas também por uma melhor condição de vida. Ou seja, além de educação, os sujeitos anseiam pela garantia de trabalho, de moradia digna, de alimentação, saúde, lazer, cultura, como também pelo pedaço de terra para o cultivo próprio, entre outros direitos. A EJA é carregada de demandas, de expectativas, de reivindicações, ora negados aos sujeitos. Para Arroyo (2001):

A educação de jovens e adultos (EJA) tem suas histórias mais tensas do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política e cultural desses sujeitos tem condicionado as concepções diversas de educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados (marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis) têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. (ARROYO, 2001, p.10).

Arroyo (2001) reconhece a importância das lutas sociais ao reconhecê-las como ponto de partida para as conquistas dos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo, trata de denunciar o tratamento que é dado aos povos excluídos. O projeto de educação que se oferta às populações camponesas traz em sua práxis, o tipo de demanda que ele atende. Sendo lugar de sujeitos condicionados à margem da sociedade, os movimentos sociais lutam para que esses sujeitos não recebam políticas educacionais que continuam rejeitando a sua posição social e econômica. Nesse sentido, Arroyo (2001, p.18-19) caracteriza essa demanda, segundo as intenções progressistas:

A EJA tem como sujeito as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas sociais urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços dos bens das cidades. Essa Realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. A educação popular e de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais da época. A intuição dos educadores progressistas foi captar nesses movimentos por espaços urbanos, moradia, escola, saúde, terra... o sentido humano, cultural, pedagógico. A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade, onde a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais.

A bandeira da EJA defende uma educação escolar que atenda aos interesses dos sujeitos historicamente desassistidos das políticas públicas. Por isso, a importância, segundo Arroyo (2001), dos movimentos sociais organizados nos mais diversos espaços. A finalidade da EJA é atender as populações discriminadas e, por isso, seu atendimento vem de encontro com a ideologia marxista. Segundo o autor, a educação que se prima é aquela embasada em um olhar crítico sobre os acontecimentos em contrariedade à política capitalista.

Por essa perspectiva, abarcamos, nesse processo histórico, um terreno carregado de aspectos que definem nossos sujeitos. Não é apenas a questão educacional que estreita nossas discussões. Procuramos enxergar nossos sujeitos pela dialética econômica, política, social, cultural, entre tantos outros prismas. Para Paula e Oliveira (2011, p.50):

Os contextos são determinantes e definem as intencionalidades e as complexidades que envolvem as políticas voltadas para a EJA. A compreensão desse aspecto é fundamental para o avanço nas conquistas e na qualificação dos atendimentos. Políticas descontextualizadas têm culminado em fracassos e explicam, em parte, as nossas estatísticas educacionais.

As reflexões colocadas nos conduzem a compreender o debate em torno dos sujeitos da EJA. Assim, como já proposto nesta pesquisa, a condução da investigação perpassa pelo entendimento da uma trajetória histórica. Toda e qualquer política pública implantada anteriormente, ou mesmo na atual conjuntura, tem por trás de si um processo de luta, de resistência, de adversidade e de interesse. Mas, sempre devemos levar em consideração que o diálogo exige um embasamento teórico. O nosso, ancorado no materialismo histórico-dialético, é o que nos respalda.

Assim, buscaremos nesses escritos apreender essa luta, essa “peleja” da classe trabalhadora, especialmente em relação aos que não tiveram acesso à educação escolar em idade própria. No percurso da EJA, no campo de lutas dos movimentos sociais e no jogo de interesse econômico e político, surgiram nessas últimas décadas programas de erradicação do analfabetismo, sobretudo os programas de alfabetização, além claro, da instituição hierárquica da EJA como uma modalidade de ensino que abarca não apenas uma sala de alfabetização, mas os anos escolares subsequentes.

Independentemente de seu projeto educacional, a EJA constitui-se como uma política compensatória, com o objetivo de atender as demandas de pessoas que não são crianças nem adolescentes e, portanto, já não estão mais em idade escolar própria para o Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, nos deparamos com sujeitos acima dos 18 anos, providos de sonhos, de vontades próprias e de desejos. Nesse viés, um dos desafios da EJA é entender sua demanda dentro de um processo histórico e isso significa dizer que devemos compreender os sujeitos com suas singularidades.

Apoiado nessas discussões, nos remetemos às políticas instauradas a partir dos anos de 1960. O foco aqui não é detalhar cada projeto do governo para erradicação do analfabetismo, mas contextualizar alguns acontecimentos mais destacados. E, para tanto, nos dirigimos inicialmente ao período pós Golpe de 64. Um pouco antes disso, foi criado o Movimento de Educação de Base – MEB, instituído pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

A década de 1960 ficou marcada como um momento histórico inspirado nos ideais do professor Paulo Freire, ao defender políticas educacionais para a classe dos menos favorecidos. Nesse período, ocorreu o Golpe de 64, que se deu na deposição do Presidente João Goulart por meio de um ato provocado pelos militares com apoio de empresários, latifundiários e de empresas estrangeiras. Para a elite, João Goulart representava uma ameaça comunista no Brasil.

Nessa época, o método de Paulo Freire estava em evidência. Freire havia criado uma proposta inovadora de alfabetização para pessoas acima dos 18 anos na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Na ocasião, foram alfabetizadas 300 pessoas em 45 dias. Para Paiva (2003, p. 281):

A prática do método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras no universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua, e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural e política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Para esse trabalho era necessária uma adequada preparação dos coordenadores e a confecção de material didático através de slides e cartazes.

O método freiriano buscava situações que impediavam e que dificultavam o acesso ao conhecimento, vinculando à sua prática alfabetizadora. Constituíam-se como um mecanismo de anunciar a submissão da classe trabalhadora e denunciar as desigualdades sociais. Sua proposta chamou tanto a atenção que Paulo Freire criou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos – PNAA, por meio do Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964. O programa tinha como meta alfabetizar 2 milhões de pessoas.

Por esse prisma, no campo das lutas dos movimentos populares, Paulo Freire se constitui como um lutador pela Educação de Jovens e Adultos de qualidade. Paula e Oliveira (2011, p. 63) mencionam que:

Podemos considerar que existe uma EJA antes de Paulo Freire – uma educação dita “bancária”, cuja visão conteudista e compensatória atua na perspectiva de recuperar o tempo perdido – e uma EJA depois de Paulo Freire, baseada numa educação humanizadora e emancipatória, que parte da centralidade dos sujeitos e de suas experiências e trajetórias de vida.

É por essa perspectiva que lutam os movimentos sociais do campo. Para contrapor a educação assistida pela classe dominante, é preciso provocar discussões teóricas com o propósito de se avançar nas experiências exitosas. Para Freire (1982, p. 13):

Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as

contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista.

Posteriormente, com o Golpe Militar de 1964, os militares no poder destituíram os programas educacionais com a perspectiva freiriana e, em contrapartida, criaram, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. O caminho proposto pelo programa atribuía culpa às pessoas não alfabetizadas pela condição do analfabetismo no Brasil. Além disso, o objetivo do programa era apenas o de ensinar a ler e escrever, sem que para isso fosse necessário compreender o sujeito de direito. A extinção do MOBRAL ocorreu em 1985, em um período marcado por denúncias de corrupção.

Após essa época, foi criada pelo Ministério da Educação a Fundação Educar, durante o Governo Sarney, que mais tarde foi desfeito pelo Governo Collor. Ainda nesse período, destacou-se, a partir de 1989, o Movimento de Alfabetização – MOVA, instituído pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, sob a gestão do professor Paulo Freire. O MOVA tinha como princípio explorar a situação social e econômica das pessoas não alfabetizadas.

Em 1996, o Governo Federal instituiu o Programa Alfabetização Solidária – PAS, em nível nacional, tornando-se mais uma política assistencialista. No ano de 1998, surgiu o PRONERA, visando atendimentos às demandas campesinas. Em 2003, o Governo Lula criou o Programa Brasil Alfabetizado com a previsão de erradicar o problema do analfabetismo no país em um espaço de tempo de 4 anos. Porém, em 1 ano, o programa foi reformulado após a troca do Ministro da Educação. O Brasil Alfabetizado é o programa que perdura até os dias atuais.

Ainda em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, que determina a EJA como uma modalidade de ensino. Mas, somente com a Lei nº 13.632, de 2018, é que se contempla em seus artigos 37 e 38 a sua gratuidade e permanência. O parágrafo 1º e 2º do artigo 37 desse documento estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 34).

No ano 2000, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que obrigatoriamente deverá ou deveria ser observada, assim como descrito em seu Art. 1º, como uma orientação destinada para a oferta da EJA nas instituições de ensino. O Parágrafo Único do Art. 5º traduz a identidade da EJA, sendo uma modalidade constituída para atender demandas de pessoas em situações de vulnerabilidade social, pautada, então, pelos princípios de equidade.

Ainda nessa mesma época, o Plano Nacional de Educação – PNE, que foi aprovado no ano de 2001, incluiu em seu texto a EJA, conduzindo suas ações políticas para a erradicação do analfabetismo, alinhado com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214, Inciso I, que trata de uma grande mobilização para a implantação de políticas que visavam a investimentos financeiros.

Mais tarde, em 2003, na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, com propostas de universalização do ensino no país. Destacou-se como um período de ampliação de atendimento às demandas da EJA. Concomitantemente, em 2007, a modalidade da EJA foi incluída no Fundo de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB. Para Di Pierro e Haddad (2000), o programa recebeu muitas críticas devido a sua política de alfabetização apresentar-se com características semelhantes às políticas educacionais anteriores.

Convém destacarmos também as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituída pela Resolução CNE/CEB n. 01, de 28 de maio de 2021, criada com o objetivo de alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Essa resolução substituiu a Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos naquele período e que estava vigente até o surgimento da nova resolução.

Coube-nos atentar sob a perspectiva das novas *Diretrizes*, que a EJA pode ser ofertada na sua modalidade a distância, assim como disposto no seu Art. 4º, ao mencionar que “Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio [...] (BRASIL, 2021. Essa oferta deve seguir algumas características que incidem sobre vários aspectos em relação a sua organização, mas uma de suas maiores particularidades é a utilização do Ambiente

de Aprendizagem Virtual (AVA) como mecanismo de aprendizagem. Além disso, a resolução coloca que a duração do curso é a mesma da EJA presencial.

Essa é uma outra discussão, mas já temos indícios de que atividades remotas pouco ou nada contribuem para a formação humana. Inclusive vivemos uma experiência recente com os decretos municipais que suspenderam as aulas presenciais e aplicaram atividades não presenciais, durante momento pandêmico que vivemos nos anos 2020 até meados de 2022. Só para se ter uma ideia, o acesso à *internet* e aos aparatos tecnológicos é uma realidade muito distante, principalmente para as populações pobres.

Ainda que o acesso fosse bom e todos pudessem dispor dos aparelhos necessários, oportunizar conhecimento remotamente, principalmente na educação básica, é algo preocupante. A prática de alfabetização, por exemplo, para as pessoas que não tiveram acesso à educação escolar estaria comprometida, porque tão somente o ensino presencial poderia garantir o avanço dos alunos, haja vista as intervenções coletivas e individuais dentro da sala de aula. Em suma, a oferta da EJA em formato remoto é, na verdade, uma maneira de precarizar ainda mais a educação.

3.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS ENTRAVES DA CAMINHADA: DAS ASPIRAÇÕES À IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS

Trataremos agora de um movimento um pouco mais recente e que, por sua vez, se estabeleceu como fundamental em toda a trajetória histórica da EJA e jamais esteve desvinculado de todas as lutas sociais engajadas historicamente, mesmo que em tempos remotos. A diferença é que o resgate histórico nesse instante, além de referenciar o tempo histórico de lutas, contempla mudanças relevantes nos últimos tempos, contribuindo para uma nova maneira de enxergar as populações campensinas. E, mais do que isso, deve ser comemorado como uma grande conquista dos movimentos sociais: a educação do campo.

Dessa forma, a discussão aqui formalizada acerca da educação do campo desprende do fenômeno da educação rural, que, surgida anteriormente, remete sua concepção pedagógica aos interesses econômicos da época. Ao resgatar os anos de 1910, 1920, 1930, Paiva (2003, p.102) expõe:

O comércio é quase exclusivamente estrangeiro, as empresas estrangeiras, os exploradores estrangeiros, o capital estrangeiro. Somente o braço que se ocupa das últimas tarefas [...] é nacional. Sem iniciativa, sem recursos, ele não faz outra coisa senão contribuir para o

desenvolvimento dos capitais estrangeiros, quando poderia explorar outras riquezas, cultivar a terra.

O período mencionado se destacou pelo avanço do desenvolvimento industrial, e, portanto, pela migração dos trabalhadores do campo para as zonas urbanas. Desse modo, efetiva-se o “ruralismo pedagógico” como um movimento que propagou a escolarização pelo interior do país. Daí a preocupação das migrações dos sujeitos do campo para a cidade. Desse modo, desenvolver políticas públicas, entre elas, educacionais, seria uma tentativa de mantê-los no campo.

As décadas seguintes serviram para a implantação de políticas educacionais, as quais se efetivaram com a origem da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1930, a Reforma Capanema em 1940, a Campanha Nacional de Educação Rural e do Serviço Social Rural em 1950, e a criação da Lei n. 4.024/1961, que, em seu Art. 105, atribuiu aos poderes públicos o apoio a entidades mantenedoras de escolas rurais no campo, com o viés profissional.

Ao que se observa, a educação rural foi se expandindo e, naturalmente, seu objetivo foi o de fixação dos moradores no campo, além de sua preparação para o mundo do trabalho. Esse breve cenário retrata a influência da força capitalista sobre uma matriz educacional que se estabelecia pelo campo. Para Oliveira (2021, p. 87):

De maneira geral, as influências do capital e a negação da educação para os povos do meio rural estiveram presentes em todos os momentos históricos, ora embutidos nas propostas para a *educação rural*, ora no movimento do capital para a desestruturação da produção camponesa. Os objetivos eram claros, tanto para a formação de força de trabalho para o mercado industrial emergente quanto para a constituição de condições para a modernização da produção agrícola, como o emprego de máquinas e o surgimento da grande empresa rural. O emprego de máquinas, de tecnologia e insumos, próprios dessa modalidade de produção, demandou o aumento das lavouras e, conseqüentemente, das propriedades rurais, fortalecendo o aumento dos latifúndios.

A premissa dos movimentos sociais foi estabelecer o distanciamento dessa lógica de produção capitalista. Segundo Oliveira (2021), a trajetória histórica de colonização do Brasil perpassa por um modelo de desenvolvimento submetido aos interesses das elites e essa condição histórica prevaleceu até os dias atuais. Ainda que ocorram alterações nos setores da economia, toda transformação no campo ou na cidade está inteiramente relacionada à modernização das produções agrícolas. Hoje, por

exemplo, o agronegócio é a atividade econômica que, em seus diversos segmentos, sustenta e fortalece os interesses capitalistas.

Nesse contexto, em contrariedade à agenda econômica instaurada pelo capital e conseqüentemente ao modelo de educação rural vigente, tem fundamental importância o combate dos movimentos sociais organizados e as discussões passaram a tomar mais base legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96, que atribui, em seu Art. 28, a oferta da educação básica com suas adequações para o contexto das populações rurais.

Dessa forma, o tema da educação do campo tornou-se pauta de vários eventos históricos, como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, ocorrido no ano de 1997. Destacamos também a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Inserir a pauta da educação do campo nos compromissos de lutas constituiu-se como um marco para a possibilidade de mudanças.

Em continuidade ao cenário dos avanços nas políticas públicas para as populações do campo, apontamos a criação do PRONERA, no ano de 1998, já citado anteriormente, fruto dos embates dos movimentos dos trabalhadores rurais. O PRONERA se constituiu como uma estratégia política criada no Governo FHC para atenuar os conflitos produzidos pelo MST. Além disso, apesar das contribuições do programa, há uma crítica considerando que o movimento adotou uma postura conservadora.

De qualquer forma, as políticas criadas preconizam espaços para as discussões tão necessárias para o fortalecimento das mobilizações. O debate estabelecido nesse período, em torno da educação do campo, teve o objetivo de despir a ideologia da soberania elitista. Afinal de contas, era preciso apartar as perspectivas educacionais do modelo rural até então mantidos.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25), acerca dessa conjuntura:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Nas palavras dos autores, não há campo e espaço destinado apenas aos proprietários de terras, aos empresários e aos latifundiários. Existe um território carregado de histórias de trabalhadores rurais que não dispõem de capital financeiro para atender além de suas necessidades básicas. Historicamente, a esses trabalhadores foram negados o direito a uma educação escolar conduzida por uma estrutura pensada em transformação social. Para Caldart (2011, p. 150), a desmistificação da escola rural e, portanto, a defesa pelo movimento da educação do campo é necessária “[...] de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*”.

Caldart (2012, p. 262) entende que:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo.

Para a autora, existe um protagonismo dos movimentos sociais que engendraram lutas no campo, com o objetivo de garantir direitos e melhores condições de vida aos sujeitos do campo. Os movimentos sociais entenderam, com o tempo, a importância da defesa por uma escola que fosse capaz de ajudar o MST. Para Caldart (2011), a educação do campo se estabelece como um projeto de formação da consciência dos sujeitos.

Nesse sentido, o decurso nos apresenta mais recentemente a materialização desse movimento com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, em 03 de abril do ano 2002. O Parágrafo único do Art. 2º traduz:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002).

Daí a importância de se fomentarem políticas que ofereçam caminhos para uma educação escolar que tenha significado para os sujeitos do campo. De tal forma, essas diretrizes precisam ser incorporadas em políticas educacionais de níveis estaduais e municipais, atendendo às necessidades regionais e locais. No sentido dessas conquistas,

podemos afirmar mais uma vez que determinados avanços no campo em relação às discussões de pauta camponesa emergem das lutas sociais do campo, afinal de contas elas são fruto dos enfrentamentos da articulação dos movimentos dos trabalhadores rurais.

Para Caldart (2011, p. 151):

Trata de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. Afirmção deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muitas poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Caldart (2011) denuncia as políticas educacionais impostas a contragosto. Para a autora, os sujeitos do campo devem participar da construção de uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo. O projeto educativo que se anseia para os povos do campo é um projeto produzido coletivamente em detrimento às desigualdades sociais. Isso significa dizer que essas pessoas estão na condição de sujeitos de direitos, sujeitos que lutam por um pedaço de chão e pelo direito a possuírem qualidade de vida, sendo respeitadas suas diferenças e suas identidades.

Consoante os argumentos da autora, Oliveira (2021) ressalva que o campo, além de um espaço geográfico, constitui-se em um território em construção. Para ele, a educação do campo deve representar em seu projeto uma ligação do sujeito com a sua existência social. Segundo o autor, a proposta defendida deve possibilitar “[...] relação com a terra, o meio ambiente, os diversos saberes, a memória coletiva, os movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2021, p. 88).

Podemos então afirmar que as *Diretrizes* para o campo se concretizaram como um salto qualitativo porque, no conjunto das diferentes modalidades de ensino, incluindo a EJA, apresentam uma proposta pensada para as escolas do campo. Arroyo (2021) destaca que essas conquistas se deram historicamente pelo conjunto de lutas formalizadas pelos movimentos sociais, porque, segundo ele, “O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. (ARROYO, 2001, p. 72).

Ele ainda alerta que “A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica

[...]”. (ARROYO, 2001, p. 72). Nas palavras do autor, o movimento social tem papel significativo porque incorpora em suas discussões o sujeito como detentor de direitos “[...] à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. (ARROYO, 2021, p. 73).

Ao prosseguir com os entraves e avanços, julgamos que a educação do campo tem alcançado uma ligeira ascensão em suas reivindicações. O próprio PRONERA, citado anteriormente, conseguiu estimular a luta por políticas mais audaciosas. Para Coutinho e Muniz (2012 p. 162-163):

Neste trabalho, tornou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como objeto de reflexão porque, sem dúvida, é uma das experiências mais ricas já ocorridas em Educação do Campo no Brasil, ao abranger desde a alfabetização de jovens e adultos à pós-graduação. O primeiro motivo dessa afirmação é a origem do Programa, que nasceu da luta dos movimentos sociais camponeses, das organizações de trabalhadores e dos povos da floresta; o segundo é o fato de que permitiu que os reconhecesse que o campo é um espaço de produção de vida, cultura, saberes e não apenas de mercadoria; por fim o PRONERA fortaleceu a luta por uma escola pública no campo e tem contribuído para que se consolide outra forma de pensar a educação do camponês: a Educação do Campo em contraposição a Educação Rural, esta última que continua a existir e a se fazer contrária às concepções de educação que visam a contribuir para a construção de outro projeto de sociedade, a sociedade socialista.

Conforme os mesmos autores, o programa não se consolidou apenas na luta pela terra, mas foi e é uma luta por políticas públicas, pensando na melhor qualidade de vida para os povos trabalhadores do campo. Além disso, as políticas pensadas pelo PRONERA, diferente dos dogmas mercantilistas da escolarização rural, concebia o campo como lugar de sujeitos que lutam e resistem por uma melhor condição socioeconômica.

A partir desses engendramentos, foram criados programas, tais como; PROJOVEM, Saberes da Terra, PNLD Campo, PRONATEC, entre tantos outros e, por fim, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, no ano de 2007, que nos interessa nesse momento e, que mais tarde, em 2012, foi incorporado a eixos definidos pelo Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.

Tomamos por necessidade informar que o PRONACAMPO nada mais foi do que a junção de políticas já existentes, mas que, nesse instante, se expande e passa a

atender de forma mais sistematizada a uma demanda muito maior. A sua estrutura é sistematizada por diversos eixos, dentre eles o PROCAMPO, já citado e de que trataremos agora.

O PROCAMPO é uma política voltada para a formação de professores com a criação e oferta de cursos de licenciaturas pelo país. Para Molina (2015, p. 150), “[...] o Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo”. Segundo a autora, a proposta das licenciaturas se efetivou inicialmente como uma experiência piloto em quatro universidades federais.

Apesar da conquista e da ampliação das licenciaturas com a sua implantação, posteriormente, em mais de 30 universidades, segundo Molina (2015), os editais não apresentavam garantias para a sua permanência. Daí aflora a preocupação pela conservação das licenciaturas e, naturalmente, pelo atendimento às demandas em todas as regiões brasileiras. De acordo com a autora, o PRONACAMPO estabeleceu uma meta para formar cerca de 45 mil professores para atuarem no campo, em suas diferentes frentes formativas em um período curto de três anos.

Para Molina (2015), devemos nos atentar para alguns aspectos importantes acerca das licenciaturas destinadas aos professores do campo, o que podemos denominar de características dos cursos: a) atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; b) organização curricular presencial em regime de alternância, dividido em Tempo Escola e Tempo Comunidade; c) matriz curricular que adota o ensino multidisciplinar nas áreas de Artes, Literatura e Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

Para Molina (2015), a escola do campo proposta pelas licenciaturas defende, à luz dos interesses dos movimentos sociais, uma educação crítica. Sua intencionalidade perpassa pela condição de formar professores camponeses, que compreendam os sujeitos de direitos inseridos em uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista, do mesmo modo que tenham condições de despertar nos estudantes da licenciatura a materialização de práticas contra hegemônicas em favor da classe trabalhadora.

Segundo Molina (2011), as licenciaturas, naquele período, ainda em seu projeto piloto, como citado anteriormente, tiveram seus entraves, mas também se apresentaram como experiências com potencial, haja vista o desencadeamento de mudanças positivas entre seus envolvidos. A autora ainda nos relata que uma das maiores dificuldades para o

funcionamento do curso é a falta de preparo das instituições formadoras para receber uma demanda com perfil de classe trabalhadora do campo.

Isso significa dizer que a instituição não dispõe de infraestrutura adequada para disponibilizar alojamentos aos alunos que viajam de suas cidades interioranas para frequentar as aulas do curso, os quais, em sua maioria, estão instalados em universidades das capitais dos estados brasileiros. Além disso, a universidade precisa organizar uma logística para atendimento do Tempo Comunidade, instituído como um momento em que os professores das universidades seguem até as comunidades rurais onde moram os alunos para conhecerem e realizarem procedimentos concernentes às atividades propostas durante o Tempo Universidade, o qual é caracterizado pela presença do aluno no espaço da universidade.

Para Molina (2011), os problemas debruçam também em situações que vão além das divisas da universidade, como a falta de apoio das instituições que mantêm as escolas do campo onde atuam professores em formação. Para a autora:

As redes de ensino, ao contrário de apoiarem e estimularem a formação em nível superior de seus quadros, que atuam ilegalmente sem essa formação nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, recriminam e penalizam os docentes que buscam se qualificar, impedindo-os de participar de toda a duração dos Tempo Escola. (MOLINA, 2011, p. 345-346).

A ausência do apoio das prefeituras, a cuja redes de ensino os educadores estão vinculados, provoca a evasão desses educandos. A falta de trabalho e de renda para a subsistência também são fatores que provocam a evasão. Vale ressaltar que as dificuldades encontradas nos projetos pilotos também se expandiram para as licenciaturas criadas nos anos posteriores.

Nesse sentido, vejamos o contratempo instaurado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, através de uma investigação de Raposo (2021):

A presente pesquisa se reporta aos anos de 2014 a 2018, pois foi o período que o curso se manteve no formato original em que foi criado. Em 2018, as instâncias administrativas da UFMS decidiram interromper o projeto da Licenciatura em Educação do Campo, sob forte protesto dos movimentos sociais e dos estudantes e professores do curso, os quais ocuparam as dependências da reitoria da instituição por três dias. Frente ao posicionamento de professores, alunos e movimentos sociais, as instâncias da Universidade apresentaram seus argumentos, tais como falta de recursos advindos do Ministério da

Educação e a falta de alojamentos para abrigar o número de alunos matriculados. (RAPOSO, 2021, p. 96).

Pelo olhar da autora, fica manifestada a posição ideológica dos gestores das próprias universidades, que não reconhecem as lutas concebidas pela classe trabalhadora do campo, que necessita assegurar seus direitos estabelecidos pela legislação. É evidente que “A universidade como espaço de democratização ainda sofre dificuldades em seu interior no reconhecimento das diversidades, ainda reproduz as mazelas da sociedade.” (RAPOSO; PIATTI, 2019, p.12).

Para Piatti (2020, p. 196):

A luta pela Educação do Campo acontece constantemente e, uma universidade torna-se um embate frente à exclusão em diferentes formas e configurações. Esse fato aponta aos gestores e aos docentes dessa licenciatura um compromisso social e político que requer a ruptura com o sistema ou a exclusão desses sujeitos, que possuem o direito de ingressar na universidade, mas têm o direito cerceado de permanecer nela.

Assim, podemos nos remeter aos escritos de Molina (2015), a qual nos afirma que não há garantias da permanência dos cursos. De tal forma, Piatti (2020) nos diz que não há garantia para tal, porque enquanto não rompermos com essa cadeia produtiva capitalista excludente, não seremos soberanos. É por esses e outros fatores que Molina (2011, p. 347) defende que:

Portanto, conseguir manter o perfil específico de ingresso destas Licenciaturas é uma tarefa coletiva a ser enfrentada continuamente, não só nos embates com as Procuradorias Jurídicas das universidades, mas com o conjunto da sociedade, no sentido de ampliar a compreensão sobre a necessidade da intervenção do Estado para promover ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais.

Os embates até aqui expostos traduzem os desafios a serem enfrentados pelas licenciaturas. Superar as dicotomias produzidas e enraizadas em preceitos capitalistas significa contrapor as políticas que inferiorizam as populações rurais. Isso é uma tarefa árdua, intensa e permanente, ou seja, é difícil porque é uma luta contra o sistema; é gigante, porque é desproporcional e desigual. É uma luta que deve ser ininterrupta, porque além de histórica, está em constante movimento.

Por outro lado, não vamos aqui sonegar o salto qualitativo consolidado pelas políticas do PROCAMPO. A implantação das licenciaturas, ainda que desafiadora, trouxe a possibilidade de apresentar suas intencionalidades segundo suas propostas pedagógicas diferenciadas.

Para Piatti (2020, p. 187), por essa acepção, as licenciaturas têm “[...] o compromisso de fortalecer elos entre as escolas e as comunidades, para que haja diálogo nos saberes que são produzidos [...]”. Ainda segundo a autora, as relações sociais existentes nos diferentes segmentos que envolvam os povos do campo merecem o devido reconhecimento das instâncias maiores. Estabelecer aproximações entre sujeitos e instâncias é a base e o caminho de mudanças significativas para o bem-estar dos trabalhadores rurais.

Molina (2011, p. 353) reverbera que:

[...] as Licenciaturas e Educação do Campo tem relevante potencial de contribuir com a melhoria dos processos de ensino aprendizagem dos sujeitos do campo, principalmente pelo fato de estar trabalhando com educadores que vêm desta mesma realidade e que conhece as dificuldades e as condições reais de vida de seus educandos, os jovens e adultos do campo, e também porque a estratégia formativa proposta da articulação por áreas de conhecimento realmente possibilita a construção da organização de trabalhos pedagógicos que se articulem em torno de questões da própria realidade.

A premissa para o atendimento das demandas dessas populações é primordial para que os sujeitos saiam de seus lugares de pertencimento e se apropriem de um conhecimento em um lugar que respeite sua realidade desses sujeitos e, posteriormente, eles possam retornar aos seus territórios. Desse modo, Molina (2011) sugere uma potencialidade a partir das propostas pedagógicas das universidades, haja vista que as demandas de professores que se matriculam nos cursos de Educação do Campo possuem perfis camponeses. É por esse viés que “A presença dos movimentos sociais na organização das Licenciaturas em Educação do Campo é fundamental para contrapor modelos hegemônicos, marcantes e presentes na formação dos professores” (BRASIL; RAPOSO; PIATTI, 20190, p. 11).

Além dessa articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, a organização do trabalho pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo requer a adoção do regime da Pedagogia da Alternância, distribuído em Tempo Comunidade e Tempo Universidade, mencionado um pouco atrás. Esses *tempos* são efetivamente momentos

letivos em que os alunos cumprem as atividades propostas pelo curso, respeitando o Calendário da instituição mantenedora.

Acerca da Pedagogia da Alternância, Piatti e Oliveira (2019, p. 15-16) esclarecem que:

Ao conceber que a alternância é uma das possibilidades de garantia de direitos aos sujeitos do campo para que possam não só participar da formação escolar, mas articular o espaço escolar ao espaço de vida, de situações cotidianas, compreende-se que a alternância não é qualquer tempo e espaço, mas momentos de trocas, de relações intrínsecas entre família, comunidade e escola, entre sujeitos alunos, professores e trabalhadores do campo. Portanto, nessa relação, diferentes saberes (empíricos, populares e científicos) são acionados para que a formação se efetive.

Nessa lógica estrutural da Pedagogia da Alternância, em suma trata-se de uma alternância de aulas presenciais dentro da universidade, como também dos territórios dos alunos. Dessa maneira, a proposta das licenciaturas é que a universidade se caracterize como um espaço de implementação de ações voltadas aos interesses do MST, reflexo das pautas de discussões do movimento. Para Piatti e Oliveira (2019), essa articulação provocada pela alternância oportuniza essa troca de experiências e, conseqüentemente, fortalece as discussões pela educação do campo e pelas questões que historicamente fazem parte da pauta dos camponeses.

Um dos aspectos positivos da participação do MST pode ser constatada nas palavras de Raposo (2021), em sua pesquisa intitulada *Presença dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra em Processos Formativos no Contexto da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, publicada no ano de 2021. Para a autora, frente aos desafios impostos pelas contrariedades capitalistas, pode-se afirmar que o MST contribuiu em momentos distintos para a formação do curso e para a sua continuidade.

Para a mesma autora, o ingresso de militantes do MST no curso proporcionou uma melhor compreensão dos movimentos sociais, consoante a linha de pensamento do curso, quando instituído na UFMS no ano de 2014. A autora também ressalta a importância do projeto pedagógico do curso ao propor conteúdos curriculares com a anuência do MST. Raposo (2021) ainda retrata que uma outra efetiva contribuição do movimento foi a mobilização de seus sujeitos contra o fechamento do curso de Educação do Campo dentro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na época.

Por outro lado, sua pesquisa também concluiu que há a necessidade de uma efetiva participação dos movimentos, afinal de contas a luta não pode ser apenas pela criação de políticas públicas como o PROCAMPO. Enraizada nos interesses dos trabalhadores rurais, a luta é constante e, portanto, precisa ganhar cada vez mais espaço no campo das discussões durante o processo formativo dos quatro anos do curso. A complacência debilita as forças.

Hoje, de modo geral, os desmandos da política atual, instaurada por cortes de verbas públicas destinadas à educação, têm se tornado um grande desafio para a continuidade dos cursos de licenciaturas, assim como de outras políticas educacionais voltadas para as classes subalternadas. Essa política contribui para a ascensão das desigualdades sociais.

A criminalização das ações do MST, o descaso político e a exclusão de pautas da classe trabalhadora, como a reforma agrária e a erradicação do analfabetismo, entre tantas outras frentes, ajudam a alimentar os problemas sociais vividos pela pobreza. A importância que se dá ao agronegócio, com a ideia de desenvolvimento do país, provoca a desestabilidade das políticas públicas voltadas para os sujeitos de direitos, que logicamente não têm direito a uma melhor qualidade de vida.

A expectativa agora recai sobre a gestão do Governo Lula. Com o ressurgimento da SECADI, espera-se o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para os trabalhadores do campo. Esse órgão federal dispõe, de acordo com o Decreto 11.342, datado de janeiro de 2023, da criação dos cargos de Diretoria de Políticas Públicas de Educação do Campo e da Coordenação Geral de Educação do Campo. Ambas, ao serem criadas, já se constituem fortalecidas, pois agregam em sua representatividade docentes da universidade pública que possuem uma raiz histórica ligada à educação do campo, atuando como lutadores, pesquisadores e professores.

Desse modo, caberá aos novos pesquisadores empreenderem pesquisas a partir do egresso de um governo que sinaliza a criação de políticas públicas para as populações menos favorecidas. E, por sua vez, caberá também aos educadores das escolas do campo que ainda resistem, o compromisso de reconhecer a identidade dos sujeitos do campo por uma perspectiva histórica, social e dialética.

4 ASSENTAMENTO TRÊS CORAÇÕES: INTERLOCUÇÕES DE UM TERRITÓRIO

4.1 O PRINCÍPIO DO “TRÊS CORAÇÕES”

A busca por moradores do território em estudo perpassa por compreendê-los em suas relações sociais, A partir da fala de S1, por exemplo, podemos compreender alguns elementos dessas relações.

“[...] inclusive as nossa família ia lavá ropa nas bera dos rio aí, eles jogava vaca morta nas bera dos rio, pro pessoal não usá o rio. Vaca morta, chamava a polícia, muitas veis aconteceu isso. Nóis era conhecido como invasor.” (S1).

O trecho destacado apresenta informações acerca de um período histórico que antecedeu a constituição do assentamento. Dele podemos depreender também a ocorrência de enfrentamentos dentro do seu território de luta camponesa, comum nos acampamentos das estradas e distinto do território do agronegócio. Ao se constituir como membro do movimento que luta pelo direito à terra, na condição de acampado, tão logo necessita tornar-se resiliente. S1 registra uma dificuldade impressa na tentativa de se apropriar dos recursos naturais presentes na natureza, como o consumo da água de um córrego próximo ao acampamento.

Na circunstância produzida pela realidade do acampamento, sem estrutura adequada e em condições de vulnerabilidade, se submetiam às consequências causadas pela ação de seus opositores, ou seja, as tentativas de alguns proprietários locais, insatisfeitos com a presença dos integrantes do movimento sem-terra, de provocar obstrução para dificultar a instalação do acampamento à margem da estrada de terra. O ato de descartar vísceras, assim como restos de animais mortos no córrego, instaurava-se como tentativa de afastar os interesses campesinos. Deixar a água imprópria para o consumo seria um mecanismo de desencorajar os acampados, dificultando a sua vida cotidiana.

S1 também relata que os sem-terra era reconhecidos como invasores da propriedade privada e, em virtude disso, reforços policiais eram solicitados com o intuito de impedir as ações do movimento, expulsando seus componentes do território em questão. Diante das afirmações de S1, caracterizada pela hostilidade de alguns proprietários de terra estabelecidos na região, observamos uma contenda entre as duas classes sociais. Nesse sentido, em contrariedade à terminologia invasão, nos pautamos em Caldart (2012), ao contrapor essa concepção, defendendo que a suposta invasão nada mais é do que uma ocupação em conformidade com os direitos constitucionais.

Deste modo, os depoimentos trazem consigo, inicialmente, a categoria do território com o objetivo de situar a localização do assentamento e o seu espaço de pertencimento. Se fôssemos considerar uma breve conceituação, logo diríamos que território significa extensão de terra, de acordo com o dicionário digital Michaelis (2023), ou seja, um espaço geográfico, um lugar, uma localidade.

É importante ressaltar que aqui não se trata de qualquer território, apenas como um espaço populacional, mas como território camponês. Fernandes (2012), ao citar Oliveira (1991), explica:

Tratar do território camponês nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias: federal, estadual e municipal. De fato, essa noção de território é fundamental; é o ponto de partida para pensarmos outros territórios que são, ao mesmo tempo, frações desse território da nação, ou unidades que possuem características próprias, resultantes das diferentes relações sociais que os produzem (OLIVEIRA, 1991, *apud* FERNANDES, 2012, p.746).

Por outro ângulo, Fernandes (2009), em um de seus apontamentos, reverbera que o território, para além de um espaço territorial, também se configura como uma condição imaterial, caracterizado pela ideia de representação social. É um espaço onde se constituem as relações sociais entre proprietários e empregados. Caldart *et al* (2012, p. 746), em contribuição, acrescenta ao termo território o adjetivo *camponês*:

Pode-se dizer, então, que o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas.

À vista disso, atestamos que o assentamento desde sua origem, enquanto nosso local de pesquisa é um lugar de sujeitos, que nas relações sociais reproduzem a

materialização de sua existência. A trajetória histórica, desde a constituição do seu território, incorpora diferentes singularidades dos inúmeros moradores. É como se fosse um ciclo da existência e da atividade humana. São as relações culturais que se entrelaçam dentro de uma cadeia existencial.

Podemos afirmar que a resistência, a luta e as contendas constituem essas relações. As lutas dos trabalhadores sem-terra são muitas, mas, em tese, são os enfrentamentos, sejam eles pelo debate de ideias ou pela hostilidade, que os fazem, ao longo do processo, ocupar seus direitos.

O que queremos dizer aqui é que, para conhecer os sujeitos com suas singularidades, não podemos desconectá-los da sociedade, pois não basta ser singular, é preciso ir além. Pasqualim e Martins (2015), ao explicitarem sobre nossa conexão com os fenômenos, retratam que essa singularidade é a expressão externa em uma manifestação instantânea presente, mas as autoras propõem uma superação, apesar de que ela não pode ser descartada.

Compreender espaços singulares nos permite compreender o que está envolto na universalidade. Nenhum espaço é singular, pois há sempre o que o universaliza, principalmente em uma sociedade como a nossa, dividida em classes e subordinada ao sistema capitalista. É importante compreender que a maior parte das pessoas que trabalha na agricultura camponesa vive no campo e que o campo hoje encontra-se predominante em função da lógica do agronegócio. Para Fernandes (2012, p.749), essa lógica aponta, de forma crescente, para

[...] diminuir cada vez mais o número de pessoas no trabalho, intensificando a mecanização, a fim de garantir a competitividade. As diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios: enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, do negócio. E essas são características essenciais para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial, os quais, por isso, criam territórios distintos.

Nesse sentido, o mesmo autor afirma que é necessário saber que “[...] território camponês é um conceito importante para entender a sua existência. Inseparáveis, são destruídos e recriados pela expansão capitalista, mas também se fazem na secular luta pela terra, na qual o camponês luta para ser ele mesmo” (FERNANDES, 2012, p. 749).

O autor ainda afirma que pode-se dizer, então, que o território camponês:

[...] é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. (FERNANDES, 2012, p. 749).

Para Camacho (2019, p. 39):

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural.

O mesmo autor explica que

[...] é necessário entender que as relações socioterritoriais que acontecem no campo não se dão de maneira isolada. Não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a ciência, a técnica e a informação tornaram as relações sociais mundializadas. (CAMACHO, 2019, p. 39).

É ainda o autor que afirma que “[...] por isso, é neste processo de relações interdependentes envolvendo os pares dialéticos, local/global, verticalidades/horizontalidades e hegemonia/contra-hegemonia, que se findam as territorialidades camponesas.” (CAMACHO, 2019, p. 39).

Logo, compreender o conceito de território nos possibilita olhar o objeto em investigação contextualizando em seu lugar de pertencimento. Já no princípio do diálogo deste capítulo, iniciamos com os argumentos de S1, o qual, dentro do seu território de luta camponesa, comum nos acampamentos das estradas e distinto do território do agronegócio, já nos revela seus enfrentamentos. Ao se constituir como membro do movimento que luta pelo direito à terra, na condição de acampado, tão logo necessita tornar-se resiliente. S1 registra uma dificuldade impressa na tentativa de se apropriar dos

recursos naturais presentes na natureza, como o consumo da água de um córrego próximo ao acampamento.

Para compreendermos os fenômenos, é preciso revelar o que está por trás dos acontecimentos. Se nos propomos interpretar os resultados de nossos sujeitos, necessitamos analisar o seu espaço, o seu território e os processos históricos que se formalizaram anteriormente. A essa tarefa não cabe apenas considerar o sujeito singular, pois, se queremos interpretar sua história, é preciso saber que ela se constitui em um campo maior, universal.

É por isso que caminhamos no sentido de conhecer o espaço territorial, mas também o lugar de pertencimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, optamos, nos próximos parágrafos, representar o território na busca de respostas para nosso problema de pesquisa.

Ponderamos que, ao iniciar a nossa reflexão com o relato de S1, vemos no sujeito informações acerca de um período histórico que antecedeu a constituição do assentamento. Optamos aqui também, antes mesmo de prosseguir com a análise dos relatos de todos os sujeitos, anunciar que respeitamos a fala original de cada um, em sinal de respeito a eles e à originalidade de suas falas. Entendemos que a prática de considerarmos a linguagem coloquial dos interlocutores respeita os sujeitos em suas singularidades.

Nesse sentido, os depoimentos transcritos e analisados são caracterizados pela diversidade cultural e linguística peculiar produzida nos grupos sociais por seus dialetos. Assim, já antecipamos que durante as entrevistas foram respeitados e reconhecidos os argumentos, as opiniões, o conhecimento do senso comum, os saberes populares, considerando a variação linguística dos sujeitos.

Por esse viés, nos deparamos com os relatos dos sujeitos não escolarizados, que, por sua vez, expressam nas palavras sua própria maneira de enxergar a história, o seu lugar e o seu território, relatando experiências e revelando a realidade, tal como aconteceu, por exemplo, pela perspectiva do acampamento.

Reconhecemos que a interação social provocada no meio onde estão inseridos os sujeitos é o que constituirá a sua formação psíquica e, em consequência, vai conceber o seu comportamento. Os reflexos e os resultados de suas ações, incluindo suas respostas estabelecidas na pesquisa, são fruto de suas experiências vividas no transcurso de suas vidas. Essa internalização, que produziu a consciência desses sujeitos desde a sua origem,

se fez também presente no tempo histórico do acampamento e, posteriormente, no assentamento.

Esse é o legado do materialismo histórico-dialético, pois esse fundamento ratifica que os seres humanos se tornam humanos nas relações sociais. Essas relações estão associadas ao modo de produção capitalista. Para Frigotto (2020), deparando-se com a realidade, ou seja, os tempos atuais, vivemos “um novo golpe”. Diferente do Golpe de 1964, este não possui um confronto direto com o militarismo, mas está incorporado em nosso cotidiano, sendo, segundo as palavras do autor, mais destrutivo.

De posse, então, dessas reflexões, prosseguimos com os escritos deste terceiro capítulo. E, desde já, torna-se importante afirmar que, além de água e terra, além do respeito aos seus costumes, à sua fala, os sujeitos de direitos querem os mesmos privilégios de quem tem o poder econômico, afinal, se defendemos um mundo justo, em igualdade de condições, precisamos buscá-lo e construí-lo. Se uma parcela da sociedade tem acesso à riqueza material, cabe à outra, também o direito a esses bens materiais, porque a riqueza proporciona possibilidades de desenvolvimento da consciência.

Nessas circunstâncias, para Leontiev (2004), “[...] a minoria dominante possui não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e difusão da cultura intelectual [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 269) e, por isso, se concebe como mantenedora de suas ações e interesses, produzindo e acumulando para si, cada vez mais a riqueza intelectual, enquanto aos sujeitos distanciados dessa riqueza cabe-lhes resistir e lutar contra a negligência produzida pelas diferenças sociais.

Frente a essa realidade, marcada pela desigualdade social, é que se contrapõem os pontos de vista das classes opostas. De um lado, o poder econômico incomodado com a presença dos acampados próximo à sua propriedade rural e, de outro lado, os excluídos, que travam uma batalha diária pela sobrevivência e que se sujeitam às provocações e humilhações.

Expressas as contribuições, buscamos responder às nossas indagações e, para tanto, nos remetemos, ao nosso problema de pesquisa: Quem são os sujeitos jovens e adultos do Assentamento Três Corações em relação aos processos de escolarização? A finalidade desta pesquisa é encontrar respostas e, a propósito, justifica-se a necessidade de reunir reflexões produzidas em categorias, as quais estarão manifestas no decorrer deste capítulo.

O território pesquisado denomina-se Assentamento Três Corações. É um assentamento da reforma agrária implantado a 120 quilômetros de distância da capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, sendo localizado ao sul do município, entre os rios Anhanduí e Anhanduizinho. Devido a esse contexto, sua constituição, se deu distante dos centros urbanos.

No início dos anos 2000, cerca de 150 famílias oriundas de diversos municípios sul-mato-grossenses se instalaram em barracos de lonas, formando um acampamento na Rodovia Municipal 352, próximo a um córrego da região denominado de Salto, que serviu inclusive para abastecer as necessidades dos acampados.

Ali, permaneceram por um longo período, próximos às fazendas Estiva, Salto, Pedra Rocha e Morro Bonito. A última fazenda citada foi o pretexto territorial que motivou a constituição do acampamento e que, posteriormente, foi adquirida pelo INCRA para que, após dividida, suas terras fossem sorteadas em lotes entre os interessados instalados na margem da estrada. De acordo com registros cedidos pelo entrevistado S1, observa-se esse acontecimento histórico registrado no texto da figura a seguir:

Figura1: Recorte de registro pessoal do S1

Como começou o acampamento

Em meados do ano de 2000, 2002 e 2003. Pela reforma agrária devido a denúncia do senhor Ademar (Deminha), com pendências de impostos com a união (ITR), foi iniciado o acampamento no (corredor) em frente a fazenda Estiva. Já em 2003 mudou-se para as margens do correço na fazenda Salto vizinha da fazenda Morro Bonito, que era a fazenda pesquisada pelo Incra. Ainda no ano de 2003 mudou-se para frente da fazenda Morro Bonito e Pedra Rocha. Quando acampado no local pelo sindicato da sintraf/cut, algum tempo depois chegando outras pessoas no mesmo local pelo sindicato da faf/cut.

Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022)

O perfil dos moradores atualmente é formado por pensionistas, aposentados, artesãos, trabalhadores do campo nas fazendas de pecuária e agricultura da região, bem como por trabalhadores do Programa de Inclusão Profissional (PROINC) em uma escola do campo próxima, além de diaristas e desempregados. Já em 2003, na instalação do acampamento, o contexto era caracterizado por trabalhadores rurais sem-terra, ou seja,

peças envolvidas em sua maioria pelo trabalho braçal e, conseqüentemente, discriminados, vistos por alguns proprietários rurais como invasores de terra, assim como descrito nas palavras de S4:

Tem fazendero que não deixava ninguém entrá lá não, es ficava brabo quando as pessoa ia caçá, ia fazê argua coisa, busca lenha, es ficava brabo, es num deixava ninguém entrá na fazenda. Eles começaram a impedi de nós num num, num deixa ninguém entrá nu na fazenda pá catá lenha, o povo falava ó o sem terra ali ó, num sei o que esse povo tá fazeno aqui, num tem nem serviço, falava, tem muita gente criti-tava. (S4).

As palavras do S4 conotam a reação das forças econômicas locais, que estranhavam e reprovavam a conduta dos acampados à margem da estrada. S4 expõe que alguns dos proprietários rurais não permitiam o acesso dos membros do acampamento em suas terras para usufruírem dos recursos naturais ali dispostos, tais como a lenha, a carne de caça e de pesca. De acordo com o entendimento do entrevistado, eram necessárias, determinadas práticas, porque essa ação significava a sobrevivência daquele grupo social. Sem os recursos disponíveis, o grupo se enfraquecia e sua luta seria ameaçada.

Sem condições socioeconômicas, os *sem-terra* se viam na necessidade de se alimentarem de animais. Para os fazendeiros caçar em suas propriedades constituía-se como um ato ilícito, para os acampados não passava de uma prática relacionada à sua sobrevivência:

Para o homem que morre de fome, não existe a forma humana da comida, mas somente sua existência abstrata; esta poderia apresentar-se em sua forma mais grosseira, e não se distingue da atividade animal de se alimentar. Para o homem necessitado, carregado de preocupações, não tem sentido o mais belo espetáculo. (MARX; ENGELS. 1983, p. 35).

Os relatos dos sujeitos denotavam um momento muito difícil de suas vidas. Para eles, o ato de subtrair um animal no período do acampamento significava saciar a sua própria fome e a de sua prole. Esses sujeitos foram privados de áreas para criação de animais ou plantio de subsistência, tais como as fazendas, tampouco pastagens com gado bovino. Instalados na estrada, literalmente à margem dos bens materiais, viam-se na necessidade de procurar por alimentos nas redondezas. Na citação anterior, os autores expressam que essa atitude se assemelha a um comportamento sócio-histórico-cultural.

Ao analisarmos esse ato, não nos cabe achar bonito ou feio, nem de acusá-los de ato criminoso. Para Marx e Engels (1983), isso se explica pela privação a que se submetiam. Para esses sujeitos, a carne saciava a fome e se tornava instrumento que edificava a sua sociabilidade. Para esses sujeitos, não lhes interessam os bens culturais, pois eles não conseguem nem manifestar interesses por algo subjetivo, que possa ser apreciado, experimentado. As suas relações sociais são as atividades da vida cotidiana, as quais os fazem sobreviver.

Não bastando o fato de não possuírem sua propriedade rural e terem necessidade da carne para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, mesmo que criminalizada pelos proprietários locais, viviam em barracos numa luta constante:

Cansei de ficá debaixo da lona aí, o vento rancá lona e a gente ficá, moiá tudo, né? E quanto a gente tava no corredor, também a gente tinha dificuldade, que naquele tempo tinha muita boiada, e as boiada vinha, a gente tinha que ficá muito quetinho até essa boiada passa, é era muito preocupante. (S1).

Pelas palavras de S1, as dificuldades em viver em acampamentos de lona eram evidentes. Estabelecida como uma moradia frágil e provisória, os barracos construídos acomodavam todos os integrantes das famílias e, neles, as histórias se constituíam. Acampamentos, apesar de serem provisórios, podem permanecer meses e até anos, em virtude da demora da conquista de um pedaço de terra, e a fragilidade dos barracos os tornariam vulneráveis em casos de fortes tempestades, por exemplo.

Nos relatos de S1, torna-se claro a sua preocupação com a segurança de sua família. As comitivas de gado, na época, muito comuns nos sertões do Brasil, transitavam principalmente por estradas de chão e poderiam provocar prejuízos financeiros, além de acidentes com humanos, caso o gado se assustasse ao passar por um acampamento. Daí surgia a importância do silêncio, como S1 retratou, afinal, cada membro deveria ficar “quetinho”, até que o gado estivesse distante.

Os barracos de lona sempre fizeram parte da rotina diária dos movimentos sociais do campo, sobretudo dos sujeitos que se acampam à espera dos procedimentos legais para a distribuição dos lotes de terra.

Para Turatti (2005, p. 20), viver em barracos de lona preta, era tido “[...] como uma fase periférica do processo de luta pela terra [...]”, que sempre antecedeu o processo de aquisição da propriedade rural concedido pelas instâncias governamentais. Em suma, nos acampamentos inicia-se o processo de luta e resistência. Para Fernandes (2012, p.

23), “É preciso saber lidar com o medo: ir ou ficar? O medo de não dar certo, da violência dos jagunços e muitas vezes da polícia [...]” segundo o autor, se não existir o acampamento e, por sua vez, a ocupação enquanto processo de mobilização, não haverá desapropriação de terras e muito menos desenrola-se a reforma agrária.

Para a Turatti (2005), enquanto território, os acampamentos dos *sem-terra* se traduzem como um lugar carregado de sujeitos de histórias, com suas tradições infiltradas nas diferentes famílias e de diferentes lugares. Instituem-se como um grupo social provisório em espaços improvisados. A imagem a seguir apresenta um fragmento de um acampamento:

Figura 2: Barraco representado em acampamentos



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2012).

A figura, em sua configuração exterior, demonstra uma das faces de um barraco dentro do Assentamento Três Corações, em um registro produzido no ano de 2012. A lona preta somada aos pedaços de paus compõe a moradia peculiar de alguns dos assentados, que, mesmo após a saída do acampamento, permanecem com as estruturas fragilizadas. Em contribuição, podemos constatar as adversidades impostas pela vulnerabilidade dos acampamentos nas palavras do S1:

A dificuldade era grande que a gente ficava no corredor, a gente não tinha quase acesso, né?, os acesso pra cidade naquela época nós tinha um, dependia de carona e era difícil porque ficava debaixo de lona e a

dificuldade era grande, não tinha emprego pra quem morava na região, tinha que depender das fazenda pra ir trabalhá, no meu caso eu deixava a mulher aqui, eu ia trabalhá na cidade, mas as situação era muito difícil, muito complicado mesmo. Aqui do Assentamento Três Corações, a gente ficô acampado, nas, na beira das estrada bastante tempo, né?, foi, a gente ficô, a gente, aqui no Três Corações e outros lugares a gente ficô totalmente uns 12 anos debaixo de lona, aqui na região dos Três Corações, a gente ficô só dois anos no corredô, saímo do corredô, entremos pra dentro da fazenda, fumo se acampá lá perto do açude, a gente ficô no açu..., lá perto do açude por 8 meses, aí que veio o corte das terra, aí cortano as terra, gente todo mundo ajudô participá cortá das terra, aí que veio os sorteio do doss lote, aí cada um pegô seus lote e a gente continuou debaixo da lona até vim o material das casa. É minha mulher é a que mais sofreu debaixo de lona, ela e as criança né?, porque eu tinha que trabaíá pra modi mantê o sustento da casa, né?, mais não podia largá o barraco suzin [...] (S1).

S1 expõe os entraves da vida dos acampados. O ‘corredor’ dito por ele é o local do acampamento à margem da rodovia não-pavimentada. Distante dos centros urbanos, os acampados dependiam das pessoas que possuíam veículos para pleitear caronas ou encomendar produtos. S1 retrata momentos difíceis, como suportar a ausência da família. Fernandes (2012, p. 23) afirma que “Estar no acampamento é resultado de decisões difíceis tomadas com base nos desejos e interesses de quem quer transformar a realidade”.

Segundo o mesmo autor, no tempo histórico do acampamento, muitos trabalhadores rurais procuravam trabalho como boias-frias em usinas, em grandes firmas e também em fazendas de pecuária da região. S1 procurava trabalho em lugares distantes, enquanto sua esposa e filhos permaneciam na rotina do acampamento. Segundo relatos de sua memória, a família de S1 permaneceu por quase 3 anos em dois acampamentos locais: no “corredor”, à margem da estrada e, mais tarde, enquanto aguardavam o sorteio dos lotes, em uma ocupação ao lado de uma represa na própria fazenda, que, posteriormente, tornou-se o assentamento. Nesse ínterim, esposa e filhos se mantinham debaixo de lonas, criando expectativas e esperando pela concretização de um sonho.

Desse modo, o território dessas pessoas foi se constituindo pelo prisma capitalista. À margem da sociedade, sem acesso às condições necessárias de sobrevivência garantidas pela legislação, viviam em condições miseráveis, caracterizadas pela vulnerabilidade. Desamparados por políticas públicas, S4 confidencia:

[...] nósis paremo na estrada, nósis lavava ropa lá naquele corgo lá embaixo, que vai pu, pá escola, nósis lavava ropa lá, porque nessa estrada ali ó, era chei de barraquin, o nosso ficava lá no fundo, nósis fiquemo uns oito meis esperano pra abri aqui, aí depois que abriu aqui,

aí nós peguemo vei pra cá, aqui era ó um corredor que nós feiz, aí depois que vei a estrada, lá nós tinha que lavá ropa lá no corgo, trazê água do corgo tudo na cabeça, lá embaixo lá, lá era mais difícil, aí depois que entremo aqui ficô mais bom, aqui tem água, luiz, lá num tinha luiz, lá era só lamparina ou vela. Nós sargava tudin, ou sargava senão fritava tudin e ponhava nas panela. Num tinha serviço não, esi trazia da cidade pra nós, a Marinalva, os prefe u mandava trazê sacolão. (S4).

S4 compara o período em que vive atualmente no assentamento com a época em que precisou acampar na beira da estrada. Ela retrata a situação a que eram submetidos com a ausência de recursos essenciais básicos, necessários à sobrevivência. Pelos seus relatos, foram oito meses caracterizados pela resistência no espaço ocupado ao lado da represa, isso sem falar dos dois anos do acampamento na estrada. Lavar as roupas demandava percorrer centenas de metros da ocupação até o córrego em uma ladeira expressivamente íngreme pela estrada de chão arenosa.

Além disso, para atenuar a falta de água para consumo no acampamento, utilizavam-se de recipientes que eram colocados em cima de suas cabeças, aproveitando seu próprio corpo como meio de transporte. Ao que percebemos pelos relatos de S4, para desenvolver as tarefas do cotidiano, precisavam ser resistentes.

Percorrer longas distâncias com peso sobre a estrutura corporal é uma tarefa árdua, que exige muito esforço físico. Observamos, neste caso, as contrariedades oriundas das diferenças das classes sociais. Aos necessitados, competem as tarefas mais penosas, cansativas. A resiliência não era apenas a aspiração pela terra, mas também a luta pela sobrevivência.

A narrativa de S4 prossegue ao expressar os hábitos impostos pelas condições de um acampamento. Como não havia geladeiras, aplicavam técnicas rudimentares, tais como salgar e fritar carnes para mantê-las conservadas em panelas, enquanto as consumiam no decorrer do tempo. Muitos viviam de ajudas externas, como cestas básicas vindas de doações e de instituições do governo.

Assim, o acampamento dos 'sem-terra', estrutura que se antepõe à criação do assentamento, constitui-se como um território que agrupa todos os sujeitos interessados pelo chão de terra. Além do mais, esses sujeitos anseiam por saúde, por alimentação, por educação, enfim, pela segurança e pelo conforto de um espaço unicamente familiar, debaixo de uma moradia digna.

Dados os parâmetros, nos detemos naquilo que chamamos de transição entre uma e outra condição, ou seja, momento em que os sujeitos instalados no território dos

acampados passam a integrar o território dos assentados da reforma agrária. Para tanto, devemos saber que há diferenças entre o acampamento e o assentamento. Essa condição é demonstrada por Turatti (2005), exposta no quadro a seguir:

Quadro 2: comparações entre acampamentos e assentamentos:

Aspectos	Assentamentos	Acampamentos
Território	Fixo e determinado (individual e coletivamente)	Provisório e indefinido (individual e coletivamente)
Atividades	Constantes, baseada na posse de terra e desenvolvimento da agricultura, com obtenção de renda.	Escassas, compreendendo a manutenção do acampamento e ocasionais serviços assalariados para terceiros.
Sociabilidade	Similar à dos bairros rurais tradicionais, ainda em processo constante de consolidação.	Calcada na “economia de guerra”: solidariedade entrecortada pela prevalência de garantias individuais.
Relação com o MST	Independência relativa, variando de acordo com o grau de controle que o movimento exerce sobre a atividade produtiva e sua organização.	Dependência absoluta, tanto para sobrevivência material quanto para o êxito na obtenção de terras.
Condição Jurídica	Legal	Ilegal

Fonte: Turatti (2005).

A distinção entre organização e rotina, de acordo com o quadro comparativo de Turatti (2005), demonstra a sistematização de um acampamento em sua fase passageira, que pode ter curta, média ou longa duração. De qualquer forma, é uma abreviação da condição de estabilidade dos que nele habitam, porque estão sujeitos a um momento carregado de incertezas e expectativas, além de estarem segregados de uma melhor condição de vida. Por outro lado, poderão estar prestes a compor uma nova organização social: o assentamento rural.

Na defesa de Turatti (2005), as diferenças entre as duas organizações constituem o modo de vida de seus membros, a começar pelo espaço territorial. O acampamento, por não ser fixo e pelo restrito espaço, não oferece condições para o preparo da terra e plantio de sementes da agricultura familiar. No máximo, “[...] quando acampados na estrada, plantam no espaço entre a rodovia e as cercas das propriedades.” (FERNANDES, 2012, p. 23), pelo menos para garantir um pouco do sustento das famílias.

Na condição de acampado, diante de um espaço muito pequeno, como descrito anteriormente, não se consegue gerar renda, cabendo aos seus moradores, principalmente aos homens, a tarefa de buscar meios de sua subsistência em outros territórios e contextos.

Segundo Turatti (2005), o acampamento, diferente do assentamento, é subordinado definitivamente às decisões do MST, porque depende de sua conduta para que as futuras ações sejam delineadas. A posse da terra, por exemplo, sujeita-se às lutas do movimento. Para a autora, a dependência do MST dentro de um acampamento se dá porque, para se alcançar o objetivo principal, nesse caso a terra, é necessário materializar o que ela chama de “ação rebelde”. A mesma autora ainda ressalta que:

O acampamento é a passagem que poderíamos considerar adaptatória para um grupo que em breve se transformará em grupo de vizinhança permanente. Para os acampados, representa receber uma nova condição, a de ser sem-terra, significada no interior dessa coletividade inédita a que eles passam a pertencer. É o momento da re-significar valores, moldando-se à nova realidade, aprofundando-se na nova tarefa de enfrentamento com o poder estabelecido e construindo expectativas para a estabilidade que virá. (TURATTI, 2005, p. 71).

Desse modo, os membros acampados tornam-se elementos constituintes de um acampamento caracterizado pelo exercício da governança dos movimentos sociais. Por esse viés, é imprescindível que as relações sociais estabelecidas no grupo se mantenham em benefício de uma construção coletiva, sob uma ótica de consciência crítica, que tenha intencionalidades comuns à todos.

Para enriquecer nosso entendimento acerca do acampamento, busquemos o seu conceito em Fernandes (2012, p. 23):

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do território camponês.

O que o autor nos diz, encontramos durante nossas pesquisas junto aos sujeitos, quando tivemos contato com dois acampamentos: um na estrada, ainda em fase de luta pela terra e, o outro, no entorno da represa, em uma ocupação, quando fortaleciam-se as

lutas até que chegasse o momento da divisão e sorteio dos lotes. Fernandes (2012) esclarece que esse período se caracteriza como um momento de muitos enfrentamentos.

Observamos que, além da precariedade das moradias e os perigos e a escassez da renda para a subsistência, os sujeitos ainda se submetiam a atos discriminatórios. Não consumiam água potável e ainda se deparavam com o descarte de restos de animais mortos que contaminavam a água. Os embates iniciavam tensos. Mas, essa é a dinâmica da luta.

Para os membros dos movimentos sociais, o entendimento é de que as leis favorecem quem já dispõe de riquezas materiais, então, é preciso contrapor as consequências produzidas pelo poder econômico e político, mesmo que para isso seja preciso se defender e combater. Para Fernandes (2012, p. 23), “Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra” e esse momento se constitui como a busca pela demarcação de terra em territórios extensos, que possuam ou não a atividade do agronegócio.

Diante das contribuições, retomamos a cronologia em nossos escritos, ao registrar, então, a transição do período das moradias temporárias em barracos para uma nova realidade, que se deu por volta do ano 2005, com a criação do assentamento. Para Turatti (2005), esse movimento se desencadeia em um território fixo, determinado e legalizado juridicamente. Assim, estabeleceu-se então o Assentamento Três Corações ao sul do município de Campo Grande.

Nesse ínterim, as famílias deixaram seus espaços provisórios e embarcaram em um novo tempo, numa nova história. S3 descreve esse momento:

Aqui foi começado assim, que o o dono da fazenda aqui, né?, ele pegô e vendeu uma parte da fazenda, seu Diolino, vendeu uma parte da fazenda pu Incra, né?, aí o Incra pego i lotiô, lotiô, aquela, nessa época eu era vizin aqui do assentamento, eu era vizin do assentamento, aí lotiô i foi aonde a turma pegô vei uma turma de fora que assentô no corredor, né?, até es lotiá tudo a, o o qui o Incra tinha comprado e entrô pra entro né? (S3).

Os relatos de S3 nos trazem informações importantes acerca da constituição do assentamento. Como já mencionado, as famílias residiam temporariamente em barracos e, posteriormente, com a aquisição e sorteio dos lotes, passaram a transferir suas moradias para um território fixo, como demonstrado no quadro 2, que apresenta um comparativo das realidades.

A trajetória histórica descreve então que, no ano de 2005, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) desapropriou mais de 2 mil e 200 hectares de terra da Fazenda Morro Bonito para transformá-la em um assentamento da reforma agrária. A Central Única dos Trabalhadores (CUT) denominou a localidade de Assentamento Três Corações, atribuindo sua designação à quantidade de grupos divididos, neste caso, três setores.

A divisão ocorreu com o sorteio de mais de 150 lotes de quase 5 hectares de terra individuais, somados a uma outra área territorial denominada de “Coletivo”, onde todos teriam que explorar a terra em conjunto com todos os assentados.

A princípio, os moradores locais receberam incentivos intitulados de fomentos com duas parcelas de R\$ 2.400,00 para que pudessem adquirir alimentos e ferramentas e, além disso, receberam cestas básicas do Programa Segurança Alimentar.

Essa passagem histórica, que se remete ao princípio do Assentamento Três Corações, foi mencionada na pesquisa de Jesus (2015, p. 57):

[...] eu cheguei uma semana antes dos sorteios dos terrenos, mas ficamos ainda acampados por 6 (seis) meses [...] não vim antes ao terreno por que tinha muito medo, era mata fechada, aqui era tudo floresta...a minha trajetória no assentamento não foi fácil, não havia estrada era apenas um corredor, não tinha água [...].

E ainda acrescenta:

Para termos as necessidades básicas foi tirado do nosso fomento e está documentado e registrado em ata [...], não lembro o valor que foi retirado do fomento, primeiro conseguimos aquela caixa d'água que está escrito assentamento Três Corações, que conseguimos pelo INCRA, com o dinheiro que veio determinado para as compras de materiais para a construção das casas, mas esse dinheiro foi desviado para conseguir água e abrir as estradas, como o pessoal estava sofrendo sem água e sem estrutura, então contratou-se uma firma e cada titular de lote assinou um documento e retirou um pouco de dinheiro. Houve dois fomentos, no valor de R\$ 2.400,00. Agora não sei de qual fomento foi retirado se do primeiro ou do segundo [...].”

O depoimento acima reverbera os argumentos de uma moradora local escolarizada, que, segundo pesquisa de Jesus (2015), retratam um determinado período histórico conturbado, pois, ao mesmo tempo em que os assentados criavam expectativas em relação à posse das pequenas terras, se deparavam com as dificuldades.

A ausência de recursos, de estrutura e de uma organização política ampliava os percalços da recém-criada comunidade assentada, uma vez que ainda não havia moradia digna, quem dirá recursos essenciais à sobrevivência como a oferta de água potável.

Não bastassem os desafios historicamente vivenciados, os moradores se depararam com um território sem estradas de acesso, sem caminhos estruturados. A realidade no princípio do assentamento é exposta pelo (S6):

[...] aí essas estrada aqui foi abrida tudo no braço, não teve máquina pra abrir, a máquina vei depois, abriu os primero moradô, no enxadão, machado que aí cê tinha que cavucá o pé dos pau pru cê cortá lá embaixo, cê num podia cortá em cima, tinha que cavucá todos eles [...].
(S6).

O cenário desses sujeitos era de muito enfrentamento. Suas dificuldades nos anos 2005 eram semelhantes à vida cotidiana de tempos remotos, quando pelo interior do país, durante os processos de colonização, as pessoas abriam estradas utilizando-se de ferramentas individuais.

Os primeiros acessos no assentamento foram construídos pelos próprios moradores com ferramentas manuais. Abrir caminhos largos e compridos para que se tornassem efetivamente uma rua do assentamento exigia uma tarefa de muito esforço. Não bastava derrubar o mato, era preciso retirar também a base composta por raízes que sustentavam as árvores e, para isso, utilizavam enxadões, com os quais cavavam a terra para desprender os tocos, conforme citado por S6.

As dificuldades eram muito extenuantes para os moradores que recém haviam se ‘desapegado’ dos barracos do acampamento. Agora, com a possibilidade de realizarem seus objetivos, os desafios eram outros. A diferença é que deixaram o acampamento para se ocuparem da terra desapropriada pelo governo, ou seja, saíram da condição provisória para a fixa, permanente.

Consoante os registros até aqui apontados, a princípio em alusão ao acampamento e, posteriormente, remetendo-se à criação do assentamento, observamos que o território antes de acampados e agora de assentados foi se moldando em meio às relações sociais conflituosas.

Para Fernandes (2009, p. 7), “[...] as contradições produzidas pelas relações sociais criam espaços e territórios heterogêneos, gerando conflitualidades. As classes sociais e o Estado produzem trajetórias divergentes [...]”. Para compreendermos

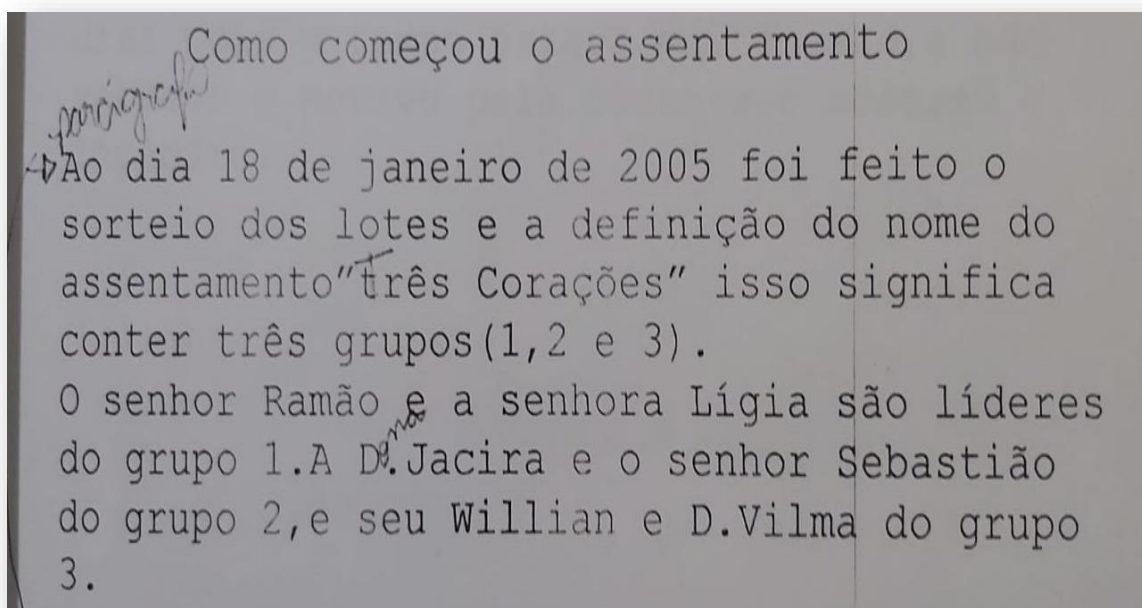
geograficamente o território de que estamos tratando, as figuras a seguir ilustram que ele apresenta uma área dividida em 3 grupos.

Figura 3: Espaço territorial apresentando os três grupos



Fonte: Google (2022)

Figura 4: Recorte do registro da criação do assentamento



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022)

Ressaltamos que, no princípio deste capítulo, tratamos sobre o conceito do território pela perspectiva camponesa, o qual abarca trabalhadores rurais do campo, que

se concebem como sujeitos que pretendem conquistar seu espaço, produzir em sua terra e assegurar o sustento de sua família. Na sequência, descrevemos os territórios dos sujeitos pesquisados, revelando algumas diferenças entre acampamento e assentamento.

Consoante essas discussões, nos conduzimos aqui a ponderar algumas considerações acerca do território do assentamento, que nos anunciará referências de suas peculiaridades, as quais contribuirão para a nossa pesquisa. O que queremos é conhecer um pouco das características desse território.

Para Saquet (2007), o território concebe-se em um lugar de diferenças e desigualdades. É um povoado que se movimenta, que se institui em suas relações sociais. É uma unidade, que, apesar de ser formada por meio da luta social, se conserva pelas relações do poder capitalista. À vista disso, Fernandes (2009, p. 748) expressa que “O grande desafio do campesinato é manter sua soberania, desenvolvendo seu território por meio de sua autonomia relativa e do enfrentamento à hegemonia do capital”.

Se nossa intencionalidade é enunciar algumas características peculiares, tomamos por base a realização de algumas visitas nesse território campesino, com o propósito de compreender melhor o seu contexto.

Figura 5: Placa instalada na entrada de um dos lotes do Grupo 1



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022).

Para entender o território em estudo, nos detivemos antes na figura 5, caracterizada pelo registro fotográfico de uma placa de madeira em sua forma mais

rústica. Há indícios de que o material possa ter sido reaproveitado. Pelo que se observa, a tábua de madeira, corriqueiramente chamada de ‘prancha’ pelos trabalhadores do campo, recebeu pelo menos duas frases, aparentemente exclamativas. Por estar instalada na rua, exatamente na frente de um dos lotes do Grupo 1, o objetivo de quem a confeccionou é informar, alertar e expor um problema recorrente nos biomas brasileiros.

Instiga-nos reportar a Martins (2011), para o qual a passagem do ser orgânico para o ser social é constituída nas relações sociais. Estamos aqui tratando do trabalho, atividade pela qual o sujeito se distancia e se diferencia de sua condição primária, elementar. O desenvolvimento do psiquismo é constatado pela expressão da consciência. Ainda que seja em sua forma mais singular, mais rudimentar, como do sujeito que produziu a placa, o psiquismo se manifesta como “[...] imagem subjetiva do mundo objetivo [...]” (MARTINS, 2011, p. 28).

É, portanto, desse território, desse lugar de movimento, de sujeitos com suas singularidades que estamos tratando. O território, assim caracterizado pelo assentamento, torna-se um ‘balaio’ de significações objetivas e subjetivas. É por onde transitam e se relacionam seus diferentes moradores, com suas singularidades, mas pertencentes a uma dimensão maior, universal. Dessa forma, podemos inferir que o território do Assentamento Três Corações é um lugar de contradições, pois há paradoxos implícitos e explícitos em sua composição.

Diante dessas contradições, não é por acaso que muitos não conseguiram se manter no assentamento. As dificuldades em produzir na terra e dela retirar o sustento fez muitas pessoas tomarem outros rumos. Essa realidade é exposta por S3, ao afirmar que “[...] teve muita gente qui qui num guentô, cê entene? Num guentô, aí cumeçô pegá i abandoná [...]” os lotes conquistados.

Tomamos como exemplo, frente a essas dificuldades, as moradias construídas nos lotes. Hoje, em sua maioria são de alvenaria, frutos de financiamento da Caixa Econômica Federal. Mas, também é possível observar muitos barracos de lona, além de terrenos aparentemente abandonados, tomados por matagais. Apesar das casas de alvenaria, algumas não foram concluídas, enquanto outras estão prontas, devido a investimentos próprios da família. Por fim, os moradores dos barracos, sem condições financeiras para construir ou ampliar as estruturas físicas, aguardam por políticas públicas. Quem não possui poder aquisitivo para concluir, acaba desistindo, protelando sua obra. A figura a seguir representa essa situação:

Figura 6: Moradia inacabada

Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022)

As edificações inacabadas, sem a cobertura do telhado e, por sua vez, sem a manutenção necessária, se tornam vulneráveis. O tempo trata de deteriorar a estrutura física e a falta do término da moradia para garantir o conforto dos assentados adia os sonhos das famílias.

Os problemas não param por aí. O hospital mais próximo, por exemplo, fica a cerca de 60 quilômetros de distância, no município vizinho de Nova Alvorada do Sul. Como grande parte da população local não possui veículo, é necessário fretar carros de outros moradores. Quando não se consegue, a única opção é o atendimento ofertado por taxistas das cidades próximas. O gasto com um serviço de táxi deve girar em torno de 300 a 400 reais.

O assentamento possui apenas uma área de lazer, composta de cozinha, banheiro, depósito, varanda ampla, quadra de vôlei de areia e campo gramado de futebol suíço. Todo esse espaço significativo, construído pela prefeitura municipal para a comunidade local recebeu o nome de Centro Comunitário e está instalado na divisa dos três grupos, que compreende toda a área territorial do assentamento.

Ao lado do Centro Comunitário, há uma comunidade religiosa com representatividade católica, intitulada de Comunidade São Sebastião. Além disso, há outras denominações de igrejas popularmente conhecidas como evangélicas. Nesses ambientes, são praticados os conhecimentos religiosos, tanto da parte de assentados como também de alguns proprietários de terra, que, no decorrer do tempo, se aproximaram e estabeleceram relações sociais de convívio e de compra e venda de produtos e serviços.

Entre tantos dilemas, destacamos ainda as dificuldades de implantação da agricultura familiar, do desenvolvimento de pecuária, entre outras atividades econômicas. Isso se deve ao fato de que o tamanho da propriedade estabelecida em menos de 5 hectares, caracterizada pelo solo arenoso, não oferece condições de plantio sem antes receber investimentos para a derrubada do mato, correção do solo, manutenção de cercas, além da aquisição de ferramentas e implementos agrícolas.

Sem condições para investir, cabe aos sujeitos exercerem atividades que exijam muito menos investimento, como, por exemplo, o plantio de hortaliças. O cultivo dessas plantas é basicamente para consumo próprio. Poucas famílias conseguem produzir em larga escala e desenvolver a atividade do comércio.

Figura 7: Atividade transmitida de geração para geração



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022)

A imagem nos provoca a compreender aquilo que Leontiev (2004) anuncia: ainda que os sujeitos pesquisados passem por dificuldades econômicas em seu território, prevalecem os fatores históricos e sociais, em que o conhecimento acumulado é repassado, ou seja, transmitido de uma geração a outra geração. As mãos pequenas, prenunciando a geração dos netos, recebe das mãos dos ascendentes, demarcadas por linhas que o tempo histórico tratou de produzir, os ensinamentos para o cultivo da terra. A figura, em seu teor poético, representa essa relação construída ao longo dos séculos.

Para Leontiev (1978, p. 263):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Os sujeitos, ao se apropriarem do conhecimento herdado de seus antepassados, o repassam às futuras gerações. O trabalho de cultivo de plantas, como apresentado na figura 7, representa a atividade humana do trabalho, que constitui os trabalhadores.

Por meio das visitas ao assentamento, percebemos a grande distância do território campesino dos centros urbanos. Observamos estradas precárias, principalmente em períodos chuvosos. Dependendo da intensidade dos temporais, as estradas permanecem intransitáveis por horas ou até dias, principalmente entre os meses de outubro a março, como apresentado na figura a seguir.

Figura 8: Condições das estradas em períodos chuvosos



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2021)

Defronte de tantas adversidades, os moradores do assentamento se sujeitam a mudar para outras localidades, provocando o fenômeno da rotatividade representado pelo processo migratório, seguindo na maioria das vezes para cidades pequenas ou para bairros periféricos da cidade de Campo Grande. Frente a essas discussões, nos ancoramos nos estudos de Carlos (2007, p. 22), ao esboçar as relações sociais estabelecidas, ainda que sejam em condições socioeconômicas desfavoráveis:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam, o que garante a construção de uma

rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. “No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social.

Assim, vemos um lugar cheio de vidas, das mais diferentes histórias. Vemos um lugar que abarca todas as singularidades de seus sujeitos em um território amplo, mas, ao mesmo tempo, específico. Dentro de um ponto de vista histórico e crítico, enxergamos um espaço carregado de sujeitos abandonados à margem da sociedade, vemos contradições. O que pretendemos advogar com essas afirmações é que a formação do desenvolvimento humano engendrada no sujeito se dá na “[...] apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.” (MARTINS, 2016, p. 14).

Por fim, diante de tudo que já foi manifestado nesta primeira categoria, nos importamos agora em compreender a pesquisa em uma segunda categoria, a qual denominamos de historicidade dos sujeitos. Para tanto, a nossa intenção, *a priori*, é aproveitar as discussões acerca do conceito de território discutido na categoria anterior para transitar, então, para o próximo subcapítulo. Nele, trataremos de um movimento que também tem relação com territórios da infância e com o lugar de origem desses sujeitos.

4.2 HISTORICIDADE DOS SUJEITOS

Figura 9: trabalhador rural



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2014).

Externamos, nesse instante, um convite para nos determos na figura apresentada a fim de analisar a imagem, que representa a sombra de um sujeito com sua ferramenta em seu território de trabalho. O enxadão e o arrebol denotam que o sujeito aproveita o máximo da luz solar para praticar sua atividade humana. A intencionalidade de observar a imagem com o sujeito em um jogo de reflexos da luz solar contrapondo o sujeito, criando a sombra, tem o objetivo de remetermos à questão principal de nosso problema de pesquisa, ou seja: Quem são esses sujeitos, sejam, eles jovens, adultos e pessoas idosas, constituídas dentro do Assentamento Três Corações? E quais são os seus processos de escolarização?

A imagem destacada pela sombra de um sujeito representa os trabalhadores rurais em uma de suas tarefas cotidianas. Essa vida cotidiana já foi apontada no primeiro capítulo como uma condicionante para a sobrevivência do sujeito. Duarte (2013), inclusive, justifica que ela é indispensável à sobrevivência, porém alerta sobre a necessidade de superá-la do ponto de vista da formação humana.

O caminho para interpretar as respostas desses sujeitos é o mesmo caminho que Vigotski construiu ao ancorar-se no materialismo histórico-dialético e, portanto, superar a psicologia vigente no seu período existencial na Rússia, marcado principalmente pelos seus escritos das décadas de 20 e 30. Não é uma mera coincidência a escolha pela teoria histórico-cultural para percorrermos nosso caminho, afinal de contas nela o ser humano não é um objeto da história, mas sim um sujeito dela. De tal forma, enxergamos nossos sujeitos dentro de uma historicidade.

Disso emerge a importância de nos orientarmos pelo movimento dialético, concebido no cerne das relações sociais a que os sujeitos foram submetidos. Vejamos, então essa condição pela declaração de S1

Eu comecei trabalhá desde os meu sete anos, meu pai prantava lavora de hortelã na época e eu não tive oportunidade de frequentá a escola e eu, eu já levava os almoço prus meus pai que ficava trabalhano, porque era longe tinha que levá o almoço, eles ficava trabalhano pra não perdê tempo [...].

Essa é uma questão colocada no primeiro capítulo desta pesquisa, ou seja: a atividade humana está inteiramente relacionada com a atividade do trabalho. Nesse sentido, observamos que a infância de S1 foi condicionada à atividade de seus pais, que dependiam dos rendimentos de sua força do trabalho para garantir o sustento de sua

família. O envolvimento de S1 com o trabalho, em oposição à atividade escolar, iniciou-se muito precocemente.

Levar almoço para os pais na roça fazia parte da rotina das famílias trabalhadoras do campo. De acordo com seu relato, a família precisava reduzir o tempo de folga e, para isso, o filho realizava algumas tarefas cotidianas. Duarte (1996) chamaria essa circunstância de *objetivações genéricas em si*, isto é, aquilo que é condicionado à vida cotidiana, em atendimento às necessidades básicas. Essa rotina contribuiu para a ausência da educação escolar, pois S1 afirma que não teve oportunidade de frequentar a escola.

A tarefa de atender a uma necessidade do pai – levar o almoço para ele na roça – sendo uma atividade cotidiana, para Duarte (2004), nada mais é do que uma atividade comum, ou seja, faz parte dos costumes dos trabalhadores rurais, que têm por objetivo o melhor rendimento do trabalho e, em virtude disso, buscam estratégias para diminuir seu próprio tempo de repouso.

O autor aponta que, dada à evolução das capacidades biológicas, o ser humano se sujeita à atividade humana: o trabalho. Nessa condição, Duarte (2004) explica que o sujeito está numa relação alienada, porque a sua atividade humana o impede de evoluir. Para Lessa (2012), a relação do trabalho aqui disposta coloca o sujeito em uma dimensão assalariada para atender suas necessidades básicas, ao mesmo tempo que transforma a natureza, numa interação com o meio que o constitui, nem que para isso, além da terra e da ferramenta do trabalho, usufrua do próprio esforço do filho.

Nessas considerações, o que mais nos chama a atenção na fala do S1, é a expressão “[...] *eles ficava trabalhano pra não perde tempo[...]*”. O subterfúgio para a não inserção da criança na escola de ensino regular foi a necessidade da ocupação com o trabalho. Mas, isso é resultado de uma ação capitalista que acorrenta o trabalhador, ou seja, é “[...] uma relação de exploração e de dominação do capitalista sobre o trabalhador”. (TONET, 2012, p. 29).

É comum, assim como veremos adiante, que os sujeitos desta pesquisa registrem em seus depoimentos o modo de vida a que eram submetidos em seus territórios, cabendo-lhes vender a força de trabalho e, a seus superiores, o comando das atividades. Vejamos o próximo depoimento:

A gente trabalhava, mas meu pai trabalhava na roça. Aí a gente não teve infância. A infância da gente, a gente cresceu trabaiano, e a gente ficô adolescente trabaiano também. [...] Meus pais era muito pobre e não tinha oportunidade de dar aquilo que nós merecia e foi até o final da vida desi. Nós era os parcero do pai e da mãe. (S2).

Aos poucos vamos apresentando os sujeitos, esclarecendo que todas essas revelações tratam de um tempo histórico muito antes de sua chegada ao território do assentamento. O território sobre o qual versamos agora é o lugar de infância desses sujeitos, traduzidos em seus discursos memoriais.

O relato de S2 expõe uma vida inteira no bojo das desigualdades sociais. Rememora os trabalhos braçais com o cultivo de roças e, nesse sentido, é categórico: “*a gente não teve infância*”. Além da negação ao direito à terra, aos bens materiais, também lhe foi negado o direito a brincar e estudar e, à sua família, foi destinada a penúria. Para Saviani (2008), a ocupação com a atividade cotidiana impede que a criança se aproprie da riqueza cultural, porque, em seu decurso, somente teve acesso ao seu âmbito cultural rural.

Demonstra S2, ao dizer que não teve infância, que a atividade rural exercida por sua família, historicamente os deixou reclusos dentro de seus territórios. Trabalharam na infância e na adolescência. O pai e a mãe, pobres materialmente, perpetuaram o trabalho até o final da vida. S2 expõe que era parceiro de seus pais, enfim, todos viviam em função da atividade trabalhista. Todas as respostas dos sujeitos remetem à sua infância, distanciada dos bens materiais e culturais, justificadas pela divisão social do trabalho.

Esse é o resultado das diferenças sociais estampadas pela divisão de classes, pela centralização da riqueza material nas mãos de uma minoria. Leontiev (2004, p. 261) já dizia que é perceptível o fato de que a atividade trabalhista e a atividade prazerosa, numa sociedade dividida por classes, “[...] pertençam a homens diferentes”. Esse movimento do poder de uns sobre os outros, que não é recente, é o que consolida a negação do direito à propriedade, à educação, entre outros direitos.

Ancorados em Costa (2012), com seus estudos alinhados em Luckács, podemos afirmar que nessas relações são constituídas as personalidades dos sujeitos, impostas pela vida cotidiana. Em suma, as atividades humanas exercidas estão relacionadas ao modo de produção capitalista. Assim, afirmamos que a formação dos sujeitos de origem da classe trabalhadora se constitui nas suas relações sociais, ou seja, a sua infância esteve condicionada à sua relação com a divisão de classes.

S2 é rigoroso ao expressar que seus pais não tiveram a oportunidade de lhe ofertar o que eles mereciam. O que as crianças ‘mereciam’ e não tiveram acesso possui relação com questões econômicas. Buscamos nas palavras de Silva (2015, p. 97) uma clara interpretação para esse diálogo:

Nesse íterim, vale frisar que a desigualdade entre os homens, como bem nos lembram Leontiev (1978) e Vygotsky (2004), não provém das diferenças biológicas naturais ou de incapacidade intrínseca, mas de desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da consecutiva disparidade das suas relações com as aquisições que cristalizam todas as capacidades e faculdades humanas, elaboradas no decurso do processo histórico. Nesse sentido, entendem a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano em uma relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu, por meio do trabalho, e o que os indivíduos são ou poderiam vir a ser.

O que podemos visualizar pelo relato de S2 é que a infância dessas pessoas sempre esteve arraigada no trabalho, portanto aprenderam o ofício dos pais. Desenvolveram habilidades para trabalhar com a terra e tiveram experiências com a agricultura e a pecuária. Mas, com isso, como ressaltado por Silva (2015), foi produzida uma discrepância em sua formação humana, porque não tiveram aproximação com o conhecimento elaborado. Com base nos escritos de Duarte (2004), podemos afirmar que essas crianças não produziram as aptidões necessárias para o seu desenvolvimento humano. O autor revela ainda que não se processou “[...] a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social” (DUARTE, 2004, p. 50) e, portanto, não se concebeu a apropriação desses produtos.

Coube às famílias de trabalhadores, nessa imposição histórica, trabalhar em atendimento às suas necessidades básicas. Esse contexto também foi vivido pelo S4, ao afirmar que: “Lá, eu morava lá no Cuiabá, lá quando nós vivia só trabalhando, quando não era coiendo café, era no argodão, chacuaiano amendoim, tudo nós fazia, de cada um, um pouco [...]”. As experiências, assim constituídas na historicidade, como apontado por Silva (2015), fizeram parte da vida dessas pessoas na sua infância, nas relações de trabalho que seus familiares conduziram.

Assim, podemos dizer que, principalmente a fase infantil de S1, S2 e S4 se deu em um contexto de práticas agrícolas, caracterizado por dias intensos de trabalho braçal de suas famílias, no cultivo de alimentos em áreas rurais. O que vemos aqui, de acordo com as narrativas dos sujeitos, é a formação humana sendo constituída nas relações de trabalho. Apesar de lamentações, como o trabalho precoce e excessivo, há de se julgar que foi pelo modo de produção capitalista que se constituíram e, por consequência, sobreviveram.

De acordo com essas inferências, os sujeitos que compõem esta pesquisa, desde sua infância vão se constituindo dentro de territórios marcados por uma atividade caracterizada pelo uso da terra e de instrumentos de trabalho, tais como as ferramentas.

De tal forma, essas crianças vão desenvolvendo a sua formação humana com influência da atividade dos pais, a qual se dá pelo trabalho braçal, de sol a sol, sem tempo para os prazeres que a vida poderia proporcionar. O sujeito, nessa circunstância, “[...] gasta todas as suas forças para realizar uma operação” (LEONTIEV, 1978, p. 278), diminuindo assim qualquer possibilidade de acesso à cultura intelectual.

Consoante as discussões levantadas e indo ao encontro dos depoimentos anteriores, S3 traz um relato surpreendente. Durante a entrevista, foi possível observar suas reações épicas, interrompidas algumas vezes pela emoção, como se estivesse desabafando:

Condo eu era criança eu não tinha tempo de brincá, nós não brincava, então aí nós só pegava, ia pro colégio, a escola, né?, nas fazenda e condo voltava, mei dia, de mei dia pá tarde, ia trabalhá, então aí, meu tempo de infância, foi só serviço, nós num tinha tempo pa brincá [...] (S3).

S3 relata a falta de tempo para atividades prazerosas, já que o tempo que poderia ser destinado para brincar era condicionado à atividade dos pais. Ele ainda informa que chegou a frequentar a escola, mas, em outras ocasiões, se limitava a ajudar nos afazeres domésticos. O final de semana de sua família era destinado ao trabalho:

[...] então condo era dia de sábado, domingo, nós pegava, meu pai dava nosso descanso era pra socá arroz e milho pa fazê canjica, arroz porque não existia máquina de arroz para beneficiá, então qui qui nós fazia? Nós ia soca o arroz pa nós comê durante a semana, durante a semana nós ia fazê aquele serviço, né? Então aí, nós não tinha tempo, nós não tinha tempo nenhum, então condo nós queria brincá, que nós falava: mãe, nós vamu brincá um poquinho; aí ela falava: não, meu filho, mas ocê tem o arroz pa socá. Então aí nós tem que socá. E nós socava uma média de dez pilão de arroz, nós tinha que fazê aquilo. Então nós pegava sábado, domingo, era nossa rotina aquilo ali, socano em dois no pilão, socava em dois. (S3).

Ao colher o relato, a expressão facial de S3 demonstrou, a princípio, um desabafo, um relato comovente, mas, em síntese, foi uma denúncia, ou seja, a descrição de uma barbárie cometida por uma sociedade excludente. Para esse sujeito, restava-lhe auxiliar nas atividades cotidianas de sua família, orientadas por seu pai, porque a necessidade de captar recursos para a subsistência da família tinha mais valor econômico naquele momento do que propriamente ingressar nos estudos.

Assim, a família de S3 persistia no trabalho, durante a semana atendendo os empregadores e, nos finais de semana, beneficiando manualmente o arroz e outros alimentos para utilizarem durante toda a semana. Novamente, estamos aqui diante da vida cotidiana apontada por Duarte (2013).

Os relatos apresentam sujeitos ocupados o tempo todo. Quando não é com seus empregadores, é em suas próprias moradias, produzindo o alimento necessário à sobrevivência de sua família. Reconhecemos que, apesar dos percalços, de todo o esforço e, conseqüentemente, do desgaste físico e mental, os sujeitos do campo são guerreiros. Em uma luta diária, apropriam-se de ferramentas criadas historicamente pelos homens e modificam o seu entorno, seu espaço de vivência. Trabalham para viver. “Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

O que vemos até o momento é que toda a atividade humana das famílias dos sujeitos não apresentou, no decurso da história, um grau de complexidade maior. Eles se limitaram às atividades cotidianas e, portanto, não despertaram para o pleno desenvolvimento, porque, justamente, não tiveram contato com atividades mais elaboradas e sistematizadas.

Para Martins (2004), a singularidade desses sujeitos é expressa pelas relações da força do trabalho apenas pela lógica da compra e venda de produtos e serviços manifestada pelo molde das forças produtivas. Para a autora, desvincular-se desse fundamento significa compreender além de sua existência, além de sua particularidade, entendendo que o sujeito também se manifesta pela universalidade.

Os sujeitos, enquanto classe trabalhadora, tiveram as suas condições de vida subordinada às relações econômicas e políticas. O cenário apontado por Martins (2004) ressurge na fala de S1, ao afirmar que: “A gente não teve infância, a gente toda vida trabalhou ajudando nosso pai [...]”. Os relatos mostram, em todos os momentos, que as crianças foram se moldando à medida que sua família lutava pela subsistência, exercendo o trabalho manual, de modo que aos empregadores cabiam-lhe as tarefas de controlar seus empregados. Nesse sentido, nos respaldamos em Lessa (2012), ao descrever que o trabalho, por sua vez, em sua concepção abstrata pela dimensão assalariada, sintetiza sua capacidade produtiva a uma mercadoria.

Consoante esses escritos, Barradas (2014), em seus estudos sobre a dominação capitalista, nos coloca a refletir sobre as diferenças existentes entre o trabalho manual exercido pelas famílias dos sujeitos e o trabalho intelectual exercido pelo poder

capitalista. De acordo com a análise do autor, o trabalhador rural produz a riqueza para a ascensão de seu mantenedor, enquanto uma mínima parte lhe é distribuída. Nesse contexto, a historicidade dos sujeitos, em sua infância e durante a sua formação no seio familiar, é destacada pela subordinação aos desejos capitalistas.

S5 nos traz ricas informações acerca de um momento de sua vida. O entrevistado não cita a venda da força do trabalho para a sobrevivência da família. É bem provável que isso aconteceu ou talvez sua família tenha trabalhado apenas com a agricultura familiar. De qualquer forma, optou em rememorar o quintal de casa, a roça da família. Sua narrativa divide os produtos cultivados em duas situações diferentes: o consumo e a venda:

Eu nasci em Rochedo, eu trabaiava em roça, e nós era em dez irmão, aí tinha que trabaiá né?, na roça lá, que os pais não podia pô gente pra trabaiá, então nós que era os, como que fala, os ajudante na roça, e tinha que ajudá em casa e na roça. Se nós não trabaiasse nós não comia. Meu pai ganhou um pedaço de terra pra fazê roça lá, então nós morava nesse lugar, aí lá nós tinha roça, tinha galinha, tinha as coisa lá né?, era arroz, feijão, milho, mendoim, deixava um pouco pra consumi, outro era pá vendê, pá tê a renda pá tê a renda nossa, que a gente não tinha renda [...] (S5).

De cidade interiorana, o entrevistado remete-se à roça, uma porção de terra onde cultivavam plantações de arroz, feijão, milho e amendoim. Segundo S5, a renda, pelo menos nesse período, tinha origem nos produtos cultivados pela família numerosa. Enfatiza, que: “ Se nós não trabaiasse nós não comia” (S5). Ela mesma realça que uma parte se consumia, outra parte era vendida, pois era preciso possuir provimentos, renda. Martins e Eidt (2010) afirmam que o relato de S5 se coloca como uma atividade humana com intencionalidade, para atender a uma necessidade da família.

Ainda que segregados dos bens materiais e, concomitante, dos saberes elaborados, suas particularidades representam formas culturais, saberes populares que são repassados por gerações. São tensas as histórias, mas constituem-se em ricas memórias, que traduzem os percursos, principalmente da infância. Esses sujeitos foram se formando nas relações sociais instauradas pelo modo de vida peculiar de cada família.

É notório que esses sujeitos se constituíram pelas vivências estabelecidas desde que nasceram, desde que se tornaram sujeitos da história. Daí emerge a importância de se considerar a historicidade como aspecto relevante para a formação e constituição dos sujeitos. Não podemos isolar o sujeito do campo do seu território, do seu contexto, “[...]”

pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade”. (ZANELLA *et al*, 2007, p. 28).

As memórias contadas pelos sujeitos não se reportam apenas à infância. Os relatos dessa historicidade perpassam também por outras etapas da vida dos sujeitos. S2 retrata um outro período:

É porque eu precisava de trabaiá pra pra ajudá minha fãmia, daí eu tive filho né?, daí eu tive que trabaiá pra cuidá dos meus filho, que eu num tive ajuda pra cuidá os meus filho, eu cuidei sozinha, fui mãe e fui pai dos meus filho. Como diz o oto, naquela época num tinha creche pá deixá as criança, né?, esco tinha escola mais eu tinha que trabaiá, eu tinha que levá eles pro serviço. Tinha mais importante, que eu tinha que dá o que comê pra es né?, tinha que dá estudo pra es, tinha dá carçado pra es né?, um lugá pra es tê um cantinho pra es, então, nu nu nu, pra mim o importante era dá a vida pros meus filho. (S2).

Em suas palavras, S2 retrata o instinto de mãe, expondo seu amor incondicional à sua prole. Para ela, não importa, poderia ter as maiores dificuldades possíveis, mas cuidar de seus filhos era seu objetivo principal. Alicerça essa intencionalidade ao afirmar que precisou se redobrar para cuidar de suas crianças, exercendo o papel de pai e de mãe. Levava-os para o seu trabalho, julgando que mantê-los numa instituição escolar seria uma barreira. Para S2, o mais importante foi oferecer alimento e cuidados aos filhos, enfim, o essencial para essa mãe era sobreviver, determinada por uma ação emocional.

Tomando por base as narrativas de S2, entendemos que os sujeitos pesquisados transferiram o modo de vida em que foram criados a seus filhos. Portanto, é evidente a transmissão de um comportamento, ou seja, de um conhecimento de uma geração para outra geração, de tal modo que o que S2 aprendeu com seus pais, considerando o contexto econômico e social em que viveu, refletiu na sua geração subsequente.

As condições históricas da família, nas suas relações com a sociedade, exercem influência na personalidade da criança. Para Leontiev (2017), as manifestações dessa personalidade advêm das atividades principais exercidas pela família, nesse caso, pela mãe. Assim, o desenvolvimento e a constituição de um ser humano estão relacionados à sua historicidade. Portanto, se o decurso histórico é apenas o de atender as necessidades básicas para a sobrevivência, esse desenvolvimento difere de quem detém o poder econômico, que, além de sobreviver, possui recursos para outras aspirações.

A historicidade dos sujeitos se dá pela vivência. Para Martins (2011, p. 209), a formação humana está subordinada “[...] às condições de vida do homem em sociedade –

como dado imanente das relações entre as pessoas –, espreado-se a partir daí em muitas direções”. Assim, cabe asseverar que as inferências ocorridas na trajetória histórica do sujeito é que determinam a sua compreensão de mundo, fundamentando a sua realidade. Vejamos agora a transcrição do S3, que expressa seu mundo particular, sua singularidade, ao resgatar as dificuldades determinadas pela divisão de classe:

[...] pai pai num vai tê jeito, não mais, o estudo, o senhor num guenta dá pra nós porque, era tudo comprado, né?, foi então, aí num tem jeito, nós tem que aprendê a profissão que o senhor sabe e eu tenho que agradecê muito a Deus isso aí que ele ensinou pra nós, que é eu prantá, né?, lidá com a terra, né?, então foi aonde que eu tava com aquela, né?, falei um dia que eu tava no primero ano né?, eu falei pra essa professora lá, essa Alcione, né?, porque sempre tinha uns detalhe que ela falava pra nós, né?, que que ocê qué sê, uns falava quero ser professor, otos né?, aí preguntô: e ocê?, falei ó, a minha vontade é de sê um agronmo, minha vontade é de sê um agronmo [...] (S3).

O depoimento de S3 indica que seu pai não possuía condições de mantê-los na escola devido às condições socioeconômicas. Retrata que sua vontade era de estudar e se formar no curso de agronomia, já que essa formação viria ao encontro de sua vida cotidiana, caracterizada pelo preparo da terra para o plantio. Em suas palavras, a professora que conheceu em seu pouco tempo de estudo lhe dizia palavras motivadoras, incentivando-o a prosseguir nos estudos:

[...] ela falô assim, mais você vai chegá lá né?, falei se Deus quisé a gente chega né?, mas cada dia, cada cada ano os material ia omentano e ficano mais caro pá compra, né?, aí fiz o primero ano, se entrei no segundo ano, aí foi quando meu pai, terminei o segundo ano, aí meu pai falou: ó, meu fiii, agora já num dá mais, Quando ela troxe a lista de material que era pá comprá, o pai falô não num dá mais pá comprá isso daí, vamo pará, aí parô eu, parô o Antonio, parei, mais por quê? Por falta de porque nós num tinha condições. Falei: bom, então meu sonho, termina aqui (risos), é difíci rapaiz, é fáci não. (S3).

Observamos que S3 carrega consigo a sabedoria aprendida com o seu pai naturalmente: o trabalho manual com a agricultura familiar. O fato de afirmar que o pai ensinou plantar e explorar a terra significa dizer que a sabedoria conquistada pelo pai se preservou e, conseqüentemente, foi compartilhada com seus filhos. Leontiev (1978) afirma que as gerações se apropriam do conhecimento e, por sua vez, o transmitem às gerações futuras, porém esses sujeitos não tiveram a oportunidade de se apropriarem do conhecimento científico, mas se apropriaram de um conhecimento prático, que o pai fez

questão de transmitir. Por outro lado, S3 demonstra a inquietação ao emitir uma frase tocante, quando percebeu que não poderia ser agrônomo: “...então meu sonho, termina aqui” (S3).

Depreendemos do relato de S3 que ele manteve uma relação de cunho escolar por dois anos, até que, em determinado momento, o pai tomou por decisão, justificada por uma necessidade, de retirá-lo da educação formal. Lamenta-se com a decisão, ao pressupor que sua vontade não será atendida.

Sem oportunidade para frequentar a escola e receber a educação formal, apropriando-se dos conhecimentos científicos, os sujeitos deixam de produzir relações em um espaço próprio para aprender e para manifestar suas aspirações. Convém ressaltar que, no processo de escolarização, há a oportunidade de o sujeito se desenvolver em diferentes aspectos, social, cognitivo, entre outros. Fica evidente que aos sujeitos pesquisados cabe apenas compreender o seu meio, ou seja, o conhecimento do senso comum, contudo lhes são suprimidos os conhecimentos elaborados, adquiridos em espaços escolares e, dessa forma, eles não têm condições de alinhar os conhecimentos científicos aos saberes adquiridos ao longo da vida.

Não estabelecemos aqui uma crítica aos saberes populares, afinal de contas, a cultura popular é vital para a formação humana. O que queremos justificar, é que essas pessoas estarão impedidas de desenvolverem suas faculdades intelectuais moldadas pelos bens culturais, isto é, pelo conhecimento científico. Em outras palavras, a classe trabalhadora não tem acesso ao conhecimento universalmente acumulado por gerações, devido aos desdobramentos da centralidade do trabalho prescrita pelo modo de produção capitalista.

De posse dessas reflexões, entendemos ainda, de acordo com os relatos, que o trabalho chega mais cedo às camadas populares. Na verdade, em muitos casos, o trabalho chega precocemente, enquanto isso, os filhos de famílias detentoras do poder econômico, têm a liberdade de esperar por muito mais tempo para participar do mundo do trabalho e se qualificar com qualidade.

A trajetória histórica dos sujeitos até aqui apontada nos dá elementos precisos para defendermos que é necessário renunciar à ilegítima ideia de que o ser humano se desenvolve por questões biológicas, ou seja, pelas leis da natureza. Julgamos indispensável compreender que é pela atividade humana que se “[...] transforma tanto a natureza como a sociedade”. (SOUBERMAN, 2007, p. 161). As experiências dos sujeitos voltam-se para essa direção, desenvolvendo-se em suas relações sociais nas atividades

econômicas. Essa atividade é tão presente e tão necessária ao ser humano que os sujeitos renunciam à educação escolar.

Por conseguinte, apoiamo-nos em Tuleski (2008), a qual reforça que a formação humana, sobretudo a psíquica relaciona-se com as particularidades dos sujeitos em uma dimensão universal. Nas palavras da autora, a formação “[...] está intrinsecamente ligada à característica de sobrevivência, de organização e das relações que cada tipo humano estabelece com os outros homens e com a natureza”. (TULESKI, 2008, p. 127).

Distante da infância, nos pautamos agora em um quadro comparativo acerca dos sujeitos com suas falas até o presente momento:

Quadro 3: Tempos atuais

SUJEITOS	VIDA COTIDIANA
S1	Minha rotina hoje eu trabalho de motorista, foi o que eu aprendi de profissão, sê motorista; na época não exigia tanto estudo e eu tô até hoje nessa mesma função, né? e aí minha renda vem da do serviço de motorista, né?, transportano alunos, mais a minha renda só vem mesmo só do do serviço da de motorista. Aqui dentro tiro um leite, um leite, né?, aqui dentro do lote , néw, eu faço as manutenção, e faço algum servicin braçal também. (S1).
S2	Minha renda, num tem renda, eu tenho ajuda da minha família e a bolsa-família que entrou agora no começo, mas a renda não tem, meu dia a dia é cuidá de casa, é cuidá do da chácara, é carpi, é rastelá, varrê quintal, fazê as coisa aqui dentro de casa. (S2).
S3	A rotina minha do dia a dia é mexê com enxada, carpi, né?, prantá, eu sei muito bem prantá, tanto de máquina, máquina manual, né?, e de enxada, i saí eu sei, o meu dia a dia, o meu roteiro é isso daí, mexê com horta, né?, é isso aqui que eu, que eu faço. Só a aposentadoria, eu não tenho renda não do meu trabalho não. (S3).
S4	Ah, eu carpo, ajudo lá na carvoaria, e é eu e a Isabel só, aí quando a Isabel tira o carvão, daí eu vô lá eu abro só o saco pra ela ensacá o carvão, aí depois acaba só quando ela tira de novo, aí eu vô lá, que essa semana ela já tirô, né?, aí tem que i lá ensacá. Carpi só, e limpá casa aí eu ia lá na Baixinha, barria o quintal da Baixinha, da Roseli, só também, quando me chama, aí eu vô. (S4).
S5	Aqui é mexê no terrero, né?, rastelá terrero, dá uma carpidinha no quintal e inventá as coisa assim de garrafa térmica daquelas de prástico. (S5).
S6	Trabaiei uns dois anos e pouco, quase três na na sacaria, daí eu trabaiei uns tempin em leiteria, mais foi muito pouco. Sacaria de soja, arroz, feijão, milho. Aqui somente bacaxi e um poquin de mandioca, eu tô quereno vê se dobra mais a mandioca. Aqui é limpá quintal, limpá bera de cerca, ajudá a esticá arame, só não ajudei aqui foi em vacina de gado. (S6).

Fonte: Autor (2022).

Os entrevistados são sujeitos autênticos, marcados por uma história sustentada nas camadas populares. Suas relações sociais, desde que vieram ao mundo, são caracterizadas pela necessidade da venda da força do trabalho de seus pais, em atendimento à necessidade da família. Na luta pela sobrevivência, subordinaram-se ao trabalho, ou seja, ao cultivo da agricultura na terra. Venderam suas forças a troco de um irrisório valor para a sua continuidade. O pouco de repouso que tinham, durante a

atividade do trabalho que exerciam servia para produzir seu próprio alimento a fim de complementar a renda que não era suficiente.

A história do tempo de cada sujeito foi marcada por uma infância e uma adolescência longe da escola. Décadas depois ressurgem, revelando suas histórias aos pesquisadores deste trabalho. E, nesse contexto, se retratam hoje como sujeitos que manifestam suas lembranças, aspirações e inquietações. Do lado de cá, os vemos como constituintes das contrariedades numa sociedade dividida por classes sociais. Os registros estampados no quadro 3 apresentam sujeitos de origens diferentes, porém, domiciliados no mesmo território. Analisamos, então, o território dessa historicidade.

S1 tornou-se motorista do transporte escolar rural do município. Transporta alunos para uma escola do ensino fundamental da região. Em sua época não havia a oferta do transporte. O debate em torno das políticas públicas para o Transporte Escolar Rural é bem mais recente e recai sobre a Lei n. 10.880, publicada em 9 de junho do ano 2004, instituída pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que surgiu para garantir acesso e permanência dos alunos que residem em áreas rurais. Ademais, S1 afirma que não possui outras rendas, a não ser uma ou outra diária com serviços braçais, quando pode. Expõe que ordenha vacas leiteiras, que cria galinhas e porcos, como demonstrado na figura a seguir. Ele realiza ainda as manutenções necessárias em seu lote.

Figura 10: criação de porcos



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022)

A vida cotidiana de S2 é diferente. Mantém-se com a ajuda da família, porque não possui qualquer tipo de renda advinda de alguma atividade. Esclarece que sua rotina

se baseia em atividades domésticas, cuidando da casa e do quintal. Relata que é beneficiária do Programa Bolsa Família, programa que foi instituído no Governo Lula, pela Lei Federal n. 10.836, com o objetivo de combater a pobreza no Brasil. Esse programa foi extinto no Governo Bolsonaro, em 2021, sendo substituído pelo Programa Auxílio-Brasil. Em 2023, com a eleição de Lula, o governo pretende retomar o programa, que necessita passar pela aprovação no Congresso Nacional. O referido programa tenta se constituir como uma política reparadora das desigualdades sociais. Para Rossi e Furnaletti (2013, p. 22), nesse tipo de programa:

Os processos excludentes abrem também espaço para uma descrença política generalizada entre as famílias que se encontram nessa situação. As pessoas perdem suas esperanças de que algum dia suas vidas e a de seus descendentes possam ser transformados e com isso obter uma maior qualidade de vida. Isso por sua vez, causa um sentimento de impotência perante a lógica presente em sua realidade, que leva a uma situação de clientes do Estado, aceitando participar de programas sociais, sem se preocuparem em como realizar uma mudança em seu padrão atual, mas sim somente preocupações referentes ao corte do benefício.

Impotentes, os sujeitos desta pesquisa, não por acaso, tentam se firmar no assentamento. A baixa escolaridade, o analfabetismo, os problemas sociais instaurados entre as populações pobres acentuam ainda mais os processos excludentes, como citado pelos autores. Os programas sociais atenuam e confortam temporariamente os beneficiários, que ficam dependendo de políticas compensatórias. Sua angústia recai sobre a possibilidade de perder o benefício e não sobre a probabilidade de verem suas vidas transformadas do ponto de vista econômico, social e cultural.

S3 sobrevive de sua aposentadoria. Como os lotes do assentamento são muito pequenos, não há condições de exercerem o cultivo da pecuária, que exige menos esforço físico. Também não é possível produzir alimentos pela lógica da agricultura familiar e da agroecologia, afinal de contas, os corpos desses sujeitos carregam o cansaço acumulado de décadas como trabalhadores rurais. O fato de viverem sozinhos e com a idade já um pouco avançada também impossibilita o uso de sua força para transformação do seu lote. Enquanto sujeitos da história, estiveram nesse decurso na condição “[...] de mercadoria a ser vendida para assegurar a sua sobrevivência”. (BARRADAS, 2014, p. 137). Nesse contexto, esses trabalhadores rurais eram facilmente controlados pelo Capital, pois, se envolviam com o trabalho manual, enquanto às forças econômicas, cabia-lhe o trabalho intelectual.

Naturalmente, subordinados ao trabalho, eram-lhes exigidas forças intensas. Além de não ter participação nos lucros, foram explorados, trabalhando além de suas limitações. Agora, quando poderiam desfrutar das riquezas materiais produzidas ao longo da história, se sujeitam apenas a sobreviver. Observamos que S4, de estrutura física e corporal frágil, manifestada em sua faixa etária, ao contrário de repousar, necessita realizar diárias em uma carvoaria para suprir suas necessidades básicas. O peso da lenha de madeira e o calor dos fornos intensificam ainda mais seu cansaço, sua exaustão.

S5, não alfabetizada, é mais uma que compõe o número do analfabetismo no Brasil. Ela narra os afazeres domésticos, os cuidados com as plantas, o capricho pelo quintal e, como complemento de renda, produz alguns artesanatos esporadicamente. S5 demonstra em sua face ser uma pessoa tímida, reservada, que age com discrição. De pouco diálogo, abdicando de suas memórias, prefere nos apresentar a sua moradia, o terreiro que cuida, as características da casa, os detalhes de suas atividades artesanais. Mora ali, numa casinha humilde, cercada de uma história peculiar e de uma árvore nativa.

Figura 11: Moradia de S5



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2022)

S6 relata que seus trabalhos braçais mais recentes foram com sacaria de sementes, tais como milho, arroz e feijão. Manter a sua sobrevivência depende de diárias

nas redondezas e, para complementar sua renda, produz abacaxi e mandioca, já que é difícil sobreviver apenas com a renda da pequena propriedade. Nas suas palavras, é possível perceber que, após décadas, ele continua produzindo a riqueza ao vender a sua força de trabalho, recebendo uma mínima parcela de sua produção. Como o valor é reduzido, complementa com a produção própria em seu lote do assentamento em suas horas de folga.

Daí emerge a contrariedade, pois, ao receber a terra, não produz nela de modo satisfatório. A pequena propriedade oriunda da reforma agrária, mal atende suas necessidades básicas e, portanto, continua o sujeito subordinado ao Capital, porque dele precisa para se conservar. Para Barradas (2014, p. 138), “[...] a produção capitalista não tem como objetivo final satisfazer as reais necessidades humanas”, ou seja, para essa lógica, o sujeito não carece dos bens culturais.

A partir dos depoimentos, já é possível apontar para a pergunta, que nos revela como foram os processos de constituição desses sujeitos, mas nos interessa também saber, frente a essa constituição, como foi o processo de escolarização deles: se tiveram oportunidades de estudar, de frequentar a escola, de participar da educação formal.

Importa revelar se sentiram a ausência de possibilidades de estudar. Se estudar foi algo que provavelmente mudaria suas condições de vida, ou se tais condições não exerceram alterações em sua trajetória pessoal e profissional. Afinal, participar do processo de escolarização pode alterar a vida dos sujeitos? Como? Quem são os sujeitos jovens e adultos não escolarizados do Assentamento Três Corações?

4.3 OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS

No subcapítulo anterior, buscamos entender o sujeito pela perspectiva de sua historicidade, procurando assimilar o lugar de origem e as manifestações históricas desses sujeitos. Para compreender neste subcapítulo que se inicia os transcurso educacionais em que os sujeitos foram ou não inseridos, já temos dados para responder que eles estiveram, em sua infância e adolescência, submetidos às jornadas de trabalho de suas famílias.

Em praticamente todos os casos investigados, todas as famílias tiveram contato com a agricultura, seja por meio de lavouras ou de roças em pequenas porções de terra. Notamos também que, nos períodos destinados ao repouso, possuíam atribuições dentro de seus próprios quintais, produzindo alimentos, pois era necessário trabalhar além do

que já trabalhavam. Ou seja, a jornada de trabalho se estendia por outros horários e aos finais de semana. Para Leontiev (2004), essa condição é resultado da divisão social do trabalho, que separa as tarefas exercidas pelos seres humanos.

Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa são pertencentes à classe trabalhadora e, além de não se apropriarem das riquezas materiais que eles mesmos produziram, necessitam consumir suas forças físicas para realizarem a atividade do trabalho, tudo em nome da sobrevivência.

Leontiev (2004, p. 268-269) ainda vai além, ao manifestar:

A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhe são destinadas.

Preocupa-nos apontar que nossos sujeitos compõem a realidade descrita pelo autor. Se em seus decursos históricos eles se mantiveram a serviço da classe dominante, impossibilitados de receberem a cultura intelectual, como apontada por Leontiev (2004), restou-lhes apenas trabalhar e contentar-se com uma pequena importância dos bens produzidos. Assim, começamos a analisar as histórias contadas pela perspectiva desta terceira categoria: os processos de escolarização dos sujeitos.

Eu entrei na escola, mas, é, não foi à frente, a gente parou pela dificuldade, era muito longe, eu consegui estudar aí uns oito, quinze dias, duas semanas no máximo e não deu pra dá, não dá continuidade nos estudo, então, por isso que a gente não estudou. Meus pais até interessô por nós na escola, mais era muito difícil, uma que a escola era muito longe, não tinha o transporte, a gente tinha que ir de bicicleta, deapé ou de carro, o, o, o o de uma maneira que a gente chegasse na escola. Eu não estudei por esse motivo, é da dificuldade. (S1)

Iniciamos observando as dificuldades de S1 ao revelar que, na faixa etária escolar, a unidade de ensino localizava-se distante e que, naquela época, não havia o serviço do transporte escolar. Para frequentar as aulas, seria preciso meios de locomoções próprias. Relata que seus “[...] pais até interessô por nós na escola, mais era muito difícil” (S1). As dificuldades expressas nos relatos recaem sobre o acesso à educação escolar, que

possuía grandes barreiras, grandes embates. Se naquele período não houve mecanismos para se deslocar, dificilmente teria contato com alguma instituição de ensino. Para S1, a tentativa não durou mais do que duas semanas.

Nas décadas de 1960 e 1970 não havia transporte. A Lei que facilita o acesso à escola por meio do transporte é bem mais recente. É respaldada pelo Art. 208 da Constituição Federal de 1.988, instituindo que o Estado deverá garantir [...] o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...] (BRASIL, 1996, p. 22).

A realidade no campo demonstra nos relatos que o capitalismo excluiu os camponeses da educação escolar e o reflexo disso nos números atuais do analfabetismo é claro. A falta de escola, de políticas públicas como a ausência do transporte escolar, com certeza contribuiu para o analfabetismo no Brasil. Atualmente há mais de 11 milhões de pessoas analfabetas no país e essa é uma dívida histórica acumulada pelo poder público.

Para S5 a realidade não se difere muito. As dificuldades atribuem-se a fatores diferentes, mas a distância de sua moradia até a escola também é uma justificativa que vai ao encontro do relato de S1:

Colégio era um barraquinho de sapé, tinha dificuldade, né?, porque é igual eu te falei, era muito longe, não tinha como ir, aí os pai num deixava a gente i sozin pro colégio, né?, que os oto ia trabaiá, aí matriculava um cedo oto à tarde, num tinha como, por causa do serviço, aí nunca aprendi a lê nem escrevê, e também não dava por causa da distância. Colégio era muito longe, não tinha como ir pra colégio, o acesso era muito difícil e os pais também não ajudava, né? pá você ir pá colégio, então, como que cê ia fazê, não tinha como ir. (S5)

A longa distância e, conseqüentemente, a ausência de políticas de transporte impediam a locomoção das crianças. A família precisava trabalhar e, por isso, não lhe sobrava tempo para acompanhar os filhos no trajeto até a escola. S5 apresenta outras informações acerca da estrutura da escola que conhecia. Era feita de sapé, ou seja, uma estrutura frágil, produzida por uma gramínea chamada sapé, que servia de cobertura, muito comum em áreas rurais antes dos anos 80.

Outra informação relevante da entrevistada se remete ao trabalho, aquilo que ela chama de serviço. Ela alega que foi por causa do compromisso com a atividade do trabalho por parte dos pais, somadas às outras dificuldades, que nunca aprendeu a ler nem escrever.

Observamos que o cenário retratado até aqui indica a precarização da educação escolar e, portanto, produz um prognóstico de que os processos de escolarização dos sujeitos não aconteceram tal como deveriam. Segundo as palavras de S5, ela “Tinha trabaiaá pra ajuda né, senão como ia vivê.” (S5). Ela ainda enfatiza:

[...] eu achava assim, falava, ah, eu nunca aprendi nada na vida, né?, então eu sô, a mãe sempre fa chamava a gente de nalfabeta, que é a ruda; ruda é a pessoa que não aprende nada, entendeu?, então eu coloquei aquilo lá na cabeça, se se é assim, então nunca eu vou aprendê nada, também larguei de mão. (S5).

De “ruda” eram chamadas as pessoas que, segundo ela, eram analfabetas. Ao conceituar a palavra, S5 deduz que são os ignorantes, aqueles que não possuem instruções. No sentido da palavra, pelo contexto exposto, ignorante e “ruda”, por sua vez, não são termos pejorativos, pois traduzem as circunstâncias de uma pessoa caracterizada como alguém ingênuo. De qualquer forma, pesquisamos a palavra “ruda” em dicionários e não a encontramos. Mas, ao que tudo indica, pelas explicações de S5, pela sua interpretação acreditamos que “ruda” seja sinônimo de rude. No dicionário Michaelis (2023), rude significa pessoa que tem pouca instrução; ignorante, que possui pouca inteligência; estúpido.

Frente a essa realidade, nos referenciamos no pressuposto de que, historicamente, a educação não se constituiu como um direito social, re (produzindo), no Brasil, uma sociedade de classe subalterna, sem acesso ao conhecimento. De posse desse entendimento, inferimos que as crianças, ao não serem atendidas pelo direito à educação, estarão destinadas a uma formação insuficiente do ponto de vista cognitivo, uma vez que, segundo Vigotski (2009), as atividades intelectuais de um adulto são resultado das circunstâncias apreendidas, absorvidas em seu decurso, sobretudo desde seu nascimento.

Em continuidade às nossas análises, tomamos como exemplo agora o relato de S6, ao ser indagado sobre o seu processo de escolarização:

Daí teve a escola lá que o fazendero arrumô, o professô de poca atitude de leitura, né?, nós aprendemo bem dizê com ele só escrevê, ele lê muito poquin, mas sabe porque nós parô? meu pai tocava café e aí chegô uma época que o café começo dá ruim de preço e aí ele não podia pagá a gente, então nós era treis né?, cum meu pai quatro, então nós ia embora, e eu só saía lá em cima o alquerão de café que lá naquela época o alquerão num era hoje cem por cem, era cem braça de dois metro, então era duas hectare em uma só e aí nós foi rodano né? o trecho,

rodano, rodano, rodano, rodano, pru finalzinho, ele pegou barriga d'água e ficou só nós, aí eu fui pejeano, pejeano, pejeano, pejeano, pejeano, e nós trabaiano, num teve mais jeito de arrumá, aí a fia do fazendero foi lá dá uma ensinada pra nós, mas acho que foi só um meis e poco e aí ela desistiu também. (S6)

Professores com pouca “atitude” de leitura na concepção de S6 provavelmente seja um professor na condição de leigo, que não possuía formação adequada. Antigamente, era comum a atuação de professores leigos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em muitos casos contratados pelos próprios proprietários de terra.

Piatti e Dos Santos (2019, p. 6-7), em uma pesquisa sobre mapeamento de professores leigos no Brasil, indicam que “[...] os antigos professores leigos das escolas rurais no Brasil, não tinham formação para ministrarem aulas, sua escolaridade era mínima, muitos estudavam até a quarta série e outros tinham o segundo grau completo”. As autoras ainda afirmam que somente com a Lei 5.692/71 é que foi exigido para os professores a formação mínima do Magistério para atuação em turmas da 1ª a 4ª série do então ensino primário.

Pelo julgamento que S6 tem sobre a conduta de sua professora, presumimos que tenha aprendido apenas o básico, ou seja, o necessário para trabalhadores rurais daquela época. Por outro lado, aquém dos elementos do processo de escolarização, S6 prefere conduzir sua fala não pelas linhas educacionais, mas concebendo-se como sujeito de vivências marcadas mais pelo trabalho do que por uma fase escolar.

Opta, então, em buscar no seu vocabulário e em seu conhecimento popular tudo aquilo a que esteve submetido por toda a sua vida. Expressões como café, preço, alqueires, “braça”, hectare, trecho, metro, pejeando e trabalhando fazem parte de seu glossário, porque sua família esteve, historicamente, em atendimento às forças de poder, nesse caso os produtores do café, entre outros domínios. Enquanto se abstém da vida escolar, reforça sua formação por meio da atividade do trabalho.

Duarte e Saviani (2010, p. 429) defendem que:

Na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o outro, isto é, o capitalista, não é uma relação que satisfaça uma necessidade do trabalhador como indivíduo, como pessoa, mas sim um meio para sua sobrevivência.

Isso significa dizer que a família de S6, pela lógica capitalista, possuía uma relação de alienação com a atividade que exerciam. Ou seja, enquanto trabalhadores

rurais, vendiam a sua força de trabalho e, à vista disso, não necessitavam de uma formação humana plena, que os tornariam essencialmente conscientizados. Bastava o básico, o elementar, porque lhes interessava, primeiramente, colocar comida na mesa.

O que temos visto até aqui com os sujeitos pesquisados é que, no período em que deveriam frequentar a escola, foram sendo distanciados do ensino escolar. Resulta dessa conjuntura um triste cenário, um abismo educacional, que reverbera o analfabetismo no país. Assim sendo, nos deparamos com sujeitos não escolarizados, que não tiveram acesso ao ensino na idade própria e, conseqüentemente, por não participarem da educação básica, tiveram o conhecimento negado.

Segundo Duarte (2013), a formação humana nas formas mais elaboradas depende da apropriação dos bens materiais e espirituais. Ao serem afastados da transmissão do conhecimento e estarem a serviço da elite dominante, os sujeitos não terão disponibilidade de tempo para se apropriarem desses bens e se desenvolverem.

S1, ao ser surpreendido com questões relacionadas à sua escolarização, rememora fatos que geralmente escutamos em tempos e espaços de histórias de nossos pais e avós. Sempre há alguém falando da palmatória e, com certeza, ela era um dos instrumentos que mais causava temor nas crianças que não correspondiam às perguntas relacionadas com a tabuada ou até com outras atividades escolares. Observamos esses e outros acontecimentos nos enunciados de S1:

As regra era bem discriminada, assim, a respeito dos alunos, né?; eles era muito rígido, né?, na nossa época tinha vez época que nós tinha talvez que ajoelhá em cima de caroço de milho, tampinha de garrafa, levava umas palmada na mão com régua, né?, e eu não, não levei muito porque toda via frui bem educado, graças a Deus, mas teve criança que levava as tal de parmatória na mão com umas régua de madeira, quele tempo era régua de madeira, mais esi ensinava muito bem na época, só que tinha essas dificuldade, eles ponhava a gente muito de castigo, é em cima do caroço de milho ou tampinha de garrafa e batia nas mão da gente com essas régua de madeira [...] (S1)

Práticas radicais para conter a disciplina e melhorar o rendimento dos alunos eram comuns. Ajoelhar crianças em grãos de milho e tampinhas de garrafas e aplicar o instrumento de madeira denominado palmatória sobre as mãos das crianças como forma de punição por causa de um resultado negativo tem sua cultura disciplinar enraizada ainda na colonização do país. Tratar de castigos físicos escolares de séculos atrás demandaria

um estudo à parte. Só para se ter uma ideia, a proibição do uso da palmatória data de 1827, mas, em linhas gerais, essa conduta perpetuou até os anos de 1960 e 1970.

As contribuições de S1 que nos auxiliam na compreensão da constituição do ser, do sujeito em formação, não param por aí. As evidências da precarização do ensino são explanadas pela falta de recursos destinados à educação. Essa realidade é exposta por S1:

[...] quem limpava as escola era o próprio aluno na época, isso foi lá por volta de, de 67, por aí, é 68, aí os próprio aluno que tinha que limpá a escola, limpá, barrê, até, a escola era de madeira, tinha que limpá os terrero, então talvez tinha aluno que recusava, aí ele ia prá s tampinha ou caroço de milho; o banheiro era pro lado de fora, banheiro feito, de, de, de madeira, bem, um buraco feito no chão, mas os aluno tinha que limpá, não tinha jeito, tinha que limpá, a escola, as mesa que não tinha funcionário na época né?, não tinha funcionário, as dificuldade era grande, pra começá, cê, água pra bebê cê tinha uma muringa de barro. As salas eram as salas simples, naonde eu frequentei era uma salinha de madeira, a sala era de madeira, a escola, a gente tinha dificuldade, porque os banheiro era umas casinha, né?, que a gente usava, a água servia de poço naquela época [...] (S1)

Retrata S1, inicialmente, a estrutura precarizada da instituição de ensino, que não dispunha de recursos essenciais para o seu funcionamento e aos próprios alunos eram delegadas funções como a limpeza do ambiente. Não havia água encanada e os banheiros geralmente externos eram chamados de “mictório”, uma espécie de casinha fechada com um buraco feito na terra. Não havia descarga, como nos banheiros atuais, tampouco saneamento básico. Havia um buraco estreito em uma base feita de madeira dentro desse banheiro, para que, ao defecar, os dejetos caíssem dentro do buraco. S2 complementa essa precariedade educacional, ao caracterizar a escola que conheceu:

A sala era uma sala pequena, era um banco, carteira né? mas num tinha o recurso que tem hoje, porque a gente, os professor era muito brabo né?; então era assim, não tinha o recuso igual tem hoje, eu sei que es pedia pra gente dá a lição, as veis ia tampano, dava aquela primeira veis, aí ia tampano, e a gente tinha de adivinhá aqui o que tava escrito ali. (S2).

Para explicar essa realidade, nos reportamos a Arroyo (2003, p.40):

Parece-nos que o fracasso da escola para povo da roça, das favelas, vilas e bairros pobres está em não existir escola, não fracassa o que não existe. Não existe escola para a maioria dos filhos do povo. A não ser

que consideremos escola como centro de transmissão do saber sistematizado – uma casinha perdida num canto da roça, no quintal da casa da professora, na sacristia, num galpão ou num rancho de palha onde “leciona” uma jovem ou senhora corajosa do lugar com três, quatro anos de ensino elementaríssimo. Dizer que esse arremedo, essa brincadeira de escola fracassou porque não estava adaptada ao meio é uma forma de escamotear o problema central. Seria possível inventar uma escola mais igualitária em sua miséria e abandono e mais integrada à miséria e abandono das classes subalternas a que mal serve?

Segundo Arroyo (2003), material e pedagogicamente essas escolas praticamente não existiram. As longas distâncias, a ausência do transporte, da merenda, a evasão escolar, a falta de estrutura física e a ausência de um professor com formação adequada era comum. Para o autor, o fracasso de uma escola rural, estabelecida na infância desses sujeitos, é muito semelhante a que os próprios sujeitos historicamente se submeteram como classe operária. O autor parece nos afirmar que as justificativas não recaem apenas sobre o difícil acesso a elas. A atuação dos professores também precisa ser analisada profundamente, mas já temos indícios de que a falta de políticas de formação de professores também contribuiu para esse fracasso.

Tonet (2012) defende que esses danos são legitimados pela hegemonia do poderio capitalista em detrimento ao proletariado, ou seja, é o resultado da divisão de classes sociais. As contrariedades determinadas pelo capitalismo precarizam os serviços públicos, acentuando os problemas sociais no país. Sem a escolarização necessária ao desenvolvimento humano, entendemos, ao interpretar Duarte (2013), que a divisão de classe sociais afasta qualquer possibilidade de uma evolução, de um salto qualitativo, que possa elevar as faculdades culturais e, portanto, materiais. Categoricamente, o resultado dessa negação produz e acentua as desigualdades sociais. O desfecho da ausência dos processos de escolarização, juntamente com a precarização do serviço público, alimenta o analfabetismo.

Para Marx (1980), é nesse cenário que o trabalhador se torna submisso na divisão de classes, pois precisa efetivamente atuar como operário. A sua sobrevivência, somada ao mísero conforto que venha a adquirir, será por meio dessas relações. Desse modo, a sua escolarização jamais será uma prioridade nem para o Capital nem para ele mesmo.

Os relatos acerca desta terceira categoria exposta neste subcapítulo persistem em confessar que a frequência escolar não durava muito tempo depois do início dos estudos, isto é, se houvesse ingresso. Para alguns, como no caso do relato de S4, exposto a seguir, a família ainda criou alternativas de revezamento das aulas, prática que chamamos de

escalonamento, em que uma semana o aluno estuda e em outra não. Essa prática tentava minimizar possíveis cobranças provenientes da escola. Para S4 “ [...] lá eu estudava uma semana, duas semana, depois aí, quando era aí nós saía da escola pra trabaiaí, prá ajudá os pai e a mãe, pra trabaiaí, ajudá eles. Nós lá, quando era tempo de café mesmo, nós ia limpá os tronco, ensacá café, ajudá a embaná tudim [...] S4.

Mais uma vez vemos famílias dependentes da atividade do trabalho, que iniciavam os estudos, porém os abandonavam, porque, com o passar do tempo, percebiam que trabalhar era essencial e mais importante. As crianças que conseguiam chegar à escola que não se localizavam distantes, evadiam-se pela necessidade de ajudarem seus pais a se manterem no mercado de trabalho. Essa afirmação é explícita nas palavras de S4 ao dizer que “ [...] a diretora ficava brava com nós: por que ceis faltaram? Aí nós falava, não, nós tá faltano porque nói tinha que trabaiaí, ajudá o pai e a mãe”. (S4).

As trajetórias históricas desses sujeitos apresentam um transcurso carregado de influências capitalistas em sua formação. Ao serem geradas, se constituíram segundo as leis biológicas, e o seu desenvolvimento se deu nas relações de poder. Para Luria (2017), partindo da condição biológica, em seu processo natural, os sujeitos se transformam por mediações humanas e essas manifestações, para esses sujeitos, foram se validando pelo modo de produção.

Tratar da escolarização dos sujeitos não significa entendê-la somente em idade escolar própria. Como houve a interrupção dos estudos na idade certa, buscamos compreendê-los em períodos mais recentes, em sua vida adulta. Acreditamos que se não frequentaram aulas, talvez teriam gozado de estudos no próprio assentamento, onde residem atualmente.

Antes mesmo de constatarmos se esses sujeitos frequentaram aulas no assentamento, esclarecemos que, na fase adulta, eles têm ou deveriam ter o acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA), após sucessivos enfrentamentos históricos com o propósito de se atender as camadas populares no Brasil. O direito à EJA é fundamentado na LDB 9.394/96, que a estabelece como uma modalidade de ensino.

De posse dessa informação, prontamente vemos indícios de que a ausência de educação escolar insiste em permanecer também na vida dessas pessoas em sua fase adulta, segundo relato de S1: “Eu não estudei nesse assentamento, mas aqui já teve uma salinha de aula pras pessoa estudá a noite. Ao ser questionado sobre a modalidade desse ensino, tratou de dizer que: “[...] Isso era um projeto feito aqui dentro do assentamento, e eles dava aula lá no barracão, e não foi por muito tempo que adurou essa salinha de aula,

mas teve a salinha de aula aqui sim. (S1). Por outro lado, em oposta informação, S3 não se recorda:

Que eu me lembre, nunca teve não, as criança daqui é tu tudo estudada na Oito de Dezembro; passa o ônibus aqui, pega eles, leva, traiz, é tudo na Oito de Dezembro que es são, são estudado, são tudo lá. Queu me lembre nunca teve não, pra adulto e nem pá criança. (S3).

“Oito de Dezembro” é o nome de uma escola municipal da região, que atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, localizada a 12 quilômetros distantes do assentamento, sendo constituída antes mesmo da instalação do acampamento. O transporte escolar rural destinado ao Ensino Fundamental transporta os alunos até a escola no período diurno. No mais, diferente do relato de S1, S3 anuncia que não se lembra da oferta de educação para adultos e, tampouco, para crianças dentro do assentamento. Para contribuir, S4 nos recorda que nunca houve atendimento educacional para adultos na escola municipal. Ele enfatiza que “[...] Os adultos assim igual de idade não, nós nunca estudemo lá não, só as criança e as mocinha, tudo estudava”. (S4).

As informações de S4 não param por aí. Ele nos fornece elementos precisos para a nossa análise. Não havia escolarização para adultos na escola municipal, mas suas palavras indicam que houve ações educativas dentro do assentamento:

Quem dava aula aqui era a Cida do Luizín, aí eu ia lá, no oto dia eu já não ia mais, ela ficava braba comigo, mais eu num aprendi nada também não. Era ali do lado do oto lado ali, aonde era o Erasmo. Tinha poco, uns quatro, cinco. Nós ia aqui por dento de a pé. Lá a Cida dava aula pra nós era di dia, lá era, lá era um barraquin que a dona feiz, que ela era crente né?, que ela fez pra fazê curto e aí a Cida pediu pra ela pra nós iii estudá lá, aí ela deixava, aí depois, aí todo mundo saiu da escola, num foi mais estudá, a Cida parô de dá aula. Sei lá, aí foi saino pra trabaiá, pra roça, otos falava que não aprendia nada, aí foi fastano tudinho, a Cida falou, oia se for pá dá aula pra dois, treis, num adianta, não compensava pá dá aula. Eu só sei male má o meu nome só. Aí meu marido falô arrumemo uma fazenda, vamo embora pra fazenda, aí nós fumo lá pra Chimarrão, larguemo o barraco aqui, eu ficava lá ajudano ele, fazê cerca, fazê de tudo lá. (S4).

S4 Inicia sua fala reconhecendo que nada aprendeu. Sua turma era formada de aproximadamente 5 alunos. Locomoviam-se a pé, porque ficavam próximo de suas casas. As instalações físicas eram de lona, um barraco construído para cultos religiosos, que foi

cedido para as aulas. As aulas não duraram muito tempo, pois os alunos logo foram desistindo, por dois motivos principais: não aprendiam e precisavam trabalhar.

Sua declaração de que nada aprendeu alicerça aquilo que Martins (2011) defende, afirmando que o ser humano, além de suas capacidades biológicas, consolida o seu desenvolvimento pela apropriação e isso requer assegurar que nessa relação histórico-social essa formação se dá pelo processo educativo. Nas palavras da autora, para que essa formação ocupe o seu devido lugar, é imprescindível a condição “[...] de um ser hominizado, isto é, que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em um ser humanizado, isto é, que se (*trans*) forma por apropriação da cultura”. (MARTINS, 2011, p. 212).

Ao que tudo indica, já temos aqui o prenúncio, segundo o relato de S4, de que foi ofertado um programa de alfabetização, mas não a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos. Dessa forma, as relações sociais a que foram submetidos os sujeitos, cerceiam sua transformação, se nos basearmos nas palavras de Martins (2011). O fato de abandonarem a educação escolar na fase adulta dentro do assentamento, justificando-se pelo fato de não aprenderem e pela necessidade de trabalhar nos dá uma amostra de que a EJA é simplesmente um programa de ressarcimento, de compensação. Desse modo, S4, ao não se apropriar da cultura, não se constituiu e um ser humanizado, porque não estudou na idade própria e não construiu sua formação escolar na fase adulta.

Por esse prisma, é necessário superar a ideia de que “[...] a função prioritária ou exclusiva da educação de jovens e adultos é a reposição de escolaridade perdida na idade adequada”. (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 70). Essas questões implicam enxergar a ineficiência do poder público, que historicamente negou direitos para as populações pobres, as quais não tiveram acesso à educação escolar em idade própria. E, por sua vez, notamos os falsos propósitos de se corrigir essa carência com a instituição de programas alfabetizadores.

O que sabemos até aqui, diante das contribuições dadas, é que os sujeitos pesquisados apresentam dificuldades, mesmo depois de serem dependentes de suas famílias. Na fase adulta, vemos que essa condição permaneceu, afinal de contas, até agora temos indícios de suas situações bem claras: os que não estudaram e os que desistiram. Quem não frequentou aulas na fase adulta, não teve vivências relativas à educação escolar. Já os que tiveram uma pequena oportunidade, parece-nos que renunciaram precocemente. A causa dessa condição continua sendo justificada pelos compromissos com o trabalho e pela escola, que não se fez presente material e culturalmente.

Consoante os relatos de S4, ao lembrar a oferta do ensino, nos deparamos agora com a exposição de S6:

Só sei que tinha a escola, né? O pessoal lá do 1 vinha lá pá caxa d'água, a escola era lá na caxa d'água, vinha de carro, vinha de bicicleta, a pé e aí, foi ino foi ino até que num deu certo mais pá escola e precisava de um lugar mais adequado, o cara feiz um ranchin lá pá uma igreja e aí virô escola, coisinha tamanho disso aqui. Parte deles acho que estudava era em pé, num tinha lugá pra todo mundo. Aí, se continuasse isso, talvez até eu tinha entrado nisso aí. Aí tem umas quantas pessoas aí que tem a escolaridade bem baixa. (S6).

Notamos que as aulas se deram em espaços cedidos pela comunidade local. De antemão, constatamos a falta de uma estrutura física adequada, já que o conforto mínimo necessário para o oferecimento das aulas praticamente não existiu. S6 evidencia a tentativa da implantação da educação escolar e a sua interrupção, indicando a baixa escolaridade dos moradores locais.

Percebemos dessa maneira que, além da precarização da rede física, o ensino parecia não despertar qualquer interesse. As explicações apontadas no segundo capítulo confirmam que as propostas educativas da EJA, seja em seu formato de modalidade ou como programa de alfabetização, não atendem aos interesses das comunidades camponesas e não trazem consigo o conhecimento universalmente construído. A educação deveria atender aos interesses dos grupos sociais camponeses dentro de uma concepção transformadora.

A secundarização da educação escolar à classe trabalhadora simplesmente reforça cada vez mais o poderio econômico. Para Saviani (2011, p. 84):

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

Desvalorizando a escola e negando o conhecimento, fortifica-se ainda mais o poder capitalista, imobilizando a classe assalariada, que, à vista disso, torna-se cada vez mais alienada em relação ao mercado de trabalho. Atualmente, segundo dados do IBGE (2019), 6,6% da população de Mato Grosso do Sul é analfabeta. Daí emergem os desafios para a erradicação do analfabetismo, tendo em vista que a EJA tem se colocado como um

plano secundário nas políticas públicas. Nesse contexto, os sujeitos vão sendo moldados desassistidos de faculdades próprias para o exercício de suas atividades e para a sua própria evolução.

As narrativas elencadas neste capítulo apresentam a necessidade da criação de políticas públicas voltadas aos interesses dos trabalhadores rurais do campo, sob uma perspectiva histórica, dialética. Frente às evidências levantadas, haverá sentido no país discussões acerca de propostas educativas que provoquem mudanças sociais significativas. O que aspiramos no próximo subcapítulo, baseado também nas próximas narrativas, é sustentar uma concepção transformadora a partir da educação escolar como caminho do desenvolvimento humano desses e de outros sujeitos.

4.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR: CAMINHO PARA O AVANÇO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Por fim, este subcapítulo pretende abordar as contrariedades impostas historicamente em nossa sociedade, apresentando a Educação Escolar como um dos caminhos de mudança nas trajetórias dos sujeitos. Essa é uma categoria fundamental de nossos estudos para a criação de políticas públicas que façam a diferença na vida desses sujeitos. Por conseguinte, nos deteremos nas possibilidades de desenvolvimento humano frente às respostas dos entrevistados, considerando suas angústias, suas dificuldades e necessidades. Conhecer e compreender o lugar do sujeito torna-se efetivamente essencial para analisarmos a realidade e explicarmos, com argumento teórico, a sua condição histórica e social.

Para delinear nossa pesquisa com os entrevistados, desde já nos amparamos na legislação aprovada que legitimou a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. Referimo-nos, então, à aprovação do Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a qual enuncia que “ A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

O que pretendemos aqui é propor a educação escolar elaborada, erudita, como princípio norteador para os saltos qualitativos, como indicado pelos teóricos selecionados que sustentam este trabalho. É óbvio que nossas proposições, antes de chegar em sala de

aula, demandam de políticas públicas e, portanto, de recursos financeiros destinados à educação.

As reflexões aqui apontadas partem do pressuposto de que é preciso descortinar as contradições absorvidas nas relações de poder, enraizadas no decurso histórico e apontadas nos escritos anteriores. Compreendemos a importância de investigar as ramificações, as causas, as lutas, os avanços e os retrocessos da educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, absorver, descrever e explicar a história por trás dessa lógica. Ademais, a intencionalidade desta pesquisa é a de incluir os caminhos necessários para uma formação humana que desperte no sujeito a sua evolução, a qual tem sido cerceada pelo capitalismo.

Para entendermos a importância da educação escolar, nos reportemos aos nossos sujeitos, para melhor delinear nossa pesquisa:

Eu diria assim que estudá, tem que estudá porque hoje sem o estudo a gente não vai pá frente, não tem como ii pá frente, porque hoje tem muito tecnologia, bastante e se a pessoa não tivé um estudo, ele num consegue, nem nem varrê rua, porque hoje pra varrê rua tem que tê um curso e se a pessoa num tivé estudo cumé que vai fazê o curso, né?, então hoje até pá varrê rua tem que tê o curso, então aí é que eu falo pá essas juventude de hoje: estuda! Estuda, porque se não estudá não dá um passo à frente, tê uma melhor condição de vida e muita e muita, porque tanto no trabaio, se ocê tem um curso, né?, que você pode trabaiaí mais na sombra, né?, você pode ficá ganhá mais, né?, e eu cuma não tem estudo, o maior salário que eu tive, foi de de de de duzentos reais por meis, duzen pá por que? Num tem estudo, né?, meu estudo muito fraco [...] (S3).

Percebemos o olhar observador do entrevistado, considerando que ele não é escolarizado. Apesar de analisar os fatos a partir de sua singularidade, consegue ter uma percepção universal dos acontecimentos ao elencar que sem estudo não há evolução material nem cultural. Ele ainda reforça que se a pessoa não estiver na condição escolarizada, não estará preparada para realizar cursos, ou seja, prosseguir nos estudos. Em outras palavras, o que S3 está querendo nos dizer é aquilo que os teóricos estudam acerca do desenvolvimento humano.

De acordo com Leontiev (1978), existem as leis biológicas e as leis sócio-históricas e, portanto, o que diferencia o ser humano de outros animais é que o animal se contenta com o desenvolvimento natural das coisas, enquanto os humanos modificam a natureza. O que queremos ponderar é que os seres humanos nascem em suas condições

biológicas, mas, no tempo da história, ele se apropria de suas faculdades humanas nas suas relações sociais estabelecidas com a natureza e com as outras pessoas.

O alerta que S3 nos faz, ao dizer que sem o estudo o ser humano não dá um passo à frente, não trabalha em uma sombra, não ganha um salário melhor, é o que Leontiev (2004) nos adverte no sentido de que esse desenvolvimento humano deveria se constituir pela apropriação do conhecimento adquirido no tempo histórico. Para Leontiev (1978, p. 272), “[...] a apropriação dessas aquisições só é possível dentro dos limites miseráveis” para a classe trabalhadora, dentro de uma sociedade dividida por classes. Portanto, a evolução indicada por Leontiev (2004) é a recomendação expressa por S3, ao concordar que sem estudo não há avanço, não há sombra.

Observamos que S3 possui uma percepção lógica, enraizada em seu conhecimento, em sua vivência, nos dando razões, nos provando que para se ter uma qualidade de vida melhor é necessário estudar. Já foi abordado anteriormente que o sujeito possui sua singularidade, estando ela ligada a algo que determina sua condição histórica. Cabe-nos revelar “[...] que todo fenômeno singular contém em si determinações universais”. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

Os sujeitos possuem suas singularidades e nosso objetivo é revelar além dessa condição, é ir adiante, esclarecer, explicar. Nesse sentido, há algo subjetivo que precisa ser compreendido. Não há uma pessoa com sua singularidade unicamente sozinha. Existe uma dimensão maior, uma universalidade. Pasqualini e Martins (2015), em estudos feitos com base em Luckács, apontam ainda a particularidade como instrumento de mediação entre singularidade e universalidade. Não é a mediação como ponto de equilíbrio. É a mediação enquanto trabalho, enquanto processo que se dá pela atividade humana.

Para contribuir com esta análise, podemos inclusive observar as manifestações produzidas pelos sujeitos durante a pesquisa. Ao visitar S5, por exemplo, deparamo-nos com um quintal limpinho, recém-rastelado e varrido. Não havia folhas secas acumuladas no chão, nem qualquer tipo de lixo. À proporção que adentramos o lote, antes mesmo de iniciar a entrevista, foi possível perceber o ambiente agradável, que oferecia conforto, segurança e muita sombra. S5, em demonstração a seu capricho, apresentou-nos um pouco de sua personalidade, caracterizada pela singularidade. Mas, por que tamanho capricho em um quintal tão grande?

A resposta parece ser muito simples, óbvia. Seria por que não gosta de sujeira? Qualquer atividade peculiar dos sujeitos não se manifesta isolada do ponto de vista dialético. Apesar de tomar a iniciativa de limpar o quintal, aparentemente sozinha, sua

prática tem relação com algo além das aparências. Não podemos responder a essa questão por meio de uma imagem do real. Não cabe aqui dizer que a primeira impressão é a que fica.

Qualquer atividade humana tem relação com outros fenômenos. Existe algo subjetivo que precisa ser ilustrado, afinal de contas existe uma explicação para o seu comportamento. Apesar de sua atividade não ser complexa, ela apenas reproduz algo que já foi concebido, ou seja, o ato de manter o quintal limpo tem relação com a atividade do trabalho, pois atende a uma necessidade sua. Em tese, o sujeito é singular dentro de uma universalidade, mas possui uma particularidade mediada por sua atividade.

A diferença aqui é que sua atividade é comum, é básica, elementar. Concebe-se como uma atividade restrita, peculiar ao seu espaço de vivência. Poderia ser uma atividade que se desvinculasse de um cotidiano elementar, poderia ser complexa. Ao ser questionada sobre sua condição escolar, tratou de responder:

Você sempre qué tê um estudo né?, pro cê pegá um livro, ocê lê né?, ocê qué mandá uma carta pra uma pessoa, cê num pedi pá, pá ninguém fazê, né?, você memo pega e faz né?, que é chato né?, cê chegá e fala: ó fulano, faz isso pra mim; e a pessoa num, sempre num vai querê né? te dá uma força né?, é chato, eu tinha vontade de estudá, num vô pedi ajuda, sempre as pessoa nega né?, então num vô pedi né?, passo a vontade mas eu num peço.(S5).

Aqui temos um exemplo claro de uma atividade que ela não consegue produzir: ler e escrever. A ausência da educação escolar, além de não ter produzido um avanço em sua formação, provocou uma dependência. Sem ter condições de se evoluir, sustenta-se apenas naquilo que aprendeu ao longo da vida. Estagnou-se em atividades rudimentares.

Por esse viés, Saviani (2012) enuncia uma realidade imposta às populações subalternas, que, sem acesso à educação, acabam reforçando cada vez mais a força capitalista. O autor, acerca da Lei 5.692/71, já denunciava essa condição ao explicitar que “[...] se os membros das camadas populares não cominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores” (SAVIANI, 2012, p. 57). Segregados da educação e, por sua vez, dos conteúdos curriculares, resta à classe trabalhadora as atividades comuns, jamais as elaboradas.

Em consequência disso, realçamos a relevância do desenvolvimento humano, como caminho de mudança, que possa colocá-lo em outro patamar. É necessário

compreender os sujeitos não escolarizados como um ser humano indissociável dos processos sociais e históricos e, em consequência disso, oportunizar-lhes condições para essa transformação. Os saltos qualitativos, principalmente nos grupos sociais excluídos como os trabalhadores rurais adultos, dependem da educação escolar como atividade essencial para a formação da consciência. A consciência, enquanto uma das categorias do psiquismo humano, é o que tornará o sujeito apto a modificar sua própria história.

A nossa análise frente aos relatos apontados pelos sujeitos, caracterizados por um percurso histórico de exclusão da vida escolar, pressupõe a necessidade de se contrapor aos interesses mercadológicos. Só haverá sentido ofertar educação para a classe trabalhadora se isso for feito em contrariedade às desigualdades sociais, de modo que se garantam os direitos sociais aos trabalhadores. A classe trabalhadora precisa ter os mesmos direitos que a classe dominante, caso contrário continuará vivendo em condições de desigualdade.

Segundo Marsiglia e Martins (2018, p. 1705):

Quanto mais se complexifica essa relação, mais necessário se torna o desenvolvimento do psiquismo humano, que ao converter os objetos da natureza em conceitos – e realizando esse processo em suas máximas possibilidades, objetiva, em cada indivíduo, aquilo que o conjunto dos seres humanos acumulou historicamente.

A secundarização do ensino das pessoas jovens e adultas intensifica o empobrecimento. Sabendo que “[...] a humanidade não ‘nasce’ nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações” (MARTINS, 2013, p. 131-132), intensificamos nossa defesa de que se torna mais urgente a concepção de uma educação que supere as contrariedades. Em análise ao que temos de concreto acerca das narrativas dos sujeitos, sempre nos deparamos com os anseios, com as angústias e, inclusive, com a aceitação de sua condição socioeconômica. Para esses sujeitos, não há qualquer possibilidade de ascensão porque estiveram sempre subordinados à divisão de classes.

Submetidos aos preceitos capitalistas, relatam a angústia de não possuírem as habilidades necessárias adquiridas com a educação escolar:

Seu eu fosse estudá, ao meno a gente aprendia um poco, que sente falta da leitura, pra gente aprendê lê tudo, que é difícil a gente, ceis num sabe

lê né?, nem conta eu num sei fazê, eu tenho vontade de aprendê lê, mas será depois de idade a gente aprende? (risos) (S4).

Reverbera S4 sua indagação sobre o seu tempo de aprender. Desconfia, pela idade que tem, que não é possível mais ler, mas, se ainda conseguisse, seria apenas para atender suas necessidades básicas, apenas um pouco, como ela mesma afirma. Novamente sustentamos, ao interpretar sua fala, que os sujeitos historicamente subordinados à sociedade capitalista, além de não evoluírem os seus conhecimentos, entregam-se à vida cotidiana, porque não alimentam expectativas.

No tocante aos múltiplos depoimentos, diante das contrariedades emergidas, propomos a superação da ineficiência do poder público, que secundariza a educação escolar, apresentando, então, a escola como um lugar de movimento, que exerça sua função de transmitir o conhecimento sob uma ótica problematizadora, revolucionária, humanista e transformadora. Em contribuição aos nossos escritos, nos sustentamos na fala de Martins (2013), que manifesta a necessidade de superação de teorias e pedagogias capitalistas.

Em conformidade com esse pensamento, Saviani (1983) ecoa a necessidade de universalização do conhecimento acumulado dentro das instituições de ensino. Para ele, a transmissão do conteúdo, ainda que possua o fundamento capitalista, é o caminho mais apropriado. Para o autor, o conhecimento erudito, clássico, caracterizado pelo ensino científico, artístico e filosófico se constitui como uma proposta educativa transformadora.

A ausência desse conhecimento é refletida em S1:

É assim, hoje me incomoda muito né?, é, por causa da tecnologia né?, hoje depende muito do estudo, mas eu sinto falta do estudo sim, é como eu não tive oportunidade de estudar na época, hoje me faz falta. Eu leio com dificuldade mas eu sei ler, sei escrever, com um pouquinho de dificuldade sei fazê algum cálculo sim. (S1).

S1 alega a necessidade de ter frequentado e concluído o ensino regular. Atualmente, depende de outras pessoas para resolver diversos problemas. O pouco que aprendeu, mais uma vez denominamos de básico, elementar, tem lhe servido apenas à sua sobrevivência. Os elementos fornecidos e descritos nas realidades desses sujeitos representam as características de grupos sociais instalados dentro dos assentamentos, sempre desassistidos por políticas educacionais.

Essa relação é testemunhada com as visitas ao assentamento. Notamos, apesar da carência, uma acomodação dos moradores, que dependem muito dos proprietários de terra na região e, em grande parte, tornam ou tornaram-se funcionários diaristas. Dessa forma, convertem suas necessidades aos interesses da burguesia, pois não vislumbram outras trajetórias, não há outros caminhos, não há perspectivas e, por isso, são subordinados, impossibilitando qualquer reação, qualquer prática transformadora.

Esses sujeitos realizam algumas atividades somente mesmo para sobreviver, até porque as habilidades motoras, a força física e muitas outras capacidades corporais se expeliram com o tempo. Qualquer situação que porventura não consigam resolver, procuram por auxílio, como exposto por S2:

Eu preciso de ajuda porque eu só sei escrevê o meu nome, lê eu num sei lê, aí minha nora que me quando eu vou assim preciso de alguma ajuda, é assim, quem sabe lê me ajuda, meu filho, a minha nora que me ajuda, o meu filho, minha neta ou minha sobrinha quando eu vou na cidade. Só a Luana que mora aqui comigo, aqui, aqui é a Luana, na cidade é minha nora. Isso incomoda muito porque você qué fazê as coisa mas num consegue, tudo depende das otas pessoa fazê pra você, então incomoda demais. (S2).

As narrativas continuam expressando os anseios e as aspirações dos entrevistados. Resta-lhes buscar o amparo nas pessoas mais instruídas. Quanto mais nos reportemos às narrativas, mais cremos que o conhecimento defendido pelos teóricos que embasam esta pesquisa foi afastado desses sujeitos. Para Duarte (2004), como não foi possibilitada a apropriação da riqueza cultural, porque a atividade do trabalho cerceou esse processo, nos deparamos então com um sujeito, que, em seu decurso, apenas buscou pela satisfação de suas demandas particulares.

A defesa pela transmissão do conteúdo que foi negado a esses sujeitos torna-se essencial, porque a cultura construída e acumulada universalmente determina o desenvolvimento da formação humana. Ao internalizar essa cultura, os sujeitos desapropriam suas funções rudimentares para apreenderem os saltos qualitativos produzidos pela atividade humana, pela aquisição do conhecimento. As condições sociais e históricas adquiridas ao longo do percurso dos sujeitos estão relacionadas com uma realidade manifestada pelas relações de poder da elite dominante para com a classe operária.

Os interesses da burguesia em sua história prevaleceram sobre a classe trabalhadora, deixando-a encarcerada pelo modo capitalista. A desigualdade social existente, fruto da divisão social de classes, oportunizou o acesso à cultura erudita para o grupo opressor, enquanto impediu que o proletariado tivesse acesso a esse conhecimento.

Pensar nos sujeitos camponeses, segregados primeiramente do ensino regular e, posteriormente, de políticas educacionais exclusivas para as demandas de pessoas não escolarizadas, exige saldar uma dívida histórica e social que se construiu ao longo de séculos no Brasil. Não é por acaso, assim como descrito no segundo capítulo desta pesquisa, o surgimento do movimento pela Educação do Campo como uma proposta educacional que contraponha os interesses da sociedade capitalista.

A defesa por uma educação do campo voltada aos interesses dos movimentos sociais é abordada por Caldart (2002, p. 26):

A Educação do Campo é um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo – No, porque “o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive”; Do, pois, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação.

De acordo com Caldart (2002), ao pensar nos sujeitos do campo, incluindo a EJA, esse movimento social propõe uma educação pensada no lugar que o camponês mora e, conseqüentemente, no sujeito desse lugar. Por esse viés, gostaríamos de elencar que, nas últimas décadas, a educação passou por algumas transformações que trouxeram contribuições para o campo de discussões sobre suas intencionalidades.

Uma dessas políticas surgiu das pautas dos movimentos sociais, em encontros formalizados pelo país, culminando em conferências nacionais que lutavam pela redemocratização do ensino. Podemos afirmar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, criada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, de abril de 2002, possam se constituir em um dos passos mais significativos advindos das lutas sociais do campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), as políticas para a educação do campo dão voz ao campesinato, fortalecendo os movimentos sociais:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a

necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13).

Neste instante, nos deparamos com as preocupações dos autores acerca da verdadeira função da educação escolar. Torna importante revelar, diante das narrativas dos sujeitos, que o Assentamento Três Corações possui uma especificidade pautada nos diferentes sujeitos com suas singularidades. É imprescindível também dizer que, apesar de se constituírem singulares, todos eles possuem algo em comum. Significa dizer que esses sujeitos não tiveram em seu tempo histórico os bens materiais e culturais necessários para a evolução de seus aspectos econômicos e cognitivos. Reitera-se mais uma vez que não estamos suprimindo todo o rico conhecimento popular produzido e apreendido. Apenas evidenciamos que, do ponto de vista ontológico, não foram desenvolvidas outras possibilidades de apropriação que a escolarização oferece.

Daí emerge a importância da manifestação de um projeto de educação “[...] que se articule à luta pelo direito à terra, à cultura, à identidade e a melhores condições de vida e de saúde para as comunidades do campo”. (PIATTI, 2018, p. 151). Desse modo, requer pensar em uma educação que se desprenda dos discursos antagônicos concebidos e enraizados nos pretextos capitalistas. Para Caldart (2004), demanda incluir nesse debate uma educação voltada para a construção de um sujeito que enxergue seus direitos sociais e que lute e seja resistente na busca por políticas públicas para os trabalhadores do campo.

As preocupações das autoras não são por acaso. O que temos de concreto nas falas dos sujeitos são os processos excludentes a que foram subordinados. Tomamos por base a contribuição de S6, ao lamentar a falta de escolarização: “Se eu tivesse mais leitura talvez hoje eu num tava aqui, eu taria na cidade ganhando um salarin aí de dois, dois e meio, três ou quatro né? [...]”. Projeta ele sobre um possível honorário que estaria recebendo na cidade, caso tivesse leitura, ou seja, estudo. Receber algo em torno de 5 mil reais já o deixaria confortável. Diante de sua fala, morar no assentamento, portanto, se deu por uma necessidade. Sem as condições necessárias para permanecer na cidade, as circunstâncias o inseriram no campo.

Transpor as limitações produzidas nesses sujeitos, oriundas da falta de escolarização, realça a importância de se contrapor o pragmatismo instaurado na educação brasileira. Para Freire (2011), é necessário um movimento que possibilite a superação do saber popular em troca de um conhecimento crítico.

Uma das inquietações desta pesquisa nos instiga a saber quem são os sujeitos em seus processos de escolarização dentro do território campesino do assentamento e cabe afirmar que todas as respostas implicam na ausência da educação escolar, seja no ensino regular, seja na modalidade da EJA. A conclusão que temos é que essa omissão produziu os sujeitos não escolarizados, que, por sua vez, percebem a falta que o conhecimento faz. S5 retrata essa supressão, lastimando-se:

Eu sinto falta do colégio sim, que eu nunca estudei né?, eu tinha vontade aprendê. Quando a gente vai assim sempre no banco arresorvê alguma coisa, que você não sabe lê, escrevê, tem muita gente que tira o sarro do cê, daí fica chato isso aí né? Eu tinha vontade de aprendê e também pá, quando cê pega um remédio, que nem você num sabe, eu tenho que pedi pra uma pessoa pra lê pro cê, aí sempre a pessoa num qué lê iii fazê uma carta, essas coisa. (S5).

S5 expõe as reações de uma sociedade preconceituosa. Se tivesse frequentado a EJA e conseqüentemente se escolarizado, não estaria predisposto à hostilização. Para S5, os estudos fizeram muita falta porque, em situações que exigem escrita, leitura e raciocínio, depende de uma pessoa escolarizada para resolver os problemas. A ausência dos aspectos cognitivos paira sobre todos os sujeitos, ao reclamarem que a falta dos estudos os impossibilita de realizar tarefas simples. S3, ao ser questionado sobre o fato de não ter sua escolarização, completa:

Ah! incomoda muito, incomoda bastante, porque tem muitas coisa qui eu num sei, né?, agora no estudo ainda num sei lê, sei escrevê, não muito, agora tem, pá fazê cálculo eu sou bem ruim de fazê cálculo, né?, então isso aí me incomoda muito, né?, isso aí incomoda, pra cálculo eu peço ajuda pros oto de fora né?, chega em casa, né?, aí eu peço ajuda, porque a mulher não tem estudo. (S3).

Nos deparamos a cada instante com uma queixa e mais uma vez nos esbarramos nas inquietações e nos incômodos dos sujeitos, que carecem do estudo para realizar tarefas cotidianas. Necessitam do auxílio de outras pessoas na resolução dos problemas, que poderiam ser solucionados, caso fossem escolarizados. Se considerarmos as implicações do analfabetismo no Brasil, percebemos que esses sujeitos jamais voltarão no tempo da infância para tomar novos rumos. Resta-lhes o tempo de aprender na fase adulta.

Para Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 70), “[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado”. Para os autores, a EJA, precisa ser capaz de responder aos anseios e às necessidades de sua demanda para que possam exercer suas atividades com autonomia em tempos contemporâneos. Caldart (2001) vai além, ao propor uma escola que valorize os sujeitos do campo pela perspectiva dos movimentos sociais. Para a autora, é necessária uma contraposição ao ensino conservador enraizado na educação brasileira, oriundo das relações sociais produzidas pela divisão de classes.

Pensar em EJA sob uma ótica transformadora, que contraponha os interesses capitalistas em favor da classe trabalhadora, desperta romper os paradigmas produzidos no campo da educação. Instiga-nos a afirmar “[...] que a educação do campo traz, em seu processo histórico, a história da luta pela terra, a resistência, a persistência, o silenciamento das políticas públicas para o debate dessa educação, durante décadas”. (PIATTI, 2018, p. 148).

São grandes os desafios que tomamos como referência para que a educação escolar seja garantida às populações do campo como caminho para uma mudança significativa. Frente a nossos estudos, defendemos, portanto, uma educação para jovens, adultos e pessoas idosas no território desses sujeitos e pensada sob o prisma da classe trabalhadora camponesa.

Ao apropriar das contribuições teóricas para esta pesquisa e o universo dos sujeitos no território do Assentamento Três Corações, em Mato Grosso do Sul, compete-nos afirmar, diante de nossa análise, que os sujeitos pesquisados não tiveram no decurso de suas vidas o acesso e a permanência na educação tão necessários ao desenvolvimento humano. Estando na condição de moradores do território do assentamento, na atualidade, se constituíram como sujeitos trabalhadores do campo que tiveram direitos sociais negados. Ademais, em sua fase adulta, não tiveram a oportunidade de frequentar a educação escolar na modalidade da EJA. Contudo, ainda que constituídos nas relações sociais sob a lógica do modo de produção capitalista, possuem sua historicidade, sua sabedoria popular e suas aspirações.

Não estamos dando pouca importância ao saber popular produzido nessas relações, mas apontando que, caso esses sujeitos tenham à educação escolar, terão condições de diminuir as contradições produzidas historicamente em uma sociedade excludente.

Deste modo, destacamos nosso primeiro ponto crucial acerca de nosso estudo. Há muitas pesquisas relacionadas à educação de jovens, adultos e pessoas idosas no Brasil, porém constatamos que relacionadas ao território camponês, em relação aos assentamentos, elas são substanciadas.

Os movimentos sociais precisam articular com as instituições de ensino, incluindo as licenciaturas em educação do campo e toda a sociedade civil, pautas pertinentes à escolarização das pessoas que não tiveram acesso à educação escolar em idade própria. É preciso fortalecer a pesquisa como caminho de luta, como produção de conhecimento para que a sociedade politicamente organizada tenha referências concretas e saiba lutar pela garantia do direito à educação escolar para as populações excluídas.

O segundo ponto levantado refere-se à ausência da EJA enquanto uma unidade física dentro do território do Assentamento Três Corações. Nele, não há a oferta da educação de jovens e adultos na condição de modalidade de ensino, tampouco na sua condição de programa de alfabetização. As escolas mais próximas ofertam apenas o ensino fundamental e médio. De fato, se queremos uma escola do campo pensada para as populações camponesas, esta deveria ser constituída dentro do território do assentamento.

Entretanto, sabemos que existe uma unidade escolar de ensino fundamental e outra de ensino médio que funcionam em período diurno a 12 quilômetros de distância do território, as quais possuem condições estruturais físicas para atender demandas da EJA. Daí a importância do movimento social organizado em articular com seus membros lutas pela garantia de acesso e permanência ainda que seja em uma unidade já construída nos moldes capitalistas. O que não se pode permitir é a perpetuação de práticas pedagógicas burguesas.

O terceiro ponto trata da formação humana. Diante das narrativas, descortinamos sujeitos pesquisados e, em cada história contada, deparamos com as manifestações culturais, com a sabedoria popular e com a singularidade desses sujeitos. Observamos em cada fala uma possibilidade de conhecê-los e compreendê-los melhor em seu território. Eles nos forneceram referências de como se constituíram de sua infância até os tempos atuais.

Diante das evidências preconizadas nos relatos, enunciaram uma vida caracterizada por dificuldades financeiras, fato que obrigou suas famílias, no tempo da infância desses sujeitos, a priorizarem o trabalho para sobreviver, suprimindo a escolarização. Posteriormente, já em fase adulta, seguiram os mesmos caminhos dos pais,

submetendo-se às relações de poder da classe dominante sobre a classe trabalhadora. No presente, se queixam da falta dos estudos que lhes serviriam para possuir um trabalho mais moderado e mais bem remunerado e, em virtude disso, teriam mais tempo, repouso, saúde e qualidade de vida.

Dessa forma, os vemos como sujeitos segregados do conhecimento que a escola proporciona, pois não tiveram a oportunidade de se escolarizar e, por isso, não se apropriaram do conhecimento clássico. Marsiglia e Martins (2018) defendem que, nas condições não escolarizadas, os sujeitos terão a sua formação psíquica distinta de quem detém o conhecimento elaborado. Para as autoras, a consciência, enquanto manifestação do psiquismo complexo, superior, constitui-se como uma possibilidade de evolução das faculdades intelectuais. O tempo histórico de cada um deles esteve fundamentado na divisão de classes sociais e, portanto, sustentado pelas relações de poder.

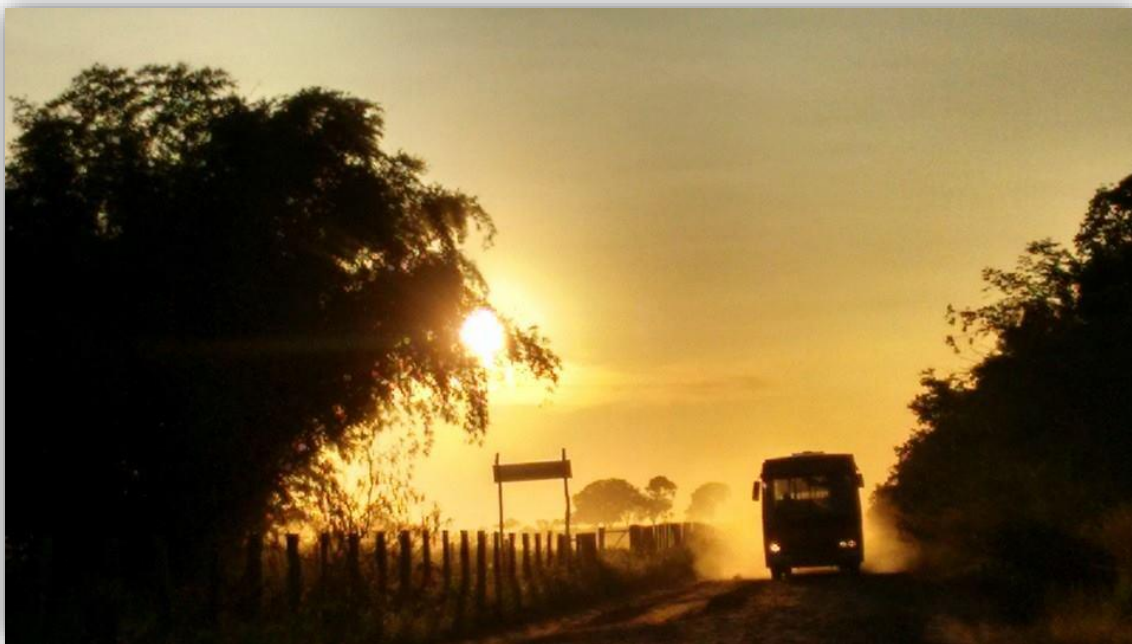
Por fim, elencamos aqui, o quarto ponto, instituído como relevante para o desprendimento do cenário apontado anteriormente. Dadas as circunstâncias da negação aos bens materiais e culturais, propomos uma educação escolar que contraponha a hegemonia do poder dominante e que, por sua vez, venha de encontro com as aspirações dos sujeitos. Para tanto, prescrevemos o movimento da educação do campo em atendimento às questões pertinentes aos trabalhadores rurais. Para Molina (2015), esse movimento, ancorado na classe trabalhadora em defesa do conhecimento, se mostra protagonista na intensificação das lutas sociais dos camponeses.

É importante destacar que a vida cotidiana revela riquezas produzidas pelos sujeitos do campo, as quais vem sendo disseminadas pelas gerações anteriores. É relevante também expor que a constituição desses sujeitos se deu nas relações sociais. A identidade do campo, as manifestações culturais e o modo de vida peculiar precisam ser levados em consideração, porque foi por essas afirmações que eles se conservaram até os tempos atuais.

Por outro lado, consoante essas inferências, manifestamos a importância da transmissão do conteúdo historicamente acumulado como caminho para desobstruir as contrariedades formalizadas pelos processos excludentes na sociedade. Por esse viés, defendemos que o conhecimento na sua forma mais elaborada, não pode ser secundarizado, porque se pretendemos reduzir as desigualdades educacionais e as sociais, é necessário garantir direitos e ressignificar espaços. Ao ressignificá-los, estarão esses e os futuros sujeitos, assim como o prospecto da imagem abaixo, aguardando por dias

melhores, por condições dignas de trabalho e de garantia de direitos, entre eles, a educação.

Figura 12: ônibus escolar transportando atualmente crianças para a escola



Fonte: Alcemir Martins Corrêa (2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi de observar e analisar quem são os sujeitos jovens e adultos do Assentamento Três Corações em relação aos processos de escolarização. O caminho percorrido com as entrevistas de seis sujeitos, moradores do assentamento, os quais não tiveram a sua escolarização concluída, trouxe à tona o retrato de uma realidade efetivamente excludente.

Para identificar e conhecer os sujeitos a que se propõe esta pesquisa, tratamos de potencializar nossos estudos sob o prisma da teoria histórico-cultural ancorada no materialismo histórico-dialético, que concebe os sujeitos em sua historicidade. Desse modo, julgamos necessário apreender o legado dos estudos sobre a formação humana, que fornecem subsídios para que possamos compreender o desenvolvimento dos sujeitos, que se dá nas relações sociais, por meio da atividade humana. Além de ancorarmos em estudos do psiquismo humano, nos referenciamos também em elementos políticos e históricos que traduzem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A partir dos estudos realizados, dispostos nas 3 seções desta pesquisa, inferimos que a história da EJA está inteiramente relacionada com os processos excludentes a que as classes populares foram submetidas ao longo do tempo histórico. Dessa forma, a formação do psiquismo humano nos sujeitos entrevistados se deu nas relações sociais estabelecidas pelo modo de produção capitalista e nesses encadeamentos se constituiu em um movimento contraditório, marcado pela submissão dos subalternos à classe dominante.

A condição econômica e política manifestada e produzida nessas relações sociais, geradora também da desigualdade social, impediu que as pessoas jovens, adultas e idosas, sem escolarização, tivessem acesso ao conhecimento construído universalmente. Ou seja, de acordo com estudos vigotskianos, tal condição inibiu o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos. Por outro lado, eles se constituíram pela sabedoria popular, caracterizada por suas funções elementares, ou seja, o conhecimento do senso comum.

De tal forma, podemos constatar essas afirmações nos discursos dos sujeitos entrevistados, que, desde sua infância, sob a tutela de seus pais e responsáveis, estiveram a serviço de um grupo hegemônico. Constituíram-se em áreas rurais, em lugares distantes e com difícil acesso aos ambientes escolares. Não tiveram a chance de frequentar e, tampouco, prosseguir em seus estudos, porque a atividade do trabalho conduziu suas vidas. Os registros das falas comprovam os fatos. De crianças pobres, desassistidas de políticas públicas, se tornaram adultos e idosos dependentes. Esses sujeitos se constituíram serviçais, submissos e, agora, percebem como a educação escolar faz falta.

Assim, sem oportunidade de acesso à educação escolar e ao conhecimento elaborado, coube-lhes, no decurso da vida, o desenvolvimento de atividades humanas relacionadas a serviços braçais, de tal maneira que, sem tempo e espaço, constituíram sua formação psíquica na vida cotidiana, em atendimento aos interesses capitalistas. Em outras palavras, submeteram-se à atividade do trabalho, como uma obrigatoriedade, para a sua sobrevivência.

Vendidos aos pretextos capitalistas, poderiam superar a exploração do homem pelo homem, caso não estivessem na condição de classe trabalhadora. Concomitantemente, podemos afirmar que as circunstâncias provocadas pelo cenário capitalista, negam políticas educacionais efetivas que possam oferecer saltos qualitativos na aprendizagem e contribuir para os enfrentamentos, com as contendidas das populações camponesas.

Não podemos eximir de negar os avanços nas pautas de discussões das lutas sociais do campo, materializados na educação do campo, em políticas de reforma agrária, nos programas de alfabetização, entre outras frentes conquistadas pela articulação dos movimentos sociais. Mas, por outro lado, há retrocessos, como por exemplo, o descaso do governo anterior, que reduziu verbas, extinguiu políticas públicas e, ‘criminalizou’ a história dos movimentos sociais.

Nessa conjuntura, as lutas sociais do campo constituem-se como instrumento de resistência, de conquista, de contraposição às políticas instauradas pelo modelo de produção capitalista, que exclui, que discrimina, que nega direitos e que amplia as desigualdades sociais. Marginalizados pela discrepância econômica, esses sujeitos são as pessoas constituídas historicamente sob o domínio do poderio econômico.

São os sujeitos segregados, que não tiveram a oportunidade de se constituírem pelo conhecimento elaborado, erudito e que, conseqüentemente, não desenvolveram plenamente a sua formação humana. São os sujeitos que se tornaram produtos alienados, serviçais, injustiçados, que suplicam por migalhas de políticas compensatórias, como os programas de alfabetização. São as pessoas não escolarizadas, que compõem os altos índices de analfabetismo no Brasil. São os sujeitos acampados, assentados, desassistidos e vulneráveis.

Posto esse cenário, debruçados na concepção de Martins (2011), ao indicar que o psiquismo humano é entendido como imagem subjetiva da realidade objetiva, concluímos que a consciência do sujeito será determinada pelas relações sociais construídas culturalmente. Requer afirmar que as capacidades humanas estão relacionadas com a atividade humana internalizada e exercida pelos sujeitos, e não pelas condições biológicas, como defendido por teorias ultrapassadas.

Destacamos a grande importância dos fatores biológicos explicitados nesta pesquisa, mas provocamos o leitor, com sustentação em bases teóricas, a observá-lo sob o prisma de sua evolução cognitiva, que, por sua vez, depende exclusivamente de fatores externos ao campo biológico. Daí manifestamos a relevância da educação escolar como instrumento de elevação de um quadro elementar, para uma circunstância elaborada, sistematizada, de modo que provoque no sujeito o seu pleno desenvolvimento. Ou seja, se mova de um estágio rudimentar para um estágio complexo, onisciente.

Na contramão, nos deparamos no Assentamento Três Corações, com sujeitos camponeses, constituídos por uma formação básica, elementar, que, em consequência dos fatores econômicos, tiveram direitos segregados. As entrevistas aos sujeitos,

apresentaram homens e mulheres com suas singularidades, particularidades, com sua importantíssima sabedoria popular, a qual os mantiveram resistentes até os tempos atuais, mas observamos que toda essa dialética está relacionada com algo maior, a universalidade dentro de um campo de relações sociais entre o sujeito e a sociedade.

As narrativas dos sujeitos vieram carregadas de significações. Atribuíram a ausência da escolarização à falta de tempo e à falta de políticas educacionais que facilitassem o ingresso à educação escolar. Além disso, apontaram escolas distantes, falta de transporte escolar, ausência de conteúdos significativos, práticas pedagógicas exaustivas, enfim, precarização da educação, somada à necessidade de acompanhar os pais na luta pela sobrevivência, todos esses foram fatores determinantes para a desistência e a evasão. Entre estudar e trabalhar, a segunda opção foi prerrogativa para a subsistência da família.

As contradições expostas em uma sociedade dividida por classes denotam o resultado das desigualdades educacionais e, sobretudo, sociais. O privilégio de ascensão econômica, historicamente, coube a quem sempre já usufruía de bens materiais, e conseqüentemente, culturais. Desse modo, retomamos mais uma vez a importância da efetivação de políticas educacionais que possam garantir o acesso e a permanência da classe trabalhadora à educação escolar. Desmembrar e superar a vida cotidiana exposta pelos sujeitos requer políticas de atendimento, que possam garantir a evolução dessas pessoas, que, concomitantemente, teriam suas funções psíquicas superiores materializadas.

Defendemos, por meio de inserções dessas políticas, a apropriação do conhecimento sistematizado, construído universalmente e manifestado nos conteúdos curriculares, dispostos nos referenciais curriculares, nas propostas pedagógicas das unidades de ensino e na prática pedagógica do professor. Nossa defesa é pela manifestação do conhecimento clássico, caracterizado pelo ensino filosófico, artístico e científico, que possam ser compartilhados às pessoas que não tiveram acesso a eles.

Justificamos também a necessidade do reconhecimento e da valorização do território do assentamento, enquanto lugar de pertencimento, enquanto espaço de diferentes culturas e saberes. É preciso defender a cultura camponesa e também articular com os movimentos sociais pautas de discussões que possam garantir o desenvolvimento local nos aspectos econômicos, políticos, históricos e sociais.

Por fim, enunciamos a ausência da educação escolar dentro do território de pesquisa, sobretudo a ausência da modalidade da EJA na unidade escolar mais próxima,

e a implantação de políticas educacionais, como, por exemplo, os programas de alfabetização. Detectamos ainda a necessidade de investimentos de verbas públicas destinadas ao Transporte Escolar Rural, garantindo o acesso dos sujeitos aos espaços escolares.

Esperamos que esta pesquisa possa servir de instrumento de reflexão e discussão, tendo como base a resistência e a luta para que as universidades públicas, os movimentos sociais do campo e o Poder Público possam estabelecer diretrizes operacionais para a EJA, sobretudo para a Educação do Campo e também para a busca por implementação de formações continuadas juntos às secretarias de educação, direcionando políticas públicas em atendimento às necessidades das populações camponesas para o Assentamento Três Corações e todo o estado de Mato Grosso do Sul.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Educação do Campo**: fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos, políticos e econômicos. Campo Grande: Editor UFMS, 2013.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **Atividade consciente do ser humano**: fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. Santa Cruz do Sul: Reflexão e Ação, v.27, n.1, p. 19-33, jan./abr./2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania: Revista de educação de jovens e adultos, v.11, p. 9-20, 2001.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Cad. CEDES [online]. vol.27, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Rosely Salette Caldart; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BARRADAS, Liana França Dourado. **Marx e a divisão do trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 5.692/1971. BRASIL.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Resolução n. 1, 5 de julho de 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 ago. 2022.

BRASIL. Decreto 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/3/2012, Página 15 (Publicação Original)

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e

transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2 de janeiro de 2019.

BRASIL. Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Decreto Lei 13.870 de 17 de setembro de 2019. Altera a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, para determinar que, em área rural, para fins de posse de arma de fogo, considera-se residência ou domicílio toda a extensão do respectivo imóvel. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113870.htm Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Lei 13.986, de 07 de abril de 2020. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113986.htm . Acesso em 12 out. 2022.

BRASIL. Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20o%20Programa%20Nacional,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executivo\)%20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20o%20Programa%20Nacional,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executivo)%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.342/23, 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jan 2023. Seção: 1 – Edição Especial | P. 144.

BRASIL. Resolução CNE/CEB/1/2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf Acesso em 17/04/2022.

BRASIL. Resolução n. 3 de 15 de junho de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=461487&file_name=LegislacaoCitada%20PLV%2017/2007%20=%3E%20MPV%20361/2007#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de,Brasil%20Alfabetizado%2C%20altera%20o%20art. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10836-9-janeiro-2004-490604-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20Diretrizes%20Operacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20nas%20Escolas%20do%20Campo. Acesso em 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL, Kelly Cardoso; RAPOSO, Geizi Kelly Floriano; PIATTI, Célia Beatriz. A pedagogia da alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: processos formativos. Disponível em https://960f4d14-bbea-455c-bac3-9c9bbda7a75c.filesusr.com/ugd/36ec31_5a277af06e534b17884351a9b1add953.pdf. Acesso em 20 mar. 2023.

CALDART, Rosely Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Rio de Janeiro: Trab. Educ. Saúde, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Rosely Salete. **Por uma educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. In: Por uma educação do Campo. Articulação nacional por uma educação do Campo. Brasília DF, 2002.

CALDART, Rosely Salete. **O MST e a formação dos sem terra:** o movimento social como princípio educativo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?lang=pt> Acesso em: 25 ago. 21.

CALDART, Rosely Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CAMACHO, Rodrigo Simião. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. Presidente Prudente: Revista Nera, v 22, n. 48, pp. 38-57, Dossiê -2019.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina, Picchetti. Dos Métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, de Orosvaldo Manoel (org.). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

COLE, Michael; STEINER, Vera John; SCRIBNER, Syla; SOUBERMAN, Ellen. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo – SP: Editora Martins Fontes, 2009.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e Sociedade**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. (Orgs.). Curitiba: Editora CRV, 2012.

DALTRO, Renato Ribeiro. **Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do Projeto Ceta na Bahia**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas. UFSC, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DUARTE, Newton. **A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si**. Salvador: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez./2013.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr./2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Sem local: Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez/2010. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VNhX6KqKLh/?format=pdf> Acesso em: 15 fev. 21.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Editora Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Ed/Org.). Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FARIA, Ana Lucia Ferreira. **A Educação de Jovens e Adultos do Campo: um estudo nos projetos do assentamento de Natalândia-MG**. Viçosa-MG, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STEDILE, João Pedro. **Brava gente: a histórica do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. São Paulo: USP, 1999. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2187014/mod_resource/content/0/1-%20brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf Acesso em: 9 mai. 22.

FERNANDES, Bernardo Mançano; JUNIOR, João Cleps; FILHO, José Sobreiro; LEITE, Acácio Zuniga; SODRÉ, Ronaldo Barros; PEREIRA, Lorena Izá. **A questão agrária do governo Bolsonaro: Pós-facismo e resistência**. Presidente Prudente: Caderno Prudentino de Geografia, Dossiê temático “Conjuntura no Brasil retrocessos sociais e ações de resistência”, n. 42, v.4, p. 333-362, dez./2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. São Carlos: UFSCAR, 2009. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre-a-tipologia-de-territorios.pdf> Acesso em: 12 mai. 22.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustaquio. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

IBGE. **PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA – PNAD CONTÍNUA 2019**. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/> Acesso em: 02 jan. 22.

JESUS, Kleide Ferreira de. **Escola Municipal Oito de Dezembro – Distrito de Anhanduí, Campo Grande/MS: uma gestão pedagógica no campo a partir da ótica do**

desenvolvimento local. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Nara Lúcia Gomes. **A Educação de Jovens e Adultos do Campo e a permanência escolar: o caso do Assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará**. Fortaleza-CE, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação**. Araraquara: Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez./2018.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza histórico-social da personalidade**. Campinas: Cad. Cedes, vol. 24, n. 62, p. 82-89, abr./2004

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski**. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso: 8 nov. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia; **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Editora Autores Associados Ltda, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. [tradução Jesus Ranieri]. São Paulo: Boi tempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boi tempo Editorial, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

MEC. **Ações e Programas das Diretorias da SECADI**. Ministério da Educação. Portal Institucional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17429-programas-e-aco-es-sp-921261801?Itemid=164&fbclid=IwAR3BphDveblsBAEI8uLajisK3zE9mhIX3vu4GPviIuwG4NFn9mkfDwfi18c>Acesso em: 22 jun. 2021

MEDEIROS, Lenilde Sérvolo de. **História dos Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fase, 1989.

MÉSZÁROS, Istévan. **Educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Curitiba: Educar em revista, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011).

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. **A formação humana à luz da teoria de Leontiev**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2017.

MICHAELIS, Dicionário. Disponível em [https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkZvR#:~:text=1%20Grande%20extens%C3%A3o%20de%20terra,%E2%80%A6%5D%E2%80%9D%20\(%20CA%20\)%20](https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkZvR#:~:text=1%20Grande%20extens%C3%A3o%20de%20terra,%E2%80%A6%5D%E2%80%9D%20(%20CA%20)%20). Acesso em: 23 fev. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Dialética Singular-Particular-Universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia**. São Paulo: Psicologia e Sociedade, 27(2), p. 362-371, 2015.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Maria Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: A educação ao longo da vida**. – Curitiba: Ibepex, 2011.

PIATTI, Célia Beatriz. **Licenciatura em Educação do Campo**: espaço de garantir direito humano e social. São Paulo: Dialogia, n. 35, p. 182-199, mai./ago./2020.

PIATTI, Célia Beatriz. OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues. **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul**: ampliando a construção da identidade das escolas do campo. Campo Grande: Editora UFMS, 2021.

PIATTI, Célia Beatriz. OLIVEIRA, José Roberto Rodrigues. **Formação de professores em tempos e espaços alternados**: tempos sincronizadores de aprendizagem. Tocantinópolis: Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, 2021.

RAPOSO, Geizy Kelly Floriano. A presença do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em processos formativos no contexto da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021.

RAPOSO, Geizy Kelly Floriano. PIATTI, Célia Beatriz. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**: um diálogo necessário. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UFMS, 2019.

REGO, Paula Renata Cairo do. **Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Rurais na Paraíba**, um novo campo de organização e participação. João Pessoa: 2011.

REGO. Tereza Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Ed Vozes, 1995.

ROSSI, Rafael; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. **A centralidade do trabalho na educação de jovens e adultos**: Temas e diálogos. Bauru: Canal 6 Editora, 2013.

ROSSI, Rafael; ROSSI, Aline Santana. **Escola e conhecimento**: em defesa dos clássicos e da crítica. Presidente Prudente: Colloquium Humanarum. 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3203> Acesso em: 04 mar. 2021.

SANTOS, Daniela Simone dos. PIATTI, Célia Beatriz. Constituição de professoras leigas em escolas rurais: mapeamento em teses e dissertações. 2019 Sem local

SANTOS, Andrea Paula dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Vozes da marcha pela terra. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

SAQUET, Marcos Aurélio. **As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade**. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646> Acesso: 15 mai. 22.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: escola e democracia, teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, p. 11-22, 2008.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Autores Associados, 2017.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba – Editora InterSaberes, 2012.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONUS, Karla Paulino. **Psicologia e Educação**: aproximação e apropriação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Letra. UNESP, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Maringá, 2015.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales. **Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural**: Expressões de luta de classes no interior do capitalismo. Paranaíba: Editora EduFatecie, 2020.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Editora Eduam, 2008.

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. **Os filhos da lona preta**: identidade e cotidiano em acampamentos do MST. São Paulo: Editora Alameda, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. COLE, Michael; STEINER, Vera John; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. **São Paulo**: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique**. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

ZANELLA, Andréa Vieira; REIS, Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. **Questões de método em textos de**

Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. Florianópolis: Psicologia e Sociedade UFSC, p. 25-33, 2007.

THERRIEN, Sílvia Maria Nóbrega-; THERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado de questão:** reflexões teóricas-metodológicas. Ceará: Estudos em avaliação educacional, v 15, n 30, jul.–dez./2004.