

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EVELY CRISTINE PEREIRA DE AQUINO

**TRAJETÓRIAS HUMANAS DE HOMENS E MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E A TENSA LUTA PELA LEITURA DA PALAVRA EM UM ASSENTAMENTO
DE REFORMA AGRÁRIA**

BELO HORIZONTE

2014

EVELY CRISTINE PEREIRA DE AQUINO

TRAJETÓRIAS HUMANAS DE HOMENS E MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TENSA LUTA PELA LEITURA DA PALAVRA EM UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - Educação e Formação Humana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. José Eustáquio de Brito (FaE/UEMG)

Co-orientadora: Professora Dra. Vânia Aparecida Costa (FaE/UEMG)

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UEMG

2014

Dissertação intitulada *Trajetórias humanas de homens e mulheres da Educação de Jovens e Adultos e a tensa luta pela leitura da palavra em um assentamento de reforma agrária*, de autoria da mestranda Evely Cristine Pereira de Aquino, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito - FaE-UEMG - Orientador

Prof^a. Dra. Vânia Aparecida Costa - FaE-UEMG - Co-orientadora

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo - FaE-UFMG

Prof^a. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial - FaE-UEMG

Prof^a Dra. Eloisa Helena Santos - Centro Universitário UNA - Suplente

Prof. Dr. Josemir Almeida Barros - FaE-UEMG - Suplente

Belo Horizonte, 24 de julho de 2014

*Para minha Mãinha, Beth, e para meus pais,
Adelício e Eder. Vocês me ensinam que o amor
entre pais e filhos pode ser construído a partir de
diferentes arranjos familiares.*

*Às mulheres e aos homens do Assentamento Dois de
Julho, que tiveram a coragem de partilhar comigo
suas memórias de lutas e resistências.*

AGRADECIMENTOS

A produção dessa pesquisa possibilitou a reconstrução de minhas memórias. Ao me aproximar dos homens e mulheres do assentamento Dois de Julho, me vi diante de histórias que não eram estranhas a mim. Durante a pesquisa, me percebia enredada pelas tramas que entrelaçam as trajetórias dos sujeitos que, de certa forma, também remetem à minha trajetória de vida. Ser natural do Norte de Minas, ter ligação com as raízes rurais, ser filha de uma mulher migrante e ser de uma família constituída majoritariamente por homens e mulheres negras são os pontos de encontro de minha trajetória com as trajetórias dos sujeitos pesquisados. Por isso, como em uma reflexão feita pelo filósofo Ivan Domingues, posso dizer que a produção da pesquisa foi um acerto de contas comigo mesma. É necessário considerar também que essa produção só foi possível a partir de meu diálogo com diferentes sujeitos, espaços e instituições. Sendo assim, não posso deixar de reconhecer e nomear pessoas e instituições que foram fundamentais em minha trajetória de pesquisadora em formação e que contribuíram para viabilizar a pesquisa:

Agradeço à Beth, minha Mãinha e fonte de inspiração constante, e aos meus pais, Adelício e Eder, pelo carinho e cuidado cultivados em nossa relação. E à Marlene, por me acolher como filha do coração.

Elvira e Adão, meus avós queridos, que me ensinaram a perceber a riqueza da cultura camponesa. Com vocês, aprendi a ouvir histórias e respeitar o outro em sua forma mais singela de viver.

Pedro Henrique e Maria Luiza, meus irmãos por parte de mãe, que alegram minha vida. Ao Renato, Alex, Luciana e Cássio, meus irmãos por parte de pai, pela cumplicidade que construímos em nossa convivência.

Clara e Bruna, minhas sobrinhas, que me emocionam toda vez que falam “Tia Evelyn”. A presença de vocês renova minha vontade de viver.

Aos meus tios e toda minha família, pelo carinho e cuidado. A alegria de vocês com minhas conquistas e o colo que me oferecem quando fraquejo, reafirmam a importância de vocês em minha vida.

Adriana, Andréa, Arthur, Bruna, Geraldo, Hugo, Júnia e Luciana, meus amigos de formação e da vida, obrigada pelo companheirismo e afeto partilhados.

Aos colegas do mestrado, Isabella, Vanessa, Cristina, Tiago, Aléxis, Mônica e Patrícia, pelas interlocuções acadêmicas, experiências trocadas e respeito. E às minhas amigas, Nathália e Lívia, e ao amigo, Leandro, pelo carinho sincero e presença constante.

Aos colegas do NEPEJA, Márcia Helena, Walquíria, Rubi, Roberto, Nágela Brandão, Ana Catharina, Lázaro, Jussara, Ana Cláudia, Cristina, Dominick, Arlete, Soraia, Rúbia, Nágela Moreira, Priscilla, Tamires, Simone, Laura, Ana Flávia, Luiz e Paula, e aos integrantes do Observatório da Educação do Campo da UEMG, UFV e UFSJ. O engajamento de vocês na universidade e a relação estabelecida com os movimentos sociais foi um dos motivos de minha permanência na Educação. O diálogo tecido em diferentes espaços foi muito importante para a minha formação e desenvolvimento da pesquisa.

Josemir Barros e Oswaldo Samuel, companheiros de trabalho, com quem aprendi a perceber o Norte de Minas cheio de vida e pulsante com a presença dos movimentos sociais. Nas andanças com vocês, ampliei minha leitura do mundo.

Aos professores do mestrado, por confiarem em meu trabalho. À coordenadora, Lana Siman, e vice-coordenadora, Santuza Amorim, pela disponibilidade e, em alguns momentos, por viabilizarem condições para a realização da pesquisa. Aos funcionários da secretaria do mestrado - Isabel, Luiz, Karla e Leo, pela atenção e profissionalismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa no período de 2012, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela bolsa concedida no período de 2013. Os aportes dessas instituições possibilitaram a garantia de condições materiais para a realização da pesquisa.

Giuliano Martins, do INCRA/MG, pela contribuição dada à pesquisa ao disponibilizar informações e documentos sobre o assentamento Dois de Julho.

Salomão Souza e Renato Veloso, meus colegas e conterrâneos que se dispuseram a me auxiliar nos recursos tecnológicos para acessar a Planta de Anteprojeto de Parcelamento do assentamento Dois de Julho.

Miriam Hermeto e Gabriel Amato, colegas do Núcleo de História Oral da FAFICH/UFMG, pelo acolhimento de minhas questões de pesquisa e respeito ao meu trabalho quando decidi dialogar com o campo da História.

Aos moradores do assentamento Dois de Julho, pelo respeito e acolhida durante as incursões ao assentamento, especialmente ao Jorge e Euzir (Sorriso), com quem tive o prazer de partilhar todos os momentos da pesquisa.

Amarildo Horácio, que disponibilizou informações privilegiadas sobre o campo da pesquisa e que tem sido um grande amigo.

Adão, Demiciane Edna (Bida), Maria de Lourdes, Rosilene, José Emídio, José Alves, Abel e Geralda, pela coragem de confiarem a mim o registro de suas memórias. O tempo que trabalhamos juntos possibilitou meu amadurecimento porque, ao me aproximar de vocês, conheci mais a minha história e a história de tantas outras pessoas que lutam por direito à terra e pelo direito à vida.

Aos componentes da banca, Gilvanice Musial, pelo carinho e atenção desde a graduação, e Miguel Arroyo, nossa grande referência na área da educação. É um privilégio ter pessoas tão importantes em minha formação em diálogo com minha pesquisa.

Um agradecimento especial aos meus orientadores Eustáquio e Vânia, pelo cuidado e respeito em relação ao meu processo de pesquisa. A convivência que estabelecemos desde a graduação tem sido fundamental para minha formação. Se hoje tenho uma escuta mais atenta, agradeço a vocês por me ajudar a desenvolvê-la. Os diálogos que fazemos são para mim como alimentos. De nossas interlocuções, saio fortalecida e provocada a compreender um pouco mais o mundo que nos envolve.

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

Eduardo Galeano

RESUMO

A pesquisa visa a compreender as trajetórias de escolarização de trabalhadores e trabalhadoras sem terra tendo por eixo suas formas de inserção nos projetos desenvolvidos no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A pesquisa foi realizada no assentamento Dois de Julho, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado nos municípios de Betim e Esmeraldas, Minas Gerais, que do ano 2000 a 2009 participou de quatro projetos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Descrevo e analiso o perfil de 24 (vinte e quatro) homens e mulheres que participaram do referido projeto. Desse grupo, 8 (oito) foram entrevistados, sendo 4 (quatro) homens e 4 (quatro) mulheres, com idades entre 44 e 77 anos. Foram realizadas entrevistas temáticas na perspectiva da história oral, abordagem teórico-metodológica que se vale da memória e é centrada em narrativas orais, com especificidades relacionadas tanto à forma de produção das entrevistas, quanto de sua transcrição e disponibilização, visto que tornam-se fontes para outras pesquisas (MEIHY & HOLANDA, 2011). Os processos de escolarização na infância, adolescência e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constituíram-se o eixo temático das entrevistas. Contudo, as narrativas extrapolam esse recorte ao evidenciarem as *trajetórias humanas* dos sujeitos da EJA (ARROYO, 2011), redirecionando a pesquisa para a compreensão de que suas vidas são entrelaçadas por experiências coletivas. Nesse sentido, identifico e analiso quatro tramas que, entrelaçadas por vários fios, constituem as trajetórias de homens e mulheres entrevistados: o trabalho; a vivência no assentamento; a condição da mulher e a questão racial. Essas trajetórias revelam e expressam suas *leituras do mundo* (FREIRE, 2011). São leitores das condições sociais que os oprime e das possibilidades de superação da opressão através do engajamento na luta pela terra que presentifica em suas vidas a luta pela educação. A participação em turmas de EJA revela *pedagogias de resistência* (ARROYO, 2012a). A percepção dos limites relacionados à escrita ocorre quando eles avaliam que sua realidade poderia ser modificada se tivessem maior domínio sobre as práticas de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, identifico e analiso suas práticas de leitura e de escrita a partir de cinco categorias: as relações com o mundo do trabalho; a participação em práticas organizativas do movimento social; a participação nas turmas de EJA do *Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã*; a vivência de práticas religiosas e outras relações com a escrita, que interrogam a condição de letrado. A discussão sobre a tensa luta pela *leitura da palavra* (FREIRE, 2011) revela a complexidade que envolve a relação dos sujeitos da EJA com a leitura e com a escrita, mostrando que suas vivências interrogam as imagens negativas atribuídas aos jovens e adultos classificados como analfabetos. Concluo o trabalho com reflexões sobre as contribuições da experiência da EJA no assentamento Dois de Julho para a EJA do Campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Reforma Agrária; História Oral.

ABSTRACT

The research aims to understand the trajectories of schooling of workers without land having axle forms of inclusion in the projects developed within the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA). The survey was conducted in the Two July Settlement of the Landless Workers Movement (MST), located in the municipalities of Esmeraldas and Betim, Minas Gerais. From 2000 to 2009, the workers participated in four versions of the extension project Education, Field and Citizen Awareness. Describe and analyze the profile of 24 (twenty four) men and women who participated in this project. Of this group, 8 (eight) were interviewed, 4 (four) men and 4 (four) women, whose ages range from 44 to 77 years. Thematic interviews were conducted from the perspective of oral history. This theoretical-methodological approach is based on memory and is focused on oral narratives, with specifics related to both the production form of interviews, as its transcription and available since become sources for further research (MEIHY & HOLLAND, 2011). The processes of schooling in childhood, adolescence and Education for Youth and Adults (EJA) constituted the main theme of the interviews. However, the narratives go beyond this cut evidencing the trajectories of human subjects EJA (ARROYO, 2011), redirecting research to the understanding that their lives are intertwined by collective experiences. In this sense, identify and analyze four plots that, for several interwoven strands constitute the trajectories of men and women interviewed: the work; the experience in the settlement; the women and race relations. These trajectories reveal and express their readings of the world (FREIRE, 2011). Readers are the social conditions that oppress and possibilities of overcoming oppression through engagement in the struggle for land that makes present in their lives to fight for education. Participation in adult education classes reveals pedagogies of resistance (ARROYO, 2012a). The perception of the limits related to writing occurs when they evaluate your reality could be changed if they had greater control over the practices of reading and writing. From this perspective, I identify and analyze their practices of reading and writing from five categories: relations with the work; participation in organizational practices of social movement; participation in class EJA Project Field Education and Citizen Awareness; the experience of religious practices and other relations writing, which interrogate the condition literate. The discussion about the tense fight for reading the word (Freire, 2011) reveals the complexity involved in the relationship of subject EJA with reading and writing, showing us that their experiences interrogate the negative images attributed to young people and adults classified as illiterate. I conclude the research presenting reflections on the contributions of experience in the Two July Settlement to rural education.

Keywords: Youth and Adults Education; Agrarian Reform; Oral History.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FaE-UEMG	Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FAOP	Fundação de Arte de Ouro Preto
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Minas Gerais
FUNARBE	Fundação Artístico-Cultural de Betim
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPEJA	Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
NHO	Núcleo de História Oral
PDA	Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFV	Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Distribuição dos adultos e idosos por região de nascimento	Página 35
Quadro 2	Locais de moradia antes da inserção no MST	Página 36
Quadro 3	Relação entre tempo chegada no Assentamento Dois de Julho e participação em outras ocupações do MST	Página 38
Quadro 4	Relação entre local de moradia e trabalho no Assentamento em 2013	Página 39
Quadro 5	Autodeclaração de raça/cor	Página 41
Quadro 6	Primeira experiência de escolarização na EJA do PRONERA	Página 45
Quadro 7	Primeira experiência de escolarização em turmas de EJA anterior à participação na EJA do PRONERA	Página 45
Quadro 8	Estudou na infância e retornou os estudos na EJA do PRONERA	Página 46
Quadro 9	Estudou na infância, em turmas de EJA e na EJA do PRONERA	Páginas 47 - 48
Quadro 10	Sessões de entrevista em 2013	Página 54
Quadro 11	Atividades de trabalho exercidas pelas mulheres dentro do assentamento	Página 115
Quadro 12	Atividades de trabalho exercidas pelas mulheres dentro e fora do assentamento	Página 116

Imagem 1	Boletim de Pesquisa nº 1 (frente)	Página 32
Imagem 2	Boletim de Pesquisa nº 1 (verso)	Página 33
Imagem 3	Adão na área de produção do assentamento, julho de 2013	Página 59
Imagem 4	Demíciana Edna na entrada de sua barraca, janeiro de 2014	Página 63
Imagem 5	Maria de Lourdes e o marido em sua barraca, julho de 2013	Página 66
Imagem 6	José Emídio na área da produção no assentamento, julho de 2013	Página 71
Imagem 7	José Alves em sua barraca, julho de 2013	Página 74
Imagem 8	Geralda e Abel na casa onde moram em Betim, julho de 2013	Página 77
Imagem 9	Caderno de registro do trabalho no mandiocal	Página 141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
PRIMEIRA PARTE: “LEITURAS DO MUNDO”	25
CAPÍTULO 1. TRAJETÓRIAS HUMANAS DE HOMENS E MULHERES DA EJA DO ASSENTAMENTO DOIS DE JULHO	25
1.1 Breves considerações sobre o processo da pesquisa.....	25
1.2 O encontro com os sujeitos e a produção dos dados da pesquisa	27
1.3 Os sujeitos da EJA do <i>Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã</i>	34
1.4 As entrevistas:	51
1.4.1 O desafio da relação com o outro	51
1.4.2 Do oral ao escrito: tratamento das entrevistas e afirmação das presenças dos sujeitos colaboradores da pesquisa.....	56
1.5 Os homens e mulheres colaboradores da pesquisa	59
1.5.1 Adão: entre trabalho, luta pela terra, deslocamentos e aprendizagens	59
1.5.2 Demiciana Edna: da pedagogia hospitalar à formação no movimento social.....	63
1.5.3 Maria de Lourdes: entre memórias de luta e esquecimento das letras	66
1.5.4 Rosilene: imbricação entre a vida na cidade e no assentamento.....	69
1.5.5 José Emídio: o trabalho na terra como expressão de autonomia.....	71
1.5.6 José Alves: transfigurações do vínculo com a terra	74
1.5.7 O casal Abel e Geralda: cumplicidade nas lutas por direitos.....	77
CAPÍTULO 2. TRAMAS E ENTRELAÇAMENTOS NAS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS ...	80
2.1 Trabalho e educação nas trajetórias dos sujeitos da EJA no Assentamento Dois de Julho.....	82

2.1.1 Terra, trabalho e mobilidade espacial.....	82
2.1.2 O trabalho no Dois de Julho: o “retorno à terra” e a constância da mobilidade espacial	86
2.1.3 Vínculos entre trabalho e educação no Assentamento Dois de Julho ..	93
2.2 A vivência no assentamento Dois de Julho: dimensões formativas da luta pela terra articulada à luta pela educação.....	97
2.2.1 Vivências formativas no assentamento Dois de Julho	98
2.2.2 A constituição da EJA como expressão da articulação das lutas pela terra e pela educação	104
2.3 Trajetórias das mulheres da EJA no Assentamento Dois de Julho	109
2.3.1 O acesso à educação	110
2.3.2 As atividades de trabalho das mulheres da EJA	114
2.3.3 A participação das mulheres no assentamento	119
2.4 Trabalhadores negros... e sem terra: a identificação racial dos sujeitos da EJA.....	122
2.4.1 A incorporação do quesito cor/raça na ficha de identificação dos sujeitos	125
2.4.2 Terra e raça: evidências de uma articulação histórica.....	129
SEGUNDA PARTE: “LEITURAS DA PALAVRA”	132
CAPÍTULO 3. A Tensa Luta pela “Leitura da Palavra”	132
3.1 Memórias de negação e afirmação do direito à educação: as vivências da “leitura da palavra”	134
3.1.1 As relações com o mundo do trabalho	136
3.1.2 A participação nas práticas organizativas do Assentamento Dois de Julho	141
3.1.3 A participação no <i>Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã</i>	146
3.1.4 A participação em práticas religiosas	151

3.1.5 Outras relações com a leitura e com a escrita no cotidiano: interrogações dos homens e mulheres sobre a condição de letrado	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

A epígrafe que escolhi para esse trabalho indica a descoberta feita durante a realização da pesquisa: perceber os homens e as mulheres do assentamento Dois de Julho, do MST, “grávidos de muita gente”. Grávidos também de *leituras do mundo* e de formas de ler a palavra. Esse pressuposto, que nos remete ao educador Paulo Freire, orienta a organização desse trabalho em duas partes: a primeira intitula-se *Leituras do Mundo* e a segunda, *Leituras da Palavra*. A decisão de organizar dessa forma a pesquisa expressa mais o que as narrativas demandaram de mim do que o que eu pensava no início da pesquisa. Para a compreensão de minhas decisões, convido você, leitor ou leitora, para conhecer fragmentos de minha trajetória de pesquisadora em formação. No decorrer dessa exposição, narrarei meu encontro com os homens e mulheres do assentamento de modo a evidenciar como esse encontro foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A minha formação em Pedagogia (2008-2011) e a vinculação ao Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (NEPEJA-FaE-UEMG), no qual atuei como bolsista de iniciação científica e de extensão universitária no acompanhamento de turmas de EJA em áreas de reforma agrária, durante os quatro anos da graduação, possibilitou-me um olhar mais atento para a relação entre educação e movimentos sociais. Nessa trajetória, aprendi que os movimentos sociais são espaços formativos para os sujeitos que neles estão inseridos (ARROYO, 2003; GOHN, 2005, 2011) e para nós da universidade.

A Educação do Campo faz parte desse cenário, uma vez que, como salienta Caldart (2012), pode ser compreendida como “[...] um fenômeno da realidade

brasileira atual¹, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (p. 257). O Movimento de Educação do Campo tem chamado atenção para a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e, desse modo, impulsionado a produção de experiências, políticas públicas e pesquisas sobre essa temática. Destaca-se nesse contexto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, criado em 1998, no interior do INCRA/MDA.

A minha vinculação a um projeto desenvolvido no interior do PRONERA, no acompanhamento de turmas de EJA e a compreensão de sua importância nacional, suscitou uma série de questões que busquei expressar na elaboração do meu projeto de pesquisa de mestrado. Interessava-me, inicialmente, investigar quais são os sentidos que os sujeitos da EJA de áreas de reforma agrária atribuem à escolarização e à formação no movimento social. Desse modo, a experiência histórica do PRONERA orientou o foco da pesquisa para um projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, especificamente vinculados ao MST, em Minas Gerais. A partir desse critério, identifiquei o projeto de extensão *Educação, Campo e Consciência Cidadã*, desenvolvido em quatro projetos no período de 2000 a 2011², em assentamentos e acampamentos vinculados ao MST e à FETAEMG.

O primeiro projeto foi desenvolvido no período de dezembro de 2000 a janeiro de 2002, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos e promover a formação de educadores de EJA em áreas de Reforma Agrária de Minas Gerais. A parceria

¹ Grifos da autora.

² As atividades do último projeto foram paralisadas no ano de 2009 em função das dificuldades enfrentadas no fechamento da prestação de contas de 2008 e por falta de recursos financeiros. Os recursos foram liberados pelo INCRA/MG em 2011 com prorrogação do projeto até setembro de 2012. A paralisação das atividades desmobilizou as turmas de EJA. Por isso, a coordenação do projeto e os movimentos sociais parceiros decidiram encerrar o convênio com o INCRA/MG em 2011.

inicial se reorganizou e a FaE-UEMG, em 2003, assumiu a coordenação geral, favorecendo a criação do NEPEJA, consolidando a articulação com o Departamento de Educação da UFV, a FETAEMG, o MST e a Superintendência do INCRA de Minas Gerais. Essa articulação ficou responsável pelo desenvolvimento de mais três outros projetos (2003-2004; 2005-2007 e 2008-2011), cuja denominação passou a ser *Educação, Campo e Consciência Cidadã* que, além da alfabetização, dedicou-se também ao processo de escolarização de jovens e adultos, bem como à formação dos educadores. Todos os projetos foram financiados pelo INCRA/MDA.

Em fase preliminar da pesquisa, recorri aos relatórios parciais e finais do referido projeto de extensão, sob a guarda do NEPEJA, para o mapeamento das áreas do MST que participaram dos quatro projetos. Desse modo, foi identificado o assentamento Dois de Julho, ocupado em 1999, como local potencial a ser investigado. Este assentamento, localizado nos municípios de Betim e Esmeraldas, que integram a Região Metropolitana de Belo Horizonte, constituiu uma turma de EJA no ano 2000 vinculada ao Movimento de Educação de Base - MEB, que em dezembro do mesmo ano foi inserida no *Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã* (2000-2002)³. A presença da luta pela educação desde os primeiros anos da ocupação e o acúmulo de experiências em atividades do PRONERA foram elementos fundamentais para a escolha do assentamento Dois de Julho como local de realização da pesquisa, além da proximidade relativa⁴ da área a Belo Horizonte, o que facilitou os deslocamentos durante a pesquisa de campo.

³ Em função da força da experiência o nome dos Projetos passou a ser o mesmo - *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* -, com diferenças nos subtítulos. Assim, para destacar algum projeto específico, será utilizada a data de sua realização. Para um maior aprofundamento ver Silva & Costa (2014).

⁴ O deslocamento de Belo Horizonte a Betim realizado de ônibus e metrô dura, aproximadamente, 2 (duas) horas.

Os relatórios do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* indicam uma média de 12 (doze) educandos cadastrados no Dois de Julho em cada projeto. Esses documentos, juntamente com as observações feitas em campo, evidenciaram a predominância de um público adulto e idoso nas turmas de EJA. A inserção no campo da pesquisa foi viabilizada, inicialmente, mediante contato com um representante do Setor de Educação do MST/MG e com o acompanhamento de uma das lideranças do assentamento durante toda pesquisa de campo. A partir das observações feitas no assentamento, da aproximação em relação aos sujeitos e da leitura de documentos relacionados ao assentamento, foi possível reconstruir o problema e objetivos da pesquisa. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa passou a ser a investigação das trajetórias de escolarização de trabalhadores e trabalhadoras sem terra tendo por eixo a inserção nos projetos desenvolvidos no interior do PRONERA. E os objetivos específicos: a) investigar, descrever e analisar as trajetórias de vida de homens e mulheres que estudaram na EJA no assentamento Dois de Julho; b) investigar, descrever e analisar o perfil dos sujeitos que estudaram na EJA do assentamento Dois de Julho e; c) identificar e analisar as memórias de escolarização dos homens e mulheres que estudaram na EJA no assentamento Dois de Julho.

Mesmo com um tempo relativamente curto de realização da pesquisa de campo - num total de dezesseis incursões ao assentamento - considero que foi um tempo intenso, devido à densidade de questões que eram apresentadas. O contato com os homens e mulheres do assentamento me deslocava e num exercício de escuta mais cuidadosa, me deixava interrogar por suas vivências. Por isso, os dados produzidos na pesquisa extrapolam os limites dos objetivos de meu projeto inicial mais ligado às experiências de escolarização.

Sendo assim, entre os objetivos iniciais e os resultados finais da pesquisa, considero que os sujeitos exigiram de mim atenção para suas *trajetórias humanas*. Essa expressão, que tomo de empréstimo de Arroyo (2011) para

intitular a dissertação, explicita o que o autor nos propõe, que é pensarmos os sujeitos da EJA a partir de suas *trajetórias humanas*, uma vez que na visão constituída apenas sob a perspectiva da ausência da escolarização, de suas trajetórias escolares, perde-se de vista que são coletivos excluídos não só do direito à educação, mas também de outros direitos básicos. O autor adverte:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas, se reforçam mutuamente. (ARROYO, 2011, p. 99)

A interlocução com os professores Miguel Arroyo e Gilvanice B. S. Musial, na banca de qualificação, realizada em outubro de 2013, foi fundamental para mostrar que era preciso me debruçar sobre as trajetórias dos sujeitos e trazê-las para o primeiro plano da pesquisa, pois foram eles que me deslocaram ao interrogarem minhas concepções. Os deslocamentos ficam mais explícitos na parte que trato das incursões no campo da pesquisa e do contato com eles no cotidiano do assentamento. Ao trabalhar as entrevistas, senti que era necessário visitar as obras de Paulo Freire e, nesse movimento, tomei decisões importantes para a escrita da dissertação, as quais ficarão mais explícitas na descrição dos conteúdos de cada capítulo.

Como anunciado, a dissertação está dividida em duas partes. A primeira, intitulada “*Leituras do Mundo*”, é composta de dois capítulos. No capítulo *Trajетórias humanas dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho* apresento o processo de produção dos dados da pesquisa e analiso o perfil de 24

(vinte e quatro) sujeitos que participaram do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Os dados sobre o perfil dos sujeitos foram sistematizados a partir de uma ficha de identificação que utilizei no assentamento. A ficha contém itens sobre dados pessoais; inserção no MST; participação em organizações/movimentos; trabalho e escolaridade. Esse capítulo foi produzido tentando responder a seguinte questão: quem são os sujeitos da EJA? Em seguida, sob a forma de uma breve biografia, são sistematizadas trajetórias dos 8 (oito) homens e mulheres entrevistados, que preferi chamar de colaboradores - Adão, 56 anos; Demiciana Edna, 44 anos; Maria de Lourdes, 64 anos; Rosilene, 53 anos; José Emídio, 68 anos; José Alves, 64 anos; e o casal Abel, 77 anos, e Geralda, 74 anos. Na pesquisa, os homens e mulheres afirmam suas presenças de forma tão contundente que foram identificados por seus nomes próprios. Apenas Rosilene é um nome fictício. A opção deles de autorizar a publicização de seus nomes verdadeiros questiona os critérios do comitê de ética ao orientar que os pesquisadores mantenham os sujeitos da pesquisa no anonimato. Já são sem terra, também serão sem nome? Nessa pesquisa, sete dos oito colaboradores não são anônimos e orgulham-se de perceber que suas memórias e trajetórias possam ser publicadas.

No capítulo *Tramas e entrelaçamentos nas trajetórias dos sujeitos*, analiso quais tramas são constitutivas das trajetórias de homens e mulheres que participaram da pesquisa. Quais fios entrelaçam as vidas dos sujeitos constituindo, assim, trajetórias de coletivos? Identifiquei quatro tramas: o trabalho, a vivência no assentamento, as trajetórias das mulheres e a questão da identificação racial dos sujeitos pesquisados. Os vínculos com o trabalho e com o assentamento são tão fortes que eles aparecem como pontos de encontro das tramas e na relação com as práticas de leitura e de escrita, como é discutido no capítulo 3.

A segunda parte intitulada "*Leituras da palavra*" contém o capítulo *A tensa luta pela "leitura da palavra"*, em que analiso as relações dos sujeitos com práticas

de leitura e de escrita de modo a evidenciar seus espaços de contato com essas práticas. No desenvolvimento cotidiano dessas práticas, descrevo como o MST aparece como força motriz para o retorno aos estudos e, na experiência pesquisada, para a participação na EJA do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

Concluo o trabalho com reflexões sobre as contribuições da experiência pesquisada para a EJA do Campo, mostrando que a EJA do Campo, quando articulada aos processos formativos possibilitados no contexto da reforma agrária, tem um arsenal riquíssimo para a compreensão tanto das trajetórias de vida dos sujeitos quanto de saberes que podem ser mobilizados em sala de aula.

PRIMEIRA PARTE: “LEITURAS DO MUNDO”

CAPÍTULO 1. TRAJETÓRIAS HUMANAS DE HOMENS E MULHERES DA EJA DO ASSENTAMENTO DOIS DE JULHO

1.1 Breves considerações sobre o processo da pesquisa

A pesquisa desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa (FLICK, 2009). De acordo com Flick (2009) “O nome ‘pesquisa qualitativa’ é usado como um grande guarda-chuva para incluir uma série de enfoques à pesquisa nas ciências sociais” (p.17), com diferentes abordagens teóricas e métodos de pesquisa. Diante dessa diversidade, o autor destaca algumas características que seriam comuns à pesquisa qualitativa.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação. (FLICK, 2009, p.16)

Nessa abordagem interessa-me o pressuposto de que as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, seus conhecimentos, experiências, e vivências em determinados contextos possam ser investigados. Situada nesse quadro de referência, a história oral é a metodologia⁵ que julgo adequada para desenvolver a investigação.

⁵ Há debates sobre o estatuto da história oral. Ferreira e Amado (2005) explicitam os argumentos dos que a utilizam de três formas, como técnica, disciplina e metodologia. Já Meihy e Holanda (2011) acrescentam mais duas possibilidades de uso história oral, como ferramenta e forma de saber.

A história oral, concebida como metodologia, trata as entrevistas como o centro da pesquisa, conforme salienta Meihy e Holanda (2011):

Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico, das análises. História oral como metodologia implica formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa. Tudo giraria em torno delas, que atuariam como força centrífuga das preocupações. (MEIHY & HOLANDA, 2011, p.72)

Os autores destacam ainda que é necessário considerar uma série de procedimentos que vão desde a elaboração do projeto de pesquisa em história oral à realização das entrevistas, seu tratamento, conferência com os entrevistados, devolução aos entrevistados e arquivamento.

Ferreira e Amado (2009) advertem que trabalhar a história oral metodologicamente também implica assumir que sua dimensão teórica não é independente de conceitos trabalhados em outras disciplinas, a exemplo da história, filosofia e sociologia. Memória é um conceito central nas pesquisas com história oral, visto que os sujeitos, ao narrarem suas experiências, recorrem às suas lembranças, que são constituídas a partir de relações que estabelecem com os grupos dos quais fazem parte. Halbwachs (2003) discute que há tantas imbricações entre memória individual e memória coletiva que se pode admitir a impossibilidade de uma memória estritamente individual, sendo “que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.” (HALBWACHS, 2003, p. 69).

As lembranças expressas nas narrativas dos sujeitos não são imagens intactas do passado, mas sim reconstruções desse passado a partir da vivência no presente. Sobre esse aspecto Halbwachs (2003) comenta: “a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e

preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (HALBWACHS, 2003, p, 91). Ao considerar esse pressuposto de que a memória é reconstruída na relação com nossos grupos de referência, pode-se questionar: em que medida a participação na EJA do PRONERA possibilita a reconstrução das memórias de homens e mulheres trabalhadores do assentamento Dois de Julho?

Além dos grupos como imprescindíveis à constituição da memória coletiva, Halbwachs (2003) destaca o tempo e o espaço como suportes da memória e construções também coletivas. Então, quais são as relações com o tempo e com o espaço quando os adultos e idosos falam de suas experiências na EJA?

Ao serem interpelados sobre a experiência da EJA no Dois de Julho, os sujeitos da pesquisa recorrem às referências ligadas à localização da sala de aula no assentamento e aos educadores. Os espaços nos quais as salas funcionavam revelam o movimento dentro do Dois de Julho, com fortes características de acampamento, que demarcam a provisoriidade da experiência. Já as referências aos educadores evidenciam a proximidade estabelecida na relação educador/educando no contexto do trabalho desenvolvido em sala de aula.

1.2 O encontro com os sujeitos e a produção dos dados da pesquisa

No trabalho com história oral Meihy e Holanda (2011) destacam três gêneros de entrevista em história oral, que diferem quanto à forma de captação das entrevistas e intervenção do pesquisador: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Optei pela história oral temática porque a ênfase conferida na pesquisa encontra-se centrada na experiência de escolarização proporcionada pelo PRONERA. Desse modo, as entrevistas foram conduzidas a partir de provocações temáticas feitas aos homens e mulheres entrevistados,

como: escolarização na infância/adolescência; inserção no MST; inserção em turmas de EJA no assentamento e em outros contextos.

Bosi (2004) chama atenção para a importância de recolhermos o máximo de informações possíveis sobre os sujeitos da pesquisa antes de realizar as entrevistas. A partir dessa orientação, considere também que seria importante fazer incursões ao assentamento para aproximar-me dos sujeitos e conhecer a dinâmica local. Algumas questões nortearam o início do trabalho de campo, tais como: quais são as formas de produção e trabalho no assentamento? Como é a organização interna do assentamento? Como é a relação do assentamento com a cidade de Betim e com o poder público local? Como é a convivência entre os sujeitos que vivem no assentamento? A observação desses aspectos ajuda-nos a compreender as histórias de nossos entrevistados.

Nesse processo foi fundamental o uso das notas de campo. Gibbs (2009) esclarece que esse tipo de registro geralmente é utilizado em pesquisas associadas à etnografia, contudo podem ser usadas em outros tipos de pesquisa que trabalham com entrevistas. Produzi as notas de campo tanto durante as incursões ao assentamento quanto logo após, seja no traslado de Betim a Belo Horizonte ou em casa. As anotações eram escritas de forma não estruturada em um caderno com registro de palavras, frases das pessoas, minhas impressões sobre algum acontecimento e, às vezes, pequenas notas redigidas no ônibus e metrô. As anotações passavam por um processo de reescrita ao serem digitadas em outro momento.

As notas de campo derivam de observações que precisam ser problematizadas, pois não partilho do argumento de uma observação “fiel” da realidade. Como indica Fourez (1995) a observação científica não é descolada da subjetividade e da perspectiva teórica do pesquisador. Assim: “uma observação é uma

interpretação⁶: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade”(FOUREZ, 1995, p.40).

Quando observo “alguma coisa”, é preciso sempre que eu “a” descreva. Para tanto, utilizo uma série de *noções* que eu possuía antes; estas se referem sempre a uma representação teórica, geralmente implícita. Sem essas noções que me permitem organizar a minha observação, não sei o que dizer. (FOUREZ, 1995, p.40)

Ao partilhar as notas de campo nas sessões de orientação⁷ elas eram confrontadas por novas *noções* propostas pelos orientadores da pesquisa, o que me mobilizava a buscar novas referências para leitura.

As incursões ao assentamento mostravam-me o desafio de aproximar dos sujeitos que vivem no Dois de Julho e das pessoas que participaram da EJA no PRONERA. Um episódio que retrata esse desafio é a reunião⁸ que organizei com Euzir, também conhecida como Sorriso, educadora do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* nos anos de 2008 e 2009, no Dois de Julho, para apresentação do projeto de pesquisa, agendada para iniciar às 14 horas. Além de nós duas, compareceram apenas quatro pessoas: duas pessoas que estudaram na EJA no assentamento, a filha de uma ex-educanda e uma senhora que tinha interesse em conhecer a proposta.

A reunião ficou esvaziada, mas isso não foi empecilho para a divulgação do projeto de pesquisa, basicamente por dois fatores. Um é que fiz a reunião no largo central do assentamento onde as pessoas circulam diariamente. O segundo

⁶Grifo do autor.

⁷As sessões de orientação, com o orientador e coorientadora, e uma orientação coletiva realizada no primeiro semestre de 2013, com a participação de professores e alunos da linha de pesquisa 2 - Educação, Trabalho e Formação Humana - do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da UEMG, foram extremamente importantes para a minha formação e desenvolvimento da pesquisa.

⁸ A reunião foi sugerida pelo coordenador do assentamento.

fator é que era uma sexta feira, dia das reuniões dos três núcleos⁹ do Dois de Julho, marcada para 17 horas. Então, à medida que as pessoas chegavam para essas reuniões, eu falava do projeto de pesquisa.

A situação descrita me fez pensar em outras estratégias de mobilização dos sujeitos para a participação em meu projeto. Nesse sentido, produzi Boletins de Pesquisa¹⁰ com o objetivo de informar às pessoas que moram no assentamento, com atenção especial aos homens e mulheres que participaram do PRONERA, sobre a investigação proposta para ser desenvolvida no Dois de Julho. O primeiro número do Boletim, distribuído em maio de 2013, teve um tom de convite, pois ao mesmo tempo em que me apresento como pesquisadora interessada em conhecer as memórias e histórias de vida dos sujeitos que participaram da EJA, convido a todos para colaborar com a pesquisa. Escolhi uma foto com o intuito de evocar as lembranças das pessoas que participaram da II Oficina de Formação de Educadores da Região Centro-Sul, realizada em 2009¹¹, visto que foi uma atividade que envolveu, sobretudo, os educandos da turma do referido ano.

Entreguei os Boletins para as pessoas nas barracas e durante as reuniões no assentamento. O primeiro número foi distribuído até setembro, mês também de divulgação do segundo Boletim de Pesquisa¹². Este último contém informações sobre as entrevistas realizadas no assentamento e uma foto de dois entrevistados.

⁹ Os núcleos no Dois de Julho são denominados “Unidos para Vencer”, “Paulo Freire”, e “Che Guevara”. Cada núcleo é composto por aproximadamente 12 famílias.

¹⁰ A produção dos Boletins de Pesquisa foi inspirada na pesquisa de Brito (2003), que utilizou a mesma estratégia metodológica para se aproximar de trabalhadores de uma cooperativa que participaram de sua pesquisa.

¹¹ As oficinas regionais eram momentos de formação dos educadores do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Elas aconteciam em cidades ou locais que eram considerados referências em todas as regiões de abrangência do Projeto: Centro/Sul, Norte de Minas, Vale do Rio Doce, Jequitinhonha, Mucuri, Triângulo Mineiro-Alto Paranaíba.

¹² Confira anexo.

Percebi que os Boletins foram bem recebidos pelas pessoas que vivem no assentamento, que comentavam as fotos, sorriam e até me questionavam, como fez uma ex-educanda, ao perguntar por que não coloquei foto de mulher trabalhando na roça no segundo Boletim. Sendo o Boletim uma forma de veiculação escrita dos momentos da pesquisa, deparei-me com a seguinte questão: por que utilizar a forma escrita ao invés da descrição oral dos momentos da pesquisa, visto que parte dos sujeitos da pesquisa relataram dificuldades com a leitura? Ao elaborar os Boletins, pensamos no potencial das fotografias para mobilizar as pessoas e evocar suas lembranças, além de ser uma forma de circular as informações da pesquisa e se constituir num material de consulta para as pessoas em minha ausência no campo.

Na distribuição do primeiro número do Boletim de Pesquisa, duas mulheres que vivem no assentamento solicitaram-me algumas cópias do material, a pedido de suas filhas que são professoras, para conhecer a pesquisa e apresentar em sala de aula. A coordenadora do Dois de Julho também solicitou outros exemplares para deixar na sede do INCRA em dias de reunião.

Uma das finalidades do Boletim foi manter as famílias dos sujeitos da pesquisa informadas. Ao distribuí-los, fiz a leitura do texto quando as pessoas relatavam algum problema na visão ou quando declaravam não saber ler. Outra estratégia utilizada foi fazer a leitura do segundo Boletim nas reuniões dos Núcleos do assentamento em setembro de 2013.

Imagem 1. Boletim de Pesquisa nº 1 (frente)

Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação

Boletim de Pesquisa

Número 1

17 de maio de 2013

Antecedentes da Pesquisa



II Oficina de Formação de Educadores da Região Centro-Sul, do "Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã", em 2009, no Ass. Dois de Julho. Arquivo: NEPEJA/FaE/UEMG

Esse Boletim de Pesquisa tem o objetivo de informar a vocês sobre o trabalho que realizo aqui no Assentamento Dois de Julho. Meu nome é Evely Aquino. Sou estudante da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Pretendo conhecer as experiências, histórias de vida e memórias dos alunos / educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As turmas de EJA do Dois de Julho, do ano 2000 a 2010, faziam parte do "Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã", coordenado pela UEMG em parceria com o MST e a FETAEMG. Esse projeto atendia às demandas para alfabetização/escolarização e formação de educadores nas regiões de Minas Gerais: Centro,

Imagem 2. Boletim de Pesquisa nº 1 (verso)

NÚMERO I	BOLETIM DE PESQUISA	17 DE MAIO DE 2013
<p>Sul, Jequitinhonha, Rio Doce/Mucuri, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e Norte. Foi desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo INCRA. Criado em 1998, o PRONERA é fruto das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelo direito à educação nas áreas de reforma agrária.</p> <p>Tive interesse em pesquisar os alunos/educandos do Dois de Julho pela importância desse assentamento na história da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais. Por isso, convido a todos que fizeram parte das salas de aula do assentamento para participarem da minha pesquisa. As suas experiências no Dois de Julho, histórias de vida e lembranças das aulas serão importantes para escrevermos parte da história da EJA das áreas de reforma agrária.</p>		
<h2 data-bbox="256 1052 1224 1100">Os momentos da pesquisa: encaminhamentos</h2> <p data-bbox="256 1161 737 1864">A minha primeira visita ao Dois de Julho foi realizada em dezembro de 2012. Depois retornei nos dias 06 e 19 de abril e 03 de maio de 2013. Nessas visitas conheci o assentamento e participei de reuniões. Na última visita conversei com as pessoas que frequentaram as turmas de Educação de Jovens e Adultos no Dois de Julho: Maria e José Horário, Geralda Amorim, Maria Aparecida (Cida), Maria da Conceição, Mara Luiza, Abel, Adão, Valdomiro, José Emídio, Isabel, Antônio Jacinto, Rosa e Francisco.</p> <p data-bbox="781 1161 1268 1234">Os próximos momentos da pesquisa são:</p> <ul data-bbox="781 1262 1268 1654" style="list-style-type: none">• conhecer e conversar com outras pessoas que frequentaram as turmas da Educação de Jovens e Adultos no assentamento;• preencher uma ficha de identificação das pessoas que aceitaram participar da pesquisa. <p data-bbox="781 1730 1268 1843">Convido a todos para colaborar com os próximos momentos da pesquisa.</p>		

Concomitante à distribuição dos Boletins, utilizei uma ficha de identificação¹³ com o objetivo de construir um perfil dos sujeitos que participaram de Projetos do PRONERA. A ficha é composta por itens sobre dados pessoais; inserção no MST; participação em organizações/movimentos; trabalho e escolaridade.

Aprofundei em algumas histórias dos sujeitos através de entrevistas realizadas em julho de 2013. A diversidade do tempo de vivência no assentamento Dois de Julho e nas turmas de EJA aliadas à disponibilidade e desejo de algumas pessoas de participar das entrevistas, foram elementos fundamentais para a escolha dos homens e mulheres entrevistados.

A questão que norteou as entrevistas foi o relato da experiência de escolarização na infância/adolescência e depois da inserção na EJA no assentamento. Para aqueles que não passaram por nenhum processo de escolarização anterior à turma de EJA do PRONERA, solicitei que o relato fosse iniciado a partir dessa última experiência. As entrevistas foram realizadas com 8 (oito) pessoas, sendo quatro homens e quatro mulheres, com idades entre 44 e 77 anos, como será detalhado no tópico intitulado *As entrevistas*. A seguir, descrevo e analiso o perfil dos 24 (vinte e quatro) sujeitos participantes da pesquisa com dados sistematizados a partir da ficha de identificação.

1.3 Os sujeitos da EJA do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

As fichas de identificação foram propostas com a finalidade de construir um perfil dos sujeitos participantes das turmas de EJA no assentamento Dois de Julho. O que previa ser um preenchimento rápido e objetivo mostrou-me que as pessoas tinham muitas histórias para contar, pois cada item da ficha evocava uma lembrança. Desse modo, esse instrumento acabou se transformando num

¹³ Confira o anexo.

pretexto para criar vínculos com os sujeitos e pensar em possíveis pontos para as entrevistas.

Como as respostas dadas extrapolaram os itens das fichas, utilizei as notas de campo durante o preenchimento e depois acrescentei as informações dos sujeitos na versão final das fichas. Até setembro de 2013 foram preenchidas 24 (vinte e quatro) fichas¹⁴, num total de 13 (treze) mulheres e 11 (onze) homens, com idades entre 33 a 77 anos.

A maioria dos adultos e idosos nasceu em Minas Gerais, com maior concentração no Vale do Rio Doce, e 5 (cinco) são de outros estados - 1 (um) da Bahia, 1 (um) de Goiás, 1 (um) do Espírito Santo, 1 (um) de Pernambuco e 1 (um) de Sergipe, como pode ser observado no quadro 1:

Quadro 1. Distribuição dos adultos e idosos por região de nascimento

Estado	Região	Quantidade
Minas Gerais	Central (BH)	02
	Jequitinhonha	01
	Vale do Mucuri	04
	Oeste de Minas	01
	Vale do Rio Doce	11
Outros Estados		05
Total		24

Ao interpelar os sujeitos sobre as cidades onde já moraram, percebi que os deslocamentos estavam ligados ao trabalho, seja em busca dele, seja por transferência das empresas para as quais prestavam serviço. Em outros casos, os deslocamentos estavam relacionados à participação em outras ocupações do MST. Portanto, revela-nos indícios de que a migração compõe as trajetórias dos

¹⁴ Conversei com cinco pessoas que compunham as turmas de EJA no assentamento que não tiveram suas fichas preenchidas porque não aceitaram participar da pesquisa.

sujeitos, provocada pelas precárias condições de vida nos locais de moradia, sobretudo em função da concentração fundiária.

A chegada em uma cidade situada na região metropolitana da capital mineira reservava a eles espaços de inserção precária na dinâmica local. Ocupar a cidade significava também ocupar lugares destinados às pessoas com nível de qualificação insuficiente para exercer atividades nas indústrias que se expandiam pela região. Esse aspecto pode ser observado no quadro 3, onde verificamos que a maior parte dos trabalhadores, antes de ocuparem o Dois de Julho, residiam e residem em bairros da Regional PTB¹⁵, em Betim e entorno, a exemplo do bairro Ouro Negro, em Ibirité. Nessa região encontra-se instalada a montadora FIAT e a Refinaria Gabriel Passos da Petrobras.

Quadro 2. Locais de moradia antes da inserção no MST

Municípios	Regionais	Quantidade
Belo Horizonte	Oeste	1
	Alterosas	1
	Centro	1
Betim	Imbiruçu	2
	PTB	11
	Teresópolis	2
	Vianópolis	1
Ibirité		5
Total		24

¹⁵ "O bairro PTB tem sua origem no início do século XX, quando foi criada nessa região da cidade o Posto Telegráfico Betim, uma das três paradas do trem da ferrovia que corta o município. O posto teve fundamental importância para a região, uma vez que, a partir dele um pequeno aglomerado de casas se formou e levou o nome de PTB. Até a década de 1970, o local era um pequeno povoado. A partir da implantação do Distrito Industrial de Paulo Camilo, ocorreu uma reorganização do espaço e um acelerado crescimento populacional" (BETIM, 2010, p.2). Disponível em: http://www.betim.mg.gov.br/arquivos_anexo/ipt_ptb_agosto_2010;07242509;20110112.pdf. Acessado em: 26 de julho de 2014.

As atividades que desenvolviam como metalúrgicos, pedreiros, comerciantes, donas de casa, serviços gerais e domésticas na Região Metropolitana de Belo Horizonte não foram impedimento para que eles retomassem seus laços com a terra, que para alguns foram interrompidos ainda na infância e juventude, quando tiveram que sair das cidades onde nasceram.

A presença do assentamento em uma grande cidade como Betim reserva relações diferenciadas com o trabalho na terra e com o trabalho na cidade. A facilidade de acesso à Betim e às cidades vizinhas mostra-nos as estratégias criadas por eles para a lida no cotidiano, como, por exemplo, histórias das primeiras famílias que ocuparam o Dois de Julho que moravam na área urbana de Betim e plantavam no assentamento Dom Orione¹⁶, quando este ainda era um acampamento. A história de José Alves Rodrigues chama atenção por mostrar que mesmo na cidade, sem vinculação a movimentos de luta pela terra, era possível plantar no bairro Granja São João e vender seus produtos em feiras. Portanto, as relações entre urbano/rural, produção agrícola/serviços, geralmente desenvolvidos nas cidades, têm muitas imbricações.

Nos quadros 3 e 4 tentei expressar a diversidade de tempo de ocupação no Dois de Julho e das relações entre moradia e trabalho no assentamento, respectivamente, de modo a mostrar como é forte o trânsito das pessoas entre o assentamento e a área urbana. Nas conversas com os sujeitos da pesquisa, percebi o quanto essa relação é dinâmica, pois depende das condições objetivas de sobrevivência.

¹⁶ Esse assentamento é vinculado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG). A área, na Regional Petrovale, foi ocupada em 1997.

Quadro 3. Relação entre tempo chegada no Assentamento Dois de Julho e participação em outras ocupações do MST

Ano de chegada no Ass. Dois de Julho	Quantidade	Quantidade de pessoas que participaram de outras ocupações do MST antes de participar do Ass. Dois de Julho
1999	10	-
2000	2	1
2003	2	2
2005	6	6
2007	4	2
Total	24	11

O número expressivo de 11 pessoas que participaram de outras ocupações do MST chama-nos atenção para a mobilidade dessas pessoas e para as mudanças ocasionadas por diversos fatores, dentre os quais destacam-se ações de despejo nos acampamentos que participavam.

A inserção no MST foi a primeira experiência de participação em movimento social e organização para 22 (vinte e duas) pessoas. Das outras, uma participava de Sindicato de Trabalhadores Rurais e a outra fazia parte de uma Associação de Moradores do bairro Nova Cintra, na Região Oeste de Belo Horizonte.

Quadro 4. Relação entre local de moradia e trabalho no Assentamento em 2013

Moradia e trabalho	Atividades que realizam	Quantidade
Mora e trabalha no assentamento	Dona de casa; cuidado com a horta e animais de pequeno porte; produção de varetas de bambu para confecção de pipas; apicultura; agricultura; cuidado de animais de pequeno e grande porte.	13
Mora no assentamento e trabalha fora do assentamento	Empregada doméstica.	1
Mora no assentamento e trabalha dentro e fora do assentamento	Dentro do assentamento: agricultura e cuidado de animais de pequeno e grande porte. Fora do assentamento: auxiliar de cozinha; serviços gerais; trabalha na horta de uma fazenda; pedreiro; cuida de uma fábrica de pipa da família.	5
Dorme no assentamento de segunda a sexta feira e trabalha dentro e fora do assentamento	Dentro do assentamento: agricultura. Fora do assentamento: vigilante.	1
Não mora no assentamento e trabalha no assentamento	Agricultura e apicultura	3
Não mora e não trabalha no assentamento	Aposentada	1
Total		24

Os dados sobre os locais de moradia antes da inserção no MST e a participação em outras ocupações do movimento possibilita-nos refletir sobre a importância das redes constituídas nos bairros de origem das pessoas e em outras ocupações para a permanência dos sujeitos no assentamento, como salienta Martins (2009b):

Os laços de amizade e parentesco constituem, como se vê, a base de circulação das informações, além de revelarem um estado de prontidão para receber esse tipo de notícia. A concepção de vizinho não deixa de ser importante, porque nos revela um quase parentesco que obriga a incluí-lo na lista de distribuição de notícias de natureza patrimonial (...). Ao mesmo tempo revela que vizinho é um parente potencial. A comunidade existe não no espaço, mas na rede de parentesco, amizade, vizinhança e, sobretudo, na rede dos que participam da circulação e distribuição de notícias relativas à possibilidade de restituir a espacialidade do comunitário, de reconstituir a comunidade também como território comunal, como no caso de permitir que o outro nela trabalhe até que obtenha seu próprio lote. (MARTINS, 2009b, p. 31).

A partir das interlocuções feitas com os trabalhadores e trabalhadoras do assentamento, constatei que foram criadas redes de informações e mobilizações, que se fizeram presentes também nas turmas de EJA no assentamento. Os laços de amizade e parentesco influenciaram na permanência dos sujeitos no Dois de Julho e na EJA de modo a fortalecer os seus vínculos. A turma era constituída por casais, além de outros graus de parentesco - sogra e nora, além da presença de irmã, pais e avós das educadoras nas aulas.

As dimensões tratadas nos quadros anteriores revelam-nos alguns aspectos das trajetórias humanas, ressaltadas por Arroyo (2011), dos sujeitos da EJA. O pertencimento racial é constitutivo dessas trajetórias. Com a intenção de identificar como os sujeitos declaram sua raça/cor, inseri na ficha de identificação as categorias adotadas pelo IBGE.

Quadro 5. Autodeclaração de raça/cor

Categorias	Quantidade
Branco	6
Preto	5
Pardo	8
Amarelo	-
Indígena	5
Total	24

As respostas dadas a partir das categorias sugeridas encobrem a diversidade de raça/cor declarada por eles. Por isso, durante o preenchimento das fichas anotei as variações apresentadas nesse item, tais como: “cor de burro fugido”, “branco queimado de sol”, “moreno”, “negra”, “galego”¹⁷, sendo moreno a resposta mais frequente. A pergunta muitas vezes causou incômodo, sendo a resposta acompanhada de silêncio, justificativa das origens familiares, devolução da pergunta, negação do item preto e, na sequência, afirmação do pardo ou indígena¹⁸. Em outras situações, eles solicitavam a ajuda de parentes para responder quando a ficha era preenchida na presença de algum membro da família. Havia também certo estranhamento com a palavra pardo. Algumas pessoas alegavam desconhecer o significado da opção pardo.

A situação acima descrita indica uma tentativa de aproximação da cor branca, mostrando dificuldades dos sujeitos quanto à afirmação de seu pertencimento

¹⁷ De acordo com Munanga (1996), após o censo de 1980, o pesquisador Clóvis Moura realizou um estudo no qual foram levantadas 136 cores autodeclaradas pelos brasileiros. As repostas que obtive ao preencher as fichas estão inseridas nesse conjunto.

¹⁸ Depois que li as alternativas, José Emídio ficou pensativo e depois falou: “*marca indígena, porque eu não sou preto.*” Outras pessoas devolvem a pergunta e falam: “*o que você acha que sou? o que você acha que devo marcar?*”

racial. A introjeção do ideal do branqueamento, de acordo com Munanga (2004), é o que torna tensa a construção da identidade negra entre os brasileiros. Ao que tudo indica, as respostas obtidas são marcadas por esse tensionamento, ainda mais quando consideramos, como destaca Gomes (2007), que “os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil” (p. 93).

Ao construir a ficha, inseri, como último tópico, informações relacionadas à escolaridade com a finalidade de entender em que momentos os sujeitos frequentaram escola e quando participaram da EJA dentro do assentamento. No preenchimento da ficha percebi que era necessário mudar minhas referências de tempo, pois eles traziam outras, não necessariamente divididas em anos, como pensei ao elaborar a ficha.

Os itens que interpelam os sujeitos sobre períodos e datas são respondidos, frequentemente, nas relações com o cotidiano. Esse aspecto é interessante porque, quando construí a ficha de identificação, não levei em consideração que as pessoas poderiam fazer referência ao tempo diferente do uso de datas, mas sim de momentos de suas trajetórias de vida.

As conversas com os sujeitos possibilitam-nos refletir acerca dos modos que pensamos as turmas vinculadas aos Projetos do PRONERA e como as pessoas que vivenciam a sala de aula atribuem sentido a essa experiência. No NEPEJA-FaE-UEMG, quando nos referimos às turmas de EJA do Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã, falamos dos projetos em versões - da divisão da primeira à quarta versão - dos coordenadores dos projetos, dos coordenadores locais, das regiões atendidas, dos períodos de interrupção e retomada das atividades. Referimo-nos a educandos e educadores. Contudo, as referências que os sujeitos utilizam são diferentes, pois quando perguntamos quando começaram e pararam de participar das aulas, os adultos e idosos respondem que começaram “quando todo mundo começou”; “quando Nila, Marília, João, Amarildo e Sorriso (Euzir)

foram professores”; “quando Jésus Lima foi prefeito de Betim”; “quando chegaram ao assentamento ou alguns anos depois de serem acampados”; “quando a escolinha era na casinha, perto do curral, no galpão ou perto da sede”.

Há diferenças entre o que esperamos ouvir e o que eles respondem. Então, decidi trabalhar com as referências que eles traziam, pois o enquadramento aproximado em anos poderia ser feito posteriormente a partir da consulta aos relatórios do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, onde são encontrados os nomes dos educadores em cada Projeto. A partir dos relatos dos sujeitos conseguimos acompanhar o movimento da sala de aula e do assentamento.

A inserção do item sobre leitura e escrita revelou-se um grande desafio, pois, quando construí a ficha de identificação, senti dificuldade em pensar qual era a forma mais adequada para interpelar os sujeitos sobre a apropriação ao código escrito. Mais uma vez, a conversa com as pessoas foi um aprendizado. A pergunta “sabe ler e escrever?” não cabe na dualidade *sim* ou *não*, como apontado na ficha. As respostas, em vários momentos mostravam, a diversidade de relações que as pessoas mantêm com a leitura e com a escrita.

As respostas provocaram um deslocamento tal que me mobilizaram a buscar referências para refletir sobre a densidade de conteúdo presente nas respostas dos sujeitos e sobre meus equívocos na elaboração da ficha, que posso atribuir a uma certa concepção que eu trazia sobre as práticas de leitura e escrita dos sujeitos. No que diz respeito às relações estabelecidas entre a leitura e a escrita, pode-se trabalhar com o conceito de letramento na interpretação dos dados produzidos. De acordo com Soares (1998), “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura

e de escrita” (p. 44). O letramento envolve dois fenômenos complexos que coexistem: a escrita e a leitura. Sobre esse aspecto Soares (1998) cita Smith¹⁹:

Ler e escrever são processos freqüentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (SMITH, 1973, citado por SOARES, 1998, p. 67-68)

Ao elaborar a ficha de identificação, considerei a leitura e a escrita *como imagens espelhadas uma da outra*, o que não deixa aberturas para pensarmos em diferentes formas de interações com a leitura e a escrita. Considero as respostas dos sujeitos uma forma de contestação a esse pressuposto, pois dificilmente enquadrariam suas respostas no *sim* ou *não*, como pode-se observar nos quadros 6, 7, 8 e 9²⁰, nos quais organizei todas as respostas obtidas a partir da relação entre tempo de estudo e a pergunta sabe ler e escrever.

A forma de organização dos dados é proposital para pensarmos nas relações entre escolarização, leitura e escrita, porque, apesar da escola ser considerada de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, ela não é determinante para a permanência e desenvolvimento dos usos sociais dessas práticas no cotidiano (GALVÃO, 2001; RIBEIRO, 2009).

¹⁹ Soares (1998) cita: SMITH, F. *Psycholinguistics and Reading*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

²⁰ Para facilitar a leitura dos quadros, sugiro considerar os períodos aproximados de participação de cada educador nas turmas de EJA no assentamento Dois de Julho. Deste modo, temos a seguinte configuração: Ivone F. Souza (Nila), de 2000 a 2002; João B. Pereira, de 2004 a 2003; Marília S. Horácio, 2005 a 2007; Euzir M. Anjos (Sorriso), 2008 a 2009.

Nos quadros, os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão revelados, apenas os nomes dos entrevistados. As respostas foram mantidas da mesma forma que os sujeitos responderam no preenchimento das fichas.

Quadro 6. Primeira experiência de escolarização na EJA do PRONERA

Nome	Idade	Período de participação na EJA do PRONERA	Sabe ler e escrever?
Sujeito 1	64	Quando Sorriso deu aula.	Lê e escreve pouco.
Sujeito 2 Maria de Lourdes Ferreira dos Santos	64	Estudou na sede, na casinha e no galpão com a Sorriso.	Sabia, mas esqueceu.
Total			2

Quadro 7. Primeira experiência de escolarização em turmas de EJA anterior à participação na EJA do PRONERA

Nome	Idade	Participação em turmas de EJA	Período de participação na EJA do PRONERA	Sabe ler e escrever?
Sujeito 3 Abel Pereira Gomes	77	Estudou menos de 1 ano, aos 16 anos de idade.	No tempo da Sorriso.	Sabe assinar o nome.
Sujeito 4 Geralda Francisca Gomes	74	Estudou 6 meses no bairro onde mora, em Betim-MG.	Estudou com a Sorriso.	Sabe alguns nomes.
Total				2

Quadro 8. Estudou na infância e retomou os estudos na EJA do PRONERA

Nome	Idade	Escolarização na infância	Período do Participação na EJA do PRONERA	Sabe ler e escrever?
Sujeito 5 Demiciana Edna Ramos da Cruz	44	1 ano no Hospital das Clínicas, no período que ficou internada.	Estudou com Nila e um pouco com Sorriso, em uma casa e depois no galpão.	Sim.
Sujeito 6	42	4ª série.	Início de 2001 até o final das aulas. Estudou com Nila.	Sim. Tem dificuldade com a ortografia e caligrafia.
Sujeito 7	55	Não lembra quanto tempo estudou.	Não lembra. Começou quando todo mundo começou e parou quando todo mundo parou	Só sabe ler letra de imprensa e não sabe escrever.
Sujeito 8 José Alves Rodrigues	64	4ª série no grupo escolar.	Estudou no Assentamento <i>Ho Chi Minh</i> e no Dois de Julho, com Marília e Sorriso.	Sabe um pouquinho. Lê meio soletrando, não lê corrente e lê devagar.
Sujeito 9	61	4º ano na roça.	Estudou com Sorriso. Começou no galpão e parou quando as aulas aconteciam perto do curral.	Tem preguiça de ler. Gosta de ler apenas matérias de esporte no jornal. O problema na visão atrapalha na escrita.
Sujeito 10	57	5ª série. Acha que na época chamava-se dimensão.	Estudou na casinha e depois no galpão. Estudou com Marília, João e Sorriso.	Sim.
Sujeito 11	49	4ª série na roça, em Mantena-MG.	Estudou quando Sorriso dava aula.	Sim.
Sujeito 12	67	4ª série. A avó pagava a escola para ela estudar.	Estudou com Nila, João e Marília.	Sim, mas não muito bem.
Sujeito 13 Rosilene	53	5ª série	Começou em 2002 ou 2003 e parou em 2004 ou 2005 e estudou com Sorriso.	Sim.
Sujeito 14	51	1º ano. Na época da Cartinha do ABC.	2007 ou 2008.	Sim. Acha mais fácil escrever do que ler.
Total				10

Quadro 9. Estudou na infância, em turmas de EJA e na EJA do PRONERA

Nome	Idade	Escolarização na infância	Participação em turma de EJA	Período de participação na EJA do PRONERA	Sabe ler e escrever?
Sujeito 15 Adão Rodrigues dos Santos	56	2ª ano primário.	Estudou 6 meses no MOBREAL, dentro da Petrobrás.	Estudou com uma educadora e depois com Sorriso, começou na casinha e foi para o galpão.	Sim. Muito pouco. Sabe ler mais que escrever.
Sujeito 16	63	4ª série.	Aos 19 anos estudou em uma escola em Belo Horizonte.	Estudou em 2003 na casinha. Estudou com João, Marília e alguns dias com Sorriso.	Sabe mal, pois faltam algumas letras.
Sujeito 17	54	4ª série.	Estudou à noite no MOBREAL, em Mendes Pimentel-MG.	Estudou com Sorriso.	Sim.
Sujeito 18	67	8ª série. Acha que na época era admissão.	Não falou o período.	Estudou quando Jésus Lima era prefeito de Betim e não lembra quando parou.	Sim.
Sujeito 19 José Emídio dos Santos	68	3º ano.	Concluiu a 4ª série aos 20 ou 22 anos e depois estudou uns 4 meses em um colégio na cidade.	Estudou quando Sorriso dava aula.	Sim. Sabe mais ou menos.
Sujeito 20	69	3º ano em uma escola na fazenda em Mantena-MG.	Concluiu a 4ª série depois de casado.	Estudou com Marília e João.	Sim. Entende muita coisa e já teve que ler um livro. Hoje acha mais difícil porque precisa usar óculos para ler e escrever.
Sujeito 21	33	7ª série.	Supletivo para concluir o Ensino Fundamental, mas não conseguiu por falta de transporte.	Participou vários anos para incentivar a sogra, Maria de Lourdes Ferreira dos Santos, e para auxiliar os educadores.	Sim.

Nome	Idade	Escolarização na infância	Participação em turma de EJA	Período de participação na EJA do PRONERA	Sabe ler e escrever?
Sujeito 22	41	Não lembra. Só sabe que era muito pequena.	Estudou pouco tempo em Teófilo Otoni-MG, mas não sabe qual série porque nunca recebeu diploma.	Estudou com Amarildo, Marília, João e Sorriso. Estudou na casinha, perto do curral e no galpão.	Assina o nome e conhece todas as letras. Tenta ler, mas depois esquece tudo. Tem dia que lê bem e outros não. Começa a ler e tenta adivinhar o resto da palavra.
Sujeito 23	56	1º ano.	8ª série. Depois de um acidente esqueceu tudo e voltou para escola, onde concluiu a 5ª série.	2006 ou 2007. Estudou quando Marília dava aula.	Sabe ler gaguejando, juntando as letrinhas, e sabe escrever, mas às vezes esquece. A memória ficou afetada depois do acidente que sofreu no trabalho.
Sujeito 24	60	2º ano.	Estudou à noite no MOBREAL, em São Paulo.	Estudou no início da ocupação. Acha que duas vezes. Estudou com Marília e com Sorriso.	Sabe ler pouco e escrever. Quando está na rua e quando viaja não tem problemas para ler placas e números.
Total					10

As informações sistematizadas nos quadros oferecem pistas acerca da relação que os sujeitos estabelecem com a leitura e com a escrita. Essa questão foi mais explorada nas entrevistas realizadas em julho de 2013. É interessante pensarmos num certo grau de confiança que os sujeitos tiveram em relação a mim, pois eles poderiam apenas responder “sim” ou “não” à pergunta “sabe ler e escrever?”, visto que ainda é muito acentuado, em nossa sociedade, o preconceito contra o analfabeto. A explicitação que eles fizeram de suas condições na relação com a escrita interroga as imagens construídas historicamente sobre os sujeitos analfabetos. Dessa forma, o conceito de letramento abre possibilidades para interpretação de suas repostas. Nesse sentido, expressei concordância com Soares (1998) ao afirmar [...] que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento).

Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**²¹, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24).

A percepção que eu tinha no início da pesquisa acerca das imagens negativas que os sujeitos construíam de si por não dominarem o código alfabético foi deslocada para outra dimensão a partir do contato com esses sujeitos. Inspirada no trabalho de Galvão (2001) intitulado “*Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950)*”, formulei as seguintes questões: como os sujeitos da pesquisa se percebem em relação às práticas de

²¹ Grifo da autora.

leitura e de escrita? De que forma esses sujeitos atendem às demandas de leitura e escrita relacionadas ao cotidiano?

No caso das pessoas que tiveram experiências em EJA, foi mencionado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL foi criado oficialmente em 1967, a partir da promulgação do decreto-lei n.º 1.124, assinado pelo então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, mas somente três anos depois começou a receber verbas para sua efetivação. O projeto durou 15 anos - foi extinto em 25 de novembro de 1985 pelo presidente José Sarney. De acordo com Ferraro (2009), o “Regime Militar reprimiu e destruiu os movimentos sociais e de educação popular dos anos 50 e início dos anos 60”, sendo o MOBRAL parte desse processo. O autor se pergunta: “o que é que interessava sobremaneira ao Regime: alfabetizar o povo ou livrar-se dos incômodos movimentos sociais do período anterior e substituí-los por um órgão capaz de veicular para as massas a ideologia oficial? (FERRARO, 2009, p. 117).

Considero que para os sujeitos da pesquisa, mesmo após a sua extinção oficial, o MOBRAL é referenciado como iniciativa de programa de alfabetização de jovens e adultos, mostrando que o nome dessa iniciativa permaneceu como referência na memória dos sujeitos e também se transformou, no senso comum, em sinônimo de analfabeto.

O preenchimento das fichas de identificação possibilitou a aproximação em relação aos sujeitos, o que ofereceu elementos para observar, dentre a diversidade das pessoas pesquisadas, quais poderiam e desejavam ser entrevistadas. A seguir descrevo o processo de produção das entrevistas com destaque para meu encontro com os sujeitos colaboradores da pesquisa e concluo esse capítulo com a síntese das biografias desses sujeitos.

1.4 As entrevistas:

1.4.1 O desafio da relação com o outro

Ao incorporar a história oral como metodologia a conduzir a pesquisa, um dos objetivos é a transformação das entrevistas em documentos para outras pesquisas. Meihy e Ribeiro (2011) formulam questões interessantes sobre o que pode ser considerado documento em história oral:

(...) o que ou qual é o documento em história oral? Seria a gravação de cada entrevista em seu primeiro suporte material - o CD, a fita de vídeo ou a entrevista gravada em qualquer outro aparelho eletrônico ou ainda nas antigas fitas cassete? Ou mais do que isso: o documento seria o texto derivado da gravação, passando do código oral para o escrito, produzido, visto e revisto, autorizado pelo colaborador que deu a entrevista? (MEIHY & RIBEIRO, 2011, p. 20)

A resposta a essas questões por Meihy e Ribeiro (2011) é que o produto desejável em história oral é a transformação das entrevistas em documento escrito e validado pelo entrevistado, então denominado colaborador. Com a intenção de responder às questões formuladas pelos autores, detalharei minhas opções no processo de produção das entrevistas por ser fundamental para a compreensão da constituição das entrevistas em documentos. Por isso, em minha descrição do processo das entrevistas, trato dos seguintes aspectos: a relação pesquisadora e entrevistados; o gênero de história oral trabalhado na pesquisa; a forma e situação de gravação das entrevistas e quem foi entrevistado; o tratamento das entrevistas; a conferência das entrevistas pelos colaboradores e; a devolução das entrevistas. Esse último aspecto é retomado nas considerações finais da dissertação.

Um primeiro aspecto a ser considerado é conceber a relação pesquisadora/entrevistadora e entrevistado como um processo de colaboração

(MEIHY & HOLANDA, 2011; MEIHY & RIBEIRO, 2011). Assim, o entrevistado não é apenas um mero informante na pesquisa e muito menos objeto. Ele assume a posição de colaborador, aquele que partilha, em relação de colaboração, o trabalho com o pesquisador. O “entrevistado 'doa', livremente, sua experiência em troca de registros de cunho amplo” (MEIHY & RIBEIRO, 2011, p. 23).

O processo de colaboração inicia-se no momento em que o colaborador aceita participar da pesquisa, sendo efetivado na conferência da entrevista textualizada e em sua posterior validação para publicização. Nessa conferência, o colaborador tem o direito de corrigir, acrescentar ou retirar informações, o que pode gerar negociações com a pesquisadora acerca da manutenção ou não de informações que considera relevante para a pesquisa.

Outra questão a ser considerada diz respeito ao papel da pesquisadora na condução das entrevistas no gênero história oral temática abordada nessa pesquisa, que tem como tema a experiência em Projetos de EJA do PRONERA, no assentamento Dois de Julho. Esse gênero traz implicações para a condução das entrevistas, como adverte Meihy e Holanda (2011):

A exteriorização do tema, sempre dado *a priori*, organiza a entrevista que deve se render ao alvo proposto. Então, o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos fica muito mais explícito e é orientado pelos recursos dados pela sequência de perguntas que devem levar ao esclarecimento do tema (MEIHY & HOLANDA, 2011, p.39).

Essa consideração é importante, contudo, acredito que a escolha do tema *a priori* não impossibilita mudanças no decorrer das entrevistas, visto que questões apresentadas pelos colaboradores podem ser acrescentadas em outras entrevistas.

No início das entrevistas, pedi aos colaboradores para relatar a experiência de escolarização na infância e, para aqueles que não frequentaram escola quando eram crianças, pedi para iniciar o relato a partir da experiência na EJA. No desenvolvimento das entrevistas, percebi que algumas questões abordadas pelos colaboradores poderiam ser exploradas em outras entrevistas.

A primeira entrevista foi realizada com o orientador da pesquisa, que conduziu praticamente toda entrevista, visto que eu estava muito tensa e não tive condições de ter uma participação mais ativa e autônoma. Depois de finalizar essa entrevista, ouvi seu conteúdo e destaquei duas questões como relevantes para fazer parte das outras entrevistas, sendo: a) o que motivou os sujeitos a participarem da EJA e; b) em que momentos os sujeitos utilizam a leitura e a escrita.

Foram realizadas 7 (sete) sessões de entrevista - 6 (seis) individuais e 1 (uma) com um casal - com 8 (oito) pessoas, com idades entre 44 a 77 anos. Um grupo que representa a diversidade em relação ao tempo de participação no MST, aos períodos de participação na EJA no assentamento, à relação com o assentamento e aos níveis de escolaridade, como será detalhado ao longo do texto. No quadro 11 foram organizadas informações derivadas das sessões de entrevista. Conduzi todas as sessões, exceto a primeira.

Quadro. 10 Sessões de entrevista em 2013

Colaborador (C.)	Ano de nascimento	Dia da entrevista	Duração	Local	Suporte de gravação
C.01 - Adão Rodrigues dos Santos	1958	10 de julho (quarta feira)	43min.	Área externa da barraca do colaborador.	Filmadora de pequeno porte e gravador digital.
C.02 - Demiciana Edna Ramos da Cruz	1970	11 de julho (quinta feira)	13min.	Área externa da barraca da colaboradora.	Filmadora de pequeno porte e gravador digital.
C.03 - Maria de Lourdes Ferreira dos Santos	1950	11 de julho (quinta feira)	34min.	Área externa da barraca da colaboradora.	Filmadora de pequeno porte e gravador digital
C.04 - Rosilene	1961	16 de julho (terça feira)	21min.08s	Dentro da barraca da colaboradora.	Gravador digital.
C.05- José Emídio dos Santos	1946	16 de julho (terça feira)	44min.39s	Área externa da barrada do colaborador.	Gravador digital.
C.06 - José Alves Rodrigues	1950	16 de julho (terça feira)	52min.43s	Dentro da barraca do colaborador.	Gravador digital.
C.07- Abel Pereira Gomes e C.08 - Geralda Francisca Gomes	C.07 - 1937 C.08 - 1940	17 de julho (quarta feira)	36min.35s	Na casa dos colaboradores, no bairro São Cristovão, em Betim.	Gravador digital.

Bosi (2004) discute os pontos positivos e negativos da realização de entrevistas na casa dos entrevistados. O ponto positivo é a proximidade que podemos ter com os sujeitos da pesquisa e porque a casa apresenta-se como um local carregado de memórias, o que permite conhecer a intimidade das pessoas pesquisadas. Por outro lado, pode ter interferências de familiares e ruídos do ambiente. As entrevistas realizadas no assentamento apresentaram muitos ruídos. Na barraca de Adão há uma bica que escorre água cristalina o dia inteiro, além de um galo que cantou várias vezes durante toda entrevista. Na entrevista com Demiciana Edna, não percebi que havia trabalhadores podando árvores no assentamento. No entanto, ao ouvir a gravação, notei que o barulho da serra elétrica em ação se fez presença constante. Também não percebi que Maria de Lourdes havia deixado uma torneira aberta durante a entrevista, o que incomoda muito na gravação e transcrição do conteúdo. Nessa mesma sessão de entrevista, alguém liga o rádio e a gravação fica com músicas de fundo. Os ruídos na entrevista com José Alves são dos carros e caminhões que circulam pela rodovia MG-050, visto que a sua barraca foi construída às margens dessa rodovia.

Durante as entrevistas, há interferências de familiares, que, em alguns momentos foram bastante interessante para complementar as narrativas. Entretanto, em outros momentos, tais interferências ocasionaram certo desconforto em mim e nos colaboradores. O aspecto positivo é que em algumas entrevistas consegui ter acesso a objetos dos colaboradores, tais como cadernos, jornais, documentos do INCRA e fotografias.

As interferências e ruídos são apenas uma das dimensões que envolvem a complexidade de uma entrevista. A relação com o outro é desafiadora e em vários momentos fiquei acanhada e não consegui desenvolver a entrevista como havia idealizado, o que refletiu no tempo de duração. Ainda não consigo avaliar se meu acanhamento prejudicou o desenvolvimento das entrevistas ou se os

colaboradores ficaram inibidos diante a presença do gravador e de familiares, ou ainda se foi a combinação desses fatores.

1.4.2 Do oral ao escrito: tratamento das entrevistas e afirmação das presenças dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Acredito ser necessário explicitar as decisões tomadas em relação ao tratamento das entrevistas para facilitar a leitura das narrativas ao longo dos capítulos 2 e 3. No primeiro momento, as sete entrevistas foram transcritas de forma literal a partir de orientações de Ângela Dionísio (2009), que respalda seu trabalho na Análise da Conversação (AC). Nessa abordagem, a transcrição deve explicitar o máximo de informações possíveis da entrevista. A autora argumenta:

Expressões faciais, entonações específicas, um sorriso, um olhar ou um manejo de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado lingüístico que está sendo proferido, ou, ainda, podem substituir um enunciado lingüístico no processo interacional face a face (DIONÍSIO, 2009, p. 75).

O uso da filmadora facilita a observação de vários elementos presentes na entrevista e o caderno de campo também serve como suporte para o trabalho de transcrição. Com o objetivo de descrever o uso desses instrumentos e suas implicações no contexto de produção das entrevistas, destaco dois pontos importantes em minha pesquisa. O primeiro é que nem todas as sessões de entrevista foram filmadas. Em respeito aos colaboradores, três foram filmados e quatro utilizaram apenas o gravador. O segundo ponto é que não consegui usar o caderno de campo durante as sessões. O momento de encontro com o colaborador numa situação de entrevista é único e, sozinha, eu não daria conta de organizar os equipamentos, conduzir a entrevista e interagir com os

colaboradores. Sendo assim, optei por anotar minhas observações após as sessões.

Explicito minhas condições de pesquisa, além de ressaltar que a tentativa de captar o máximo de elementos presentes na situação de entrevista não é suficiente para dizer que a transcrição tem a finalidade de registrar de forma fiel a interação pesquisador-colaborador. Corroboro com ideia da transcrição enquanto uma possibilidade de interpretação a partir de nossos interesses na pesquisa. De acordo com Meihy (2005): “Trabalhar uma entrevista equivale a algo como tirar os andaimes de uma construção quando esta fica pronta” (p.183). Inspirada por essa prerrogativa, realizei o segundo momento de tratamento das entrevistas, sua textualização, ou seja, organizei a transcrição de modo a torná-la mais acessível ao leitor, com adequação quanto às normas gramaticais e ortográficas e eliminação de palavras que só fazem sentido no momento da entrevista. Contudo, optei por manter, nas entrevistas textualizadas, as pontuações orientadas pelo quadro de normas de transcrição adotado por Dionísio (2009)²². Seguindo essas normas, utilizo “C” para colaborador e a numeração de 01 a 08 para indicar o número de sujeitos e a sequência das entrevistas. Utilizo “P.01” para me nomear como pesquisadora 01 e “P.02”, para nomear José Eustáquio de Brito, que participou da entrevista com Adão.

Depois de tratadas, apresentei as entrevistas aos colaboradores, realizei a leitura com eles para conferência, validação dos conteúdos e autorização por parte deles para disponibilização de suas narrativas na pesquisa. Esse processo ocorreu durante o primeiro semestre de 2014 nos locais de moradia dos colaboradores.

O momento de encontro com os sujeitos colaboradores da pesquisa para leitura das entrevistas foi extremamente interessante porque percebi o quanto se

²² Confira anexo.

emocionavam ao reencontrar com suas narrativas na forma escrita. Expliquei a eles quais alterações eu havia feito nas entrevistas de modo a facilitar a leitura. Eles compreenderam e, em alguns casos, se emocionavam comigo durante a leitura. Um caso que me deslocou foi o encontro com Demiciana Edna. Na conferência de sua entrevista ela disse que o texto havia ficado bonito e quando terminei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento produzido a partir dos critérios do Comitê de Ética na Pesquisa para autorização do uso das entrevistas e manutenção do anonimato dos sujeitos pesquisados, a colaboradora retrucou: *“por que não posso usar meu nome verdadeiro? Pode deixar meu nome. Eu quero que quando as pessoas forem ler o trabalho daqui uns anos, saibam que essa é a minha história no Dois de Julho.”* Assim como falou comigo, falou também com Adão, que no momento passava em frente à barraca de Demiciana Edna. Ele também concordou em publicar seu nome verdadeiro. O argumento da colaboradora é pertinente e me deslocou a questionar os critérios do Comitê de Ética na Pesquisa, pois até aquele dia eu não tinha pensado que as pessoas poderiam e desejavam ser identificadas por seus próprios nomes.

Depois daquele dia, após a leitura do TCLE com os outros colaboradores, aprendi a perguntá-los se eles queriam ou não ser mantidos no anonimato. Apenas Rosilene fez essa opção. De acordo com ela, quando pegar a dissertação vai saber que aquela é a história dela. A postura dos colaboradores nos interroga enquanto pesquisadores ao afirmarem suas presenças na pesquisa. Suponho que o vínculo criado entre eu e eles durante a pesquisa e a forma de tratamento de suas entrevistas possam ter despertado o desejo de assumir seus nomes próprios no texto. Assim como os nomes, as fotografias²³ que tirei durante a pesquisa de campo foram autorizadas para uso na pesquisa, como poderá ser observado nas

²³ No dia 13 de setembro de 2013, sexta feira, retomei o contato com os colaboradores no assentamento. Levei o segundo número do Boletim de Pesquisa e entreguei a eles as fotografias que tirei no dia da festa de aniversário do Dois de Julho e no período de realização das entrevistas. Os colaboradores adoraram as fotos.

sínteses das biografias a seguir produzidas a partir dos dados sistematizados a partir das fichas de identificação, das entrevistas e de minhas notas de campo. Todos os registros das notas de campo são referentes ao ano de 2013.

1.5 Os homens e mulheres colaboradores da pesquisa

1.5.1 Adão: entre trabalho, luta pela terra, deslocamentos e aprendizagens

Imagem 3. Adão na área de produção do assentamento, julho de 2013



Adão Rodrigues dos Santos, casado, pai de dois filhos, se declara preto. Nasceu em 1958, em Padre Paraíso, Minas Gerais, cidade que integra a Região do Vale do

Jequitinhonha, onde estudou até o 2º ano, aos 10 ou 11 anos de idade. Na época, era difícil frequentar escola porque tinha que trabalhar na roça, além de cuidar de uma pessoa que era deficiente mental. Mudou-se para Contagem-MG, em 1977, para Betim, em 1981 e para Ibirité, em 1987. No ano de 1986, começou a trabalhar numa empreiteira da Petrobras. No início da década de 1990, a Petrobras fez a oferta para os trabalhadores estudarem numa turma do MOBRAL²⁴. Em 2004, conheceu o MST e participou de uma ocupação em Pará de Minas-MG, onde morou durante seis meses numa barraca de lona. Nesse tempo o dinheiro acabou e, como tinha que manter a casa em Ibirité e cuidar da vida no acampamento, teve que sair para trabalhar. O sobrinho, que na época estava desempregado, ficou no acampamento para Adão, enquanto ele foi trabalhar em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, durante três meses. Quando voltou à cidade de Pará de Minas, o acampamento recebeu ordem de despejo. Assim, foi para outra ocupação, quando foi transferido para o acampamento Dois de Julho. Contudo, não tinha mais vagas nesse acampamento e Adão teve que ir para outra ocupação, em Urucuia-MG. Teve que sair dessa cidade para fazer uma cirurgia de hérnia umbilical e não conseguiu mais voltar para lá porque tinha que ficar de repouso na casa em Ibirité. Nesse tempo, em 2005, surgiram vagas no Dois de Julho. Assim, Adão mudou-se para essa ocupação, onde mora sozinho até hoje. A esposa e os filhos moram em Ibirité. Dentro do Dois de Julho, Adão produz mandioca, milho, várias espécies de feijão, abóbora, quiabo e batata doce, trabalho diferente dos que já exerceu em sua trajetória. Antes de morar no assentamento, Adão trabalhou de servente, ajudante de produção, pintor industrial, montador industrial, mecânico industrial e montador de andaime. O único movimento que participa é o MST e dentro do Dois de Julho já fez parte da coordenação do Setor de Finanças e do Setor de Meio ambiente. Hoje, integra um núcleo no assentamento e participa de reuniões.

²⁴ Mesmo que Adão faça referência ao MOBRAL, nesse período ele já havia sido extinto.

Conheci Adão no dia 03 de maio, uma sexta feira. Nesse dia, fiz a apresentação do projeto de pesquisa no largo central do assentamento, em frente ao galpão onde são realizadas as reuniões. Como era em um espaço aberto, avistei Adão e logo Euzir o chamou para conversar comigo. Conversamos e ele passou o número do telefone dele para combinarmos o preenchimento da ficha de identificação em outro dia. No dia 15 de junho, sábado, voltei ao assentamento para preencher várias fichas, quando encontrei Adão arrumando a carroça para buscar mandioca no lote onde produz. Fui convidada para almoçar na barraca dele e conhecer o lote. Adão mostrava com orgulho as plantações de feijão, batata e mandioca. A princípio, ao perceber minha movimentação pelo assentamento, pensou que eu fosse funcionária do INCRA.

Retomei o contato com ele no dia 09 de julho, terça feira, para combinar o local e horário da entrevista. No dia 10 de julho, às 10 horas, Adão recebeu-nos, em sua barraca, a mim e meu orientador. Conversamos um pouco sobre a pesquisa e logo liguei os equipamentos para iniciar a gravação. Decidimos que do lado de fora da barraca seria mais adequado porque dentro havia o barulho de uma bica por onde escorre um fio constante de água. Fiquei tensa e não consegui iniciar a entrevista. Assim, meu orientador, ao perceber o estado de tensão no qual me encontrava, tomou a iniciativa de iniciar a entrevista, conduzindo praticamente toda sessão. Consegui fazer poucas intervenções a partir da metade da entrevista. Encerrada a sessão, Adão convidou-nos para buscar mandioca no lote, pois queria nos presentear com o resultado de seu trabalho. Lá falou das técnicas de plantio e das dificuldades enfrentadas por depender das condições climáticas favoráveis para produzir.

Logo depois, meu orientador de pesquisa voltou para Belo Horizonte e eu retornei com Adão para sua barraca. Enquanto ele preparava nosso almoço, agradeci a ele a disponibilidade para conversar conosco e lhe confidenciei meu nervosismo durante a entrevista. Ele falou que percebeu como eu olhava sem

parar para o orientador, insistindo para ele iniciar a sessão. Falou também que pensou bem antes de falar durante a entrevista, pois era o primeiro contato dele com o professor. “Pensar antes de falar” foi um cuidado que ele tomou porque, segundo ele, “um monte de gente vai ver o vídeo” e ele não quer que ninguém ria dele. Nesse dia, pedi a Adão para mostrar o caderno que ele havia mencionado durante a entrevista. É um caderno onde anota os dias de trabalho das pessoas que com ele cultivam o mandiocal. Fotografei e filmei a leitura do caderno.

A fala de Adão evidencia sua preocupação com a própria imagem. Depois de nossa conversa, compreendi porque ele nos dirigiu a seguinte pergunta quando a entrevista foi encerrada e os equipamentos desligados: *“isso vai me prejudicar?”* Essa preocupação só reforça meu compromisso de apresentar a entrevista transcrita para o Adão visando à validação de seu conteúdo.

1.5.2 Demiciana Edna: da pedagogia hospitalar à formação no movimento social

Imagem 4. Demiciana Edna na entrada de sua barraca, janeiro de 2014



A segunda sessão de entrevista foi realizada no dia 11 de junho às 9 horas, com Demiciana Edna Ramos da Cruz, que também gosta de ser chamada de Bida. Ela é mãe de quatro filhos, viúva e se declara indígena, justificando o seu pertencimento étnico-racial tendo por referência a sua avó, que era índia. Natural de Guarataia, distrito de Itambacuri-Minas Gerais, Região Vale do Rio Doce, ela nasceu em 1970²⁵. Desde a infância, Demiciana Edna mudava-se constantemente. O pai era vaqueiro e a família sempre migrava a procura de trabalho em fazendas. O itinerário de mudanças foi amplo: Governador

²⁵ A data que consta na certidão de nascimento é 1967. Disse que foi registrada aos 10 anos de idade porque precisava fazer uma cirurgia. Como não poderia fazer a cirurgia com essa idade, o pai resolveu registrá-la três anos mais velha.

Valadares-MG, Frei Inocência-MG, Lagoa Dourada-MG, Belo Horizonte, Vitória-Espírito Santo, Sete Lagoas-MG, Betim e o bairro PTB, em Betim. Quando mudaram para Betim, os pais trabalharam na antiga Fazenda Ponte Nova, antes de ser ocupada pelo MST. As mudanças constantes foram o empecilho para frequentar a escola durante a infância. Demiciiana Edna aprendeu a ler e escrever aos 10 anos de idade, quando ficou internada um ano no Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte, para fazer uma cirurgia no baço porque na época havia contraído esquistossomose. Esse foi o único período em que estudou na infância porque tinha que trabalhar desde pequena. Conheceu o MST quando morava no bairro PTB. A família participou do trabalho de base e no dia dois de julho de 1999 sua mãe fez parte da ocupação da antiga fazenda Ponte Nova. No dia quatro do mesmo mês, Demiciiana Edna foi ao encontro de sua mãe. Desde o início da participação no MST, ela integra as coordenações no Dois de Julho. Já fez parte da coordenação do Setor de Higiene, de Alimentação e, atualmente, integra o Setor de Cultura, bem como atua na coordenação do Núcleo 2. Nos primeiros anos de ocupação, integrou a turma de EJA no Dois de Julho. Estudou com a educadora Nila e um pouco com Euzir. Participou também de vários cursos organizados pelo MST. Demiciiana Edna já trabalhou como balconista, vendedora e manicure. Atualmente faz varetas de bambu para vender e planta hortaliças, mandioca, milho, feijão e quiabo no assentamento.

Conheci Demiciiana Edna por meio das fotografias da II Oficina de Formação de Educadores da Região Centro-Sul²⁶, realizada no Dois de Julho, em 2009. Chamou-me atenção aquela mulher alta, de cabelos pretos e com uma criança ao colo. Nas fotografias, aparecia envolvida em algumas atividades. Durante a pesquisa de campo, em abril de 2013, vi aquela mulher da fotografia numa reunião com a coordenação, sempre com o caderno nas mãos a anotar a pauta da reunião e na coordenação do Núcleo 2. Na época, ao falar do projeto de

²⁶ As fotografias fazem parte do acervo do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, sob a guarda do NEPEJA-FaE-UEMG.

pesquisa, Demiciana Edna apresentou-se como uma ex-aluna da EJA e prontificou-se a ajudar-me na organização da reunião com todas as pessoas que estudaram na turma de EJA dentro do assentamento.

Depois que preenchi a ficha de identificação de Demiciana Edna, no dia 15 de junho, manifestei meu interesse de fazer uma entrevista com ela. No dia 10 de julho, quarta feira, a visitei e combinamos a entrevista no dia seguinte, às 9 horas, em sua barraca. Como combinado, cheguei e conversamos sobre a pesquisa e perguntei se ela se importava de ser filmada. Demiciana Edna concordou que o registro de sua entrevista fosse filmado. O local estava movimentado com a presença de suas filhas - uma criança e uma adolescente -, o irmão e outro homem que não conhecia. O irmão de Demiciana Edna andava pelo quintal e a filha adolescente fazia varetas de bambu. Enquanto eu ligava os equipamentos, a adolescente começou a zombar da mãe quando percebeu que ela seria filmada. Fiquei um pouco incomodada com a situação e perguntei se Demiciana Edna preferia fazer a entrevista dentro da barraca. Ela preferiu do lado de fora. Iniciamos a entrevista e senti que Demiciana Edna dava respostas curtas, sempre com tons conclusivos, e as questões não eram muito exploradas. Ela falou que naquele dia estava com dor de cabeça. Fiquei desconcertada e não me senti à vontade para continuar a entrevista, que durou apenas 13 min. O tempo foi curto e o contexto tumultuado. A filha caçula começou a brincar perto da câmera e em alguns momentos posicionava-se atrás da mãe para aparecer na filmagem. Em outros, as duas interagiam. Devido a esse conjunto de situações, encerrei a entrevista. Um pouco frustrada por não conseguir conduzir a entrevista, não permaneci na barraca para conversar um pouco mais com Demiciana Edna depois de desligar os equipamentos, como havia feito com Adão.

1.5.3 Maria de Lourdes: entre memórias de luta e esquecimento das letras

Imagem 5. Maria de Lourdes e o marido em sua barraca, julho de 2013



No mesmo dia 11 de julho, às 10h30, entrevistei Maria de Lourdes Ferreira dos Santos, casada, mãe de cinco filhos e de dois adotivos. Em relação à identificação racial, ela se declarou parda. Nasceu em 1950, no município de Pavão, Minas Gerais, Região Vale do Mucuri. Em 1979 mudou-se para Belo Horizonte, onde morou até aproximadamente 1985. No referido ano, mudou-se para o bairro Ouro Negro, em Ibirité, e de lá foi para a ocupação do Dois de Julho, em 1999. O marido foi primeiro, no dia dois de julho, e ela, ainda insegura por não conhecer bem o Movimento, decidiu pedir conselhos ao pastor da igreja

que frequentava antes de ir ao encontro do marido. Dias depois decidi participar da ocupação. No Dois de Julho, Maria de Lourdes foi coordenadora do Setor de Alimentação e do Setor de Finanças, tendo se dedicado mais tempo à última coordenação. Maria de Lourdes não frequentou escola quando era criança. Morava na área rural de Pavão e, na época, a escola ficava distante em relação ao seu local de moradia. A escola localizava-se dentro da fazenda e o fazendeiro quem pagava o salário da professora. Para chegar à escola tinha que atravessar um pasto. A travessia era arriscada porque o gado ficava solto. Além disso, ela era uma das filhas mais velhas e os pais não permitiam a frequência à escola porque os filhos tinham que trabalhar na roça. Maria de Lourdes estudou várias vezes nas turmas de EJA no assentamento. Estudou na “sede, na casinha e no galpão” com a educadora Euzir. Maria de Lourdes já “lavou roupa para fora”. Atualmente trabalha como dona de casa e produz feijão na área denominada Coletivo das Mulheres do assentamento.

Meu primeiro contato com Maria de Lourdes ocorreu no dia 25 de maio, domingo. A barraca dela estava cheia de filhos e netos. Ela e o marido, Sr. Du, me receberam na cozinha, onde conversamos sobre a pesquisa. Logo depois, preenchi a ficha de identificação com os dados fornecidos por ela. Maria de Lourdes não se lembrava de algumas datas. Então, o marido a auxiliava e eles ficavam a negociar os períodos antes de me responder. Como revelou ter participado de várias turmas de EJA no Dois de Julho, achei que seria interessante entrevistá-la por ser uma pessoa que vivenciou a dinâmica das turmas em diversos momentos. De início, já demonstrei meu interesse de retornar para fazer uma entrevista e ela se dispôs a participar.

Quando retornei ao assentamento no dia 10 de julho, quarta feira, fiquei a procura de um lugar para dormir porque pretendia ficar por lá até o final da manhã dia 12, sexta feira. Foi quando Maria de Lourdes e Sr. Du ofereceram-me local para eu dormir. Combinamos de fazer a entrevista no dia 11 de manhã.

Antes de iniciarmos, falei da pesquisa com Maria de Lourdes e liguei os equipamentos. Ela falou que não ficaria inibida com a câmera. De fato, não ficou. Durante toda entrevista Maria de Lourdes ficou de pé, vez ou outra fixava o olhar na câmera, pois posicionava-se de perfil. Fiquei impressionada com a narrativa dela. Ela tomou a palavra e falou mais de sua inserção no Movimento e da vida no assentamento. Ao iniciar a entrevista os netos estavam presentes, mas logo saíram e não interferiram na gravação. Depois o Sr. Du chegou e sentou-se ao nosso lado e começou a interagir conosco. A participação dele foi interessante.²⁷

²⁷ Dormi na barraca do casal Maria de Lourdes e Du nos dias 10, 11, 15 e 16 de julho, período de realização das entrevistas. No dia 12 de julho, sexta feira, pela manhã, voltei para Belo Horizonte e passei o final de semana em casa. Retornei ao assentamento no dia 15, segunda feira, para combinar locais e horários de outras entrevistas. Combinei a entrevista com Rosilene no dia 16, às 9 horas, e com José Emídio às 14 horas do mesmo dia. No intervalo entre as entrevistas, andei pelo assentamento e me aproximei de José Alves. Falei que tinha interesse de conhecer a história dele e, então, ele começou a contar como era sua infância e sua experiência de escolarização. Achei a história dele interessante e combinamos nossa entrevista também para o dia 16, às 19 horas.

1.5.4 Rosilene: imbricação entre a vida na cidade e no assentamento

A quarta sessão de entrevista foi feita, no dia 16 de julho, com Rosilene. Ela se declarou preta, é casada e mãe de três filhos. Nasceu em 1961, no município de Formosa, estado de Goiás. Com a morte do pai, quando tinha apenas 9 anos de idade, mudou-se para Brasília com a mãe e os irmãos. O irmão mais velho já morava na capital do País. Ainda em Formosa, Rosilene acha que estudou até o segundo ano em uma escola pública na cidade. Em Brasília, estudou até o quinto ou sexto ano, mas com muita dificuldade porque tinha que dividir o tempo com o trabalho. Aos 17 anos de idade, Rosilene casou-se e veio morar em Belo Horizonte, onde ficou de 1978 a 1981. Depois, mudou-se para o bairro PTB, em Betim, onde mora até hoje. Mais ou menos no ano 2001, conheceu um integrante do MST que a convidou para participar de uma ocupação do Movimento, em Carmo da Mata, Minas Gerais. O marido estava trabalhado em Betim e ela foi para a ocupação com o filho mais novo, pois pensou que ficaria seis meses no acampamento. Depois o marido pediu conta do serviço e foi ao encontro de Rosilene e do filho. Moraram lá durante quatro anos, muito mais do que Rosilene pensava no início. Nesse período o marido adoeceu e teve que fazer uma cirurgia no coração. Como a vida estava muito difícil em Carmo da Mata e o marido precisava procurar assistência médica, conversaram com uma liderança do MST e solicitaram uma transferência para Betim. Depois disso, eles conseguiram uma carta de transferência para o Dois de Julho, mais ou menos em 2005. Até o ano de 2012, Rosilene e o marido moravam no assentamento e os filhos no bairro PTB. No ano seguinte, ela e o marido decidiram ficar no PTB, deslocando-se todos os dias ao assentamento para cuidar da plantação de feijão e mandioca e da produção de mel. Em 2008, os dois começaram a participar da turma de EJA no assentamento, quando Rosilene voltou a estudar e o marido foi à escola pela primeira vez.

Conheci Rosilene na reunião de apresentação do projeto de pesquisa no Dois de Julho, no dia 03 de maio, sexta feira. Antes de iniciar a reunião, Rosilene se dispôs a ir às barracas de outras pessoas que frequentaram a EJA para convidá-las para participar de nossa reunião. Durante a pesquisa de campo, eu sempre encontrava Rosilene com um sorriso no rosto e disposta a conversar. Preenchi a ficha de identificação dela no dia 21 de maio, terça feira, e logo depois ela me levou para conhecer o apiário dela e do marido e me presenteou com um vidro contendo mel produzido no assentamento. Apresentou-me o lote, próximo ao largo central do assentamento, que é conhecido como Coletivo das Mulheres, onde Rosilene produz feijão e mandioca. Outro momento marcante de nosso encontro foi na organização da festa de aniversário do Dois de Julho. Foi no sábado, dia 06 de julho, quando trabalhei com Rosilene e outras pessoas na preparação do caldo e da canjica, que foram servidos no primeiro dia de festa, pois no segundo dia, no domingo, eu não poderia participar. Rosilene auxilia na preparação dos alimentos da festa desde que mudou para o Dois de Julho.

No dia 16, terça feira, às 9 horas, fui à barraca de Rosilene para entrevistá-la. Ela preferiu não ser filmada e nem fotografada. Senti que ela estava apressada, pois perguntou se a entrevista duraria muito tempo. Falei que dependeria do ritmo de nossa conversa. Nesse dia, ela havia combinado com o marido de arrancar mandioca depois da entrevista. Iniciamos a sessão, que foi interrompida por um vizinho que chamou no portão. Em seguida, o marido chegou e fez alguns comentários. Quando encerramos a entrevista, Rosilene e o marido foram para roça colher mandioca.

1.5.5 José Emídio: o trabalho na terra como expressão de autonomia

Imagem 6. José Emídio na área da produção no assentamento, julho de 2013



A quinta sessão de entrevista foi realizada também no dia 16 de julho com José Emídio dos Santos, que se declarou indígena, casado, e pai de seis filhos. Nasceu em 1946, em São Sebastião do Maranhão, estado de Minas Gerais, na região do Vale do Rio Doce. Aos 2 anos de idade mudou-se para Santa Maria do Suaçuí-MG, onde morou até os 28 anos. Nessa cidade, José Emídio estudou pela primeira vez, aos 10 anos de idade. A sala de aula encontrava-se localizada na zona rural. Caminhava cerca de 8 km para chegar até a escola, que na época era paga. Nesse período, completou a 3ª série e parou de estudar para trabalhar com o pai na roça. Voltou a estudar aos 20 ou 22 anos, na cidade, em Santa Maria do Suaçuí.

Trabalhava na roça durante o dia e estudava à noite até completar a 4ª série. Estudou novamente uns 4 meses em um colégio na mesma cidade, mas logo parou. Em 1973, já casado, mudou-se para o bairro Guanabara, Regional PTB, em Betim, onde trabalhou como foguista²⁸ na empresa Magnesita, durante 25 anos aproximadamente. Em 2002 conheceu o MST por intermédio de um amigo. Participou do trabalho de base e foi com o neto para uma ocupação em Carmo da Mata, Minas Gerais, onde morou aproximadamente por um ano e meio. O acampamento sofreu ordem de despejo e, por isso, foi morar no Dois de Julho, numa área mais afastada das barracas. Depois conseguiu ficar de vez no Dois de Julho com os outros acampados. José Emídio mora sozinho no assentamento. A esposa e os filhos moram na casa da família no bairro Guanabara. Retomou o vínculo com a terra ao participar do MST. No assentamento Dois de Julho, José Emídio trabalha com José Alves. Juntos, plantam feijão, milho, mandioca, quiabo e hortaliças. No Dois de Julho, José Emídio também participou da turma de EJA em 2008 e 2009.

Meu primeiro contato com José Emídio ocorreu no dia 03 de maio, sexta feira, no dia da apresentação do projeto de pesquisa no assentamento. Ele não pôde participar de nossa reunião porque estava na roça. Por isso, participou apenas da reunião de núcleo que aconteceu às 17 horas. Ainda não conhecia José Emídio. Sabendo da minha presença no assentamento, ele se aproximou e falou: *“eu estudei aqui. Eu fui uns do que mais ia nas aulas, não falhei um dia”*. Achei muito interessante José Emídio apresentar-se. Ele falou que não sabia porque as aulas haviam parado e perguntou se eu ia dar aulas. Falei da pesquisa e ele se dispôs a participar. Preenchi a ficha de identificação de José Emídio no dia 21 de maio e marquei a entrevista com ele no dia 16 de julho. A sessão foi feita do lado de fora de sua barraca e ele preferiu não ser filmado. Quando finalizamos a entrevista e desliguei o gravador, José Emídio mostrou-me o caderno que ele

²⁸ Foguista é o trabalhador encarregado de alimentar as fornalhas de máquinas a vapor e alto-forno de siderúrgicas.

usava na sala de aula. Fotografei o caderno e fomos para a roça buscar feijão. A conversa prolongou pelo resto da tarde. Ele me disse que ficou um pouco tímido na entrevista e pediu desculpas.

1.5.6 José Alves: transfigurações do vínculo com a terra

Imagem 7. José Alves em sua barraca, julho de 2013



Na noite do dia 16 de julho entrevistei José Alves, que se declarou branco²⁹, casado e pai de 5 filhos. Nasceu em 1950, em Inhapim, Minas Gerais, cidade essa localizada na Região do Vale do Rio Doce. Aos 3 anos de idade, mudou-se para Itanhomi-MG, onde morou durante 45 anos. Começou a trabalhar na colheita de café com a mãe aos 5 anos de idade. Em Itanhomi, estudou até o 3º ano em um grupo escolar. Depois estudou o 4º ano em outro grupo escolar na cidade, quando tinha 10 ou 11 anos de idade. Após ter-se casado, mudou-se para o bairro Granjas

²⁹ No preenchimento da ficha de identificação, José Alves respondeu “branco queimado de sol”.

São João, Regional Centro de Betim. Nesse bairro, José Alves plantava milho e hortaliças para vender na feira situada próximo à sua casa.

Em 2001 ou 2002 participou de algumas ocupações do MST. Antes de mudar-se para o Dois de Julho, no ano de 2003, aproximadamente, esteve presente no acampamento *Ho Chi Minh*³⁰, que época era na cidade de Esmeraldas. A família continuou no bairro Granjas São João e ele sozinho no acampamento. José Alves participou de uma turma de EJA no acampamento *Ho Chi Minh*, retomando os estudos na EJA do Dois de Julho quando a educadora era Marília e, em seguida, estudou com Euzir (Sorriso). Durante a entrevista, José Alves faz referência à turma de EJA no assentamento nomeando-a de MOBREAL, o que nos indica que o nome dessa iniciativa marcou sua memória. No assentamento, trabalha com José Emídio. Os dois plantam milho, mandioca, feijão, batata, quiabo, inhame e verduras. José Alves já trabalhou como pedreiro, mas admitiu que nunca deu certo nesse ofício. O que gosta mesmo é de plantar, disse-me ele. Hoje faz parte do Núcleo 1 e mora sozinho no assentamento. Às vezes, recebe a visita da família ou vai visitá-los no Granjas São João.

Conheci José Alves durante a pesquisa de campo. Não consegui preencher a ficha de identificação dele durante a pesquisa de campo porque eu ia sempre embora do assentamento ao final da tarde, horário que ele estava no lote onde planta. No mês de julho, tive a oportunidade de ficar mais próxima dele porque dormi no assentamento. Ao procurar José Alves para combinar um dia para preencher a ficha de identificação, ele começou a contar várias histórias da infância. Nesse momento, perguntei se ele aceitaria ser entrevistado. Voltei no dia 16, às 19 horas, e iniciamos a entrevista. A barraca de José Alves tem dois cômodos - uma cozinha e um quarto. Começamos a entrevista em um sofá que fica no quarto. Acima do sofá há uma bandeira do MST. Durante a entrevista, José Alves

³⁰ Atualmente o *Ho Chi Minh* é um assentamento localizado no município de Nova União-MG.

mostrou-me um documento do INCRA em que consta a assinatura dele e a digital da esposa, e um jornal para explicar quais palavras consegue ler. A sessão foi agitada, visto que José Alves movimenta-se com frequência pela barraca e em vários momentos atravessava a narrativa com outros assuntos repetitivos. Depois de ouvir a entrevista percebi que reforcei suas repetições. A parte final da entrevista foi interrompida por um vizinho que foi me procurar para saber se eu iria entrevistar a mãe dele no mesmo dia³¹. Em virtude do adiantar da hora, não era possível fazer outra entrevista no dia 16. A entrevista com José Alves já era a terceira do dia. Foi um pouco exagerado eu insistir em fazer, pois já estava cansada.

³¹ Na manhã do dia 16, encontrei com Alzira e perguntei se poderia entrevistá-la no dia 17. Ficou tudo acertado. Contudo, Alzira tinha um compromisso no dia 17 e o filho dela passou na barraca de José Alves para avisar que a mãe não poderia me receber.

1.5.7 O casal Abel e Geralda: cumplicidade nas lutas por direitos

Imagem 8. Geralda e Abel na casa onde moram em Betim, julho de 2013



A sétima e última sessão de entrevista foi feita no dia 17 de julho com o casal Abel Pereira Gomes e Geralda Francisca Gomes, avós da educadora Euzir (Sorriso). Abel declarou-se preto, tem 4 filhos com Geralda. Nasceu em 1937, em Itanhomi de Queiroga³², Minas Gerais, e foi registrado em Caratinga-MG, ambas as cidades situadas na Região do Vale do Rio Doce. Quando era criança, mudou-se para Mantena-MG. Nesse tempo, Abel morava e trabalhava na roça e o pai só

³² Em 1923 o povoado de Queiroga foi elevado à categoria de Distrito, passando a ser identificado como Itanhomi. Em 1948 o Distrito de Itanhomi emancipou-se e foi elevado à categoria de Município. Fonte: IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=313320&search=Minas%20Gerais|Itanhomi#historico>

permitiu que ele estudasse aos 16 anos de idade. Começou a frequentar uma turma de EJA e não continuou, tendo estudado menos de um ano. Depois de casado, mudou-se com a esposa para Belo Horizonte. Passados cerca de trinta anos, mudaram-se para o bairro São Cristovão, Regional Imbiruçu, em Betim.

Geralda, declarou-se parda³³. Nasceu 1940, em Cachoeirinha do Itaúna, em Barra de São Francisco, estado do Espírito Santo. Quando era criança, morou na roça e, por ser menina, o pai não permitia que ela frequentasse a escola. Geralda teve sua primeira experiência de escolarização em uma turma de EJA numa escola no bairro São Cristovão, durante seis meses. Não deu continuidade aos estudos porque a escola parou de oferecer EJA. Ela e o marido moraram em São Paulo durante quatro anos, onde trabalharam como faxineiros. Depois retornaram para a casa em Betim. O casal conheceu o MST quando um amigo, um dos coordenadores do Dois de Julho, os convidou para morar no assentamento. Naquele momento, eles não foram e Abel foi trabalhar como ajudante de carpinteiro durante um ano e três meses em Portugal. O filho já trabalhava lá. Depois que voltou para Betim, Abel e Geralda decidiram mudar para o Dois de Julho, em 2006 ou 2007. Moraram lá até 2012, pois Geralda ficou doente, com dificuldade de locomoção, e não tinha condições de continuar no assentamento. Decidiram, então, retornar à casa deles no bairro São Cristóvão. Geralda vai ao assentamento apenas aos finais de semana para visitar a filha, que vive no Dois de Julho. Abel vai um dia sim e outro não, porque produz milho, feijão e mandioca no Dois de Julho. Em 2008, o casal participou da turma de EJA no assentamento.

Conheci Abel em abril de 2013. Falei da pesquisa e ele logo manifestou seu interesse de participar e insistiu para que eu fosse conhecer a esposa dele, pois

³³ No dia que preenchi a ficha de identificação de Geralda, ela ficou em dúvida quanto à declaração de sua cor. Então, a filha falou com ela: “*a senhora é parda, mãe*”. Depois desse comentário Geralda declarou-se parda.

os dois estudaram juntos no assentamento. No dia da reunião para apresentação do projeto de pesquisa, Abel estava presente e reafirmou seu interesse de participar. Em outra incursão no Dois de Julho, num domingo do mês de maio, conheci Geralda, na barraca da filha Vilma. Conversei com o casal e preenchi a ficha de identificação de ambos. Eles contaram-me várias histórias e lamentaram não ter oportunidade de estudar quando eram crianças. Nesse dia, Abel ficou empolgado e falou que queria me mostrar as fotografias da viagem que ele fez a Portugal. O casal começou a contar da viagem que fizeram pelo MST para Viçosa, relembando os nomes dos estudantes que conheceram na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Reencontrei Abel no dia 15 de julho quando ele me levou ao mandiocal onde trabalha e lá combinamos o dia da entrevista. Ele sugeriu que fosse feita na casa dele, no São Cristovão, para que a esposa, Geralda, também pudesse participar.

No dia 17 de julho encontrei Abel no Dois de Julho e de lá fomos juntos para a casa dele. O casal preferiu apenas o uso do gravador. Antes de iniciar a entrevista, Abel confidenciou que Geralda estava preocupada com a minha presença e falou: *“Abel, acho que isso é uma cilada”*. No momento sorri e conversei com o casal sobre a pesquisa. Durante a entrevista Abel mostrou-me as fotos que tirou em Portugal. Depois de encerrar a entrevista, Abel pegou uma correspondência e falou: *“essa não é minha. É sua, minha veia”*. Como Abel falou que não sabia ler, perguntei como ele sabia que a correspondência não era dele. Então, o casal explicou que reconhece, na forma escrita, os próprios nomes, os nomes dos filhos e netos. Achei interessante o comentário. Naquele momento, lembrei-me do dia que entreguei o primeiro Boletim de Pesquisa para Abel. Ele conseguiu localizar o próprio nome no Boletim. A entrevista proporcionou informações relevantes para a pesquisa, mas difíceis de serem transcritas porque, em alguns momentos, nossas falas ocorreram de forma simultânea.

CAPÍTULO 2. TRAMAS E ENTRELAÇAMENTOS NAS TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS

A apresentação e análise das trajetórias dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho revelam-nos que suas vivências não apresentam aspectos apenas individuais. A metáfora da trama, enquanto conjunto de fios que se entrelaçam, expressa a ideia que desenvolvo nesse capítulo, de que há fios que ligam as trajetórias dos sujeitos, constituindo, assim, trajetórias de coletivos. São vidas entrelaçadas por experiências de trabalho rural, trabalho em fábrica, com inserção na luta por terra, com inserção em movimentos sociais. São experiências sociais coletivas marcadas por relações econômicas, sociais e enredadas pela trama histórica das relações de poder, de gênero e racial. Que tramas são constitutivas das trajetórias dos sujeitos pesquisados? Por onde passam essas tramas? Que indagações essas experiências trazem?

Neste capítulo, identifico e analiso quatro tramas que, entrelaçadas por vários fios, constituem as trajetórias humanas dos sujeitos da pesquisa: o trabalho; a vivência no assentamento; a condição da mulher e a identificação racial dos sujeitos. As tramas não são apresentadas de forma linear nem hierárquica. A exposição do texto é iniciada pela trama do trabalho porque nela identifico uma experiência fundante nas vidas dos sujeitos pesquisados, especialmente dos colaboradores. As tramas se interpenetram de modo que não há como percebê-las desarticuladas umas das outras. Nesse sentido, algumas relações estabelecidas, como as de trabalho e com o assentamento - esse compreendido enquanto espaço que possibilita a reinvenção do vínculo com a terra - são recorrentes em toda dissertação. Dimensões da história e da configuração do assentamento Dois de Julho são apresentadas à medida que cada trama é discutida, visto que, em concordância com a concepção de organização dessa pesquisa, não faria sentido apresentar o assentamento descolado dos fios que o entrelaçam às trajetórias dos sujeitos.

As tramas foram identificadas a partir das narrativas dos colaboradores da pesquisa. Apenas a trama racial será analisada a partir das respostas contidas nas fichas de identificação preenchidas com os 24 (vinte e quatro) sujeitos que participaram da pesquisa. A análise tanto das entrevistas quanto das fichas nos revela que são vidas que se encontram em determinados contextos para tecerem, juntas, a luta por direitos, dentre eles, o direito à educação.

No trabalho de análise das entrevistas, recorri às orientações de Gibbs (2009) no tocante ao que o autor considera como “codificação e categorização temáticas” e “análise de biografias e narrativas”. Ao ler as entrevistas textualizadas e impressas, procurei identificar quais temas eram mencionados pelos colaboradores; como era a estrutura de suas narrativas; quais eventos, personagens e espaços mencionavam; quais metáforas eram utilizadas; quais histórias autônomas e subtramas atravessavam as narrativas. Em outro momento, fiz um resumo da estrutura de todas as narrativas e identifiquei quais pontos conectavam uma entrevista a outra e quais eram diferentes. Desse modo, ao discutir as tramas, que serão apresentadas adiante, mobilizei as entrevistas ou o conjunto de entrevistas que tratavam de temáticas comuns.

2.1 Trabalho e educação nas trajetórias dos sujeitos da EJA no Assentamento Dois de Julho

Eu já trabalhava com cinco anos de idade, ajudava minha mãe apanhar café, trabalhava na roça. Estudar, estudava, mas pouquinho e falhava mais por causa de serviço. Tinha que trabalhar para ajudar os pais porque meu pai era muito doente. Com sete anos de idade eu já trabalhava para ganhar dinheiro dos outros. Depois eu saí da escola, do grupo.

Colaborador José Alves

O trabalho é uma experiência fundante na vida dos colaboradores. José Alves não é o único a mencionar a precoce inserção no mundo do trabalho. A roça é, nesse contexto, o espaço de produção da vida, de cultura, de conhecimento e opressão. A colheita de café era feita em uma fazenda que recrutava trabalhadores temporários. As trajetórias dos sujeitos da pesquisa revelam-nos aspectos das configurações do trabalho no campo e suas relações com a educação. Quais são as especificidades do trabalho no campo e dos trabalhadores do Dois de Julho? Quais são os vínculos tecidos na relação trabalho e educação nas trajetórias dos sujeitos? Nesse item, descrevo e analiso processos educativos que emergem da experiência de trabalho no assentamento.

2.1.1 Terra, trabalho e mobilidade espacial

A inserção no trabalho rural desde a infância é recorrente em todas as entrevistas, exceto na de Rosilene. O trabalho precoce é apontado pelos colaboradores como justificativa para a não frequência à escola ou interrupção dos estudos. Nesse aspecto, as trajetórias dos colaboradores da pesquisa são semelhantes às relatadas na pesquisa de Silva (2010), feita com 8 (oito)

educandos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, no município de Tumiritinga, Região do Vale do Rio Doce:

São relatos que revelam como o trabalho, no universo de vida dos homens e mulheres no meio rural, é um aspecto marcante na vida dos educandos e presente em seus cotidianos desde as mais tenras idades, contribuindo para a inexistência de uma delimitação cronológica entre as fases da infância, adolescência e vida adulta. Assim, desde cedo submetidos ao mundo do trabalho, consideram que tiveram a infância marcada pela necessidade de ajudar a família nas tarefas domésticas e no processo de produção agrícola. (SILVA, 2010, p.72)

Qual é o lugar do estudo frente às necessidades imediatas de sobrevivência? Rizzini (1999) destaca que a participação de crianças no mundo do trabalho é motivada pela pobreza de suas famílias, o que as impede de frequentar escola. Para a autora, trabalhar muitas vezes significa garantir a sobrevivência do núcleo familiar. A pobreza no meio rural é decorrente da concentração fundiária, como analisado por Oliveira e Henrique (2010), dentre outros fatores que são considerados pelos autores determinantes da miséria no Brasil:

A dominância da grande propriedade; o processo de modernização impulsionado pela ação do governo, que aumenta a produtividade do trabalho e reduz a capacidade de absorção da mão-de-obra nas áreas de fronteira; a sobrevivência, em certas áreas, do latifúndio tradicional; a própria desarticulação das relações latifúndio-minifúndio; a pobreza das massas rurais; a superexploração, a proibição dos sindicatos, a ausência de políticas sociais no campo - todos esses fatores resultaram num êxodo rural espantoso. (OLIVEIRA; HENRIQUE, 2010, p.7).

Um dos resultados da combinação dessa série de fatores é a rápida urbanização ocorrida no Brasil num curto período de tempo. Os 24 (vinte e quatro) sujeitos pesquisados trazem a marca da mobilidade espacial. Expulsos de seus locais de origem, em decorrência das precárias oportunidades de trabalho e acesso a direitos sociais básicos, instalaram-se em bairros industriais periféricos da Região Metropolitana de Belo Horizonte, revelando o que podemos identificar como

formas de “inclusão precária” (MARTINS, 2009a) na cidade, seja frente às dificuldades para garantir uma moradia digna, seja no que diz respeito às atividades de trabalho desenvolvidas.

José Emídio apresenta-nos a compreensão da vivência no contexto rural e o que justificou sua migração para Belo Horizonte:

É:: porque: eu ficava pensando assim “gente, esse negócio de: roça, esse trem não”... lá era um troço sem futuro. Era sem futuro mesmo porque a gente trabalhava nas terras dos outros. Na época trabalhava em fazendas dos outros, a gente plantava. (...) Então, não tinha como a gente aprumar não. Nessas alturas, eu já tinha casado e tudo. Um dia eu pensei e falei “quer saber de uma coisa, eu vou é: largar esse trem para o lado”. Tinha um primo meu que morava aqui. Ele falou comigo “vamos embora para lá, vamos para Belo Horizonte que eu vou arrumar um serviço para você”. Eu pensei e falei com minha mulher, nessa época eu já tinha três filhos, falei “oh, você fica aí que eu vou. Vou arrumar um serviço lá. Assim que eu arrumar um serviço e começar a trabalhar, eu: venho te buscar”. Dei tanta sorte, menina, que eu cheguei aqui numa semana, na outra eu estava trabalhando. E: aí fui lá, busquei meu pessoal. Dei muita sorte. Entrei numa firma e trabalhei nela até aposentar.

(JOSÉ EMÍDIO)

José Emídio trabalhou como metalúrgico em Betim durante 25 (vinte e cinco) anos. Por isso, ele avalia como sorte permanecer tantos anos em uma mesma empresa. Nem todos colaboradores tiveram essa “sorte”. A inclusão precária na vida urbana e no trabalho produz, como forte marca, a mobilidade espacial, ou seja, os deslocamentos iniciados nas cidades de origem em busca de trabalho, não são encerrados para alguns sujeitos. Esse fenômeno é evidenciado de forma contundente na entrevista de Adão:

(...) rodei esse mundo todo de meu Deus... São Paulo, Rio, Paraná, Porto Alegre, Bahia, Belém do Pará, São Felix do Xingu... Isso tudo eu rodei aí que vim parar aqui ((no Assentamento Dois de Julho)). Eu comecei na Petrobras em 86, numa empreiteira. Só

que não ficava aqui direto. Sempre estava desempregado, aparecia um serviço para fora e eu saía um ano, oito meses ().

(ADÃO)

Oliveira e Henrique (2010), ao analisarem a reprodução da pobreza no Brasil, apontam três principais determinantes: “a maneira como foi encaminhada a questão agrária, a especificidade do mercado de trabalho e a natureza das políticas sociais consideradas em seus traços histórico-estruturais” (OLIVEIRA; HENRIQUE, 2010, p. 7). Nesse cenário, os deslocamentos de Adão podem ser lidos a partir das características da formação do mercado de trabalho no Brasil, que apesar do dinamismo do desenvolvimento econômico e industrial, não conseguiu absorver completamente, no mercado formal, a grande massa da população da cidade por conta da velocidade do processo de migração.

Com a não inserção no mercado de trabalho formal, os sujeitos buscam alternativas. Nesse aspecto Rosilene nos oferece elementos para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas famílias que têm esse perfil. Depois que se casou, Rosilene parou de trabalhar fora para cuidar dos filhos. Ela e o marido decidiram, então, trabalhar por conta própria.

Depois do bar foi sacolão e ferro velho. Tudo eu já mexi (...). Trabalhamos muito e os meus meninos também. Os meus meninos foram criados debaixo do balcão. A mais velha tinha problema de bronquite. Eram quinze dias em casa e o resto do mês no hospital. Depois veio o outro, o segundo. Esse aí já não tinha problema nenhum, mas onde eu ia, eu levava, minha filha. Morava distante, um pedacinho do bar para lá um pouquinho. Ele ((faz referência ao marido)) levava os dois, arrastando os dois. Quando dormiam, nós colocávamos eles na espuminha que ficava debaixo do balcão. E assim foi. O que teve vida melhor foi o mais novo que nunca passou essa dificuldade porque o outro começou a trabalhar cedo também, acho que com sete anos, oito anos ele já nos ajudava no bar, no ferro velho.

(ROSILENE)

Na narrativa, é evidenciado que as trajetórias dos filhos das famílias populares não se diferenciam muito das trajetórias de seus pais, porque trazem como elementos comuns a inserção precoce no mundo do trabalho.

A migração para a cidade foi vivenciada de forma radical pelos sujeitos da pesquisa, que trazem a busca do trabalho, de melhores condições de vida, de garantia de direitos sociais para si e para os filhos. O que nos resta a pensar diante de um quadro tão complexo que envolve a urbanização e lutas por direitos sociais interdependentes? Que a expropriação da terra produz lugares precários na cidade para as famílias de origem rural. Concordo com Arroyo (2012b) na afirmação de que “terra é mais do que terra. Terra é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios” (p.87).

2.1.2 O trabalho no Dois de Julho: o “retorno à terra” e a constância da mobilidade espacial

A terra é considerada por Arroyo (2012b) central para a compreensão das relações entre trabalho no campo e educação. Os vínculos com a terra, que foram interrompidos para maioria dos sujeitos da pesquisa ainda na infância e juventude, foram retomados a partir da participação no MST. A história do assentamento Dois de Julho oferece-nos elementos para refletirmos sobre o retorno dos trabalhadores à terra e como suas condições de produção podem ser um dos motivos para a constância da mobilidade espacial nas trajetórias dos homens e mulheres pesquisados.

O assentamento Dois de Julho possui 821,0519 ha de área³⁴ que abrangem os municípios de Betim e Esmeraldas. O rio Paraopeba faz a divisa do assentamento com o município de Juatuba. A área em Betim localiza-se no bairro Vianópolis, que fica às margens da rodovia MG-050, sua principal via de acesso, e o situa a, aproximadamente, 15 km do centro do referido município. O entorno do assentamento comporta diferentes configurações do rural, onde percebemos a existência de fazendas, que em certos momentos absorvem a mão de obra de moradores do assentamento, condomínios e hotéis-fazenda com propagandas baseadas no ecoturismo³⁵, que servem de refúgio para a classe média alta da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O assentamento ocupa as terras da antiga fazenda Ponte Nova. De acordo com material produzido pela Fundação Artístico-Cultural de Betim (FUNARBE)³⁶ em 2011, “a fazenda Ponte Nova fazia parte de um complexo de fazendas ligada à fazenda Serra Negra” (p. 50), datada do século XVIII. As propriedades cumpriam

³⁴ De acordo com a planta do assentamento disponibilizada pelo INCRA, as áreas de registro compreendem, em ambos os municípios, áreas destinadas ao uso das famílias e áreas de reserva legal de preservação ambiental. De acordo com esse critério, no município de Betim são destinados 407, 2740 ha. para o assentamento acrescidos de 90,4254 ha. de reserva legal. Em Esmeraldas, 263,00 ha. destinam-se ao assentamento das famílias e 60,3525 ha. são de reserva legal. Confira mapas anexos.

³⁵ Durante os deslocamentos para realizar a pesquisa de campo, avistei vários *outdoors* do centro de Betim ao assentamento com propagandas de condomínios e do “Grupo Vale Verde”: “Com investimento também no agronegócio o grupo se diversifica com o plantio de eucalipto e coco, além da pecuária nos 20 mil hectares distribuídos em suas fazendas nos estados de MG/ES/BA. Atualmente o novo foco de investimento do grupo é a área imobiliária nos segmentos hoteleiro, loteamentos de luxo, complexos corporativos, shoppings, dentre outros.” Disponível em: <http://ecovillasvaleverde.com.br/#grupo>. Acessado em 30 de março de 2014.

³⁶ Esse material, publicado em 2011, é o *Dossiê de Tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento Dois de Julho*, produzido pela Fundação Artístico-Cultural de Betim (FUNARBE), Prefeitura de Betim e Miguilim - cultura e meio ambiente. O material integra os documentos do processo de tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento pela importância econômico-social da antiga fazenda Ponte Nova para história de Betim. O perímetro de tombamento compreende uma área de 85.491 m². A leitura do Dossiê foi indicada pelo coordenador do assentamento durante a pesquisa de campo. O material pode ser acessado no site: http://www.betim.mg.gov.br/patrimoniocultural/bens_tombados_e_inventariados.

a função de abastecimento com produtos agropecuários para a região mineradora de Minas Gerais. Durante o século XIX e XX, a antiga fazenda Ponte Nova foi importante para o desenvolvimento do distrito de Vianópolis, atualmente denominado Regional Vianópolis. A decadência da fazenda inicia-se com a morte de seu proprietário nos anos de 1980. A fazenda ficou sob a responsabilidade de um dos herdeiros, Marcos Paula Ferreira:

Dado seu insucesso na gestão da fazenda, Marcos passou a viver da cobrança de pedágio de pescadores que atuavam às margens do Rio Paraopeba e do desmatamento ilegal para a produção de carvão vegetal, feito em carvoarias implantadas clandestinamente dentro da propriedade. Relatos orais denunciam que havia trabalho compulsório na Fazenda. Por esta razão, recebeu sucessivas multas das autoridades ambientais e do trabalho, e a Fazenda Ponte Nova foi declarada improdutivo pelo INCRA em 1999, quando foi ocupada pelo MST (FUNARBE, 2011, p. 62-63).

O nome do assentamento - Dois de Julho - faz referência à data de ocupação da antiga fazenda. Os trabalhadores organizados produziram uma paisagem onde coexistem edificações do século XIX³⁷ e as barracas de lona típicas do processo de ocupação. O antigo, carregado de memórias da concentração fundiária em decadência nesse contexto, encontra-se atravessado pela configuração contemporânea da força da luta coletiva pela terra.

As famílias ali instaladas moravam principalmente em Betim, Contagem e Ibirité, nas adjacências de áreas industriais. Na ocupação, organizaram-se no entorno das edificações da antiga fazenda, mapeadas pela FUNARBE como: *Sede, Casa de Arreios, Paiol, Curral, Quarto de Arreios, Depósito de Grãos, Baias de Ordenha, Silo, Escola ou Casa do Porteiro, e Cemitério*. Assim, as famílias moram em algumas dessas edificações, outras em casas de alvenaria e a maioria em

³⁷O período de construção das edificações não tem data exata: “A sede da Fazenda, em estilo colonial, deve ter sido construída no final do século XIX e vem sofrendo um intenso processo de degradação [...]” (FUNARBE, 2011, p. 6).

barracas construídas com diversos materiais, tais como: lona, bambu, madeira e placas de metal. A precariedade das moradias deixa as pessoas a mercê das condições climáticas.

As condições de vida e de trabalho urbano das famílias do Dois de Julho anteriores à ocupação demonstram que são problemáticas e mal intencionadas as análises que classificam como “oportunista” a ação desses sujeitos, instalados em meio urbano, que se colocam na linha de frente na luta pela terra. Se analisarmos as ocupações por esse viés, perdemos de vista o componente agrário da pobreza urbana, que produz sujeitos potenciais às políticas de reforma agrária, como destacado por Valadares *et al.* (2012):

Se a política de assentamento tem começado a beneficiar, ainda que excepcionalmente, grupos populacionais de extração urbana, com remotas raízes rurais, esta circunstância não se deve a um ‘desvio de finalidade’ da política, como se famílias das periferias da cidade, ambicionando entrar na posse de um imóvel rural, ingressassem por simples oportunismo no penoso processo que envolve as incertezas da luta pela terra e as dificuldades subsequentes à instalação dos projetos - o duro trabalho na terra, à escassez de meios e os riscos da atividade. Este ‘retorno à terra’ encontra sua razão na própria matriz histórica da questão agrária (VALADARES *et al.*, 2012, p. 273).

As dificuldades e incertezas enfrentadas pelas famílias são enormes. O Dois de Julho, mesmo depois de quinze anos de ocupação, ainda apresenta feição de acampamento. O processo de regulamentação do assentamento está em andamento. Na “Planta de Anteprojeto de Parcelamento / Delimitação de Reserva Legal”, material que compõe o Plano de Desenvolvimento do Assentamento - PDA, elaborado por técnicos do INCRA, consta a divisão de 63 lotes no Dois de Julho, com áreas que variam de 4 a 10 ha; duas áreas comunitárias, que compreendem o *Núcleo Histórico* do Assentamento (área das edificações da antiga fazenda); e áreas de reserva legal, reserva florestal e de preservação ambiental permanente. De acordo com relato do coordenador do

assentamento, por enquanto 49 famílias serão assentadas, sendo que se encontra em andamento a análise da documentação de outras 14 famílias para a ocupação de todos os lotes. Nem todas as famílias residem e trabalham no assentamento. Percebemos que as diferentes formas de organização, provocadas pela situação de lentidão no processo de assentamento das famílias, são motivo de tensões entre os sujeitos.

Acredito que a instabilidade e precariedade do Dois de Julho, aliadas às “remotas raízes rurais” (VALADARES *et al*, 2012) das famílias e à proximidade do assentamento de outros municípios, são fatores que nos ajudam a compreender a organização da produção e do trabalho realizado dentro e fora do assentamento. No quadro 4, no capítulo 1, mostrei a relação entre o local de moradia e trabalho no assentamento das 24 (vinte e quatro) pessoas pesquisadas. Identifiquei 6 (seis) tipos de relações: 1) mora e trabalha dentro do assentamento; 2) mora no assentamento e trabalha fora; 3) mora no assentamento e trabalha dentro e fora do assentamento; 4) fica no assentamento de segunda a sexta feira e trabalha dentro e fora do assentamento; 5) não mora no assentamento e trabalha no assentamento; 6) não mora e não trabalha no assentamento.

No assentamento, são desenvolvidas atividades de criação de animais de pequeno porte, como porcos e galinhas, além de cultivo de hortas nos fundos das moradias. Algumas pessoas trabalham com apicultura. Próximo ao largo central há um lote, que as pessoas denominam “Coletivo das Mulheres”, onde é feito o cultivo de feijão e quiabo. Em áreas mais distantes das barracas, há criação de gado, cavalo e cultivo de mandioca, milho, quiabo, feijão, inhame, e batata.

A forma arcaica de cultivo gera insegurança nos trabalhadores que dependem das condições climáticas para produzir, como salientado por Adão:

Agora, por exemplo, entre nós está demarcando. Pode plantar tudo naquele pedaço que for para gente. Esse ano ((2013)) mesmo, se Deus quiser, eu vou plantar umas cem mudas de banana. Só para começar ((sorri)). É eu começando. Até aquelas beiradas de córrego, beira do mato, porque lá nós não temos irrigação. Então, é difícil demais. Não tem jeito de comprar motor para fazer irrigação. (...) O feijão que plantei lá era para colher uns dez sacos a mais, uns cento e vinte quilos de feijão. (...) Não vou colher, se eu colher, vai ser uns quatro sacos.

(ADÃO)

A produção é voltada para o autoconsumo e comercialização. Em virtude de uma parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Betim e o assentamento, os produtos são vendidos para os restaurantes populares da cidade, asilos, escolas, creches e abrigos. Outra parte é direcionada a sacolões, mercados e pessoas interessadas. O coordenador do assentamento relatou que a comercialização dos produtos foi viabilizada com a criação, há quatro anos, da Associação dos Trabalhadores Rurais Pré-Assentamento Dois de Julho.

Alguns colaboradores criticam a mudança da administração da prefeitura de Betim, ocorrida em 2012, e suas implicações para o escoamento da produção. A narrativa de Adão explicita sua preocupação em relação à prefeitura: *“Eu vendo bastante. Inclusive para secretaria de Betim. Só que depois que a Maria do Carmo perdeu ((filiada ao PT)) para o Carlaile ((filiado ao PSDB)) esse ano ((2013)) nós não vendemos nada. Agora que eles vão entrando e compra direto com nós aqui.”* A oscilação da quantidade de produtos vendidos e dos valores pagos afeta a produção no assentamento gerando insegurança ao trabalhador, tanto no que diz respeito ao investimento no tamanho da área produzida, quanto ao número de diaristas a empregar no período de colheita.

As relações entre morar e trabalhar no Dois de Julho trazem implicações para as formas de estruturação das relações de trabalho. A tradicional organização da produção camponesa baseada no trabalho dos membros da família - marido,

esposa e filhos - é reconfigurada em função da relação entre o assentamento e a cidade de Betim. *“Por enquanto, minha esposa/ ((enquanto não)) dividi a terra para fazer a casa mesmo, para morar não vem não. Eu estou aqui desde 2005 sozinho.”* Adão expressa a situação de alguns homens que moram no assentamento, cujas esposas e filhos moram na cidade. Há casos de famílias em que o casal vive no assentamento e os filhos na cidade, e outras que os filhos, crianças e adolescentes, moram no assentamento. Mesmo quando é o caso dos filhos jovens e adultos morarem no assentamento, notei que a produção agrícola fica por conta dos pais, visto que esses filhos trabalham na área urbana.

Diante dessa situação, percebi que os trabalhadores buscam basicamente duas alternativas. Uma é trabalhar com outro companheiro do assentamento, como é o caso da parceria entre José Alves e José Emídio: *“a gente trabalha junto desde quando viemos para cá, nós tocamos serviço juntos”* (José Emídio). Há uma espécie de permuta da dupla dos dias de trabalho na área de produção de um e do outro. Outra alternativa é o pagamento de diaristas, que em alguns casos são recrutados entre os próprios moradores do assentamento, ou são membros da família que moram na área urbana e pessoas conhecidas³⁸.

A diversidade de formas de viver e produzir no assentamento não está isenta de tensões. Durante a pesquisa de campo presenciei discussões acirradas nas reuniões e conflitos entre os sujeitos. Duas famílias preferiam morar afastadas do Núcleo Histórico e outra construiu uma casa de alvenaria às margens da MG-50, do lado oposto a todas as moradias do assentamento.

No Dois de Julho, deparei-me com uma realidade complexa que nos desafia a pensar na configuração de assentamentos próximos a grandes centros urbanos.

³⁸A situação descrita assemelha-se aos dados da pesquisa de Maria N. B. Wanderley, “Morar e trabalhar”: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: MARTINS, José S. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

No contexto de nossa pesquisa, é possível indagar: Que políticas de produção e educação devem ser desenvolvidas em assentamentos como o Dois de Julho?

2.1.3 Vínculos entre trabalho e educação no Assentamento Dois de Julho

A fazenda, com frequência, é mencionada como local de trabalho dos sujeitos da pesquisa na infância e juventude. Mudar para a cidade foi o horizonte que vislumbraram para assumir ou ingressar em outras formas de trabalho e produção da vida. A partir das narrativas dos colaboradores, identifiquei que o retorno à terra é vivenciado de forma ambígua pelos sujeitos, visto que nem todos moram e trabalham no assentamento. É possível notar nas narrativas que, mesmo diante das incertezas da luta pela terra, há processos educativos que os reposicionam como sujeitos políticos e de direitos.

O acesso e posse da terra é um dos grandes problemas no Brasil. É fator de expulsão da população do campo para os centros urbanos. A histórica apropriação-expropriação da terra é considerada por Arroyo (2012a) uma das pedagogias mais radicais de produção de subalternos. São as *pedagogias de dominação/subalternização* (ARROYO, 2012a) produzidas desde o processo de colonização do Brasil, que têm como objetivo a desumanização. Pedagogias que tendem a impedir o ser humano de manifestar sua “vocação ontológica de *ser mais*” (FREIRE, 2013).

Os processos de desumanização revelam sua face cruel em sua relação com o mundo do trabalho. Analisado apenas sob essa perspectiva - da precarização, coisificação do ser humano, dos processos produtivos e expropriação do trabalhador - tendemos a ressaltar as negatividades e, desse modo, ocultar as virtualidades do trabalho. Sobre esse aspecto Frigotto e Ciavatta (2012) comentam:

[...] o trabalho humano não é pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p.748-749).

A capacidade de criação do ser humano e sua busca constante de superação das relações opressoras constituem o que Arroyo (2012a) denomina de *pedagogias de libertação/emancipação*. Se os homens e mulheres, ao vivenciarem pedagogias no trabalho que tentam retirar-lhes a humanidade, quais são os outros processos educativos construídos na resistência? Quais processos educativos são revelados pelos colaboradores no retorno à terra no contexto de luta pela reforma agrária?

Partir da perspectiva dos sujeitos para interrogar a relação trabalho-educação é uma advertência feita por Arroyo (1998) aos pesquisadores da área da educação visando ao aprofundamento dos processos educativos presentes no trabalho:

Estamos sugerindo que não fiquemos apenas interrogando o mundo do trabalho, que não dialoguemos apenas com a produção nesse campo, que não continuemos reafirmando como um pressuposto epistemológico que o trabalho é princípio educativo. A sugestão é no sentido de dar centralidade também à pesquisa e à reflexão teórica no campo da educação, que de fato seja nosso objeto, e não um pressuposto sempre repetido, pouco conhecido e aprofundado. Sugiro que nos encontremos com outros profissionais que pesquisam e teorizam nesse campo trazendo nossa contribuição teórica para a compreensão da educação a partir de seus vínculos com o trabalho. Temos de reconhecer que o destaque ficou na pesquisa dos processos produtivos, entretanto temos contribuições valiosas para melhor compreensão dos processos educativos e dos vínculos entre ambos (ARROYO, 1998, p.142).

A vivência do trabalho no assentamento pode ser percebida enquanto um processo educativo para os sujeitos da pesquisa porque interroga a propriedade

privada e, nas narrativas, apresenta-se como expressão da autonomia. Essa perspectiva é evidenciada por José Emídio quando perguntado sobre o significado de voltar a trabalhar na terra depois de tantos anos:

Nossa, mas é bom demais, menina ((sorri)). E: você não vê a hora passar. Você sabe o que é bom? É que ninguém te manda. Você faz o que quer, fala o que quer, planta o que quer. Como se diz, não tem patrão ((sorri))... Aí eu gosto... Lá você vê a fartura. Todo ano eu e o Baixinho ((faz referência a José Alves)) plantamos horta, mas nesse ano a gente não plantou. Aquilo você chega lá e tem couve, alface, almeirão, pimentão, jiló, tomate. A gente colhe de tudo. É aquela fartura. Não dá para ganhar muito dinheiro, mas dá para... a gente salvar até um troco... Quando vem gente de fora, aqueles conhecidos, vizinhos lá, você colhe uma sacolada de trem, o pessoal sai satisfeito. A gente fica satisfeito também (...)

(JOSÉ EMÍDIO)

Emociona ouvir a expressão de José Emídio: “*ninguém te manda*”. O que significa isso para o trabalhador? A leitura do colaborador sobre o trabalho no assentamento é a compreensão de que, na luta pela terra, os trabalhadores vão se constituindo sujeitos de direitos. Nesse sentido, a terra não é compreendida apenas como propriedade. Adquire um sentido profundo, quando percebemos nas experiências dos sujeitos, que “terra é mais do que terra” (ARROYO, 2012b), é o direito à vida e à palavra: “*fala o que quer*”.

A metáfora da terra como sonho a ser realizado é mencionada em vários momentos por Maria de Lourdes, que também ressalta a relação com o tempo de produção como um momento prazeroso. Prazer e sonho alimentam a esperança da colaboradora de ver seu lote demarcado:

Eu pensava muito. Eu ficava pensando “ai, meu Deus, a gente vai ficar aqui, vai ficar... até quando. Talvez a gente não vai realizar esse sonho e nem mesmo de ver a terra da gente. Pensava eu ((sorri)). Mas hoje eu já estou vendo que Deus já está dando tudo aquilo que a gente pensava, que era a gente ter um pedacinho de

terra para plantar e ter ali aonde você pode passar o dia. Que o seu trabalho é um dia que você passa o dia inteiro e você nem vê. Que nós trabalhávamos, íamos para roça. É uma alegria que você trabalha e não sente que está trabalhando. É uma alegria da gente viver na roça ali plantando, colhendo. Ter as coisas da gente.

(MARIA DE LOURDES)

A terra sonhada, de trabalhar e de viver, é a terra produtora da aproximação entre o campo e a cidade. Ao falar da comercialização dos produtos do assentamento, Adão ressalta a parceria com a Prefeitura:

A secretaria lá quando compra, compra bastante. O milho verde mesmo ano passado ((2012)) nós vendemos bastante para Maria do Carmo. Só de milho eu vendi mil e seiscentos e oitenta reais de milho (...). Acho que foi quarenta sacos de milho. Acho que pagaram dois reais o quilo com a palha e tudo. Nunca vendi milho nesse preço.

(ADÃO)

A canalização dos produtos do assentamento via política pública, sendo distribuídos a escolas, asilos, creches e abrigos, mostra-nos que as relações de produção não se conectam apenas ao circuito do mercado. Desse modo, a luta pela terra alimenta outros sujeitos que estão na cidade na luta pela vida. Nesse fragmento é possível perceber como outro aprendizado o reconhecimento do poder público como instância que deve estar junto com os trabalhadores na construção de políticas que viabilizem a reforma agrária.

As pedagogias de libertação/emancipação presentes nas falas dos colaboradores são indícios de que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no assentamento, é o trabalho nesse espaço que reposiciona esses homens e mulheres como sujeitos políticos que lutam pelo direito à vida. Dessa forma, os processos formativos do trabalho emergem num contexto de luta.

A partir das narrativas dos colaboradores, percebemos que não há desvinculação entre terra e trabalho, e que o seu entrelaçamento na vida desses sujeitos apresenta processos educativos. Adiante mostrarei que a vivência no assentamento também é formativa e vai atualizar, nas histórias dos sujeitos, a luta pela educação.

2.2 A vivência no assentamento Dois de Julho: dimensões formativas da luta pela terra articulada à luta pela educação

Na discussão feita anteriormente sobre o trabalho no assentamento como um dos entrelaçamentos a configurar a tessitura de trajetórias comuns, foram identificados alguns processos formativos / educativos presentes no retorno dos homens e mulheres à terra que dizem respeito a vários saberes. Identifico o aprendizado da autonomia como um valor que emerge como expressão do trabalho na terra sem patrão; a relação entre trabalho e prazer se faz presente de modo a destacar a dimensão positiva do trabalho; lições sobre a comercialização para além do mercado são aprendidas quando os produtos do assentamento alimentam quem está na luta pelo direito à vida. A partir do trabalho no assentamento, compreende-se a importância do poder público enquanto aliado dos trabalhadores na construção de políticas públicas que viabilizam a reforma agrária.

Martins (2009b) chama atenção para a análise e compreensão do processo da reforma agrária destacando a importância de considerarmos as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo assim, tomo como ponto de partida nessa trama sobre os modos de vida no assentamento as narrativas dos colaboradores da pesquisa, com a intenção de identificar e analisar que aspectos são por eles destacados ao mencionarem a experiência de participação no MST e como percebem suas vivências no Dois de Julho, de modo a evidenciar outras

dimensões formativas para além daquelas que se manifestam a partir das relações de trabalho no assentamento. Outro elemento a ser considerado nessa análise é que, a partir das análises das entrevistas, não há distinção entre a história do Dois de Julho e a história da constituição da EJA no assentamento, pois ambas as histórias fazem parte de um mesmo processo. Desse modo, destaco como dimensão formativa a “ocupação da escola”, categoria trabalhada por Caldart, (2004b) em sua pesquisa.

2.2.1 Vivências formativas no assentamento Dois de Julho

Como exposto no quadro 3 - Relação entre tempo de inserção no MST e participação no Assentamento Dois de Julho -, a relação com o Movimento inicia-se em diferentes momentos das trajetórias dos sujeitos pesquisados. Independentemente dessa diferença de tempo, o que há de comum entre os sujeitos é a decisão de participar do MST, seja na experiência do Dois de Julho ou em outras ocupações. Isso nos provoca a refletir sobre as motivações que levaram as pessoas a tomarem tal decisão. Essa reflexão pode ser mais explorada a partir das entrevistas dos colaboradores da pesquisa, que nos oferecem elementos para responder as seguintes questões: o que motiva esses sujeitos a participar da luta pela terra? Como os sujeitos percebem o MST e como eles se percebem enquanto integrantes de um movimento social?

A inserção dos sujeitos no Movimento é antecedida por convites feitos por conhecidos e amigos. Esse é o marco das narrativas de 7 (sete) entrevistas e tal situação indica que as relações interpessoais aparecem com mais força do que um certo conhecimento antecipado acerca dos princípios do MST. Na pesquisa de Costa (2010), em um assentamento do MST, na Região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais, a autora destaca que as relações interpessoais, que são alimentadas na convivência entre os moradores do assentamento, podem ser um dos motivos da

permanência dos sujeitos na área ocupada: “[...] a existência de laços familiares e de amizade que têm se fortalecido entre as famílias, tanto pela proximidade e objetivos comuns quanto com a realização de casamentos entre seus filhos” (COSTA, 2010, p. 73). Observei situação semelhante no Dois de Julho.

José Emídio, que antes de mudar-se para o Dois de Julho participou de uma ocupação do MST em Carmo da Mata, Minas Gerais, em 2002, relata como foi o convite que recebeu: *“O marido da Teodora ((moradora do Dois de Julho)) me convidou. Eles estavam fazendo um trabalho de base na casa dele, em Betim. A gente já era muito amigo. Ele me perguntou se eu não queria entrar no movimento. Falei “uai”. Me explicou as condições. Falei “quero”(...).”*

Assim como José Emídio, outros quatro colaboradores destacam o trabalho de base como forma de iniciação no Movimento, seja deles próprios ou do cônjuge, no caso de Maria de Lourdes. Evidencia-se a partir das entrevistas que, em princípio, não é o conhecimento dos princípios do MST que motiva as pessoas a participar da luta pela terra, mesmo porque, muitas vezes, o Movimento é retratado de forma preconceituosa pela grande mídia. Esse aspecto é revelado no relato de Demiciana Edna.

A gente vê passar, assim, na televisão antes quando ninguém da minha família participava do movimento, a gente via passar e: a mídia fazia medo na gente, mas não é bem assim. Depois que a gente vem participar, vem lutar, a luta é muito gratificante. E através disso que eu conheci novos horizontes. Porque acho que a gente tem um mundo ali só da gente ((faz o gesto circular com as mãos)) a gente não pensava em crescer, se expandir não. Depois a gente vem para cá... e tem muita gente que/ acho que se eu não participasse do movimento eu nunca ia conhecer tanta gente que eu conheço. Se eu disser para você, é de Brasília, do Jequitinhonha para cá tudo eu conheço gente. Então, é:: gente formando gente. Muito importante. É muito bom.

(DEMICIANA EDNA)

Via de regra, os meios de comunicação de massa reforçam a criminalização dos movimentos sociais e não têm como objetivo contrapor-se aos interesses das elites, que têm sob seu controle a posse da terra, situação essa interrogada pelos sujeitos coletivos. Mesmo sem conhecimento dos princípios do MST, ao decidirem participar da ocupação da terra, os sujeitos vivenciam um processo educativo dos mais radicais porque questionam padrões culturais e, nesse sentido, o valor da propriedade privada (CALDART, 2004b). No Movimento, as pessoas vão se formando, como refletido por Demiciana Edna ao falar: “*é gente formando gente*”. Começam a perceber que são constituídos de trajetórias coletivas e que a luta que fazem coletivamente é mais ampla que o mundo restrito das buscas individuais. Os motivos iniciais de participação do Movimento podem estar ligados à sobrevivência das famílias, que veem na nova configuração do espaço - o acampamento e posteriormente o assentamento - uma oportunidade de ter sua própria moradia para criar os filhos. Demiciana Edna revelou esse aspecto ao narrar que acredita que os filhos poderiam ser criados no assentamento de forma mais saudável e livre de drogas e da violência, que, segundo ela, está presente na periferia. Nesse caso, não é apenas o vínculo com a terra para trabalhar que está em jogo quando tratamos da especificidade de assentamentos situados no entorno de centros urbanos.

Outra vivência educativa destacada por Caldart (2004b) é o momento do acampamento, um período marcado, segundo Martins (2009b), pela “experiência social do provisório, do destino suspenso, da incerteza” (p. 43). É também momento em que o coletivo apresenta-se com mais força e os laços de solidariedade são estabelecidos para a garantia da convivência mínima no grupo. Maria de Lourdes narra com certa nostalgia as mudanças ocorridas no Dois de Julho, desde os primeiros dias do acampamento aos dias atuais:

Hoje eu vejo que tá bom, mas por outros lados antes era melhor ainda, foi muito melhor. Era uma tranquilidade... fizemos a nossa

casa com três pessoas, fizemos três casas tudo juntinha. Os nossos fogões... nós falávamos três em um ((P.01 sorri)) porque eram três fogões encostadinhos um no outro. Era uma cozinha de lá, outra de cá e outra de cá ((sinaliza com os braços)). E a gente ali fazendo a comida, a pessoa entrava aqui... dentro da nossa casa era um caminho da pessoa passar ((P.01 sorri)). Era. Passava dentro da nossa barraca. Ali chegava, ali tomava um café com a gente, ali comia. É:: comia ali com a gente e saía ou, às vezes, já fazia o café, já deixava ali em cima do fogão, já chegava e tomava. Não tinha aquele negócio de você nem oferecer. Era uma coisa que... parecia que acho que nem família existia de tão que era bom, muito bom. E: às vezes, não entrava as coisas direito para gente ter. A comida, às vezes, uma lata de óleo dividia para três pessoas e a gente ficava satisfeito por isso, que era muito bom mesmo. E aquela união com cada um. Você podia sair daqui e deixar sua casa aberta. Quando você voltava, estava do mesmo jeito. Se ele não cuidasse, mexer também não mexia. Era bom demais, muito bom. Hoje já não existe isso aqui mais.

(MARIA DE LOURDES)

No acampamento, todos que vivenciam esse espaço, estão submetidos à mesma precariedade. Por isso, é importante o estabelecimento de regras comuns. Maria de Lourdes, ao falar que parecia não existir família naquele momento, chama atenção para a reflexão sobre os valores que aquelas famílias cultivavam antes da ocupação e a lógica mais coletiva que precisaram aprender para sobreviver no acampamento. Caldart (2004b, p.176) considera que há “muita riqueza humana” nesse momento e pontua como sentido pedagógico dessa experiência:

Um sentido que nos remete ao processo através do qual um conjunto de famílias que mal se conhecem e que, na maioria das vezes, portam costumes e heranças culturais tão diversas entre si, acabam por reconhecerem-se em uma história de vida comum, e em sentimentos compartilhados de medo, de dor, de fome, de frio, mas também de convívios fraternos e de pequenas alegrias nascidas da esperança de uma vida melhor, que aos poucos lhe identifica como grupo [...]. (CALDART, 2004b, p.176)

O Dois de Julho tem 15 (quinze) anos de existência, sendo 10 (dez) anos como acampamento³⁹. Acredito que esse longo tempo de incertezas e instabilidades coloque em risco os valores coletivos vivenciados durante os primeiros anos de acampamento, evidenciando o retorno de valores e heranças culturais mais individualizados, o que pode ser um dos motivos dos conflitos existentes entre algumas famílias. Diante desse cenário, considero as festas de comemoração dos aniversários do Dois de Julho um dos momentos em que as pessoas do assentamento se afirmam enquanto grupo. Em 2013 foram dois dias de festa e eu pude participar de um dia, auxiliando na preparação dos alimentos que foram servidos aos presentes. Foi interessante porque pude perceber a alegria das pessoas e ouvir relatos de como foram outras comemorações. De acordo com esses relatos, em outros anos a festa esteve mais animada, com mais participantes e que em alguns anos houve até quatro dias de festa em comemoração à conquista.

Nas observações em campo e em conversas informais foi-me relatado que não tem sido fácil morar de forma precária, nem tampouco conviver com a morosidade do INCRA na demarcação dos lotes. Apesar da regularização do assentamento em 2009 e da finalização da planta do assentamento, em 2013, até hoje a divisão oficial no assentamento não foi feita. Por isso, no segundo semestre de 2013, as famílias decidiram distribuírem-se por conta própria nos lotes para produzir, baseadas na divisão da planta. Contudo, ainda ficam inseguras para construírem suas casas. Isso nos revela que, mesmo com novos contornos, a provisoriedade no Dois de Julho está tão presente como na situação

³⁹ Na pesquisa de Correia (2004) realizada no Dois de Julho há uma descrição do acampamento em 2003, onde percebemos que as condições das moradias são próximas às condições atuais. CORREIA, Luciana O. *Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST*. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2004. (Dissertação de Mestrado).

de acampamento. A estabilidade esperada por algumas famílias, de morar e produzir em seus lotes, é algo a ser ainda conquistado.

A vivência na ocupação e no acampamento é formativa para os sujeitos que estão na luta pela terra inseridos no MST, aspecto discutido no trabalho de Caldart (2005b) e presente nas narrativas dos colaboradores. Nas entrevistas, outros espaços formativos são mencionados, tais como as marchas e os cursos oferecidos pelo Movimento, tanto pelos colaboradores que vivenciaram o início da ocupação do Dois de Julho, quanto por aqueles que chegaram no processo de homologação das famílias que seriam assentadas.

Durante a entrevista com José Emídio, ao falar da trajetória de participação no Movimento, ele faz a seguinte reflexão: *“Eu acho que nesse movimento eu aprendi muita coisa...muita coisa mesmo... Já andei muito (...)”*. Em seguida relata as marchas que participou, as cidades que conheceu, a quantidade de pessoas e a contabilização dos quilômetros andados. Quando peço para ele falar mais sobre o que aprendeu, o colaborador responde:

É... eu mesmo não conhecia nada, quase nada. Eu fiquei conhecendo tanta cidade por aí. Igual Divinópolis ali que eu não conhecia. Na marcha que a gente fez de Formiga para cá, nós ficamos três dias bem no centro de Divinópolis. Ficamos uma semana na faculdade de Viçosa, fizemos... vários cursos. A gente faz vários cursos pelo movimento de:... mexer com lavoura, criar abelha. Essas coisas assim. Então, a gente faz vários cursos... Numa parte esse movimento é muito organizado. A gente sai e eles organizam tudo. A gente acha que vai passar muita dificuldade, quando é no fim... dá tudo certinho... quando termina, volta todo mundo satisfeito, ((P.01 sorri)) ninguém reclama... mas é isso. O:: bom são as amizades que a gente pega porque passamos a conhecer muitas pessoas... e eu pelo menos... todos acampamentos que eu já tive eu só deixei amizade. Nunca tive desavença com ninguém.

(JOSÉ EMÍDIO)

Há por parte dos colaboradores um reconhecimento da organização do Movimento, assim como percebo que eles se reconhecem como parte do Movimento e em processo de formação. A participação em cursos é mencionada também por Abel, Geralda, Demiciana Edna e Rosilene. Ao relatarem o conteúdo dos cursos, é explicitado que há preocupação em aprender novas formas de lidar com a terra e com o ambiente, pois não basta ocupar a terra, é necessário um trato que seja condizente com os princípios do Movimento. As marchas e as ocupações de espaços públicos são formas de dar visibilidade à luta pela reforma agrária e pressionar o poder público, aspecto reforçado por José Alves ao falar do dia que ocupou o INCRA e justificou a ação dizendo que o objetivo era agilizar o processo de regularização do Dois de Julho.

A participação no Movimento tem possibilitado aos sujeitos ampliarem suas redes de contato e conhecimento de espaços que, talvez, se não participassem do MST, não seria possível, tais como conhecer outras cidades, Universidade, o INCRA, dentre outros.

2.2.2 A constituição da EJA como expressão da articulação das lutas pela terra e pela educação

A constituição da turma de EJA no assentamento é outra vivência que considero formativa para os sujeitos do Dois de Julho. Percebi que quando os colaboradores falam da experiência da EJA não a desvincula da história do assentamento. A sequência da narrativa de Maria de Lourdes sobre a organização dos primeiros anos do acampamento nos oferece pistas para tal afirmação:

Era uma coisa muito boa, foi muito bem organizado, muito bom mesmo. E aí foi aonde que já veio professora, veio as meninas. Teve as meninas, por exemplo,... que nem a primeira professora que entrou aqui foi a: Matilde... que acho que essa eu não sei

nem aonde que anda. Foi ela que foi uma pessoa que... ela começou vim, que ela já estava frequentando aqui também, estava com nós e já começou dando aula para nós. E os meninos ali ajudando. Depois veio a Nena ((apelido da educadora Ivone)), que também foi uma pessoa muito boa que nos ajudou muito. Hoje eu não sei onde ela está, mas eu creio que está por aí também, todo mundo está por aí. E foi vindo. Depois veio aquela menina irmã da Elza. A gente começou estudando porque para mim é como se eu num:: até hoje eu não sei mais porque não entrou na minha cabeça, não sei (...)

(MARIA DE LOURDES)

Quando Maria de Lourdes diz - “*E aí foi aonde que já veio professora, veio as meninas*” - na sequência, a narrativa sobre o acampamento dá a impressão de que a turma de EJA já faz parte da organização daquele novo espaço. Essa característica não é específica do Dois de Julho, uma vez que expressa uma das vivências educativas do sem-terra destacadas por Caldart (2004b) como “ocupação da escola”. A autora enfatiza três significados da ocupação da escola pelo Movimento: o primeiro diz respeito à mobilização dos sem-terra pelo direito à escola; o segundo é a produção de propostas pedagógicas pelo Movimento, formação de professores e a sistematização desses aspectos no Setor de Educação; e o terceiro é a incorporação da escola à dinâmica do MST. Sobre esse último significado, articulado aos outros dois a autora comenta:

[...] a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST *têm que ter* escola e, de preferência, que não seja *uma escola qualquer*; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2004b, p. 225-226).

Como salienta a autora, a luta pela escola é parte da luta pela reforma agrária. Por isso, a escola, como no caso da experiência pesquisada, faz parte da

dinâmica dos acampamentos e assentamentos do MST. Em uma pesquisa realizada por Correia (2004) no Dois de Julho, a autora relata que no ano de 2001 havia turmas do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no acampamento e no mesmo local aconteciam a ciranda infantil e as aulas da EJA. Observa em 2003 que, com a mudança da gestão municipal, as turmas do ensino fundamental foram transferidas para a Escola Municipal Barão do Rio Branco, que se localiza próximo ao Dois de Julho, e anuncia o possível funcionamento de uma turma vinculada a um projeto do PRONERA naquele ano.

De acordo com um informante do Setor de Educação do MST-MG, a primeira turma de EJA no Dois de Julho foi constituída no ano 2000 em função de uma parceria estabelecida entre o MST e o Movimento de Educação de Base - MEB, e em dezembro do mesmo ano essa turma foi transferida para o projeto Alfabetização, *Campo e Consciência Cidadã* (2000-2002). Já o primeiro espaço onde aconteciam as aulas no assentamento foi em uma casa reformada pela prefeitura de Betim. O segundo espaço foi outra casa, dessa vez reformada pela comunidade. A partir de 2008, por questões internas, as aulas da turma de EJA passaram a acontecer no galpão, espaço onde também aconteciam as reuniões do assentamento.

Os dados de Correia (2004) e relatos orais feitos pelo representante do Setor de Educação do MST-MG evidenciam a preocupação com a educação das crianças e dos adultos desde os primeiros anos de ocupação da área, bem como as estratégias utilizadas para o funcionamento das turmas. É interessante chamar atenção para esses marcos temporais para compreendermos o processo de mobilização pela educação no assentamento. Contudo, é necessário considerar também como os sujeitos da pesquisa percebem essas experiências. Durante o preenchimento das fichas de identificação e nas entrevistas com os colaboradores, percebi que os sujeitos não demarcam suas experiências pelos nomes dos Projetos, se era do MEB ou do PRONERA. A memória sobre a

participação nas turmas está relacionada, na maior parte das vezes, aos espaços da sala de aula e aos educadores.

Assim como a história do Dois de Julho não está desvinculada da constituição da EJA, as estruturas das salas de aulas refletiam as instabilidades do local, como podemos observar na descrição da sala de aula, no ano de 2009, feita por José Emídio:

Antes a gente sentava até no chão, botava o caderno no colo (...) Porque não tinha lugar de sentar. Depois a Sorriso conseguiu: com o vereador umas mesas, carteiras, aí ficou confortável, ficou beleza... mas é... (...) Na realidade, tinha um telhado lá, mas um dia deu um pé de vento e arrancou o telhado quase todo. Nós fizemos uma vaquinha e todo mundo deu um pouco. Com isso, colocamos aquele telhado que estava lá. Nós que pagamos para colocar. Depois reformaram o galpão. Reformaram não, fizeram outro (...).

(JOSÉ EMÍDIO)

Notamos, a partir da descrição, que a luta pela garantia do direito à educação é acompanhada de desafios e são, em alguns casos, as próprias pessoas que devem viabilizar o espaço e a mobília para o funcionamento da EJA. Chamei atenção para a especificidade da história do Dois de Julho, mas essa história por si só não justifica a precariedade do local de funcionamento da turma de EJA. É uma constante na história da EJA no Brasil o funcionamento em locais improvisados. A permanência dessa situação é discutida por Freitas (2013) na revisão de literatura realizada em sua pesquisa sobre formação de educadores para a EJA do campo. A autora comenta:

Igualmente, ao longo da história da EJA, persiste a improvisação de recursos materiais e humanos e uma concepção dominante de educação compensatória, que é traduzida em políticas e programas que priorizam critérios de menor custo, empregabilidade temporária e assistencialismo, representando assim uma negação do direito à educação para o público jovem e

adulto, ainda que este direito esteja garantido em lei (FREITAS, 2013, p.61).

Estamos, na pesquisa, discutindo um projeto do PRONERA que traz suas inovações para o campo da EJA, mas que, por outro lado, atualiza antigas concepções que combatemos há anos. As estratégias utilizadas pelos sujeitos para a garantia do funcionamento da EJA evidenciam suas resistências na compreensão de que a escola, assim como o latifúndio, é um espaço a ser ocupado e transformado.

A sala a qual o colaborador se refere era o galpão. Em outro momento da entrevista, José Emídio denuncia um conflito que houve no assentamento, em 2009, que culminou na mudança da sala para uma estrutura da antiga fazenda, que, de acordo com a sua percepção, estava com o telhado ruim e prestes a desabar. O colaborador foi o único nas entrevistas a relatar o motivo da mudança da sala de aula. A entrevista com José Emídio me provocou a pensar: será que o conflito interno e suas consequências para mudança da sala foram esquecidos por outros colaboradores? Por que essa situação não emergiu em outras narrativas?

Ao considerarmos que a memória é constituída também por esquecimentos e silêncios, conforme observa Pollak (1989), então, podemos inferir que nem tudo que não é dito foi esquecido. Algumas lembranças são silenciadas porque os sujeitos avaliam em que momentos elas podem ser reveladas no espaço público. Enquanto isso, elas resistem e são transmitidas oralmente no âmbito familiar e nas redes de amizade. Acredito que os sujeitos da pesquisa, por perceberem em mim uma pessoa estranha ao grupo, preferiram não confidenciar alguns conflitos existentes no Dois de Julho de modo a não comprometer seus interesses maiores, interferindo no processo de assentamento das famílias. Expor as tensões é expor também as fragilidades da área. Na entrevista com José Emídio ele sentiu que

aquela era uma situação audível de sua denúncia, fato que não se repetiu em outras entrevistas.

Em síntese, os sujeitos da EJA, ao revelarem suas lembranças e silenciamentos, revelam também como são resistentes ao retornarem para EJA no assentamento e perceberem o quão são atreladas as lutas pela terra e pela educação.

2.3 Trajetórias das mulheres da EJA no Assentamento Dois de Julho

A condição da mulher na EJA no assentamento Dois de Julho não se constituía, a princípio, foco dessa pesquisa de mestrado. Contudo, a discussão sobre essa trama se fez necessária porque as narrativas das colaboradoras chamaram atenção para alguns aspectos que entrelaçam suas trajetórias e as diferencia das trajetórias dos homens. Revelaram as imagens construídas historicamente sobre as mulheres e seus lugares sociais, que têm implicações em seus percursos de escolarização e em suas atividades de trabalho.

Ao discutir a condição da mulher, Michelle Perrot (2001a), no texto “*As mulheres, o poder, a história*”, faz uma revisão bibliográfica na qual mostra duas perspectivas de representação das mulheres: a da opressão e a da resistência. Na segunda perspectiva, as mulheres assumem um papel mais ativo na história e estão investidas de poder nos espaços onde atuam. Essa perspectiva é a que orienta os trabalhos de Perrot (2001). Sob essa influência e provocada pelas questões apresentadas pelas mulheres pesquisadas no assentamento, trago as seguintes questões: o que as mulheres participantes da EJA percebem de sua condição? O que dizem de si? O que dizem sobre suas trajetórias de escolarização e sobre a participação no assentamento?

As trajetórias das colaboradoras nos oferecem elementos para percebê-las em um movimento de atualização de funções atribuídas a elas historicamente e de resistências às condições opressoras. Nesse sentido, o engajamento em atividades organizativas no assentamento tem possibilitado a ampliação da participação das mulheres em espaços de poder.

Com intuito de refletir sobre as especificidades das trajetórias das colaboradoras, destaco de suas entrevistas três aspectos: o acesso à educação; as atividades de trabalho e a participação em práticas organizativas no assentamento Dois de Julho. No item sobre as atividades de trabalho, apresento informações das 13 (treze) mulheres pesquisadas, com destaque para as 4 (quatro) entrevistadas.

2.3.1 O acesso à educação

As relações entre trabalho e estudo estão presentes nas entrevistas de todos os colaboradores. Aliada a essa trama comum, Maria de Lourdes e Geralda destacam a condição de opressão vivenciada por elas diante da proibição dos pais para estudar. Ao refletir sobre a importância dos estudos, Geralda comenta:

A escola não era na cidade, era na roça. Tinha um professor que dava aula lá e o meu irmão, que é abaixo de mim, foi e aprendeu e a minha mãe não deixou eu ir. Naquela época, põe sentido para você ver,... eles achavam que o estudo só valia para homem, para mulher não e sendo que no mundo atual que nós estamos vivendo hoje, o estudo vale demais da conta para todo mundo, tanto para mulher quanto para homem. E eu não aprendi nem assinar meu nome.

(GERALDA)

A lembrança do passado é reconstruída por Geralda a partir da vivência no presente, como podemos observar: *“sendo que no mundo atual que nós estamos*

vivendo hoje, o estudo vale demais da conta para todo mundo (...)". Ao mesmo tempo em que reconhece como determinante para a não frequência à escola o impedimento dos pais, Geralda individualiza sua situação ao usar com recorrência durante a entrevista as palavras *tristeza* e *arrependimento* para se referir ao não aprendizado da leitura e da escrita.

Eu tenho uma tristeza muito grande, porque eu lutei para os meus filhos aprender ao menos um pouquinho. E meu pai e minha mãe naquela época (...) há muitos anos disseram que leitura não fazia tanta falta assim. Ainda mais para mulher, não precisava de: leitura. Por isso, não me puseram na aula quando eu era criança.

(GERALDA)

A trajetória de Maria de Lourdes é semelhante a de Geralda. A relação com os pais também é mencionada por ela:

Então, meu pai, que era muito carrasco, não abria muito mão da gente. Ele não deixava a gente ir ((para escola)), até o motivo que a gente era os pés e as mãos dele para trabalhar na roça e porque também era a distância. Ele não deixava. Ele...principalmente eu, como eu era a mais velha dos meus irmãos, então ele segurava muito a gente para a gente não sair, que tinha aquela coisa, aquele cuidado. Não podia sair. Na minha época eu namorei e casei.

(MARIA DE LOURDES)

A condição da mulher é explicitada quando Maria de Lourdes usa a expressão *"principalmente eu"*. A inserção precoce no mundo do trabalho é comum aos irmãos, mas o tratamento dispensado a ela é diferenciado. A relação da mulher com os estudos é marcada por questões culturais, como salienta Magalhães (2006) ao discutir em sua pesquisa a história de Mariana - migrante nordestina e moradora da cidade de Paranoá, Distrito Federal: *"As razões que impediram Mariana de aprender a ler e escrever estão ligadas ao contexto de cultura, isto é, aos valores socioculturais atribuídos à escrita em muitos povoados e cidades*

pequenas do Brasil” (p. 221). Tomando por referência o trabalho de Del Priore⁴⁰, Magalhães (2006) completa: “*As tradições destas comunidades, ainda bastante arraigadas, lembrando a época colonial, reservavam para a mulher um papel centrado no lar, no casamento e na procriação*” (p. 221).

Os papéis atribuídos ao homem e à mulher são acentuados no século XIX, segundo Perrot (2001a), a partir de um discurso de cunho naturalista de diferenciação entre os sexos: “*Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos*” (p. 177). Esse discurso justificava a participação do homem no espaço público e político e da mulher no espaço privado e familiar. As narrativas das colaboradoras sobre as atitudes de seus pais evidenciam a atualização de tal discurso, visto que há uma tentativa de controle de seus corpos e demarcação de seus espaços de circulação. A escola, possivelmente compreendida como um espaço público, não era apropriado às mulheres, assim como outros espaços de socialização como, por exemplo, as rezas na comunidade onde Maria de Lourdes morava:

Se tivesse uma reza, como tinha muitas rezas, e ele autorizasse, os meus dois irmãos mais velhos me levavam, mas tinha que levar eu lá na reza e quando acabava eles tinham que voltar comigo para casa. Se eles quisessem ir para lá, eles tinham que ir sozinhos, mas eu não podia. Ele ((pai)) não deixava. Meu pai me trazia muito segura ((sorri de forma contida)). Então, a gente não tinha liberdade para nada. Com o tempo, graças a Deus, eu casei. Eu tinha vinte e um anos de idade, mas a pessoa que eu acho que eu vou dizer que eu conheci e casei é meu esposo (...)

(MARIA DE LOURDES)

Na consideração feita por Maria de Lourdes - “*Então, a gente não tinha liberdade para nada. Com o tempo, graças a Deus, eu casei*” - identifico duas possibilidades

⁴⁰ DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

de interpretação de sua condição. Uma é o matrimônio, como objetivo e realização pessoal da mulher. A segunda possibilidade é a percepção do matrimônio como meio de livrar-se do controle do pai.

Percebe-se que a divisão sexual tem implicações nas trajetórias de escolarização das mulheres da EJA, aspecto também discutido por Costa e Rosa (2014) em uma pesquisa realizada com cinco educadoras, vinculadas ao MST e à FETAEMG, inseridas no *Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã*:

Pode-se perceber que as marcas da exclusão na EJA são muitas, no entanto, quando se trata do direito à educação para a população feminina, a exclusão se torna mais forte. As políticas públicas de EJA numa perspectiva de gênero ainda são poucas. O acesso à educação está marcado tanto pela relação cidade e campo quanto pelas desigualdades de gênero (COSTA & ROSA, 2014, p. 95).

Na pesquisa de Amorim (2009) sobre as trajetórias de escolarização de quatro mulheres alfabetizadoras da EJA, vinculadas ao PRONERA, em assentamentos de reforma agrária na Região Tocantina, estado do Maranhão, a autora considera que o programa tem possibilitado às mulheres a garantia do direito à educação. Sobre a participação das mulheres, a autora comenta: “A tomada de decisão, de dizer ‘vou participar e voltar a estudar’, não ocorre acidentalmente, ao contrário, é estudada, planejada e negociada no âmbito de relações complexas da família, do trabalho e da comunidade” (AMORIM, 2009, p. 117-118).

Essa negociação nem sempre é simples e tem implicações na ampliação da escolarização das mulheres. Demiciana Edna retomou os estudos no Dois de Julho e quando teve oportunidade de continuar sua formação não pôde devido às funções de cuidado com os filhos, como explicitou: “*O MST também dá as bolsas de estudo. Nesse daí eu não quis não. Eu já tinha minha/ família, tinha meus filhos. Então, eu ficava mais presa, mas muita gente estudou.*” A narrativa de Demiciana Edna e das outras colaboradoras evidenciam que os desafios

enfrentados para a garantia do direito à educação não estão vinculados apenas às suas condições econômicas.

2.3.2 As atividades de trabalho das mulheres da EJA

As particularidades das trajetórias das mulheres não estão presentes apenas no âmbito da escolarização. A divisão sexual tem implicações no mundo do trabalho e é isso que percebemos ao analisar as atividades de trabalho desenvolvidas pelas 13 (treze) mulheres pesquisadas, organizadas nos quadros 11 e 12. Aspectos particulares dessas trajetórias são evidenciados nas formas das mulheres nomearem suas atividades ao responderam ao item *trabalho* da ficha de identificação, composto por três perguntas: se trabalha dentro ou fora do assentamento, que profissões já exerceu e em que trabalha atualmente.

Quadro 11. Atividades de trabalho exercidas pelas mulheres dentro do assentamento

Mulher	Atividades que já exerceu	Atividades que exerce atualmente (2013)
Mulher 01 ⁴¹	Vendedora de churrasquinho em parque de exposição; ajudante de máquina de bala e serviços gerais.	Dona de casa.
Mulher 02 Demiciana Edna	Balconista; vendedora e manicure.	Faz varetas de bambu para produção de pipa e cultiva hortaliças, mandioca, milho, feijão e quiabo.
Mulher 03	Cozinheira.	Dona de casa.
Mulher 04	Dona de casa.	Dona de casa, cultiva hortaliças e cuida de galinhas no quintal de casa, vende os produtos que cultiva.
Mulher 05	Babá e casa de família.	Tira leite, cuida da casa, cultiva horta no quintal de casa, cultiva na área coletiva das mulheres, trabalha com apicultura e vende mel e própolis.
Mulher 06 Maria de Lourdes	Lavava roupa para fora; dona de casa e agricultora.	Dona de casa, cultiva horta e feijão na área coletiva das mulheres.
Mulher 07	Trabalhava em plantação e de diarista.	Dona de casa e faz varetas de bambu para produção de pipa.
Mulher 08	Auxiliar de limpeza; cozinheira; agricultora.	Cultiva feijão, milho, mandioca e cuida de animais de pequeno e grande porte.
Mulher 09 Rosilene	Dona de casa.	Apicultura e cultivo de feijão e mandioca.

⁴¹ Nesse quadro, apenas os nomes das colaboradoras da pesquisa foram revelados. As atividades apontadas mantêm as expressões utilizadas por elas para nomear suas ocupações.

No quadro 11 as informações sobre as atividades de trabalho que as mulheres já exerceram demarcam tanto atividades que exerciam antes e depois de participar do Movimento. As mulheres 01 e 08, por exemplo, mesmo morando no Dois de Julho exerciam atividades na área urbana de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Quadro 12. Atividades de trabalho exercidas pelas mulheres dentro e fora do assentamento

Mulher	Atividades que já exerceu	Atividades que exerce atualmente dentro do assentamento (2013)	Atividades que exerce atualmente fora do assentamento (2013)
Mulher 10 ⁴²	Auxiliar de cozinha e empregada doméstica em fazenda.	-	Empregada doméstica em Betim.
Mulher 11	Trabalho na roça, auxiliar de cozinha e cuidado com a casa.	Cultiva feijão na área coletiva das mulheres.	Auxiliar de cozinha em Betim.
Mulher 12	Serviços gerais em escola e casa de família.	Cultiva mandioca.	Casa de família.

Os dados de 12 mulheres foram expressos nos quadros. A outra pesquisada a completar o número total de 13 mulheres é a Geralda, que não aparece nos quadros porque relatou não trabalhar nem morar dentro do assentamento por motivos de saúde. A colaboradora trabalhou durante 20 (vinte) anos em “casa de família” e 15 (quinze) anos como faxineira em uma conservadora. Atualmente é aposentada.

⁴² Não mencionou as atividades que desenvolve no assentamento.

As atividades de trabalho exercidas pelas mulheres pesquisadas estão mais ligadas ao cuidado, à organização, ao espaço e trabalho doméstico e às atividades menos qualificadas. Desse modo, percebe-se que algumas características encontram-se arraigadas em nossa cultura. Perrot (2001b), em uma abordagem histórica, traz contribuições para refletirmos sobre esse fato:

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, credenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas (PERROT, 2001b, p. 186-187).

As características apontadas pela autora estão presentes no assentamento, como observei na pesquisa de campo. O Dossiê sobre o Dois de Julho, produzido pela FUNARBE, reforça esse traço ao afirmar que o cuidado com a lavoura e com os animais de grande porte é realizado principalmente por homens. Por outro lado,

Às mulheres cabe o cuidado doméstico com os filhos, as refeições, as pequenas criações, a horta caseira e a guarda do barraco durante o dia. Essa divisão sexual do trabalho só é quebrada nos períodos de trabalho mais intenso, tal como no plantio e na colheita, quando a demanda por braços é maior (FUNARBE, 2011, p. 87-88).

Na ficha de identificação, as mulheres não mencionam as atividades que executavam na infância e adolescência. Apenas nas entrevistas com as quatro colaboradoras são oferecidas informações acerca desse período de suas vidas. Percebe-se ainda nas entrevistas que 3 (três) colaboradoras nomeiam como *trabalho* suas atividades na infância e adolescência. Somente Demiciana Edna utiliza em alguns momentos a palavra *ajuda* como sinônimo de *trabalho*: “*Depois que eu saí ((do Hospital das Clínicas)), depois de um ano, eu não retornei para escola não. Fui ajudar meu pai e minha mãe e dois irmãos, que era no interior.*

Meu pai tomava conta de fazenda, era vaqueiro". Amorim (2009) e Magalhães (2006) ressaltam que o uso da palavra "ajuda" é recorrente ao se referir ao trabalho feminino. Isso revela-nos que, devido às funções e papéis sociais atribuídos historicamente ao homem e à mulher, muitas vezes as atividades produtivas desenvolvidas por elas não são reconhecidas/legitimadas como trabalho.

A forma de algumas mulheres nomearem o trabalho doméstico como trabalho em "*casa de família*" chama atenção e merece ser discutida. Qual é o modelo de família e de casa contido nessa expressão? Suponho que o modelo de família em questão é o nuclear, formado por pai, mãe e filhos. No entanto, nem sempre é esse o modelo presente nas famílias das mulheres. Os arranjos familiares no assentamento incluem filhos, netos, irmãos, noras e genros dessas mulheres, dentre outros graus de parentesco. As barracas no assentamento acomodam uma família ampliada, que não condiz com o modelo da família nuclear. Os diversos arranjos familiares implicam também nas atividades exercidas pelas mulheres que responderam serem atualmente donas de casa. Observei na pesquisa de campo que algumas dessas mulheres, além dos cuidados com suas barracas, são responsáveis pelo cuidado dos netos enquanto seus filhos trabalham na cidade.

A diferenciação das atividades produtivas desempenhadas por homens e mulheres perdura no assentamento. A constatação dessa situação não é suficiente para, em princípio, afirmarmos um lugar de submissão e opressão da mulher. As colaboradoras vão nos provocar a refletir sobre as formas de reinvenção de seus lugares sociais.

2.3.3 A participação das mulheres no assentamento

Considero como forma de resistência e de reinvenção do lugar social da mulher a decisão em participar da ocupação da terra. De acordo com Caldart (2004b), essa ação do Movimento promove a quebra de “padrões culturais”. Não estariam as mulheres interrogando “padrões culturais” ao participarem da ocupação? Sendo a elas determinados os espaços privado e doméstico, não podemos considerá-las como resistentes ao saírem de suas casas para morar em um barraco de lona coberto de incertezas?

As colaboradoras afirmam suas presenças políticas, suas capacidades de romper com “padrões culturais” ao mostrarem-se publicamente na luta coletiva pela terra. No assentamento, participam de espaços de decisão e assumem coordenações. Nas entrevistas concedidas à Costa e Rosa (2013), as educadoras revelam que a participação delas em atividades dos movimentos tem possibilitado a construção de um novo lugar social para a mulher. Aspecto também revelado pelas mulheres do Dois de Julho ao narrarem suas experiências no MST.

Quando Rosilene e o marido decidiram participar de uma ocupação em Carmo da Mata, ele trabalhava em Betim e ela ocupava-se das tarefas de casa. Nessa condição, ela se viu com mais disponibilidade para ficar no acampamento. Ao perguntar Rosilene como era a vida em Carmo da Mata, ela responde:

Pior do que aqui ((assentamento Dois de Julho)), minha filha, que lá era lona até coberto por cima, aquele trem todo preto. Quando cheguei lá, eu falei “meu Deus do céu, o que eu vim fazer aqui?” E eu queria vir embora na hora e o pessoal “ah, não vai não, não vai não”. E foi só eu e o Igor, meu menino, porque falaram que seria seis meses. Falei “seis meses passa rápido. Nós vamos porque seu pai está trabalhando, depois ele vai”.

(ROSILENE)

A expectativa de ter posse da terra em seis meses foi o que motivou Rosilene a sair de sua casa com o filho mais novo e participar da ocupação. Atitude ousada para uma mulher ao considerarmos que culturalmente foi a ela atribuído o espaço privado. Algum tempo depois o marido rompeu o vínculo de trabalho e foi para a ocupação. Lá trabalharam e permaneceram por quatro anos. Depois, pediram transferência para o Dois de Julho porque ele ficou doente e o casal avaliou que em Betim teriam acesso ao tratamento médico com mais facilidade.

O MST⁴³ orienta que nos acampamentos e assentamentos seja garantida a participação da mulher em coordenações, bem como o direito a voto em assembleias. Esse aspecto é explicitado na bandeira do Movimento com a imagem de um homem e de uma mulher. E não é só na bandeira que a mulher é reconhecida na luta; elas se reconhecem em luta. Desse modo, 3 (três) colaboradoras citaram experiências em alguma coordenação no assentamento.

A narrativa de Demiciana Edna sobre a luta pela educação contribui para compreendermos como as mulheres se percebem diante das demandas coletivas no Dois de Julho:

Eu vim para cá no dia dois de julho. Aí a gente batalhou com a prefeitura de Betim porque tinha as crianças que estudavam aqui do primeiro ano até a quarta série e eles mandaram os professores. A Kombi vinha trazer os professores de manhã. Eles davam aula só meio período, de manhã até onze horas. Nossas crianças estudavam nesse período e aí surgiu a EJA para ensinar a gente, os adultos à noite. Isso a partir de 99, foi... em 2000 por aí até 2003 mais ou menos, 2004 funcionou a EJA.

(DEMICIANA EDNA)

⁴³ Informação disponível em: <http://www.mst.org.br/taxonomy/term/330>. Acessado em: 28 de abril de 2014.

O uso da expressão “*a gente*” ao falar da reivindicação na prefeitura explicita a percepção da colaboradora de sua inserção no processo de luta e no reconhecimento da esfera pública como responsável pela garantia de direitos básicos. Observei que há participação efetiva das mulheres em atividades organizativas no Dois de Julho, fato também destacado na pesquisa de Costa (2010) e de Costa e Rosa (2014). Contudo, as duas pesquisas problematizam as formas de participação das mulheres, visto que cargos de maior prestígio são ocupados por homens. Realidade que, interpretada à luz das relações de gênero, revela resquícios de um tratamento preconceituoso dispensado à mulher:

Espaços de lideranças no limite dos assentamentos e acampamentos têm sido, com frequência, ocupados por mulheres. Todavia, setores como o de produção e a coordenação-geral do assentamento ainda têm sido mais ocupados por homens. Ou seja, em setores de direção mais amplos, por exemplo, direções estaduais e direção nacional predomina a liderança de homens (COSTA & ROSA, 2014, p. 101).

Não tenho elementos suficientes para afirmar que essa situação discutida pelas autoras é semelhante à forma de organização das mulheres no Dois de Julho. Sendo assim, essa é uma lacuna do meu trabalho para outros pesquisadores que queiram enveredar pelas relações de gênero no assentamento. O que é possível considerar a partir das entrevistas é que a participação das mulheres nas atividades organizativas do Movimento amplia suas percepções sobre sua condição feminina e evidencia que a luta pela terra está articulada à luta por outros direitos sociais básicos, dentre eles a educação.

2.4 Trabalhadores negros... e sem terra: a identificação racial dos sujeitos da EJA

A designação dos sujeitos da pesquisa apenas como trabalhadores sem terra não é suficiente para evidenciar outras dimensões de suas identidades. Na discussão sobre as mulheres do assentamento, pude refletir sobre as especificidades de suas trajetórias. Nesse momento, chamo atenção para a trama das relações raciais como outra marca dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho. Para essa discussão, identifico dois pontos de partida: o primeiro é a minha experiência no trato com a temática racial ao longo da formação acadêmica e o segundo é a sistematização dos dados da ficha de identificação utilizada no trabalho de campo no assentamento Dois de Julho referente à autodeclaração de cor/raça dos 24 (vinte e quatro) sujeitos pesquisados.

O meu interesse em refletir sobre as relações raciais e educação inicia-se na graduação a partir da convivência com o meu orientador, que também coordena o Núcleo de Estudos sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (NEPER) da FaE-UEMG e tem se dedicado a pesquisas sobre essa temática. No mesmo período, juntamente com o grupo de monografia do qual fiz parte, decidimos pesquisar as relações raciais na EJA e, em nossas incursões ao campo da pesquisa, fomos presenteados com a experiência do grupo *Meninas de Sinhá*. Desse encontro, resultou o trabalho de conclusão de curso de graduação intitulado *Dimensões formativas do grupo cultural Meninas de Sinhá para a formação da identidade racial e emancipação das mulheres participantes*. A produção da monografia demandou que eu me formasse e me informasse sobre a temática, visto que a discussão das relações raciais não se faz presente no currículo do curso de Pedagogia da FaE-UEMG, não obstante a vigência há mais de uma década da Lei 10.639/03, que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, introduziu a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica.

Sendo assim, participei de oficinas, palestras e seminários⁴⁴ relacionados a esse campo temático. As discussões nesses espaços provocaram-me a ter um olhar mais atento para as relações raciais na EJA. Uma das experiências que considero mais significativa foi a minha vinculação, em 2011, como bolsista de iniciação científica, ao projeto de pesquisa *Educação do Campo em construção: apropriação de material didático-pedagógico por educadores de jovens e adultos*⁴⁵, no qual sugeri a inserção do quesito cor/raça na ficha de cadastramento dos educandos das turmas de EJA participantes do referido projeto.

No período da pesquisa de campo, no qual observei uma sala de aula da EJA em um acampamento do MST na Região Norte de Minas Gerais, ao preencher as fichas de cadastramento dos educandos, percebi o quanto eles ficavam incomodados ao responderem ao quesito cor/raça. Mesmo após a leitura que fiz de todas as alternativas da ficha - “branco”, “preto”, “pardo”, “amarelo” e “indígena” - alguns insistiam em dizer que eram morenos, às vezes, se afirmavam enquanto morenos claros ou morenos escuros. Então, dizia a eles que era preciso resolver qual alternativa, dentre as citadas, eles queriam que eu marcasse. Alguns falavam que não eram “pretos”, porque “pretos” eram aqueles “bem pretinhos, feito carvão”. E, assim, pediam para eu marcar “pardo”. Naquela ocasião, não consegui lidar com a situação em sala de aula. Fiquei desconcertada

⁴⁴ Em 2011, fui uma das responsáveis pela sistematização dos debates ocorridos durante o Seminário de Lançamento da Edição em português da Coleção da UNESCO *História Geral da África*, realizado em Belo Horizonte, na FaE-UFMG. Esse seminário foi organizado pelo Escritório da UNESCO do Brasil. A publicação resultante dessa sistematização encontra-se disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216949por.pdf>. Acessado em 30 de maio de 2014.

⁴⁵ Projeto desenvolvido de 2011 a 2013 em turmas de EJA em acampamentos e assentamentos do MST e da FETAEMG, na Região Norte de Minas Gerais e Vale do Rio Doce, coordenado pelo NEPEJA-FaE-UEMG e vinculado ao Observatório da Educação do Campo - UFV/UEMG/UFSJ.

e percebi também que os educandos ficavam mais sérios e pensativos antes de responderem a pergunta.

A resposta em muitos casos vinha com um tom interrogativo, e me diziam: “é ‘pardo’, né?” E em alguns momentos me perguntavam: “o que você acha que eu devo marcar?” Ou “marque o que você acha que eu sou”. Enquanto preenchia os cadastros, ouvia comentários de educandos que se identificavam como “pretos” dizendo que os outros também eram. Os diálogos com os educandos revelavam como eles se percebiam e como eram percebidos pelos outros companheiros de turma. Eram 15 (quinze) educandos: 10 (dez) identificaram-se como “pardos” e 5 (cinco) como “pretos”. Essa experiência me ofereceu elementos para problematizar a percepção dos educandos sem terra acerca de seu pertencimento racial.

Por que narro meu processo de encontro com a questão racial no âmbito da educação? Porque foi esse processo que me possibilitou um reencontro e releitura de minha trajetória de vida, remetendo à redescoberta da identidade racial negra de minha família. A incidência de um tema de pesquisa em minha trajetória mostrou-me que eu não conseguiria mais desconectar as relações raciais das reflexões no campo da educação.

A evidenciação dessa trama diferencia-se do conjunto das demais discutidas nesta pesquisa porque não traz, como fundamento, as narrativas dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho. As evidências empíricas que sustentam essa análise fundamentam-se no quadro que sistematiza as respostas dadas pelos sujeitos à pergunta sobre cor/raça contida na ficha de identificação da pesquisa de campo. A partir das interações feitas em torno dessa questão, percebi que questões ligadas às relações raciais não são mencionadas diretamente pelos sujeitos nas entrevistas concedidas. Contudo, as evidências dessas relações encontram-se expressas em seus corpos, em suas formas de viver, de trabalhar,

de acessar os serviços públicos básicos, em suas condições sociais. Como a autodeclaração nos informa sobre a relação terra, trabalho e raça? Convido o leitor ou leitora a reinterpretar as narrativas presentes no conjunto da dissertação a partir do pertencimento racial dos sujeitos da EJA.

2.4.1 A incorporação do quesito cor/raça na ficha de identificação dos sujeitos

As desigualdades sociais no Brasil têm como ingrediente a questão racial, mostrando que existem fortes relações entre raça e pobreza. Sobre esse aspecto, Guimarães (2002) comenta:

Estatisticamente, está bem estabelecido e demonstrado o fato de que a pobreza atinge mais os negros que os brancos, no Brasil. Mais que isto: está também demonstrado na literatura sociológica, desde os anos 1950, que, no imaginário, na ideologia e no discurso brasileiros, há uma equivalência entre preto e pobre, por um lado, e branco e rico, por outro (GUIMARÃES, 2002, p. 64).

A constatação dessa relação nos provoca a refletir sobre o cruzamento entre raça e situação educacional dos jovens e adultos. Com essa intenção, incluí nas fichas de identificação dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho um item referente à autodeclaração cor/raça baseada na classificação do IBGE⁴⁶. Em suas pesquisas, o referido instituto adota a noção de cor. De acordo com Guimarães (2003), essa ideia ficou forte no Brasil devido ao alto número de alforrias no período escravista que, com o tempo, resultou na constituição de “uma classe de homens livres pretos, mulatos e pardos” (p. 100). Desse modo, a ideia de cor ganhou mais relevância nas relações sociais. Apesar da categoria cor ser mais

⁴⁶ Uma reflexão sobre a abordagem metodológica adotada pelo IBGE em suas pesquisas pode ser encontrada em Petruccelli (2006).

usual no cotidiano, não se pode descartar que ela está informada pela ideia de raça, conforme destaca Guimarães (2003):

Parto da crítica à categoria ‘cor’, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela ideia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das ‘subespécies humanas’[...] O meu argumento é o seguinte: ‘cor’ não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em ‘raça’ como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que me orienta e ordena o discurso sobre a vida social (GUIMARÃES, 2003, p.103-104).

Sendo raça uma construção social, mesmo que em um determinado período tenha sido referenciada por pseudociências (KABENGELE, 2008; GUIMARÃES, 2003), é uma ideia presente em nosso cotidiano para desqualificar e hierarquizar certos grupos sociais segundo seu fenótipo. Memmi (2007)⁴⁷, ao discutir a dinâmica do colonialismo, argumenta que esse sistema é sustentado por uma ideologia, que tem como pilar de sustentação o racismo. Essa ideologia mistifica a imagem do colonizado e transforma suas diferenças em justificativa da desigualdade, impondo a ele a ideia de uma inferioridade de natureza. Em contrapartida, essa inferiorização só é criada na relação com seu contrário, o dito superior, o colonizador. O autor argumenta que a mistificação do colonizado negro opera a partir da atribuição de vários traços a este sujeito para justificar as ações econômicas, culturais e políticas do colonizador, tais como: a imagem do colonizado como preguiçoso, incapaz, inculto, cuja linguagem e tradições são inferiores.

⁴⁷ A primeira edição dessa referência é de 1957.

Considero que as referências das relações colonialistas estão presentes na realidade brasileira. Mesmo que Memmi (2007) tenha problematizado a questão do racismo no contexto das lutas anti-coloniais da segunda metade do século XX, podemos utilizar sua análise para compreendermos o processo de colonização do Brasil. A relação de opressão analisada por Memmi (2007) serve de pano de fundo para interpretar nossa cultura, relações sociais e econômicas. Quem são os oprimidos de nosso país? Quem são os sem terra, os analfabetos? Como são os corpos e faces dos oprimidos?

Acredito que Freire (2013)⁴⁸ não estava indiferente às relações colonialistas e ao racismo inerente a estas relações visto seu diálogo com autores como Albert Memmi, Amílcar Cabral, Frantz Fanon e com os movimentos engajados nas lutas de libertação das ex-colônias africanas. Há conexões entre os livros *Pedagogia do oprimido* e *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* quando Freire (2013) desenvolve ideias como, por exemplo, que “apenas o oprimido poderá libertar a si mesmo e os opressores” ou quando problematiza a relação de dependência entre opressor e oprimido, dentre outras. A lógica de exposição do primeiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, especificamente na sequência dos subtítulos denominados *A situação concreta de opressão e os opressores* e *A situação concreta de opressão e os oprimidos* guarda semelhança com a organização do livro *Retrato do colonizador precedido de retrato do colonizado*.

Configurações engendradas pelo racismo apresentaram-se de forma contundente nas autodeclarações dos sujeitos pesquisados no Dois de Julho ante a dificuldade de afirmação de suas identificações raciais. Dos 24 (vinte e quatro) sujeitos, 6 (seis) identificaram-se como “brancos”; 5 (cinco) “pretos”; 8 (oito) “pardos”; e 5 (cinco) “indígenas”. Quando eu mencionava as opções contidas na ficha, muitas vezes os sujeitos sentiam-se incomodados e davam respostas que não se

⁴⁸ Na pesquisa, utilizo a 55ª edição do livro *Pedagogia do Oprimido*. O prefácio que consta nessa obra, produzida por Ernani M. Fiori, data o ano de 1967.

encaixavam nas alternativas. Os que responderam “preto” o fizeram de forma direta. Por outro lado, a maioria dos que se identificaram como “pardo” e “indígena”, anteriormente haviam mencionado outras cores para dizer o quanto estavam próximos ou distantes da cor branca. A atitude de alguns sujeitos de devolverem a pergunta para mim, pedindo que eu atribuísse a identificação que considerava mais pertinente, foi semelhante a que descrevi anteriormente sobre a turma de EJA do MST, no Norte de Minas. As tentativas de aproximação da cor/raça branca revelam-nos o que Moura (1988) denomina de “simbolismos de fuga” ao discutir os dados do censo do IBGE de 1980, no qual identificou 136 cores nas autodeclarações dos brasileiros. O autor comenta:

Nessa fuga simbólica, eles desejam compensar-se da discriminação social e racial de que são vítimas no processo de interação com as camadas *brancas* dominantes, que projetaram uma sociedade democrática *para eles*, criando, por outro lado, uma ideologia escamoteadora capaz de encobrir as condições reais sob as quais os contatos interétnicos se realizam no Brasil (MOURA, 1988, p. 63-64).

Os dados sobre a situação educacional da população jovem e adulta no Brasil revelam-nos como as diferenças raciais são marcantes. A publicação do IBGE intitulada *Síntese dos Indicadores Sociais*, divulgada em 2013, com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, aponta que a taxa de analfabetismo⁴⁹ das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil é 8,7%. Quando essa taxa é desagregada por situação do domicílio e cor ou raça, percebem-se as disparidades. Na área urbana, a taxa é 6,6% e na área rural é 21,1%. Do total, 5,3% são de cor branca e 11,8% preta ou parda⁵⁰. Além dessas diferenças, ficou evidenciada que a taxa de analfabetismo é maior entre os mais

⁴⁹ Nesse texto não tenho como objetivo discutir o critério adotado pelo IBGE para mensurar a taxa de analfabetismo. Para essa discussão consultar SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, dentre outros.

⁵⁰ De acordo com o Instituto, não foram analisados os dados da população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá e nem das pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

pobres, sendo 15,0% daqueles que pertencem ao 1º quinto de rendimento mensal familiar *per capita* e 1,8% entre aqueles que pertencem ao 5º quinto. Outra informação importante é a distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade que frequentam cursos de EJA ou supletivo por cor ou raça. São 34,7% pessoas de cor branca e 63,8% preta ou parda.

Esses dados permitem-nos inferir que a condição racial não está descolada da situação do domicílio e econômica na realidade educacional dos sujeitos jovens e adultos, ou seja, é uma condição constitutiva da EJA e revela-nos desigualdades históricas. Então, quais são as raízes desse problema? Como ele é enfrentado no campo da pesquisa educacional?

2.4.2 Terra e raça: evidências de uma articulação histórica

Arroyo (2012a) chama atenção para o que considera os três pilares de nossa formação social: terra, raça e trabalho. Esses três pilares não são trabalhados pelo autor de forma hierarquizada, mas de maneira entrelaçada. Arroyo (2012a) salienta que, apesar de “padrões racializados de poder” se fazerem presentes na história brasileira, a raça foi ocultada (ou houve tentativas de ocultamento) não só em nossa história, sob o manto do mito da democracia racial, como também no pensamento educacional. E, nesse sentido, nem a Educação Popular deu atenção à raça em suas análises.

Essa persistência histórica desses padrões racializados criou e legitimou um imaginário social e político, cultural e pedagógico que terminou naturalizando que estejam os negros, mestiços nos lugares mais precarizados, nas vilas e favelas, nos lugares de trabalho mais desqualificados: subemprego, economia informal, como serventes de pedreiro ou domésticas desde adolescentes. Terminou até naturalizando que a infância/adolescência negra, mestiça seja maioria nas turmas de repetentes, desacelerados, no mais-educação, nos extraturnos, na EJA. São esses os lugares

naturais, sem estranhamento. Uma tradição naturalizada na cultura e na estrutura da opressão racial, mas ocultada como racial e pensada apenas como opressão social: pobres, miseráveis, porque desiguais em escolarização dos pais ou porque desiguais em percursos escolares, fracassados, de baixa qualidade (ARROYO, 2012a, p.207-208).

O autor nos provoca a deslocar uma certa centralidade da categoria classe social para a compreensão da nossa formação econômica, social e cultural. Como demonstrado pelos dados do IBGE, não tem como negar as desigualdades raciais. Guimarães (2002) argumenta que há um potencial na aplicação do conceito de raça e gênero nos estudos sobre as desigualdades socioeconômicas porque é capaz de evidenciar outros aspectos determinantes da pobreza, que a categoria classe não seria suficiente.

Quando voltamos nosso olhar para a compreensão da origem da produção da subalternização da população negra em nosso país, temos como respostas a articulação entre questão agrária e questão racial. Segundo Martins (2009a): “A nossa questão agrária nasce no processo de extinção da escravidão negra no século XIX” (p. 48). De acordo com o autor, antes de 1850 a condição para obter os títulos das terras era ser branco e livre: “o que até o século XVII se chamava de *homens bons*, isto é, aqueles que tinham direitos políticos e podiam fazer parte das câmaras municipais” (MARTINS, 2009a, p. 48). E acrescenta que a promulgação da Lei de Terras e da Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico negreiro, no mesmo período, em 1850, pode ser analisada como uma estratégia para assegurar à grande propriedade a mão de obra que ficaria livre com a extinção da escravidão.

Se a questão agrária tem em sua gênese a questão racial, sendo fundamental para a compreensão da identidade dos trabalhadores no Brasil, por que a raça é invisibilizada na luta pela terra? Villas Bôas (2011) observa que, além da esquerda brasileira ter ocultado as relações raciais da constituição das

identidades dos trabalhadores rurais, essa articulação é pouco pesquisada. A despeito de Villas Bôas (2011) afirmar que não há por parte dos movimentos negros e movimentos dos povos do campo a articulação entre questão agrária e racial, considero que essa articulação está presente nas lutas dos movimentos quilombolas e indígenas, estes últimos com especificidades em relação à identidade étnica. Percebo o problema em relação ao MST. Será que a abertura desse movimento à discussão da identidade racial dos trabalhadores rurais poderia contribuir com a luta pela terra? Considerar esses trabalhadores em sua diversidade étnico-racial não é negar suas condições de trabalhadores; é reconhecer que há aspectos que são interrelacionados na negação de direitos sociais.

Os oprimidos do Brasil são negros, indígenas, os setores populares, aqueles que, organizados, resistiram e resistem às opressões cotidianas em nosso país (ARROYO, 2012a). São eles que lutam por direitos mais básicos: à vida, ao trabalho, à terra, à educação, à saúde. Ao se reconhecerem nas lutas cotidianas como sujeitos de direitos, esses sujeitos resistem às imagens negativas que lhes foram atribuídas historicamente, de modo a afirmarem, na luta pelo direito, o direito à identidade racial.

SEGUNDA PARTE: “LEITURAS DA PALAVRA”

CAPÍTULO 3. A TENSA LUTA PELA “LEITURA DA PALAVRA”

As trajetórias humanas dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho são entrelaçadas por experiências coletivas, nas quais identifiquei como tramas: o trabalho, a vivência no assentamento, a condição feminina e a identificação racial. De acordo com a interpretação proposta, essas trajetórias revelam mais que as vivências dos sujeitos, pois fazem referência às suas leituras do mundo. São leitores de uma realidade tensa, das condições sociais que os oprime e das possibilidades de superação da opressão por meio do engajamento na luta pela terra e pela garantia de outros direitos historicamente negados, como, por exemplo, o direito à educação.

A ênfase conferida nessa pesquisa para a compreensão de que os homens e mulheres são leitores do mundo, antes mesmo de aprender a *leitura da palavra*, tem como referência Freire (2011)⁵¹:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2011, p.19-20)

A concepção de alfabetização de adultos proposta pelo autor não está centrada na codificação e decodificação da palavra. Freire (2011) extrapola essa dimensão ao chamar atenção para a compreensão da alfabetização enquanto um *ato político e criador*:

⁵¹ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. A primeira edição dessa referência é de 1982.

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 2011, p.28)

Considerar o adulto como sujeito do processo de alfabetização, é um esforço que realizo nesse trabalho ao me debruçar sobre as práticas de leitura e de escrita dos homens e mulheres do assentamento Dois de Julhos. As narrativas deles vão demarcando os espaços de contato com a leitura e a escrita e, demarcam, sobretudo, suas *leituras do mundo*.

As memórias dos colaboradores trazem como elementos comuns “*trajetórias escolares truncadas*” (ARROYO, 2011, p. 99), marcadas por *pedagogias de dominação/subalternização* (ARROYO, 2012a) de negação do direito à educação, que têm como nuances as condições de vida na área rural, a inserção precoce no mundo do trabalho, a vinculação da escola com o poder local, as condições da escola e a experiência de gênero. Como discutido no capítulo 2, essas nuances não são lineares. Elas coexistem nas vidas dos sujeitos constituindo tramas entrelaçadas.

Nas suas vivências, os sujeitos afirmam suas presenças na luta pelo direito à educação. Desse modo, a participação em turmas de EJA revela-nos *pedagogias de resistência, pedagogias de libertação/emancipação* (ARROYO, 2012a). Esse movimento dos sujeitos apresenta-nos algumas questões, tais como: o que os motiva a voltar a estudar? Que aspectos são rememorados quando eles falam das experiências de escolarização?

Foi evidenciado nas entrevistas que o retorno à escola estaria relacionado ao desejo pelo aprendizado da leitura e da escrita. As queixas relacionadas à escrita ocorrem quando os sujeitos percebem que sua realidade poderia ser modificada se tivessem o domínio de certas práticas de leitura e de escrita. Quando eles chamam atenção para práticas de leitura e escrita, não é apenas para entrar no mundo letrado; é para sobreviver, para sair da vida precária e inserir-se no trabalho, nas práticas organizativas do movimento social, nas práticas religiosas e no enfrentamento de problemas no cotidiano.

3.1 Memórias de negação e afirmação do direito à educação: as vivências da “leitura da palavra”

A relação com escolas rurais é mencionada por 6 (seis) sujeitos colaboradores da pesquisa a partir da descrição de seus percursos até as escolas, das infraestruturas, das condições do professor e dos alunos. Suas narrativas revelam a precariedade das instituições e a negação do direito à educação. A turma de EJA no assentamento, do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, constituiu-se, assim, como o local de entrelaçamento de trajetórias de homens e mulheres que retornaram à escola em diferentes momentos da vida para afirmarem o direito à “leitura da palavra”.

Quando rememoram o período da infância, Adão, Maria de Lourdes, José Emídio e José Alves evidenciam, como aspectos comuns de suas histórias, as dificuldades de acesso às escolas, ora por causa da distância: “*A gente andava bem mais que daqui à Juatuba. Eram oito quilômetros, mais ou menos oito quilômetros descalço. A gente não tinha nem o chinelo para pôr no pé (...)*” (José Emídio); ora em função de outros empecilhos, como no percurso até o local de estudos, na fazenda, descrito por Maria de Lourdes:

A gente que nasceu e foi criado na roça, na roça não tinha escola... tinha aquelas moças de fora que iam para ensinar. Aqueles fazendeiros ricos que podiam, levavam aquelas professoras para ensinar os filhos deles, que nessa época pagava. Tinha que pagar um pouquinho lá. Pagar que essas coisas eu nem sei falar mais nesse dinheiro que eu tinha. Então, a gente ia para lá, mas era uma dificuldade muito grande porque, às vezes, era como daqui lá em Vianópolis, era distante demais e vaca para tudo quanto é lado. (...) Chegou um ponto que eles passaram a deixar os bezerros o dia inteiro num mangueiro e as vacas ficavam no pasto e aí não tinha nem jeito.

(MARIA DE LOURDES)

O local de estudos, no contexto descrito pela colaboradora, fazia parte do poder local. O pagamento para estudar também foi relatado por José Emídio, mesmo considerando que as aulas eram realizadas numa estrutura muito precária:

Meu pai pagava escola particular. Coitado. Ele ralava no cabo da enxada para... pagar a mensalidade... Era difícil, viu. Até na faixa de dez anos eu estudei assim, mas depois de dez anos fui trabalhar com ele na roça e voltei a estudar depois de adulto... mas mesmo assim num... Era uma: casinha rebuçada de:: capim. Era uma escolinha rebuçada de capim. O professor também, coitado ((sorri)) não tinha coisa não. Era só para poder não sair muito... não ficar muito sem... aprender nada mesmo. Mas o professor, se fosse hoje... coitadinho, ele servia para ser aluno ((sorri)).

(JOSÉ EMÍDIO)

Dessa forma, a alternativa encontrada pelas famílias de ambos colaboradores para assegurar os estudos na área rural foi a de alocar recursos financeiros do limitado orçamento familiar para financiar a escolarização dos filhos. Nesse sentido, percebe-se que essas famílias não estavam indiferentes à escola. A partir das narrativas, foi possível perceber que as condições sociais, econômicas e culturais não favoreceram, na infância desses homens e mulheres, o ingresso à escola - no caso de Demiciana Edna, Maria de Lourdes e Geralda - nem a permanência - no caso de Adão, Rosilene, José Emídio, José Alves e Abel.

Na tensa busca pela leitura da palavra, constatei que há por parte dos sujeitos o reconhecimento e valorização da instituição escolar enquanto espaço que possibilita o contato com a escrita. Contudo, não há centralidade nessa instituição, visto que mencionam outros espaços sociais em que estão envolvidos em práticas de leitura e de escrita, como no trabalho, na participação em práticas organizativas do assentamento, nas turmas de EJA no assentamento e em práticas religiosas.

3.1.1 As relações com o mundo do trabalho

Durante as entrevistas, os colaboradores fazem auto-avaliações sobre os aprendizados relacionados à leitura e à escrita na infância de modo a justificar o retorno aos estudos em outros momentos da vida. José Emídio, por exemplo, avalia: *“Mesmo assim eu aprendi bastante coisa. Uns três, quatro anos que estudei com ele ((professor)) lá eu saí () já sabia ler um pouquinho, escrever, mas não tinha como a gente aprender muito porque era muito tumultuado”*. Ele reconhece que aprendeu bastante ao mesmo tempo em que redimensiona esse aprendizado ao comparar sua vida com a dos trabalhadores da cidade. Com frequência, José Emídio saía de Santa Maria do Suaçuí-MG para acompanhar parentes e conhecidos doentes em hospitais, em Belo Horizonte. As idas e vindas revelavam a José Emídio que havia uma presença forte da escrita no contexto urbano e que seria importante desenvolver algumas habilidades para conseguir trabalho e viver na cidade. Esses foram os motivos que o levaram a frequentar a EJA antes de mudar-se para Belo Horizonte, aos vinte e poucos anos de idade. Além de destacar que *“a cidade onde a gente morava não tinha muito conforto”*.

Chama atenção a interpretação que ele faz da vida na cidade onde residia como um local que não oferecia condições para viver com dignidade. Percebo o

“conforto” destacado pelo colaborador como acesso a direitos básicos, como à saúde e ao trabalho. Sobre a percepção da vida em Belo Horizonte, José Emídio completa:

Então, aquilo para mim... para a gente andar em Belo Horizonte naquela época era difícil. Aí para mim valeu muito ((a leitura e a escrita)). Eu pensava, chegava, voltava para trás e falava “gente, eu vou estudar mesmo porque aqui precisa de leitura”. Conversava com aquele pessoal que estava trabalhando fichado e pensava “se eu não estudar, não vou conseguir emprego. Quando eu resolver vir, não vou conseguir um emprego”. Mas a oportunidade era muito precária para eu estudar, mas mesmo assim, o que eu podia fazer, eu fiz. Pelejei, mas está bom, o pouquinho que eu sei com meu () e já quebra bem o meu galho.

(JOSÉ EMÍDIO)

A fim de analisar a relação com a leitura e a escrita, destaco dois aspectos presentes na narrativa de José Emídio. O primeiro aspecto é a percepção da importância da escola para aprender a ler. O segundo aspecto é a relação que ele estabeleceu entre escola e inserção no mundo do trabalho.

Esses aspectos estão presentes também na entrevista de Adão. O colaborador teve os estudos interrompidos na infância, retomando-os em uma turma de EJA em 1990 ou 1992, ofertada pela Petrobras, e depois, quando voltou a estudar no assentamento Dois de Julho. Ao ser questionado sobre o período que ficou sem estudar, Adão avalia que sua vida não foi muito boa porque perdeu oportunidades de trabalho por não saber ler, e situa dois exemplos no qual ele relaciona trabalho e escola. O primeiro diz respeito à promoção a encarregado: - *“O cara não sabe nem escrever direito, mal-mal o nome, como é que ia poder tomar conta de uma turma com papelada? Não tem jeito...”* - o segundo, de fazer um curso de eletricista e ser contratado para exercer esse ofício:

(...) eu perdi uma oportunidade foi... acho que 90, de ser eletricitista. Eu trabalhava na Polirep, aí os eletricitistas que eu trabalhava estavam me ajudando. Eles já faziam os serviços iguais os eletricitistas mesmo, na prática. Quando o gerente juntou todos os eletricitistas para fazer curso de eletricitista, já me incluiu no meio porque eu estava trabalhando na prática como eletricitista... Como uns eletricitistas já sabiam escrever e tudo, todo tipo de conta e tal/ eu cheguei lá no curso eu não conseguia, ficava por último. E o professor batendo na tecla, pelejando, pelejando e eu não conseguia fazer. Lá para o painel, por exemplo/ para poder fazer o teste, chegava lá eu não sabia onde colocar um plug. Nisso aí eu estudei uns/ o curso era pra sessenta dias, eu fiquei só três sábados. () me falou que eu estava atrasando o serviço, que eu não podia, que eu tinha que pegar curso de base para depois eu ir para o curso de eletricitista formado. E nessa capacidade eu não tive pela () eu não consegui fazer esse curso. Hoje eu posso mexer para mim, por exemplo, mas faço meio com medo também. Eletricidade não é qualquer um que pode colocar a mão, tem que saber mesmo, qualquer errinho põe fogo. Isso aí para mim foi uma coisa que é/ foi muito triste para mim. Era para eu ter pegado uma profissão na época e não consegui. Aí eu ia pegar a profissão, mas já outras profissões, de montagem. Inclusive chegar e fazer um teste numa firma é a maior dificuldade. Chegava/ dava um tempo para marcar as polegadas (). Nessa hora já agarrava. Eu tinha que deixar o chefe sair para pedir uma ajuda de um outro pra/ para o cara dar uma dica para mim, para falar como que era para eu escrever para o rumo ali. Eu passava. Trabalhei muito de montador industrial, montador mecânico, pintor industrial. Agora mais no final que eu aposentei como montador de andaime.

(ADÃO)

Podemos destacar duas problemáticas nas entrevistas de José Emídio e Adão. A primeira é a atribuição de “um caráter mágico” à palavra, como salientado por Freire (2011) ao definir a “concepção ingênua ou astuta da alfabetização”. De acordo com o autor, é a crença de que o aprendizado da palavra escrita em si é capaz de salvar os sujeitos da ignorância e garantir-lhes emprego. Discussão semelhante a de Freire (2011) é feita por Street⁵² na concepção de letramento denominada por ele de *modelo autônomo*, conforme ressalta Kleiman (2006):

⁵² STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

As práticas de uso da escrita da escola - aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade - sustentam-se num modelo de letramento denominada *modelo autônomo* por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social (KLEIMAN, 2006, p. 21).

Essa concepção está presente nas entrevistas. Percebo que os colaboradores também fazem referência às mudanças no mundo do trabalho, que segundo Arroyo (2009), está cada vez mais seletivo e atrelado à titulação escolar, *“ainda que as tarefas e os trabalhos nada tenham a ver com os conhecimentos escolares de cada nível de ensino”* (p.28). O autor considera:

Nosso padrão de trabalho perversamente seletivo, segregador e excludente com os coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, do campo e das periferias tem encontrado na titulação escolar, nem sequer no conhecimento escolar, um dos parâmetros mais cômodos para justificar a segregação do trabalho. Para regular o direito ao trabalho. Para excluir do direito humano mais básico de trabalhar e viver. Remédio: democratizar a escolarização. Titular os não titulados via EJA e todos terão trabalho (ARROYO, 2009, p. 27 - 28).

A noção de que a escolarização em si garantiria uma inserção menos precária no mundo do trabalho está presente nas entrevistas, porém, sob um olhar mais atento, percebo que os sujeitos interrogam essa noção em outros momentos das entrevistas, como evidenciado por José Emídio quando pergunto qual era a escolaridade exigida ao ser contratado como metalúrgico na Magnesita: *“Na época que entrei não tinha muita coisa não. Você tinha que saber ler e escrever. Para mim foi fácil, mas agora não, para entrar lá se não tiver segundo grau completo, comprovado mesmo, não tem que passar nem perto não que...”*

Já Adão lamenta não conseguir fazer o curso de eletricista ao mesmo tempo em que reconhece seu saber da experiência: *“Eletricidade não é qualquer um que pode colocar a mão, tem que saber mesmo, qualquer errinho põe fogo”*. Trata-se de um *saber de experiência feito*, de acordo com Freire (2013; 2011). Contudo, é um saber que não foi legitimado nos locais onde procurou emprego. A seletividade do mundo do trabalho e a fragilidade de sua vinculação à titulação escolar ficam mais evidentes quando Adão, em outro momento, diz que o filho mais velho, com o ensino médio concluído, hoje também é eletricista. De acordo com o colaborador o filho: *“Não caçou outra profissão melhor, mas pelo menos lá vai no caminho já razoável”*.

O trabalho no assentamento, também traz outras relações com a escrita. Quando interpelado sobre os usos da leitura e da escrita no trabalho na roça, Adão descreve como utiliza um caderno para registrar o controle da venda de mandioca e os dias de trabalho das pessoas que o auxiliam no mandiocal. O colaborador justifica que é importante registrar por escrito porque, às vezes, são vários dias de trabalho e seria difícil memorizar todas as informações, conforme a imagem abaixo.

Imagem 9. Caderno de registro do trabalho no mandioccal

Trabalhosa no mandioccal do adão
no mês de abril 20.12.
Waldomiro trabalhou 7 dias pg
sexta feira 1. 18. 2012.
sábado 1 19. 2012.
Domingo x 20. 2012

~~Segunda feira 1. 21. 5. 2012
terça feira 1. 22. 5. 2012
quarta feira 1. 23. 5. 2012
quinta feira 1. 24. 5. 2012
sexta feira 1. 25. 5. 2012
sábado . 26. 5. 2012
Domingo . 27. 5. 2012~~

Segunda feira 1. 28. 5. 2012
terça feira 1. 29. 5. 2012

3.1.2 A participação nas práticas organizativas do Assentamento Dois de Julho

A vivência no assentamento posiciona os homens e mulheres diante de situações não experimentadas antes. Participar de um movimento social como o MST implica orientar-se por regras desde aquelas relativas à convivência cotidiana até aquelas que dizem respeito à organização da área ocupada. Nesse contexto, os sujeitos são organizados em setores e coordenações, em que há forte presença da oralidade e da escrita. A participação no movimento desperta nos sujeitos o desejo de aprender? Essa questão é evidenciada nas narrativas dos colaboradores, que revelam indícios do que os motivou a desenvolver habilidades

relacionadas à leitura e à escrita e participar do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

Demiciiana Edna faz uma analogia à formação de crianças na educação infantil, rememorando o que aprendeu no período que ficou internada no Hospital das Clínicas, em Belo Horizonte. Segundo ela, é como se tivesse feito o “*prezinho*”, visto que aprendeu a ler o ABC e assinar o nome. Desde os primeiros anos da ocupação do Dois de Julho, a colaboradora participou de coordenações, das quais destacou: a coordenação de um dos Núcleos do assentamento, a coordenação do Setor de Higiene, do Setor de Alimentação e do Setor de Cultura. Combinada a essas atividades, a inserção na turma de EJA, no período aproximado de um ano, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Durante a entrevista, relato à Demiciiana Edna que sempre a observei com um caderno nas mãos fazendo anotações nas reuniões no assentamento. Então, perguntei como ela fazia para registrar as discussões das reuniões quando não sabia escrever, e a colaboradora responde:

Antes quando a gente não sabia escrever, eu já sou de guardar as coisas na cabeça. Eu ia, ouvia tudo direitinho e conseguia passar tudo direitinho. Mas também não era só eu não, porque agora eu sou a coordenadora do Núcleo 2, mas antes tinha a oportunidade/ toda vida no assentamento o homem não trabalha só e nem a mulher só, é o homem e a mulher. E, às vezes, eu não sabia, mas eu trabalhava junto com o meu marido, o Tim, nós dois éramos coordenadores, os dois juntos. Então, ele sempre anotava tudo. Na hora que ele ficava um pouco perdido, ele tinha tudo anotado. Então, sempre estava me ajudando. Assim, não foi difícil, mas depois que eu aprendi a escrever, a anotar as minhas coisas, foi muito mais fácil. Porque antes era muito difícil. Depois eu fiz um... curso de militante. Então, foi muito importante quando eu sentei naquela casa ali em cima ((sede do assentamento)) no meio de trinta pessoas e conseguia anotar no caderno o que eles estavam ensinando no quadro. Se eu não participasse, eu não teria aprendido a fazer aquilo ali. Abriu outras portas. Eu já saio, vou numa reunião com o INCRA, já sento na mesa com eles, já sei escrever, ler, escrever tudo que está acontecendo e é muito gratificante, muito bom. É a oportunidade que a gente num/ eu

mesmo... acho que eu não teria se não tivesse participado do movimento. Hoje eu não tenho mais vergonha de chegar, sentar, pegar uma anotação ou de fazer uma entrevista com você igual você está fazendo comigo ((sorri)). Não tenho mais vergonha. Antigamente era impossível, mas agora... está tudo mais fácil. Agora eu voltei a enxergar.

(DEMICIANA EDNA)

Na narrativa de Demiciana Edna, o aprendizado da leitura e da escrita emerge do engajamento nas práticas organizativas do MST. É com satisfação que ela detalha os momentos de contato com a escrita e sua percepção de que o par oralidade-memória tem um lugar importante para as pessoas que não sabem escrever: *“Eu ia, ouvia tudo direitinho e conseguia passar tudo direitinho”*. Percebi que o desejo de aprender a escrever emerge também a partir da convivência com o outro letrado, no caso dela, com o cônjuge. Em sua narrativa, ocorre a apropriação da leitura e da escrita no contexto da luta pela terra, que amplia a participação em espaços de decisão, de poder: *“Eu já saio, vou numa reunião com o INCRA, já sento à mesa com eles, já sei escrever, ler, escrever tudo que está acontecendo...”*

Por outro lado, a narrativa é encerrada com uma forte afirmação: *“agora eu voltei a enxergar”*. O que significa voltar a enxergar? A metáfora da cegueira é utilizada por Demiciana Edna ao se referir aos sujeitos que não dominam o código escrito. Há uma negação da vida anterior sem escrita. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007), tal metáfora traz como marca o preconceito contra o analfabeto, como se viver sem a escrita seja o mesmo que viver na escuridão. No entanto, percebe-se que, mesmo que seja contraditório com a percepção de Demiciana Edna enquanto leitora do mundo, o discurso sobre a incapacidade do analfabeto não é predominante em sua narrativa.

Se o movimento social, em alguns momentos, demanda dos sujeitos práticas de leitura e de escrita, quais são as estratégias utilizadas por aqueles que ocupam

posição de liderança quando não sabem ler e escrever? Maria de Lourdes traz em sua trajetória evidências dessa questão. Na entrevista, a colaboradora ressalta várias vezes seus esquecimentos, que segundo ela interferem no aprendizado da palavra. Nas referências a esse fenômeno utiliza como metáforas: *“fugiu da minha mente”*, *“a minha mente foge todinha”*, *“dava um branco”*, *“não entrou nada na minha cabeça”*, *“não guarda mais nada na cabeça”*.

Ao considerarmos que a memória é uma composição de lembranças e esquecimentos, podemos refletir sobre a memória de Maria de Lourdes a partir da seguinte questão: o que ela lembra e o que esquece? Suponho que no caso dela o esquecimento é o das letras. Maria de Lourdes é uma das pessoas que mais trouxe, para a pesquisa, contribuições sobre a história do Dois de Julho. Fiquei impressionada com a riqueza das descrições que ela faz das transformações ocorridas da ocupação ao assentamento. Na minha percepção, ela se apresenta como uma memória viva da luta do Dois de Julho. A colaboradora participou de turmas de EJA no assentamento do ano 2000 a 2009, mas não de forma contínua nem linear. A questão do tempo na EJA é fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita de forma sistematizada. A interrupção dos projetos e fechamento das turmas podem desmobilizar os educandos e comprometer o trabalho iniciado em sala de aula.

A experiência nas turmas foi avaliada de forma positiva por Maria de Lourdes, contudo não foi suficiente para que aprendesse a ler e a escrever. A participação na coordenação do Setor de Finança e, recentemente, no de Alimentação, exige o contato com a escrita e, como não sabe assinar o nome, a colaboradora relata as estratégias utilizadas quando tinha que lidar com documentos relativos às suas atividades:

Aquilo que eu não podia escrever, que eu não sabia, eu punha meu dedo ((sorri)) que meu dedo vai até hoje em muitas coisas,

mas o que eu tinha que assinar, como eu não podia, não sabia escrever, eu punha o dedo. Às vezes, não tinha nem aquele negócio de por o dedo assim ((faz o movimento com a mão direita)) eu passava a tinta da caneta. Mas já teve várias coisas que eu tinha que fazer isso e eu fazia com o dedo mesmo ((sorri)). Deixa eu ver o que mais... () Quando vinha algumas notas, que vinham de fora de alguma coisa que a gente tinha que assinar se, às vezes, fosse uma nota que tinha que ser eu, eu punha o dedo. Se não fosse eu, pedia alguém para pôr meu nome, que poderia escrever para mim. Tem coisas que a pessoa pode escrever o nome da gente, não precisa da gente pôr o dedo, mas aí o que precisava que eu tinha que pôr o dedo mesmo eu tinha que pôr. ((sorri)) Era o jeito. E por aí nós fomos e estamos até hoje... Eu ainda estou nessa vida porque até hoje não entrou nada na minha cabeça para eu poder fazer isso.

(MARIA DE LOURDES)

Na pesquisa realizada por Ratto (2006) a participação política foi evidenciada como fator de inserção de um representante sindical não-escolarizado na cultura escrita. A estratégia descrita por Maria de Lourdes - solicitar alguém que escrevesse para ela - era semelhante a utilizada pelo sujeito pesquisado.

Como representante sindical, vivencia situações de contato em que vários discursos são produzidos em diferentes situações de linguagem, os quais são proferidos por empresários - letrados - e por seus pares - não-escolarizados na maioria -, em cujas situações ele é o mediador. Desempenha ainda um *papel de letrado*, pela circunstância atípica em que faz uso da escrita, ou seja, ele dita discursos burocráticos a uma secretária que atua como escriba (RATTO, 2006, p. 278).

A participação nas práticas organizativas do Movimento politiza as relações dos sujeitos com a leitura e a escrita. A escola, como espaço de veiculação da cultura escrita, é mencionada com frequência. Contudo, não tem centralidade nas vidas dos sujeitos, mesmo porque suas trajetórias escolares muitas vezes são truncadas. Em síntese, as práticas sociais vinculadas à participação no movimento social têm contribuído para a inserção dos sujeitos na cultura escrita de um modo não ingênuo sendo, nesse sentido, uma atitude mais politizada.

3.1.3 A participação no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

As turmas de EJA vinculadas ao *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* estiveram presentes no Dois de Julho desde os primeiros anos da ocupação. Por isso, a história das turmas não está desvinculada da história do assentamento. As tensões, as comemorações, os laços de amizade e parentesco, tudo fazia parte das salas de aula. Então, como falar das práticas de leitura e de escrita dos sujeitos sem falar de sua relação com as turmas de EJA no assentamento? A EJA no assentamento motiva o retorno dos sujeitos aos estudos? O que os motiva? O que a experiência na EJA no assentamento tem de singular quando os sujeitos a comparam com outras experiências?

A experiência de participação nas turmas de EJA no assentamento é avaliada de forma positiva por todos os sujeitos colaboradores da pesquisa a partir da composição de vários elementos, tais como: a proximidade da sala de aula às moradias; a relação educadores-educandos e educandos-educandos; a sala de aula como espaço de convivência, de aprendizagem e prática da leitura e da escrita, e de aprendizado da matemática.

Dentre os colaboradores, 6 (seis) - Adão, Demiciana Edna, Maria de Lourdes, José Alves, Abel e Geralda - justificaram o retorno aos estudos motivados pelo desejo de aprender certas práticas de leitura e de escrita. Desses sujeitos, 4 (quatro) nos oferecem mais elementos para a compreensão de seus motivos e dos modos como leem e escrevem:

Essa retomada foi muito boa, muito boa, me adiantou muito mesmo.(...) Escrever, por exemplo, ler, para mim foi muito bom. Inclusive eu sou bom na matemática, mas mais na mente. (...) Muita gente desenvolveu bastante mesmo na escola aqui para nós. (...) Ainda falta muito para mim porque eu não sei completar as palavras, na hora que chega um ponto também para eu dar uma parada eu vou é direto ((todos sorriem)). (...) Eu não paro/

eu vou lendo a palavra e já vou seguindo, às vezes, tem um ponto para poder parar, terminar a palavra para começar outra, eu já não () aquela parada na leitura. Eu leio jornal, leio qualquer coisa... só mais ou menos, não sei é definir as palavras tudo certinho. (...)

(ADÃO)

Segundo Adão, sua participação na turma de EJA foi motivada pelo desejo de praticar mais a leitura, visto que ele lê sem dar “*uma parada*”, e para praticar a escrita, porque costuma escrever algumas palavras com “*uma letra a mais ou então uma letra faltando.*” (Adão). Essa mesma relação com as letras é descrita por José Alves, apesar de não deixar muito evidente se suas dificuldades estão mais ligadas à grafia de algumas palavras:

Eu tenho o diploma do quarto ano, mas não sei quase nada. Escrevo pouquinho coisa, faço qualquer continha, pouca, mas faço. (...) Eu sou danado para escrever com falta de letra. Às vezes, você escreve a palavra, mas conforme a hora falta uma letra para escrever carta.(...) Igual lugar que tem duas letras num nome só, vamos supor, TER-RA é com dois r. Isso aí eu já sei, TER-RA é com dois r. A palavra que gasta dois nomes num só eu ponho um só, costume pôr um só. (...) tem palavra que você...escreve, às vezes, com duas letras sempre, às vezes, eu escrevo com falta de alguma letra, falta de pontuação. Eu entrei na escola aqui com vontade de aprender essas pontuações e as continhas, fazer as contas de dividir por dois números. Eu já estava quase aprendendo, mas saí (). Isso aqui é meio sem jeito, começou até bem. Depois começou a falhar muito. Eu mesmo sou um que falhava.

(JOSÉ ALVES)

Quando Geralda estudou em uma turma de EJA perto de sua casa em Betim aprendeu a assinar o nome e orgulha-se de ter trocado seu documento de identidade. Mas teve que parar de estudar porque a turma foi fechada. Em 2008, ela e o marido, Abel, retomaram os estudos na EJA no assentamento, onde ficaram por três ou quatro meses. De acordo com eles, logo as pessoas

desanimaram e o projeto parou, situação que ela avalia como motivo para não ter aprendido a ler:

(...) todo mundo desanima e pronto. Por isso, que a gente não sabe ler, eu não sei ler, eu mal assino meu nome, [[conheço todas letras

(GERALDA)

[[eu: conheço todas letras, mas não sei juntar as palavras, entende qual é o esquema?

(ABEL)

Aprender a ler e a escrever, ou algumas habilidades relacionadas a essas práticas, demanda tempo, como explicitado tanto por José Alves quanto por Geralda. Esse é um dos principais desafios da alfabetização das pessoas adultas no Brasil quando analisamos que, historicamente, a esse público foram direcionadas ações emergenciais, como salientado por Galvão e Soares (2006):

Muitas experiências ocorridas em relação à alfabetização de adultos no Brasil se organizaram, ainda, como vimos no decorrer desse texto, no formato de campanha. Foram ações emergenciais que, desconsiderando a educação como um processo que exige tempo e maturação, buscaram, primordialmente, baixar estatísticas do analfabetismo (GALVÃO & SOARES, 2006, p. 53).

A instabilidade e a morosidade de recursos financeiros, por se tratar de um Projeto, foi um dos motivos de fechamento da sala de aula no assentamento Dois de Julho, em 2009. Essa crítica é válida porque evidencia que é preciso maior investimento de tempo e de estratégias para que o processo de alfabetização seja minimamente concluído. Por outro lado, é necessário considerarmos as potencialidades da EJA no assentamento a partir da leitura que os sujeitos fazem dessa experiência que, como veremos, participaram da EJA motivados por outros fatores, não relacionados apenas à busca da leitura da palavra.

Rosilene estudou até a 5ª ou 6ª série e depois parou de estudar para trabalhar. A primeira experiência na EJA foi no assentamento Dois de Julho e esse retorno aos estudos revela-nos alguns motivos interessantes para pensarmos nos sujeitos da EJA. Quando pergunto como é voltar a estudar depois de adulta, Rosilene comenta:

Não, eu nunca nem tinha pensado nisso. Depois que ((sorri de forma contida)) começou aqui que nós/ falei “ah, vamos estudar, aprender mais alguma coisinha”. Mas foi muito bom porque a Sorriso nó/ eu/ tem gente que não gosta dela (...) Mas com a Sorriso foi maravilhoso. Ela é uma pessoa atenciosa, brincalhona ((P.01 sorri)), mas na hora certa. Foi bom demais. Pena que: durou pouco. (...) la eu e o Francisco estudar, nós dois. Às vezes, eu ensinava os outros que estavam mais fraquinhos... é assim, uai. Foi muito bom. Final de semana, na sexta feira, minha filha, era dia dos causos. ((P.01 sorri)). Muito bom...

(ROSILENE)

A resposta de Rosilene me deixou deslocada porque, diferente dos outros colaboradores, de início ela não faz referência ao aprendizado da leitura e da escrita como principal motivo para participação na EJA. Penso que isso está relacionado ao seu grau de escolaridade, mesmo entendendo que, em si, não é garantia dos usos efetivos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita. A primeira referência feita é a sala de aula como local de acréscimo de conhecimento, onde os sujeitos vão com a expectativa de aprender algo mais, que em seu caso era o aprendizado da matemática, motivo também destacado por José Alves quando diz que queria aprender as “*continhas*”.

Na sequência, Rosilene menciona a relação com Sorriso, atribuindo-lhe qualidades que acredita serem importantes para trabalhar com adultos. Nesse sentido, Adão e José Emídio acrescentam outras qualidades, evidenciando aspectos da prática pedagógica da educadora:

Tinha aqueles que nem sabia pegar no lápis e a professora pegava na mão e ensinava a escrever, ia, ensinava a fazer as contas, mas tava muito assim, por exemplo, querendo ensinar mesmo, né? Ensinar a gente mesmo. (...) Aqueles que, por exemplo, estavam indo mais fraquinhos, passava os deveres mais fracos pra eles, fazia conta, história, tudo passava. Passava no quadro, mandava a gente ir no quadro pra poder/ sabendo fazer o quê mesmo? Aqueles que não sabiam, levava lá e ensinava no quadro, mas, muitos/ tinha uns que já sabiam bastante mesmo, né? A Mara Luiza é bem adiantada.

(ADÃO)

E a professora também para ensinar vou te falar, viu ((P.01 sorri)), ela é boa. Me parece que ela/, me parece não, acho que ela falou que não é formada. Mas se você ver ela na sala de aula você fala que... ((P.01 sorri)) você acha que ela é formada mesmo. Ela é boa, tem uma paciência, explica tudo direitinho porque tem uns que são ignorantes. Ela não. Se ela tinha problema, se teve algum problema na época, ela não levou para lá. Na sala de aula ela tratava a gente super bem e tudo. Todo mundo saia alegre, rindo.

(JOSÉ EMÍDIO)

O trabalho da educadora Sorriso é elogiado pelos sujeitos, todavia não está isento de críticas. Geralda, sua avó, tece um comentário que avalio ser importante para os educadores que trabalham com educandos que apresentam diferentes tipos de relações com a leitura e a escrita:

Vim aprender assinar meu nome aqui, na escola da EJA ((faz referência à escola do bairro onde mora)) porque lá ((no assentamento)) eu só estudei uns três meses e também a Sorriso... Tem professora que parece que é mais/ ensina melhor, vem corrigir cá no caderno e tudo. E ela ficava só passando as letras no quadro. A gente que não sabe, que conhece as letras, mas não sabe juntar para falar o nome, é difícil demais.

(GERALDA)

A terceira referência que chamo atenção na narrativa de Rosilene é a menção à presença do marido, cuja primeira experiência de escolarização ocorreu no

assentamento. A participação de casais e de outros familiares na sala de aula parece ser um fator que possibilita a coesão da turma e a permanência dos educandos nas aulas.

A quarta referência de Rosilene é sua contribuição na turma - “*Às vezes, eu ensinava os outros que estavam mais fraquinhos*”. Atitude importante, uma vez que a sala de aula era composta por homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade. O encontro desses sujeitos - classificados como *fraquinhos* com os *mais adiantados* - é potencial para troca de experiências.

Por último, Rosilene cita a atividade de sexta feira; momento dedicado à contação de casos. Esse aspecto também é mencionado por José Emídio e avaliado de forma positiva ao falar que a educadora deixava a turma à vontade: “*acho que era quinta ou sexta não tinha aula era só bate papo mesmo. A turma ia só para o bate papo. Depois teve um problema de religião*”. O “bate papo”, nesse contexto, pode significar o reconhecimento da educadora da importância de trabalhos que envolvam a oralidade e, combinada a isso, a transformação do espaço de estudos em local de encontro, troca de experiências entre os adultos e idosos e momentos em que as diferenças presentes no grupo são evidenciadas, sendo motivos de tensões por causa de posições religiosas, por exemplo.

3.1.4 A participação em práticas religiosas

A compreensão da leitura e da escrita como dois fenômenos complementares, porém, diferentes, é fundamental para a investigação da relação dos sujeitos da EJA com o mundo da escrita. As demandas do cotidiano, os espaços nos quais circulam, as relações estabelecidas entre seus pares vão demarcando os contatos

e preferências desses sujeitos por determinados objetos de leitura. A narrativa de Demiciana Edna nos oferece elementos para essa reflexão em sua resposta à pergunta sobre suas práticas de leitura e de escrita no dia a dia:

[...] gosto de estudar a Bíblia, gosto de ler um bom livro. Agora escrever eu não gosto muito não, eu tenho preguiça... pra escrever. Agora ler, eu adoro. Pegar um livro, se pegar eu começo a ler. A Bíblia não, mas um/ o livro... eu gosto de uma história. A gente pega um livro a gente passa a viver/ parece que a gente tá dentro daquele livro... Então, foi muito gratificante porque quem não sabe ler é cego. Eu acho que ele fica cego. Então, eu gosto muito de praticar minha leitura sim... gosto de ler livro à noite, fazer estudo da Bíblia igual eu estou fazendo agora. E antes eu não poderia fazer essas coisas.

(DEMICIANA EDNA)

Apesar de não aprofundar na descrição de que gêneros literários gosta de ler, a colaboradora faz uma distinção, que considero relevante, entre escrever e sua preferência pela leitura, dada a possibilidade de sua fruição, quando diz: “*A gente pega um livro a gente passa a viver/ parece que a gente tá dentro daquele livro*”. A menção à Bíblia em alguns momentos nos faz refletir sobre sua importância simbólica. A leitura da Bíblia está muito atrelada à história da leitura. Percebe-se que o contato dos sujeitos com esse objeto de leitura em práticas religiosas pode despertar o desejo pelo aprendizado da leitura e da escrita.

A religiosidade de Maria de Lourdes é marcante em sua narrativa. Durante a entrevista ela cita Deus várias vezes. A construção de suas frases faz referência à Deus como promotor da vida, de conquistas e de suas decisões. Um trecho interessante em que explicita bem sua relação com a religião é quando ela diz de sua decisão de mudar-se para o acampamento. O marido participou da ocupação no dia dois de julho e Maria de Lourdes não foi, pois, de acordo com ela, a igreja da qual fazia parte não aprovava aquele tipo de ação:

Mas eu não poderia vir porque dessa época eu era da *Igreja Deus é Amor* e a igreja não permitia esse tipo de coisa para a gente poder vir assim. Eu fiquei lá... aí eu perguntei para o pastor “ô pastor como que eu vou fazer? O meu esposo foi lá para esse lugar e tal”. Até expliquei para ele. “E eu, como é que eu vou ficar? Não vai dar certo porque é ele lá e eu aqui”. Ele disse assim “oh irmã, vamos orar e aí Deus vai dar a força para senhora e a senhora vai ver o que pode fazer”. Isso mesmo que foi comigo foi com a irmã Luzia, do irmão Antônio. Nós fizemos... oramos, pedimos a Deus e Deus deu a direção que foi aonde que nós viemos para cá.

(MARIA DE LOURDES)

Atualmente Maria de Lourdes é membro da igreja Assembléia de Deus⁵³. No caso dela, percebo que o interesse de aprender a ler está vinculado à sua religiosidade. Quando diz de sua participação na EJA no assentamento, a colaboradora ressalta o desejo de aprender a ler à Bíblia:

Não é falta que não entrei na escola não, que eu entrei, mas tem coisas que eu acho que não fica não viu, vou te falar. A minha vontade, a minha maior vontade do mundo... hoje eu falo “ô meu Deus, muitas pessoas falam, assim, a gente vai para igreja, Deus abre a mente da gente, a gente aprende até mesmo ler a Bíblia”. E eu falo para você francamente, não sei meu Deus ainda estou esperando nele, porque até hoje eu não sei ler minha Bíblia. Eu tinha muita vontade de ler minha Bíblia. A única coisa que eu queria eu falei “eu vou para igreja porque eu vou aprender, vou para escola”, mas eu vou te falar, menina, não sei. Eu acho que... é algum problema na minha cabeça ((sorri)) porque até hoje não entra na minha cabeça, às vezes, hoje eu estou lembrando de tudo, sei de tudo, amanhã já não sei nada.

(MARIA DE LOURDES)

⁵³ No Dois de Julho, há duas igrejas evangélicas. Uma é a Assembléia de Deus, que funciona em um cômodo construído em alvenaria e coberto com telha de amianto. A outra, é a Igreja Pentecostal Força Divina da Última Hora, em um cômodo construído de madeira envolto com lona e coberto com telha de amianto, uma estrutura semelhante aos barracos. Já os cultos católicos ocorrem, via de regra, às sextas feiras no galpão, local onde também ocorrem as reuniões do assentamento.

Em pesquisa realizada por Silva e Galvão (2007) sobre a influência de práticas religiosas no letramento de sujeitos membros da Igreja Assembleia de Deus, as autoras destacam que essa igreja “é ainda muito marcada pela utilização da oralidade como forma de participação da maioria dos membros nas práticas religiosas e nos cultos, mesmo sendo uma igreja classificada como pertencente ao ramo protestante” (SILVA & GLAVÃO, 2007, p. 366). As autoras fazem essa última ressalva por compreenderem que as igrejas protestantes históricas contribuíram para a difusão da escrita, que, de certa forma, foi importante, como verificado em meados do século XIX, para a diminuição dos níveis de analfabetismo de países europeus adeptos ao protestantismo.

Saber ler não é condição para Maria de Lourdes participar de práticas religiosas. Compreendo que o seu desejo de ler a Bíblia possa ser expressão do desejo de se aproximar desse histórico objeto simbólico e, ao mesmo tempo, ocupar outras posições na igreja.

3.1.5 Outras relações com a leitura e com a escrita no cotidiano: interrogações dos homens e mulheres sobre a condição de letrado

Ao narrarem os usos da leitura e da escrita no cotidiano, alguns sujeitos demarcam como era a vida antes e depois de certa relação com a escrita. Por outro lado, os que não desenvolveram habilidades relacionadas à leitura e à escrita nos deslocam a pensar como vivem e como interagem em outros espaços onde a escrita está presente. O relato de Adão nos oferece algumas pistas sobre sua relação com a palavra escrita:

(...) trabalhei em Paranaguá, Curitiba (), aí chegou lá a minha namorada escreveu uma carta para mim. Eu tinha dado o endereço e eu não sabia, só via aqueles riscos. Eu tive que pedir o colega para ler para mim para eu saber o que estava falando ué,

não sabia. Isso foi em 81. Não sabia ler nada, nem o meu nome direito eu não sabia. Depois que lia, pedia para escrever de volta. Ele escrevia quase aquilo que estava ali, quase aquilo mesmo, não sabia qual era o assunto que eu queria, né? ((sorri)) E fui nessa luta. E Deus ajudou que hoje eu desenvolvo alguma coisa, muito pouco, mas desenvolvo. Leio qualquer coisa, escrevo nem que seja faltando uma letra ou a mais ou a menos, mas a pessoa que sabe ler entende... antigamente eu passei muito sofrido... sobre a leitura mesmo...

(ADÃO)

Em itens anteriores, constatei que solicitar a outra pessoa que escreva ou leia algum texto é uma estratégia utilizada por sujeitos que não sabem ler nem escrever. Não pretendo reforçar a imagem desses sujeitos como dependentes e incapazes, mas explicitar que eles também se sentem constrangidos e se incomodam com essa situação. A não apropriação da leitura e da escrita, como vimos nas trajetórias dos sujeitos pesquisados, está relacionada à negação do direito à educação. A busca pelo aprendizado da escrita pode estar relacionada à subjetividade dos sujeitos, conforme percebemos na situação descrita por Adão, na qual é explicitada a dimensão afetiva que a escrita adquiriu na carta enviada pela namorada. Caso ele soubesse ler, o amigo não teria participado de sua intimidade e ele poderia responder da forma que achasse mais adequada.

Os sujeitos vivenciam alguns constrangimentos. Todavia, não é apenas esse viés que se faz presente em suas narrativas, uma vez que percebem que o domínio do código escrito não é determinante em suas vivências. A reflexão sobre suas experiências de vida revela a desmistificação da dependência do analfabeto, como mostra-nos Abel quando relata a viagem que fez com a nora do Brasil à Portugal. O colaborador me questiona:

(...) você entrar dentro de um...você já pensou num aviãozinho daquele com seiscentas e tantas pessoas dentro? Uma pessoa analfabeta igual eu? Você entrar aqui em Confins e descer em Guarulhos e em Guarulhos você pegar o voo para Milão. De Milão a Lisboa. É muita coisa, minha filha.

(ABEL)

A narrativa de Abel mostra-nos que os sujeitos interrogam as características negativas que a eles foram atribuídas por não saberem ler e escrever. A relativização do valor da escrita no enfrentamento de problemas no cotidiano também está presente na entrevista de Maria de Lourdes, que ao comparar sua vivência com o passado, afirma que hoje é mais fácil resolver alguns problemas:

Às vezes, a gente: por exemplo, se tem que depositar um... dinheiro a gente precisa de saber ler. E para você saber aonde você vai certo. Às vezes, eu tenho que ir mais acompanhada com alguém naquele momento só para ele me mostrar o que eu tenho para fazer. Que hoje também isso não está difícil. Hoje não está difícil... porque tem as pessoas que nos ajudam. Ele pega um documento seu, no seu documento está marcando que você não sabe ler. Aí ele já te leva onde você pode fazer aquilo sem precisar de ler. Já tem essas ajudas. Antigamente, nesse sentido, era mais difícil, mas hoje já não está mais difícil.

(MARIA DE LOURDES)

De fato, as narrativas dos colaboradores nos interrogam, pois não é simples para nós avaliarmos, como o faz Maria de Lourdes, se hoje está mais fácil ou não para resolver alguns problemas em espaços onde há presença da escrita. Ao ouvir os sujeitos, me senti mais deslocada a pensar como eles se pensam e como se percebem em relação à leitura e à escrita, do que a pressupor, em princípio, que, por vivermos em uma sociedade desenvolvida tecnologicamente e com forte presença da escrita, os sujeitos são incapazes de participar das relações sociais por não dominarem a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstra que a vivência no assentamento é formativa para os homens e mulheres colaboradores, visto que tem sido compreendida não só como expressão da luta pelo direito à terra, mas também de produção da vida. Mesmo quando direcionamos as questões das entrevistas para trajetórias de escolarização, eles chamam atenção para suas *trajetórias humanas*, nas quais são tecidas as tramas que entrelaçam uma vida à outra. Nesse sentido, retornar à terra, no contexto da reforma agrária, atualiza em suas vidas a luta por direitos sociais básicos, dentre eles o direito à educação.

As relações com o trabalho, a vivência na luta pela terra e a condição feminina emergem como ponto de encontro das narrativas. Quando acrescentamos a essas dimensões a trama racial, temos um conjunto de elementos que retoma o que Arroyo (2012a) demarca como sendo os três pilares da formação histórica brasileira: terra, trabalho e raça. De acordo com o autor, a partir do entrelaçamento desses pilares, foram produzidas *pedagogias de dominação/subalternização*. O que as narrativas nos revelam é que na vivência da opressão, homens e mulheres do campo produzem *pedagogias de libertação/emancipação*. Isso nos mostra que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no assentamento Dois de Julho, é a vivência da luta pela terra que os reposiciona como sujeitos políticos, que lutam pelo direito à vida. Ao se reconhecerem nas lutas cotidianas como sujeitos de direitos, resistem às imagens negativas que lhes foram atribuídas historicamente, de modo a afirmarem, também, o direito à identidade racial. Compreendo, então, que esses aspectos são fundamentais para refletirmos sobre a EJA do Campo, temática, ainda, pouco pesquisada, de acordo com Freitas (2013). A autora considera que do conjunto de teses e dissertações sobre EJA, produzidas no período de 2006 a 2011, o número de trabalho sobre a EJA do Campo não tem expressividade, mesmo tendo uma diversidade de práticas educativas com jovens e adultos do campo no Brasil.

Os processos de escolarização interrompidos em vários momentos de suas vidas são retomados no assentamento. Nas narrativas não é demarcada a divisão entre a história do assentamento e a constituição da EJA, revelando que eles percebem, no processo de luta, um dos objetivos do MST, que é a presença da escola em todos os acampamentos e assentamentos do Movimento. As entrevistas evidenciam também que a participação no MST tem possibilitado a reconstrução de suas memórias sobre as trajetórias de vida que se entrelaçam, despertando o desejo de aprender e, assim, fazer parte da construção da EJA do Campo. No caso das mulheres, o engajamento em atividades organizativas no assentamento, como observado na pesquisa de campo, tem contribuído para a ampliação da participação delas em espaços de poder, evidenciando para elas novos contornos da condição feminina.

Considera-se que a EJA do Campo, quando articulada aos processos formativos possibilitados no contexto da reforma agrária, tem um grande potencial para a compreensão tanto das trajetórias de vida de homens e mulheres, adultos e idosos, quanto de saberes que podem ser mobilizados em sala de aula. A combinação desses ingredientes tende a alterar a relação que os sujeitos da EJA venham a estabelecer com o conhecimento escolar sistematizado em conceitos, à medida que possibilita que novos conteúdos ocupem o centro do processo de ensino-aprendizagem, despertando nesses sujeitos o desejo de saber para viver melhor.

As vivências da leitura da palavra interrogam as imagens negativas construídas sobre jovens e adultos analfabetos, percebidos como pessoas incapazes e inferiores. Em alguns momentos, percebi que nossos colaboradores incorporam essas imagens. Contudo, o que fica evidente na pesquisa é o movimento de desmistificação da inferioridade do analfabeto. Quando narraram suas relações com a leitura e com a escrita, não faziam referências a textos escolares, mas sim

textos da “experiência existencial” (FREIRE, 2006) deles. Textos vinculados ao trabalho; às suas atividades no Movimento e no assentamento; jornais; textos religiosos. A busca pela leitura da palavra por meio da escola se dá nos momentos em que percebem a necessidade do saber ler e escrever para viverem de forma mais digna e porque reconhecem que suas trajetórias são marcadas pela desigualdade de acesso a direitos básicos.

A EJA do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* aparece como um espaço de trocas, de encontros e de fortalecimento da luta pela reforma agrária. Por ser parte constitutiva da dinâmica do assentamento, desperta nos homens e mulheres do assentamento, principalmente nos mais velhos, o desejo de sistematizar o que a vida lhes ensina.

As *leituras do mundo* elaboradas por eles, bem como as formas de luta pela *leitura da palavra* expressas a partir das entrevistas gravadas, constituem materiais ricos para serem trabalhados em turmas de EJA e em cursos de formação de educadores. A proposta de transformar as entrevistas em materiais de leitura, e até mesmo disponibilizá-las no formato de áudio para circular em outros espaços, é inspirada nos trabalhos de Freire (2013; 2006), quando propôs que esta é uma forma de assegurar o direito que o povo tem de ser reconhecido como sujeito da pesquisa, e não objeto. Evidências dessa perspectiva são trabalhadas pelo autor no texto *“Alfabetização de adultos e bibliotecas populares - uma introdução”*, em que Freire (2011) sugere um trabalho de pesquisa a ser feito com o povo para a constituição de bibliotecas populares.

Essa proposta me inspira a transformar as entrevistas realizadas nessa pesquisa de mestrado em materiais para formação de educadores e em material pedagógico para ser trabalhado pelos educandos em sala de aula, além de ser uma contribuição para o campo de ensino e pesquisa sobre EJA. As propostas apresentadas são parte de projetos futuros. De imediato, será feita a devolução

das entrevistas textualizadas, impressas e gravadas em áudio e vídeo aos colaboradores da pesquisa. A versão impressa da pesquisa será entregue às lideranças do assentamento, bem como ao Setor de Educação do MST/MG. Cópias do mesmo material serão enviadas ao NEPEJA/FaE/UEMG para compor o acervo do Núcleo como parte da memória do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* e para servir de fonte de consulta para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elisângela S. Camponesas e educadoras em assentamentos da reforma agrária. In: AMORIM, Elisângela S. *Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na Região Tocantina - MA*. Florianópolis: Mulheres; São Luís: EDUFMA, 2009.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.21, n.3, set./dez. 2012b.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. *Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. NOGUEIRA, Paulo H. Q.; MIRANDA, Shirley A. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel G. Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores - PET. In. NUNES, Adrilene M. M.; CUNHA, Charles M. *Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET*. Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. *Currículo sem Fronteiras* [periódico na Internet]. v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em 29 de abril de 2011.

ARROYO, Miguel. Trabalho - educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BETIM. *Informação*. Informativo da Prefeitura Municipal de Betim. Região PTB, nº 9, agosto de 2010. Disponível em: http://www.betim.mg.gov.br/arquivos_anexo/ipt_ptb_agosto_2010;07242509;20110112.pdf. Acessado em: 26 de julho de 2014.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 16ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRITO, José E. *O caráter pedagógico da produção associada: estudo de caso sobre o aprendizado da autogestão na COOPERMAMBRINI*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003. (Dissertação de Mestrado)

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART et. al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In. MOLINA, Mônica C. (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In. ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C.(orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CORREIA, Luciana O. *Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST*. Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2004. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, Vânia A.; ROSA, Walquíria M. Representações de escrita de mulheres educadoras de educação de jovens e adultos. In. SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (orgs.). *Educação de jovens e adultos do campo - o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014. (no prelo)

COSTA, Vânia A. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. (Tese de Doutorado)

DIONÍSIO, Ângela P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 2, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 7ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. (Tradução: COSTA, Roberto C.). Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: UNESP, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Kátia P. *Perspectivas e desafios da formação de educadores de jovens e adultos do campo*. Viçosa: UFV, 2013. (Dissertação de Mestrado).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli S. et. al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GALVÃO, Ana M. O; DI PIERRO, Maria C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana M.; SOARES, Leôncio J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In. ABUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (orgs). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALVÃO, Ana M. O. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*, 2001, n.16, pp. 81-94, Jan/ Fev/Mar/Abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a08.pdf>. Acessado em: 08 de outubro de 2013.

GIBBS, Granham. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa, coordenada por Uwe Flick)

GOHN, Maria da Glória M. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n.47, p. 333-361, maio-ago.2011.

GOHN, Maria da Glória M. *Movimentos sociais e educação*. 6ª ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma, L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; Margarida A.; GOMES, Nilma L. (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p.93-107, jan./jun.2003.

GUIMARÃES, Antonio S. A. Raça e pobreza no Brasil. In. GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2002.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Modos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MARTINS, José S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009a.

MARTINS, José S. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. 2ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009b.

MEIHY, José C. S. B; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José C. S. B; RIBEIRO, Suzana l. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José C. S. B. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MOURA, Clóvis. Miscigenação e democracia racial: mito e realidade. In: MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

MST, Setor de Educação e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA. Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender. *Caderno de Educação nº11*. 2ª ed. São Paulo: 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista de Kabengele Munanga. *Estudos Avançados* 18 (50), 2004. Disponível em: <http://revistas.usp.br/eav/article/view/9968/11540>. Acessado em: Acesso em 24 de setembro de 2013.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia M.; REIS, Leticia V. S. (orgs.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Carlos A. B.; HENRIQUE, Wilnês. Determinantes da pobreza no Brasil: um roteiro de estudo. In: GIMENEZ, Denis M.; GONÇALVES, José R. B. *Carta Social e do Trabalho*. CESIT-Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, Instituto de Economia da UNICAMP, n. 11, julho a setembro de 2010.

PAIVA, Vanilda P. *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuições à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

PERROT, Michelle. A mulher popular rebelde. In: PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

PETRUCCELLI, José L. Classificação étnico-racial brasileira: onde estamos e aonde vamos. *REEA Textos para discussão*. Rio de Janeiro, número 1, abril de 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3-15.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In. KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

RIBEIRO, Vera M. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In. DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (orgs.). *Educação de jovens e adultos do campo - o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014. (no prelo)

SILVA, Lourdes H. Representações sociais e trajetórias escolares de jovens e adultos assentados do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/artic le/view/11/7>. Acesso: 02 de outubro de 2013.

SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A.; ROSA, Walquíria M. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 46, p.149-166, jan./abr. 2011.

SILVA, Lourdes H. Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do PRONERA. In. Reunião Anual da ANPED, 32ª, 2009, Caxambú-MG. *Anais...*

SILVA, Sandra B.; GALVÃO, Ana M. O. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In. GALVÃO, Ana M. *et al.* (orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VALADARES, Alexandre A. *et al.* A questão agrária e a pobreza rural no Brasil. In. BUAINAIN, Antonio M...[*et. al*] *A nova cara da pobreza rural: desafios para as políticas públicas*. Brasília: IICA, 2012.

VILLAS BÔAS, Rafael L. Questão agrária e questão racial no Brasil. *Passa Palavra*. Disponível em: <http://passapalavra.info/2011/03/36825>. Acessado em 27 de maio de 2014.

ANEXOS

Planta de Anteprojeto de parcelamento do pré-assentamento Dois de Julho

MAPA (PARTE 1)

MAPA (PARTE 2)

Boletim de Pesquisa

Número 2

13 de Setembro de 2013

As entrevistas



José Alves e José Emídio batendo feijão. Foto tirada na pesquisa de campo em julho de 2013, no Ass. Dois de Julho. Arquivo: Evely Aquino.

Esse é o segundo Boletim de Pesquisa produzido com o objetivo de informar a vocês sobre o trabalho que eu, Evely Aquino, realizo aqui no Assentamento Dois de Julho. O primeiro Boletim, distribuído em maio de 2013, foi um convite à participação na pesquisa de todas as pessoas que estudaram na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do assentamento. Nos meses seguintes preenchemos fichas com os dados das pessoas

que aceitaram participar da pesquisa. Em julho, realizamos entrevistas com quem tinha interesse em contar suas histórias para mim. Por isso, entrevistei Adão, Edna (Bida), Maria de Lourdes, Rosa, José Emídio, José Alves, Abel e Geralda.

Nas entrevistas as pessoas falam da vida no assentamento, de suas trajetórias de trabalhadores e trabalhadoras e das dificuldades que enfrentaram para frequentar a escola na roça. O retorno à sala de aula no assentamento e o trabalho da educadora Sorriso foram lembrados de forma positiva. As pessoas entrevistadas destacam também os momentos de descontração e os laços de amizade construídos na turma de EJA.

Os momentos da pesquisa: encaminhamentos

Caso alguém ainda queira fazer parte da pesquisa, sinta-se à vontade.

Agradeço a todos os entrevistados pela confiança e por me receberem tão bem em suas casas. Em novembro levarei as entrevistas para vocês conhecerem o trabalho que farei com elas e avaliarem se é possível disponibilizá-las na pesquisa. A colaboração de vocês tem sido muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Sou grata a vocês pela disponibilidade para falar de um capítulo muito importante para a história da educação em nosso país.

Ficha de Identificação do/a entrevistado/a

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO/DA ENTREVISTADO/A

DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Sexo: () feminino () masculino

Estado Civil: _____

Número de filhos: _____

Cidade onde nasceu: _____ Estado: _____

Cidades onde já morou: _____ Período _____ a _____

_____ Período _____ a _____

_____ Período _____ a _____

Raça/cor: () branco () preto () pardo () amarelo () indígena

Data de Nascimento: _____

Religião:

Endereço: _____

SOBRE A INSERÇÃO NO MST

Há quanto tempo participa do MST? _____

Antes de ingressar no MST, você participava de algum movimento social?

() sim () não

Qual? _____

Quando mudou para o Assentamento Dois de Julho?

Onde morava antes de mudar para o Assentamento Dois de Junho?

Se não mora no assentamento, quantas vezes da semana vai ao assentamento?

Faz parte de algum núcleo ou coordenação no assentamento?

Qual? _____

PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES/MOVIMENTOS

Além do MST, você participa de alguma organização/movimento social, cultural, sindical, religiosa ou comunitária? Qual? _____

TRABALHO

Trabalha () dentro do assentamento () fora do assentamento -

Onde? _____

Que profissões você já exerceu?

Atualmente trabalha em quê?

ESCOLARIDADE

Frequentou escola na infância/adolescência? () sim () não

Se sim, durante quanto tempo? _____

Frequentou escola/sala de aula de EJA antes de participar do PRONERA?

() sim () não

Sabe ler e escrever? () sim () não

() ensino fundamental incompleto - Se sim, até que série cursou? _____ - ano de conclusão: _____

() ensino fundamental completo - ano de conclusão: _____

Período de participação no PRONERA: _____

Normas para transcrição das entrevistas

QUADRO DE NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO ADOTADO POR DIONÍSIO (2009, p.76)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento da vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que...é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minadora
6. Interrogação	?	Ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	bora gente... tenho aula... () daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pré/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	M.H... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissãode madrinha mermo”
11. Superposição de vozes	[H28. é... existe... [você () do homem... M33. [pêra aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, ta, vô, ahã, mhm