

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Arlete Maria Feijó Salcides

**HISTÓRIAS DE TRABALHADORES RURAIS CRUZANDO-SE
NO PASSADO E NO PRESENTE:**

**Alfabetização de Adultos - Uma Análise das práticas de
“Colonizadores” e “Colonizados”.**

Porto Alegre

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Arlete Maria Feijó Salcides

**HISTÓRIAS DE TRABALHADORES RURAIS CRUZANDO-SE NO PASSADO E
NO PRESENTE:**

**Alfabetização de Adultos – Uma Análise das práticas de
“Colonizadores” e “Colonizados”.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Co-Orientador: Prof. Dr. Eloy Alves Filho

Porto Alegre

2005

S319h Salcides, Arlete Maria Feijó

História de trabalhadores rurais cruzando-se no passado e no presente: alfabetização de adultos – uma análise das práticas de “colonizadores” e “colonizados”. / Arlete Maria Feijó Salcides; orientador Nilton Bueno Fischer; co-orientador Eloy Alves Filho. – Porto Alegre, 2005.

Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação.

540 p.

1. Educação de adultos 2. Alfabetização 3. Educação do campo I. Título. II. Fischer, Nilton Bueno III. Alves Filho, Eloy

CDD 374

Para meu pai José e minha mãe Léa que, no seu exemplo, me ensinaram a amar e a enfrentar com fé, coragem e dignidade os desafios desta vida, e me ajudaram a descobrir que a produção de conhecimento só tem valor e sentido se estiver voltada à criação de alternativas que contribuam para tornar esse mundo melhor e as pessoas mais felizes!

Agradecimentos...

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, pela oportunidade de realizar um sonho...

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq e à CAPES...pelo imprescindível apoio... para que eu concretizasse um ideal...

À Coordenação e aos funcionários do PPGEDU, nas pessoas do Professor Cláudio Baptista, Mary Ignez Pires, Marisa Rolin e Ioni Castro da Silva, pelas seguras orientações, atenção e afeto ...

Ao meu estimado orientador e amigo, Nilton Bueno Fischer, pela acolhida, confiança, estímulo, respeito, interlocução fecunda e escuta sensível em cada etapa deste processo...

Aos professores Eloy Alves Filho e Zander Navarro pelo apoio e oportunidades para troca de idéias de inestimável valor e contribuição na realização deste estudo...

Aos professores do PPGEDU, na pessoa da Professora Nadja Hermann, pelo exemplo de dedicação e seriedade...

Ao grupo de orientação, na pessoa do querido colega Adriano Marinho, pela capacidade de escuta e companherismo...

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da UFRGS, na pessoa do professor Sérgio Schneider, pela rica e frutífera convivência em outro espaço de aprendizagem desta Universidade...

Aos Professores Pedro Hespanha, José Manuel Mendes e Manuela Guilherme, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, pela afetuosa recepção, estímulo e qualificada orientação...

Ao Professor Arthur Cristóvão, da Universidade Trás-os-Montes e Douro, e ao Professor José Marques pela sensibilidade de apontar a melhor direção a seguir...

À minha amada sobrinha Bruna Salcides Petersen, fonte de inúmeros momentos de inspiração, agradeço o companheirismo, carinho e tolerância aos momentos em que estive ausente de sua vida...

Às minhas queridas irmãs Circe e Lídia, pela compreensão e ilimitada dedicação para que eu pudesse me lançar nessa aventura, pelo respeito e estímulo às necessárias ausências, pelo incondicional apoio e pela fé na minha capacidade de conquistar o meu sonho...

Às minhas queridas amigas-irmãs Neca e Ivete, pela parceria solidária, afeto, presenças dedicadas e constantes nesta caminhada...

Aos fiéis parceiros e grandes amigos desta caminhada, Luiz Fernando, Telmo, João Tadeu, Ana Maria, Rosângela, Miguel, Miriam, Pedro, Luciane, Wenceslau, Vera e Oscar, pelas sábias palavras de compreensão e presenças constantes...

A todos os meus familiares que estiveram próximos e apoiaram meus pais enquanto eu estive envolvida na realização deste estudo, minha sincera gratidão...

Aos professores com quem tive o prazer e o privilégio de conviver, em diferentes instituições de ensino, responsáveis por mais esse empreendimento, agradeço, na pessoa do admirável Professor Nilton Mullet Pereira...

Aos participantes dessa pesquisa, exemplos de coragem, bravura e fé, pelos preciosos ensinamentos da maior lição que eu poderia aprender: Viver como um guerreiro sem deixar jamais que as adversidades apaguem a luz da esperança dentro do coração...

“O silêncio dos pobres não vem apenas da clausura cultural em que vivem. Vem também da usurpação da palavra, do querer e do esperar por parte daqueles que, ao pretenderem generosamente ser solidários, acabam impondo-lhes um novo e mais grave silêncio: o da fala postiça e anônima”.
(Martins, 2000, p.69).

RESUMO

Na atualidade, a promoção do desenvolvimento rural em sua concepção ampla de sustentabilidade, qualidade de vida e preservação do meio ambiente, é, ainda, um dos maiores desafios que se coloca a pesquisadores, ao poder público, e, também, à sociedade. Objetivando contribuir com elementos que ampliem a compreensão que se têm sobre as experiências de educação escolar, destinadas a adultos que habitam áreas rurais no Brasil e em Portugal, mais especificamente, àquelas que têm por finalidade promover a alfabetização desses atores, e que resultam de políticas governamentais, tema constante no âmbito desses debates e estudos, busquei localizar e analisar significados construídos sobre a alfabetização, por adultos não alfabetizados residentes em áreas rurais desses países, uma vez que pude constatar, no conjunto de estudos que têm sido realizados, a ausência de uma “voz” que, acredito, possa lançar “novas luzes” para a obtenção dos efeitos esperados para essas ações, ou seja, a voz daquele que evade... a voz daquele que não adere às propostas de ensino. Considerando que as ações educativas deveriam partir de uma identificação de quem são esses sujeitos, de suas necessidades e expectativas, pessoais e coletivas, busquei analisar os significados presentes no sentido atribuído ao ato de alfabetizar-se, para cada sujeito em particular e para a “coletividade”, residente nas áreas rurais investigadas; e, ainda, viabilizar com que “saberes-verdades” que vêm regulando a formulação de políticas públicas e as respostas da população adulta a ações que os inclui ou exclui da condição de beneficiários, pudessem emergir. Nessa perspectiva, realizei três estudos de casos que serviram de base para um estudo comparativo: o primeiro e o segundo estudos envolveram, respectivamente, participantes residentes em áreas rurais situadas nos Estados de Goiás e Pará, no Brasil; e, o terceiro estudo, participantes residentes na área rural do Concelho de Sabrosa, Região de Trás-os-Montes e Douro, em Portugal. Através de consulta a documentos, informações disponíveis em bancos de dados, aplicação de questionário sócio demográfico e coleta de histórias de vida, foi possível identificar alguns aspectos que caracterizando políticas públicas em vigor nos dois países; caracterizar os participantes do estudo, em termos de identidade sexual, faixa-etária, estado civil, local de nascimento, tempo de residência na área rural, experiências escolares anteriores, experiências de trabalho, vínculos com sindicato rural e movimentos sociais, escolaridade do cônjuge e dos pais; e, ainda, construir categorias de análise que resultaram da localização de recorrências entre os depoimentos concedidos pelos participantes, tais como suas condições atuais de vida, seu acesso à escola na infância, seus objetivos pessoais para aprenderem a ler e a escrever, e, por fim, seu modo de valorizar o estudo. Esse esforço descritivo-analítico possibilitou com que eu pudesse considerar que a não adesão de adultos a Programas de educação pode estar relacionada tanto a seu modo particular e/ou coletivo de resistir a ações ou políticas públicas, atreladas às novas formas de governo da contemporaneidade, como, também, que sua maior ou menor participação em processos de escolarização possam ser explicadas por suas formas singulares e coletivas de existir e a seus singulares projetos de vida e àquilo que os caracteriza ou não enquanto coletividade. É possível, ainda, considerar que educadores brasileiros podem aprender, com os educadores portugueses, a formular propostas de educação que promovam, de forma integrada, a animação cultural dos grupos sociais a que se destinam.

Palavras-chave: Educação de adultos; alfabetização; educação do campo.

ABSTRACT

Nowadays, the promotion of the rural development in its ample conception of sustainability, quality of life and the preservation of the environment is still one of the biggest challenges for the researchers, the public power and the society. Having the objective of contributing with elements that amplify the comprehension about the experiences of scholar education, destined to adults that live in the rural areas of Brazil and in Portugal, more specifically to those that have the finality of promoting the alphabetization of the actors, and that resulted from governmental politics, constant theme in the range of these debates and studies, I tried to locate and analyze significances established about alphabetizing by not-alphabetized adults that live in rural areas of the countries. I can verify, in the group studies that have been taken place, the absence of a “voice” that I believe can shine “new lights” over the acquisition of the wanted effects for these actions, in other words, the voice of the one that escapes... the voice of the one that doesn’t adhere to the teaching proposals. Considering that the educative actions should part from an identification of these subjects, of their personal and collective necessities and expectations, I tried to analyze the significances present in the meaning attributed to the act of alphabetizing, for each subject in particular and for the “collectivity”, resident in the rural areas investigated; and still make it possible that “truth-knowledges” that have been adjusting to the formulation of public politics and the answers of the adult population to actions that include or excludes them from the condition of beneficiary, could emerge. In this perspective, I carried out three case studies that served as a base for a comparative study: the first and the second study involved, in this order, participants living in rural areas situated in the States of Goiás and Pará, in Brazil; and the o third study, participants living in a rural area located in Concelho of Sabrosa, Trás-os-Montes and Douro region in Portugal. Through document consultation, information available in data banks, application of social-demographic questionnaires and collecting life stories, it was possible to identify some aspects that characterize current public policies in both countries; characterize the participants of the study, as of sexual identity, age span, civil state, birth place, period of residence in the rural area, previous school experiences, work experiences, links to the rural syndicate and social movements, spouse’s and parent’s school history; and also construct analyses categories that resulted from the location of re-incidences between the depositions given by the participants, such as current life conditions, their access to school as children, their personal goals for learning how to read and write, and, finally, their way of valuing education. This descriptive-analytical effort allowed me to consider that the non-involvement of adults in education programs might be related to their private and/or collective way of resisting to public political actions, tied to new forms of contemporary government, as much as their greater or smaller participation in schooling processes may be explained by their singular and collective forms of existing and to their singular life projects and to that which characterizes or not as collectiveness. It is possible, still, to consider that Brazilian educators can learn from the Portuguese educators, formulating education proposals that promote, in an integrated form, the cultural animation of the social groups to which they are directed.

Keywords: Adult education; alphabetization; rural education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões – 2001.....	p.027
Tabela 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais Brasil e Grandes Regiões – 1991 – 2000	p.027
Tabela 3 – Nível de habilitação máximo da população residente por Região NUTSS II – Portugal – 2001 – (% horizontais).....	p.032
Tabela 4 – População Portuguesa (16 – 65 anos de idade) por níveis de literacia em prosa, documental e quantitativa – 1994 – 1998 – (%)	p.034
Tabela 5 – Caracterização quanto a seu sexo.....	p.241
Tabela 6 – Caracterização quanto a sua idade.....	p.241
Tabela 7 – Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.242
Tabela 8 – Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.242
Tabela 9 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural...p.242	
Tabela 10 – Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.243
Tabela 11 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar....p.243	
Tabela 12 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.243
Tabela 13 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.243
Tabela 14 – Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.244
Tabela 15 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais.....	p.244
Tabela 16 – Caracterização quanto à vivência anterior em acampamento do MST	p.244
Tabela 17 – Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.245
Tabela 18 – Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.245
Tabela 19 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.245
Tabela 20 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.246
Tabela 21 – Caracterização quanto a seu sexo.....	p.246
Tabela 22 – Caracterização quanto a sua idade.....	p.246
Tabela 23 – Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.246
Tabela 24 – Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.247
Tabela 25 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural.p.247	
Tabela 26 – Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.247
Tabela 27 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar....p.248	
Tabela 28 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.248
Tabela 29 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.248
Tabela 30 – Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.248
Tabela 31 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais.....	p.249
Tabela 32 – Caracterização quanto à vivência anterior em acampamento do MST	p.249
Tabela 33 – Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.249
Tabela 34 – Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.250
Tabela 35 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.250
Tabela 36 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.250
Tabela 37 – Caracterização quanto a seu sexo.....	p.251
Tabela 38 – Caracterização quanto a sua idade.....	p.251
Tabela 39 – Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.251

Tabela 40	– Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.252
Tabela 41	– Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural.....	p.252
Tabela 42	– Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.252
Tabela 43	– Caracterização quanto ao período da última experiência escolar....	p.252
Tabela 44	– Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.252
Tabela 45	– Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.253
Tabela 46	– Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.253
Tabela 47	– Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais.....	p.253
Tabela 48	– Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.253
Tabela 49	– Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.254
Tabela 50	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.254
Tabela 51	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.254
Tabela 52	– Categorias de Análise a partir dos depoimentos dos participantes residentes no assentamento Rio Paraíso – Goiás – Brasil.....	p.255
Tabela 53	– Categorias de Análise a partir dos depoimentos dos participantes residentes no assentamento Rainha – Pará – Brasil.....	p.255
Tabela 54	– Categorias de Análise a partir dos depoimentos dos participantes residentes nas áreas rurais de Sabrosa – Trás-os-Montes e Douro – Portugal..	p. 256
Tabela 55	– Caracterização quanto a seu sexo.....	p.263
Tabela 56	– Caracterização quanto a sua idade.....	p.263
Tabela 57	– Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.264
Tabela 58	– Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.264
Tabela 59	– Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural.....	p.265
Tabela 60	– Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.266
Tabela 61	– Caracterização quanto ao período da última experiência escolar....	p.266
Tabela 62	– Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.267
Tabela 63	– Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.267
Tabela 64	– Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.268
Tabela 65	– Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais.....	p.268
Tabela 66	– Caracterização quanto à vivência anterior em acampamento do MST	p.269
Tabela 67	– Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.269
Tabela 68	– Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.270
Tabela 69	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.271
Tabela 70	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.271
Tabela 71	– Categorias Projeto de Assentamento Rio Paraíso – Goiás/ Brasil...p.	272
Tabela 72	– Caracterização quanto a seu sexo.....	p.300
Tabela 73	– Caracterização quanto a sua idade.....	p.301
Tabela 74	– Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.301
Tabela 75	– Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.302
Tabela 76	– Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural.....	p.302
Tabela 77	– Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.303
Tabela 78	– Caracterização quanto ao período da última experiência escolar....	p.304
Tabela 79	– Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.304
Tabela 80	– Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.305
Tabela 81	– Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.305
Tabela 82	– Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais.....	p.306
Tabela 83	– Caracterização quanto à vivência anterior em acampamento do MST	p.306

Tabela 84	– Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.307
Tabela 85	– Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.307
Tabela 86	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.308
Tabela 87	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.309
Tabela 88	– Categorias Projeto de Assentamento Rainha – Pará/ Brasil.....	p.309
Tabela 89	– Caracterização quanto a seu sexo.....	p.332
Tabela 90	– Caracterização quanto a sua idade.....	p.333
Tabela 91	– Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.334
Tabela 92	– Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.334
Tabela 93	– Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural.....	p.335
Tabela 94	– Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.335
Tabela 95	– Caracterização quanto ao período da última experiência escolar.....	p.336
Tabela 96	– Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.336
Tabela 97	– Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.337
Tabela 98	– Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.337
Tabela 99	– Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais.....	p.338
Tabela 100	– Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.338
Tabela 101	– Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.339
Tabela 102	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.339
Tabela 103	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.340
Tabela 104	– Categorias área rural de Sabrosa/ Portugal.....	p.340
Tabela 105	– Caracterização quanto a seu sexo.....	p.366
Tabela 106	– Caracterização quanto a sua idade.....	p.366
Tabela 107	– Caracterização quanto a seu estado civil.....	p.367
Tabela 108	– Caracterização quanto a sua naturalidade.....	p.368
Tabela 109	– Caracterização quanto ao tempo que residem nesta área rural.....	p.369
Tabela 110	– Caracterização de infra-estrutura da área rural.....	p.370
Tabela 111	– Caracterização quanto ao período da última experiência escolar.....	p.371
Tabela 112	– Caracterização das experiências de trabalhos anteriores.....	p.372
Tabela 113	– Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural.....	p.372
Tabela 114	– Caracterização quanto a vínculo com Associação.....	p.373
Tabela 115	– Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges.....	p.374
Tabela 116	– Caracterização quanto ao número de filhos.....	p.374
Tabela 117	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe.....	p.375
Tabela 118	– Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.....	p.376

LISTA DE ABREVIATURAS

AGRO - Intervenção Operacional Agricultura e Desenvolvimento Rural
ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
CBAR - Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CAPES – Conselho Aperfeiçoamento de Pesquisa e Extensão
CEALE - Núcleo de Pesquisa Educação e Linguagem
CES – Centro de Estudos Sociais
CFC - Conselho Federal de Cultura
CIEPS – Centro Integrado de Educação
CIDEC - Centro Interdisciplinar de Estudos Econômicos
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPEDC – Centro de Promoção Educativa de Desenvolvimento Comunitário
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
DGFV - Direcção Geral de Formação Vocacional
EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
EFA - Cursos de Educação e Formação de Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos.
ESTER – Escolas e Territórios
FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia
FEUC – Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE - Instituto das Comunidades Educativas

IEP - Instituto de Psicologia e de Educação
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INE - Instituto Nacional de Estatística
INEP – Instituto Nacional
INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimento de Cultura Popular
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
ME - Ministério da Educação
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério Educação e Cultura
MEPF - Ministro Extraordinário de Política Fundiária
MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTL – Movimento Terra, Trabalho e Liberdade
ONGs – Organização não governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PA - Projetos de Assentamentos
PAB - Produto Agrícola Bruto
PAC - Política Agrícola Comum
PAS - Programa de Alfabetização Solidária
PCP - Partido Comunista Português
PDRI - Programas Especiais de Desenvolvimento Rural Integrados
PIPMA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PRODAC - Programa Diversificado de Ação Comunitária
PROMAP - Programa Municipal de Alfabetização Permanente

PRONERA - Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

RVCC - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SONAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

SRs - Superintendências Regionais do INCRA

SR6 - Superintendência Regional do Estado de Minas Gerais

UCP - Unidades Coletivas de Produção

UE - União Européia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

ZIRA - Zona de Intervenção da Reforma Agrária

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE ABREVIATURAS

Introdução	p. 19
Justificativa.....	p. 29
Quadro Teórico.....	p.44
Capítulo 1 – Áreas rurais.....	p. 45
1.1. Áreas rurais.....	p. 46
1.2. Áreas rurais do Brasil.....	p. 62
1.3. Áreas rurais de Portugal.....	p. 72
Capítulo 2 – Políticas Públicas de Educação em Áreas Rurais.....	p.80
2.1. Políticas Públicas.....	p.81
2.2. Políticas Públicas do Governo Brasileiro.....	p.105
2.2.1. Movimento para uma Educação do Campo.....	p.112
2.3. Políticas Públicas do Governo Português.....	p.118
2.3.1. Movimento das Escolas Rurais em Portugal.....	p.127
Capítulo 3 – Educação de Adultos: Alfabetização ou Alfabetismo?.....	p.132
3.1. Educação de Adultos – Brasil e Portugal.....	p.133
3.2. Alfabetismos e Letramento.....	p.138
3.2.1. O Caso Brasileiro.....	p.148
3.2.2. O Caso Português.....	p.149
3.3. História do ensino da leitura e da escrita no Brasil: alguns comentários.....	p.151
3.4. História do ensino da leitura e da escrita em Portugal: alguns comentários.....	p.154
3.5. Da alfabetização à literacia: conceitos e objetivos.....	p.157
Capítulo 4 – Ações Coletivas nas Áreas Rurais do Brasil e de Portugal.....	p. 164
4.1. Beneficiários das Políticas Públicas no Brasil e em Portugal...p.165	

Metodologia.....	p.181
1. Procedimentos adotados para coleta de dados	
1.1. Consulta a Documentos e Bases de Dados.....	p.204
1.2. Aplicação de Questionário Sócio-Demográfico.....	p.205
1.3. Utilização da Técnica de História de Vida.....	p.206
2. Procedimentos adotados para sistematização e análise de dados.....	p.208
3. Resultados.....	p.212
3.1. Fonte: Documentos.....	p.214
3.1.1. Expedidos no Brasil.....	p.214
3.1.1.1. Constituição 1988 – República Federativa do Brasil.....	p.214
3.1.1.2. Edições do Manual de Operações do PRONERA – Versões: original, primeira e segunda revisão.....	p.215
3.1.1.3. Tabelas de Controle emitidas pela Coordenação Nacional do Programa.....	p.220
3.1.1.4. Relatórios Parciais ou Finais dos Projetos de Educação das Universidades conveniadas junto ao Programa.....	p.222
3.1.2. Expedidos em Portugal.....	p.223
3.1.2.1. Constituição da República Portuguesa.....	p.223
3.1.2.2. O Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa.....	p.224
3.1.2.3. Documento Expedido pelo CITEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Econômicos à pedido do Ministério da Educação – Direcção Geral de Formação Vocacional – Lisboa – 2004.....	p.225
3.1.2.4. Estudo concluído em 1996 intitulado A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica, de autoria de Benavente, publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian.....	p.227

3.2. Fonte: Dados Censitários.....	p.229
3.2.1. Brasil – Censo IBGE – 2000.....	p.229
3.2.2. Portugal – Censos INE/ 2001.....	p.230
3.3. Fonte: Bases de Dados.....	p.231
3.4. Fonte: Questionário Sócio-Demográfico.....	p.238
Estudo de Caso 1 – Projeto de Assentamento Rio Paraíso – Município de Jataí – Goiás – Região Centro- Oeste – Brasil.....	p.253
Estudo de Caso 2 – Projeto de Assentamento Rainha – Município de Itupiranga – Pará – Região Norte – Brasil.....	p.294
Estudo de Caso 3 – Área Rural de Sabrosa – Região Norte – Portugal.....	p.324
Estudo 4 – Comparativo: Rio Paraíso – Rainha – Sabrosa – Brasil/ Portugal.....	p. 356
Limites e Possibilidades.....	p.396
Refrências Bibliográficas.....	p.404
ANEXOS.....	p.423

Introdução

Começo este texto com uma pergunta de Freire: “Se não houvesse paixão porque alguém se importaria em transformar?” E, também, dizendo que, como Freire, acredito na produtividade da “criação de sítios contra-hegemônicos de luta”.

Acerca de quatro anos, assumi o compromisso de refletir sobre iniciativas de escolarização propostas a adultos não alfabetizados que habitam projetos de assentamentos, localizados em diferentes áreas rurais do território nacional, animada pelo sonho de contribuir para qualificar as condições de vida de cada indivíduo e da coletividade.

Dato a origem de meu interesse em investigar sobre os significados singulares e coletivos construídos sobre a alfabetização, por trabalhadores rurais adultos não alfabetizados, residentes em áreas rurais reformadas, quando de minha primeira inserção em um assentamento rural da reforma agrária, localizado no Município de João Pinheiro, no estado de Minas Gerais, em outubro de 2001, quando tomei conhecimento da existência do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA.

Nessa ocasião, pude conversar com trabalhadores rurais não alfabetizados e monitoras das classes de alfabetização, habitantes do Assentamento de Fruta D'Anta, lideranças locais e funcionários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, mais especificamente, vinculados à Superintendência Regional do Estado de Minas Gerais – SR6.

Aproveitei a oportunidade para questioná-los sobre como, cada um, percebia a experiência de participar do Programa, as dificuldades encontradas e sua avaliação em relação aos benefícios decorrentes das ações educativas.

Relatos sobre o cotidiano daquelas vidas e sobre as situações desafiadoras com que se deparavam aquelas educadoras me instigavam... naquele momento tinha muito mais perguntas que respostas.

No local funcionavam três classes de alfabetização de adultos, cuja orientação pedagógica que regulava a ação das educadoras provinha de professores e acadêmicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Pude, no tempo de permanência no assentamento, assistir aulas que ocorriam no turno da noite e, também, ter acesso ao material didático e aos registros de planejamento das educadoras.

Lembro o quanto foi interessante na viagem de volta à Belo Horizonte, contrapor as informações recebidas de meus companheiros de viagem com meus próprios modos de “olhar” aquela realidade social e, ainda, com os modos dos assentados perceberem a si próprios, nas oportunidades em que interagimos, me contando sobre suas vivências pessoais naquela área rural.

Daquela vivência singular na minha história como educadora guardo, com muito carinho, os registros de meu “primeiro diário de campo”, cópias de materiais mimeografados usados nas aulas, gentilmente cedidos pelas educadoras; fotografias; as lembranças da acolhida afetiva nas casas de alguns moradores que tive a possibilidade de visitar e, também, das conversas que tivemos. Posso dizer que o “saldo” daquela experiência está materializado neste documento.

Dessa experiência de contato, resultou meu interesse em conhecer um pouco mais sobre as ações do PRONERA, bem como sobre as diretrizes que orientavam a elaboração de propostas conveniadas junto ao Instituto Nacional de Colonização e

Reforma Agrária - INCRA, Autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Assim, não hesitei em contatar com a Coordenação Nacional do Programa, em Brasília, solicitando acesso ao documento com as orientações, o qual era denominado como Manual de Operações, que me foi, prontamente, enviado pelo Coordenador que, na época, era o senhor João Rezek. Anexo ao Manual, também foram-me enviadas tabelas, contendo a indicação de todos os projetos conveniados junto ao INCRA, com execução prevista para o período de 2000 e 2001.

Tais referências foram fundamentais para que eu agendasse uma visita à Universidade Federal de Santa Maria/ RS, um das universidades responsáveis por um dos projetos conveniados junto ao PRONERA, no estado do RS. Nessa ocasião tive a oportunidade de conversar com o Professor Fábio Assunção, Coordenador do Projeto CUIA, que, gentilmente, relatou suas experiências e me forneceu cópias tanto do Projeto como dos Relatórios Parciais das atividades desenvolvidas até aquele momento.

Fiz regulares consultas à Coordenação Nacional, nos anos de 2001, 2002 e 2003, deslocando-me até a sede nacional do INCRA, em Brasília, e, também, através de contatos telefônicos e correio eletrônico, sendo que esses últimos procedimentos não se mostraram eficazes como formas de contato com grande parte das Superintendências Regionais do INCRA - SRs, com sede nos diferentes Estados da Federação. A última visita que fiz à Coordenação do Programa ocorreu por ocasião de minha participação no II Seminário do PRONERA, no mês de abril de 2004.

No ano de 2001, provocada pelo desejo de responder as perguntas que surgiam a cada tentativa de compreender e conhecer um pouco mais sobre o Programa, fiz minha primeira viagem à Brasília, na expectativa de consultar os

Relatórios Parciais ou Finais emitidos Universidades do país conveniadas junto ao PRONERA e, ainda, de atualizar dados constantes nas tabelas que me haviam sido enviada por Rezek.

Nos documentos relativos ao Programa, os quais obtive a autorização da Coordenação Nacional para xerografar para posterior análise, busquei, especialmente, localizar os objetivos, as finalidades educativas, a concepção de educação, os textos com justificativas para a evasão dos jovens e adultos das classes de alfabetização financiadas pelo Programa e, ainda, as diretrizes que orientavam a formulação de projetos a serem apresentados como condição de estabelecimento de convênio entre INCRA e Universidade proponente.

A análise de Relatórios emitidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, possibilitou identificar, além outras questões, o número significativo de desistências, e, nesses termos, só confirmaram aquilo que as próprias educadoras já haviam me apontado na ocasião de nosso encontro no assentamento Fruta D'Anta. O referido documento também trazia as justificativas formuladas pelos professores da UFMG para explicar o fenômeno da evasão.

O exame do Manual garantiu que eu pudesse tomar conhecimento dos objetivos do PRONERA, dentre os quais destaco os objetivos de estimular, financiar e coordenar projetos na área da educação nos assentamentos da reforma agrária que se utilizam de metodologias específicas para alfabetização de jovens e adultos, a fim de que tanto os currículos escolares contemplem interesses dos camponeses – não estimulando o abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente – como os calendários escolares não sejam alheios à realidade do campo.

Perscrutando sobre a história do PRONERA, foi importante, também, no processo de construção da problemática que estimulou a realização desta pesquisa, a leitura do livro organizado por Kolling, Molina e Nery (1999), após o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, realizado na Universidade de Brasília - UnB, em julho de 1997 – evento que reuniu educadores de vinte universidades para discutir e pensar um modelo de educação para as escolas do campo e, também, para buscar alternativas de educação com vistas a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento rural sustentável. Desse Encontro, resultou, em abril de 1998, da iniciativa conjunta do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, do Conselho de Reitores - CRUB e do INCRA, a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA.

Desses movimentos em busca de aproximar-me do que viria a se constituir em um dos objetos de investigação proposto neste estudo, inúmeras foram as tentativas de partilhar algumas de minhas reflexões. Busquei como interlocutores tanto colegas/educadores, responsáveis pela elaboração e implementação dos projetos de educação nos assentamentos, como Coordenadores Nacionais do Programa, na expectativa de problematizar os significativos índices de evasão, acompanhados de correspondes justificativas. Porém, nas raras oportunidades em que tive, foram unânimes as tentativas de me convencerem de que suas respostas estavam “corretas”, formuladas com base no conhecimento que tinham sobre as condições de vida dos destinatários daquelas ações educativas.

Foram, enfim, inúmeras e sucessivas tentativas para ampliar minha compreensão sobre as ações do Programa, estimulada, especialmente, pelos dados

relativos a uma maior ou menos adesão dos assentados às propostas educativas e aos índices significativos de evasão nas classes de alfabetização.

Essas primeiras aproximações constituíram-se nas condições que possibilitaram com que eu pudesse definir meu tema de estudo e, igualmente, formular objetivos, definir questões e levantar hipóteses que orientaram a realização desta pesquisa. Em seguida, selecionei os procedimentos metodológicos e os instrumentos para realizar a coleta de dados e estabeleci, com base em alguns critérios, as áreas de investigação e os participantes do estudo.

No caso de Portugal, a oportunidade de conhecer a realidade educacional de adultos residentes em áreas rurais, possibilitada pela concessão de uma bolsa de estudos, obtida junto à Capes para realizar estágio de doutorado no Centro de Estudos Sociais - CES da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra - FEUC, no período de agosto de 2004 a janeiro de 2005, constituiu-se, no primeiro momento, na possibilidade de aprender com a experiência de um “outro” pois, guardadas as diferenças históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizavam uma e outra realidade rural, sem dúvida, acreditava que as alternativas formuladas para dar conta de reduzir os índices de analfabetismo na sociedade rural portuguesa poderiam inspirar ações não propostas no âmbito do PRONERA.

Porém, ao verificar os níveis de escolaridade da população portuguesa, em geral, e dos adultos com idade acima de sessenta e cinco anos, classificados, na maioria dos casos, como população não-ativa, ou melhor, não atuante no mercado de trabalho, e, também, ao conhecer a concepção de “educação ao longo da vida” desdobrada em medidas e ações formuladas no âmbito das determinações resultantes de um acordo entre os Ministérios da Educação, Ministério da Segurança

Social e do Trabalho, conclui que, se por um lado, o Movimento de Educação do Campo, no Brasil, celebrava o PRONERA como uma possibilidade de atender a um significativo contingente de trabalhadores rurais, por seu lado, o Governo Português, representado, nesse caso, pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, volta-se, sobretudo, ao financiamento de projetos exclusivamente destinados à qualificação ou à elevação dos níveis de escolaridade entre crianças, jovens e adultos até sessenta e cinco anos. Superado o primeiro impacto que tais informações causaram, me surpreendi, mais uma vez, ao verificar que em tal contexto de ações figurava um índice de, aproximadamente, 9% de analfabetos, sendo que parte desses, estão, na atualidade, alijados dos benefícios de Programas nacionais e políticas públicas do País.

Felizmente, contrariando a lógica vigente, destacou-se uma experiência que se constitui numa alternativa educacional voltada à alfabetização de adultos residentes em áreas rurais do Concelho de Sabrosa, na região Norte de Portugal, em vigor nas dependências do Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional que, sensível às necessidades e interesses da comunidade, não hesitou em garantir um espaço para que adultos, de idades variando entre trinta e mais de setenta anos, pudessem ter garantido seu direito de acesso à escola.

Os contatos tanto com o Diretor do Centro e com a professora responsável pelas classes de alfabetização de adultos como a análise de documentos que disponibilizaram, foram determinantes para que definisse a área rural do Concelho de Sabrosa como mais um dos espaços de investigação deste estudo.

A partir desse momento, busquei identificar índices de freqüência e de evasão entre os alunos das duas classes de alfabetização em funcionamento, cada uma,

numa freguesia do Concelho, a fim de conhecer as razões apontadas pelos alunos como motivos para suas desistências. Diferente das justificativas formuladas para explicar o abandono da escola no Brasil, os dados disponibilizados, através de um relatório de atividades, apontavam que, na maioria dos casos, as desistências eram de adultos do sexo feminino e as explicações para a impossibilidade de se manter freqüentando o curso, se restringiam, praticamente, a duas questões: impedimento por parte dos pais e/ou cônjuges ou compromissos relacionados aos cuidados com os filhos.

Resta, ainda, neste espaço, explicitar a questão principal que orientou a realização desta pesquisa:

Questão Principal:

- Gozam de legitimidade ações que têm na educação escolar uma aposta tanto na qualificação das condições de vida da cada adulto como na melhoria da qualidade de vida da coletividade que habita as áreas rurais do Brasil e de Portugal, uma vez que tais práticas parecem estar ancoradas em princípios funcionalistas que atualizam os ideais modernos de ordem e de progresso?

Considerando, tal como afirma Melucci (1996), que “jamais deixamos de formular alguma visão de futuro que nos oriente a ação” (p.221), busco confirmar o que, por hipótese, poderá se constituir numa possível resposta à principal questão deste estudo.

Conforme refere Gobo (2005), uma pesquisa de tipo qualitativo não, necessariamente, deve prescindir da formulação de hipóteses. Segundo o Agnoli (*apud* Gobo, 2005), “do ponto de vista conceitual, uma hipótese é uma afirmação de natureza conjectural acerca de alguns aspectos de um objeto de estudo e suas

conexões” (p.106). Conforme sugere Marradi (*apud* Gobo, 2005), “do ponto de vista operativo, uma hipótese é uma afirmação acerca de relações entre duas ou mais variáveis” (p.106). Enfim, conforme sintetiza Gobo (*ibid.*), “as hipóteses são uma forma de raciocínio de senso comum que utilizamos cotidianamente” (p.106).

A definição operativa, presente em alguns estudos qualitativos, contrariamente ao que ocorre nas investigações de tipo quantitativo, possibilita transformar indicadores de um conceito em variáveis que podem, tal como refere Agnoli (*apud* Gobo, 2005), se tornar visíveis a partir da construção de “diversos instrumentos de relevância e registro” (p.111).

Hipóteses

. A não adesão de adultos a Programas de educação caracterizam um modo particular ou coletivo de resistir a ações ou políticas públicas atreladas às novas formas de governo da contemporaneidade.

. A maior ou menor participação dos adultos em processos de escolarização está relacionada aos modos de existir e projetos de vida de cada um/a dos sujeitos e àquilo que os caracteriza ou não enquanto coletividade.

A fim de explicitar as intenções desta pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos a serem perseguidos no curso da investigação:

Objetivos

. Apreender modos de ações coletivas ou a existência de redes de apoio mútuo presentes nos movimentos de participação dos assentados e residentes nas áreas rurais de Sabrosa, em programas de escolarização, a partir das seguintes questões: os habitantes de uma determinada área rural constituem uma comunidade?

. Localizar fatores que interferem, inviabilizam ou contribuem para a constituição de uma coletividade/comunidade que tenha por finalidade a concretização de um projeto definido em comum.

. Analisar criticamente efeitos dos modos das ações alfabetizadoras intervirem junto à população das áreas rurais, em geral, e aos sujeitos, em particular.

. Identificar os significados presentes no sentido atribuído ao ato de alfabetizar-se/ para cada sujeito em particular e para a “coletividade” e/ou população das áreas rurais investigadas.

. Viabilizar com que “saberes-verdades” que vêm regulando o tipo de resposta que a população adulta, não alfabetizada, vem manifestando em relação às políticas públicas que os inclui ou exclui da condição de beneficiários, possam emergir.

Justificativa

Hay hombres que luchan un día y son buenos. Hay otros que luchan un año y son mejores. Hay quienes luchan muchos años y son mui buenos. Pero haylos que luchan toda a la vida: esos son los imprescindibles. (Bertold Brecht)

No contexto brasileiro

Considerando que na virada de um novo século vivemos numa nação na qual 16.294.889 de jovens e adultos não são alfabetizados, segundo dados do Censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, julgo oportuno que o Governo Federal decida em favor da criação de uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo que, de forma conjunta com a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, se disponha a definir políticas destinadas à educação de pessoas jovens e adultas, sob a égide do *slogan* “Brasil Alfabetizado”, estabelecendo como meta a alfabetização de três milhões de cidadãos/cidadãs.

Nesse contexto, parece atual e pertinente realizar uma pesquisa que tem como tema as experiências de educação escolar destinadas a adultos que habitam áreas rurais, mais especificamente, àquelas que têm por finalidade promover a alfabetização de atores sociais, econômicos, históricos e culturais, e resultam de políticas e de investimentos governamentais.

Porém, é possível pensar que tal atenção e investimento do Governo Federal decorram não só do reconhecimento de uma histórica dívida com essa parcela da população, mas, que, principalmente, este interesse seja estimulado pela necessidade de participação do Brasil, junto com as demais nações, no conjunto de

esforços para honrar o compromisso de apresentar efetivos resultados ao final dos próximos dez anos, como forma de atender as recomendações e justificar recursos disponibilizados pela UNESCO, destinados ao que se denominou estabelecer como “década da alfabetização”(2003-2012). Na “década da alfabetização” objetiva-se levar a alfabetização aos oitocentos e sessenta e um milhões de adultos analfabetos e as cento e treze milhões de crianças que estão fora da escola no mundo todo, na aposta de que até o ano de 2015, os índices de alfabetização dos países sofram um incremento de até 50%.

Cabe destacar que nós, brasileiros/as, temos, ainda, a oportunidade de assistir a atualização de uma iniciativa gestada no início da década de sessenta quando, junto ao Movimento de Cultura Popular, era fundado pela Conferência CNBB, o Movimento de Educação de Base - MEB que, no corrente ano, inserida no contexto do mutirão da CNBB, para a superação da miséria e da fome, toma para si a tarefa de articular uma Rede de Alfabetização e Formação de Jovens e Adultos, estabelecendo como meta atender setecentas e cinqüenta mil pessoas por semestre de modo a alfabetizar, até o ano de 2005, um total de 3.750.000 de pessoas.

Nesse cenário, inscrevem-se, também, as reflexões de Kolling, Molina e Nery (1999), quando identificaram que o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto para o período de 1998 a 2007, não evidenciava qualquer preocupação em delinear políticas específicas para uma população rural de 33.929.020 pessoas jovens e adultas não alfabetizadas, conforme dados do Censo realizado pelo IBGE em 1996.

Na Tabela 1 podem ser identificados dados atualizados pelo PNDA /Censo – 2001 – IBGE, os quais indicam o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 15 anos, revelando as disparidades regionais, bem como a distancia da escolaridade obrigatória.

Tabela 1 – Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões – 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos Urbano	Anos de Estudos Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro-Oeste	7,0	4,1

FONTE: IBGE – PNDA 2001

Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta da zona rural, ou seja, com 15 anos ou mais, é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais Brasil e Grandes Regiões – 1991 – 2000

Regiões Geográficas	Total 1991	Frequência % Rural/2000	Frequência % Rural/1991	Frequência % Urbano/2000	Frequência % Urbano/1991	Total 2000
Brasil	19,7	13,6	40,1	29,8	13,8	10,3
Norte	24,3	16,3	38,2	29,9	15,5	11,2
Nordeste	37,1	26,2	56,4	42,7	25,8	19,5
Sudeste	11,9	8,1	28,8	19,3	9,8	7,0
Sul	11,9	7,7	18,2	12,5	9,7	6,5
CentroOeste	16,6	10,8	30,0	19,9	13,6	9,4

FONTE: IBGE – CENSO DEMOGRÁFICO 1991 e 2000

É importante destacar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou melhor, aquela parcela da população com menos de quatro anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

No estudo coordenado por Haddad, intitulado “O Estado da Arte – Educação de Jovens e Adultos no Brasil – A produção discente da Pós-Graduação em Educação – 1986-1998”, concluído em 2000, foram identificados quarenta e quatro estudos acadêmicos, que abordam questões relacionadas às políticas públicas de escolarização de jovens e adultos, em diferentes níveis de Governo, no período de 1986 a 1998. Porém, desse total, apenas cinco dissertações de mestrado discutem questões relacionadas à alfabetização.

As experiências analisadas, classificadas no subtema alfabetização, limitam-se a âmbitos municipais. Nesses contextos locais, os estudos abordam aspectos relacionados, principalmente, aos pressupostos ideológicos e à estruturação do Programa de Educação de Jovens em CIEPS do Rio de Janeiro, como é o caso da dissertação de Henrique, concluída em 1988; ao processo de construção coletiva de um currículo de um programa de reestruturação da educação de jovens e adultos em Porto Alegre, realizado por Scomazzon em 1991; às relações entre as práticas de alfabetização e as políticas de desenvolvimento social entre trabalhadores da zona rural e da construção civil em Goiânia, conforme investigou Melo, em 1991; as teses contidas na declaração dos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização de 1990, relativas a prioridade para a educação básica dar-se por uma política nacional de combate à pobreza, concluído, em 1993, por Iolanda Toshie Ide; e, finalmente, relacionado às possibilidades, limites e contradições de uma prática educativa comprometida com as classes populares, passível de ser aplicada no

Programa Municipal de Alfabetização Permanente – PROMAP, em Cabo Frio, no Estado do Rio de Janeiro, realizado por Saraiva, 1998.

As principais conclusões dos estudos incluídos no subtema alfabetização indicam contradições, destacam necessidades e carências para a realização de ações mais eficientes e, ainda, propõem um confronto entre as propostas originadas nas agências estatais fomentadoras da educação de jovens e adultos. Os pressupostos ideológicos das ações educativas são examinados, principalmente pela análise dos documentos oficiais e dos relatos dos agentes públicos. Constatase, entre outras questões, a recorrência da crítica dos referenciais que vêm servindo de base à promoção da escolarização entre jovens e adultos, mais especificamente, da alfabetização, uma vez que têm servido à manutenção das formas de exclusão, tão comuns às práticas de caráter funcionalista de controle social.

Uma síntese dessas conclusões ressalta, também, a necessidade de compreender-se que o processo educativo deve considerar as características específicas dos alunos atendidos, seu universo cultural, suas experiências de vida, seus valores culturais.

Cabe, ainda, referir os estudos que vêm sendo realizados, desde o início da década de 1990, no âmbito do Núcleo de Pesquisa Educação e Linguagem - CEALE, grupo de investigação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual se constitui, na atualidade, em referência importante no levantamento do estado do conhecimento sobre alfabetização no Brasil.

No contexto português

Começo esta reflexão destacando o foco das discussões do Congresso Europeu sobre tipos de letramento, realizado em Atenas, em 1987, cujo maior objetivo foi o de estabelecer uma rede de informação e de opinião sobre a luta contra o analfabetismo ao nível dos Estados-Membros, uma vez que, com a crise econômica que os países industrializados atravessavam no período, a rapidez das mudanças tecnológicas e o agravamento do insucesso escolar, conforme analisa Vélis (1991), novas camadas da população foram afetadas pelo fenómeno do analfabetismo funcional ou iletrismo, sobretudo as populações mais carentes de recursos materiais.

Diferentes educadores portugueses, vinculados a projetos desenvolvidos por grupos de pesquisa das Faculdades de Letras do Porto e da Universidade de Lisboa, como, também, do Instituto de Psicologia e de Educação - IEP da Universidade do Minho, têm concentrado a maior parte das investigações relativas à história da alfabetização e do ensino da leitura e da escrita, especialmente através dos estudos de Francisco Ribeiro, Justino de Magalhães e Licínio Lima.

A Universidade Nova de Lisboa, através do Instituto de História Contemporânea, tem implementado um conjunto de pesquisas, sob a coordenação da professora Maria Cândida Proença, sobre as instituições escolares e os rumos do ensino durante o salazarismo.

Existem muitos outros projetos de pesquisa dispersos por instituições universitárias públicas e privadas. Um número significativo de estudos tem evidenciado que, dentre os inúmeros fatores, exteriores à escola, que contribuem para perpetuar o analfabetismo entre um grande número de crianças e adultos, se destaca a pobreza, embora não se possa afirmar que todos os pobres sejam

completa ou parcialmente analfabetos e que a alfabetização seja um fator decisivo no estatuto sócio-econômico das pessoas, o que se pode dizer, sem mesmo recorrer às estatísticas, é que o analfabetismo, sob todas as suas formas, é particularmente freqüente em certos grupos sociais.

As estatísticas publicadas pelo Instituto Nacional de Estatística – INE, resultantes do Recenseamento Geral da População, mostravam que a taxa de 20,6% de analfabetismo em Portugal, em 1981, decresceu para 12,0%, em 1991. Porém, entre a população que sabe ler e escrever, mas que não possui nenhum nível de instrução escolar, os dados apontam que se, em 1981, esse contingente representava 14%, em 1991 passou a representar 16% da população, o que significa dizer que saber “ler e escrever”, sem nunca ter freqüentado os quatro anos mínimos de escolaridade, representa uma forma de semi-analfabetismo e, assim, a taxa de analfabetismo da população residente pode ser lida em 26%.

Os resultados definitivos dos Censos 2001- INE, como pode ser observado na Tabela 3, informam que cerca de 64% da população residente em Portugal possuía, no máximo, o 2º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, havia cursado até o 6º ano do Ensino Fundamental, não atingindo, dessa forma, a escolaridade mínima obrigatória atual de nove anos.

Tabela 3 – Nível de habilitação máximo da população residente por Região NUTSS II – Portugal – 2001 – (% horizontais)

NUTS	Analfabetos	Nenhum	1º.	2º.	3º.	Ensino	Ensino
	Com 10 ou	nível de	CEB	CEB	CEB	Secundário	Superior
	mais anos	ensino					
Portugal	7,5	13,2	32,5	11,6	10,1	14,5	10,7

Continente	7,4	13,1	32,4	11,5	10,0	14,6	10,8
Norte	6,9	13,0	35,0	14,1	10,0	12,1	8,9
Centro	9,0	14,1	34,7	11,2	9,5	12,6	8,9
Lisboa e Vale do Tejo	4,9	11,0	27,1	9,0	10,8	20,4	16,8
Alentejo	12,6	17,3	31,6	9,8	8,9	12,4	7,3
Algarve	8,6	13,6	31,5	10,0	10,8	16,5	9,1
RA Açores	7,5	13,0	36,4	14,2	11,1	11,1	6,7
RA Madeira	10,0	15,7	32,0	11,9	10,5	12,6	7,4

FONTE: CENSOS – 2001 – INE.

Quanto à taxa de analfabetismo, referente à população com dez ou mais anos, o percentual caiu para 9% comparado aos 12% de dez anos antes. Por outro lado, em 2001, cerca de 15% da população havia concluído o ensino secundário.

Os dados de um estudo realizado por Esteves (1995), demonstraram que da maior distância, relativamente aos restantes países da União Europeia - UE, a mais relevante é a que se refere aos níveis educativos da população portuguesa, em geral. Segundo a mesma autora (ibid.), os baixos níveis de escolaridade constituem um fato tanto no que se refere ao analfabetismo literal como aos níveis de escolaridade obrigatória.

Porém, conforme analisa Benavente (et al., 1996), a questão educativa em Portugal não pode ser compreendida só como um “problema de números”, deve, sim, principalmente, ser olhada como um problema qualitativo, tal como os

resultados do estudo *Literacy in the information Age* - OCDE, 2000, puderam mostrar.

Os níveis de literacia analisados, em 2000, conforme pode ser visto na Tabela 4, tornaram evidentes a insuficiente capacidade da população portuguesa no uso de competências adquiridas na leitura, escrita e cálculo, em relação a outros Estados-Membros da União Europeia, como Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia.

Tabela 4 – População Portuguesa (16 – 65 anos de idade) por níveis de literacia em prosa, documental e quantitativa – 1994 – 1998 – (%)

Literacia em	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Níveis 4/5
Prosa				
Alemanha	14,4	34,2	38,0	13,4
Bélgica	18,4	28,2	39,0	14,3
Dinamarca	9,6	36,4	47,5	6,5
Finlândia	10,4	26,3	40,9	22,4
Holanda	10,5	30,1	44,1	15,3
Irlanda	22,6	29,8	34,1	13,5
Portugal	48,0	29,0	18,5	4,4
Reino Unido	21,8	30,3	31,3	16,6
Suécia	7,5	20,3	39,7	32,4
Literacia				
Documental	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Níveis 4/5
Alemanha	9,0	32,7	39,5	18,9
Bélgica	15,3	24,2	43,2	17,2

Dinamarca	7,8	24,2	42,6	25,4
Finlândia	12,6	24,1	38,1	25,1
Holanda	10,1	25,7	44,2	20,0
Irlanda	25,3	31,7	31,5	11,5
Portugal	49,1	31,0	16,6	3,2
Reino Unido	23,3	27,1	30,5	19,1
Suécia	6,2	18,9	39,4	35,5

Literacia

Quantitativa	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Níveis 4/5
Alemanha	6,7	26,6	43,2	23,5
Bélgica	16,7	23,0	37,8	22,6
Dinamarca	6,2	21,5	43,9	28,4
Finlândia	11,0	27,2	42,1	19,7
Holanda	10,3	25,5	44,3	19,9
Irlanda	24,8	28,3	30,7	16,2
Portugal	41,6	30,2	23,0	5,2
Reino Unido	23,2	27,8	30,4	18,6
Suécia	6,6	18,6	39,0	35,8

FONTE: *Literacy in the information Age* - OCDE, 2000

Observa-se, assim, um recurso típico dos sistemas periciais sendo adotado para identificar patamares mínimos de literacia, entre a população residente em Portugal, em geral. Inúmeras ações têm implementado-se, segundo refere Almeida (2002), na perspectiva de elevar os patamares verificados, porque os saberes necessários à vida social e econômica se tornam mais complexos. Segundo o autor

(ibid.), “as redes e estruturas de informação embebem-se nas dinâmicas económicas, tornando-se, umas e outras, inseparáveis. Os que acedem a essas redes estão em condições efetivas de reduzir a insegurança” (p.202). Os “outros”, desprovidos do capital cultural exigido, estão, pelo contrário, ameaçados de formas cumulativas de exclusão.

Os resultados do estudo realizado por Esteves (1995), põem em evidência, também, que a situação de Portugal, em relação aos demais Estados Membros da União Europeia, é, sem dúvida, preocupante.

Verifica-se que, no contexto da União Europeia, novos desafios são propostos à Portugal, tais como a convergência para uma economia do conhecimento e da obtenção da coesão social entre os Estados-Membros.

Um dos modos do Governo português buscar atender a essa demanda, foi, sem dúvidas, a criação de vinte e dois Centros através do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros de RVCC, o qual assumiu as funções anteriormente atribuídas à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA, que viria a ser extinta e substituída, através da nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, pela Direcção Geral de Formação Vocacional – DGFV.

Nessa mesma direcção, a pedido do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Formação Vocacional, o Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos – CIDECE realizou um estudo cujo principal objetivo era avaliar o impacto do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, em vigor no país desde novembro de 2000, em termos de percurso sócio-profissional dos adultos que obtiveram certificação no âmbito dessas ações.

Prevê-se que no ano de 2006, segundo informou o diretor do Serviço Central do Ministério da Educação designado por Direcção-Geral de Formação Vocacional,

estejam instalados oitenta e quatro Centros co-financiados em todo o território nacional a um ritmo médio de criação de quatorze Centros por ano no período de 2002-2006, cuja principal função é a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos que visem qualificar os recursos humanos, atendendo, assim, as necessidades da competitividade da economia global, abrangendo os Ensinos Básico e Secundário ou, ainda, articulados a esses, uma componente técnica e tecnológica da escolaridade obrigatória e do Ensino Recorrente, o Ensino das Escolas Profissionais de Educação Escolar e Extra-Escolar e Programas Especiais para os jovens dos quinze aos dezoito anos.

É nesse contexto que se destaca a iniciativa do Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional do Concelho de Sabrosa, uma vez que, “contrariando” ou “resistindo” às diretrizes da nova Direcção-Geral de Formação Profissional, bem como o seu entendimento “de quem” devam ser os beneficiários das ações dos Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA, os quais visam atender, prioritariamente, ou melhor, exclusivamente, a parcela de jovens e adultos ativos da população, ou seja, com idades entre dezoito e sessenta e cinco anos, com vistas a contribuir tanto para sua futura integração no mercado de trabalho como para sua qualificação, condição para melhor exercer as funções requeridas no âmbito da economia globalizada.

Assim, nesse Centro de Formação, a despeito do que vigora na maioria dos outros Centros localizados em diferentes Regiões do País, existe uma tentativa de subversão da ordem “posta” e, parece, pouco questionada, traduzida na oferta de vagas e na manutenção de classes de alfabetização para adultos idosos, com idade superior, na maioria dos casos, a sessenta e cinco anos, evidenciando, nessa ação,

um compromisso com uma população de 1351 adultos não alfabetizados residentes no Concelho de Sabrosa, conforme dados dos Censos 2001 realizados pelo INE.

É, então, no âmbito dos Cursos Educação e Formação Adultos, que o Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional, com sede na Freguesia de Sabrosa, oferece aos adultos residentes na área rural do Concelho, vagas na Classe de Alfabetização no Curso de 1º Ciclo – Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar

No âmbito das duas realidades sociais

Estima-se que as descrições de aspectos que vêm caracterizando a história da educação de adultos, no Brasil e em Portugal, justifiquem a pertinência dos estudos de casos que serão apresentados posteriormente.

Mapeado o quadro das realidades brasileira e portuguesa, senti falta de uma “voz”...

Talvez, daquela que pudesse lançar “novas luzes” para se compreender de um “outro” modo a mesma questão: a voz daquele que evade... a voz daquele que não adere às propostas de ensino...a voz daquele a quem é negado o direito de escolha e de acesso...e, é a isso que este estudo se propõe: dar “vez” para que trabalhadores rurais, não alfabetizados, residentes tanto em áreas rurais do Brasil como de Portugal, tenham “voz” para falar de si, de seus projetos pessoais e coletivos de vida, lembrando do que nos disse Ferreiro (*apud* Moll, 1999), “a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola” (p.60), ou ainda, o

mestre Freire: “Ensinar a aprender só é válido quando os educandos aprendem a aprender a razão de ser do conteúdo”.

Assim, na esteira de Larrosa (1998), acredito que “o estudo só pode surgir quando as respostas não saturam as perguntas” (p.255), e, nesse caso, busco um afastamento de estudos que, tal como refere Martins (1989), “confirmam suposições de grupos que por insuficiência teórica ou indignidade política proclamam sua inutilidade” (p.11).

Nessa perspectiva, considero importante destacar que mesmo considerando, como analisa Santos (1997), a responsabilidade das universidades perante os problemas do mundo contemporâneo, não tenho a pretensão de anunciar “novas verdades” ou conclusões que possam vir a se constituir ou mesmo funcionar como metanarrativas ou como uma “nova verdade única” sobre a não adesão ou a evasão de adultos de classes de alfabetização em funcionamento em áreas rurais.

Quero, sim, somar os “achados” deste estudo a outras possibilidades que já vêm sendo apontadas, uma vez que entendo que uma “verdade” é apenas um dos modos possíveis de determinar, de contar, de encarar a questão, de dar conta de um problema.

Procurei abdicar da condição de *expert*, preferindo ocupar um lugar que me permitisse não falar em nome de “outros/as” sobre aspectos que caracterizam e conformam o que chamam de “realidade”, buscando, sim, oferecer aos participantes dos estudos espaços para que falassem em nome de si mesmos.

Cabe aqui lembrar Melucci (1994), quando nos sugere que a postura do intelectual não é a de trazer “a verdade”, mas, sim, contribuir para que cada um dos envolvidos possa encontrar “as suas verdades”, tanto sobre porque participam ou

não como sobre porque evadem de classes de alfabetização criadas nas áreas rurais que serão conhecidas, investigadas e analisadas.

QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
ÁREAS RURAIS: BRASIL E PORTUGAL

1.1. Áreas Rurais

A história dos trabalhadores rurais brasileiros e portugueses, no último século, evidencia a diferença negativa de seus quadros materiais de vida, quando comparados com os da generalidade dos outros grupos sociais nos dois países.

Na atualidade, a promoção do desenvolvimento rural em sua concepção ampla de sustentabilidade, qualidade de vida e preservação do meio ambiente, é, ainda, um dos maiores desafios que se coloca aos estudiosos do assunto, ao poder público, e, também, à sociedade. É nesse contexto que o debate em torno de alternativas capazes de transformar essas realidades permanece no centro das discussões acerca dos meios, dos mecanismos e das instituições, necessários à promoção do desenvolvimento rural.

As duas realidades, brasileira e portuguesa, embora distantes, possuem laços e características que se equivalem ou se diferenciam e que nos ajudam a refletir a respeito de uma mudança estrutural, redistributiva, que se vislumbrou, mas que teve vida curta em Portugal e ainda respira no Brasil: a Reforma Agrária. Em ambos os países, ela surgiu, após um período de ditadura, a partir da pressão dos trabalhadores rurais sem terra e sem emprego, mas com uma diferença radical em relação às expectativas de cada grupo quanto às questões relacionadas à posse e à propriedade da terra conquistada.

Nas áreas rurais do Brasil e de Portugal, a evolução agrícola foi acompanhada por uma profunda transformação do rural que, embora com expressões diferenciadas regionalmente, deixou de ser um espaço exclusivamente agrícola e passou a acolher novas atividades, como lazer, ambiente, segunda

residência, prestação de serviços, e, ainda, abriram-se também a trabalhadores não-agrícolas e a novos grupos da sociedade. Porém, sobrou uma questão social da terra nos mesmos processos que assistiram ao declínio das questões agrícolas e econômicas da terra.

Nos dois países, Portugal desde os anos 1960, e o Brasil, desde o final da década de 1980, ganharam grande expressão o número de famílias agrícolas que têm rendimentos exteriores às áreas de produção, seja porque uma parte da família trabalha fora da exploração, seja porque têm acesso a rendimentos de outras origens, como, por exemplo, dinheiros de previdência social, salários recebidos por membros do grupo familiar adquiridos em seu trabalho na cidade, subsídios ou remessas da emigração.

Houve um tempo em que, da agricultura, se esperava um contributo determinante para o desenvolvimento econômico de cada país, desdobrado nas seguintes vertentes: alimentar a população a preços baixos, libertar mão-de-obra para os outros setores; fornecer à indústria nacional; contribuir para as exportações; construir um mercado para os produtos da indústria e canalizar capitais para o financiamento dessa.

A dimensão não-agrícola do mercado fundiário tem sido evidenciada, por exemplo, por diferentes estudiosos que apontam que a terra tem como componentes da sua procura e de seu preço os ganhos produtivos esperados e as expectativas em relação aos ativos líquidos alternativos.

No debate sobre a questão da terra, convergiram as correntes dominantes de três escolas que, nas primeiras seis décadas do século XX, repartiram a análise da agricultura e da questão da terra: economia neoclássica, marxismo e economia

agrária tradicional. Associadas aos diagnósticos apresentados por essas análises foram sendo sugeridas numerosas medidas.

Porém, verifica-se que os recursos e as ações empreendidas foram insuficientes para contribuir na promoção da sustentabilidade desejada e esperada nas áreas rurais. Urge, assim, buscar novas formas de ações contra-hegemônicas que, ainda em número restrito, possam se constituir em estratégias para alargar os objetivos emancipatórios pelos quais os trabalhadores rurais vêm, historicamente, lutando.

Segundo analisam Riechmann e Buey (1994), na atualidade “se anuncia um conceito alternativo de cidadania para o século XXI, uma revisão da idéia ilustrada de tolerância e uma ampliação da idéia tradicional dos direitos humanos” (p.10).

Vivemos numa época em que as análises sobre a organização da economia mundial, conforme Reis (2002), tendem a dar grande predominância à noção de liberdade territorial dos agentes. Segundo esse autor, “na economia mundial, como nas economias nacionais, são muitos os mecanismos diferenciados e plurais que estruturam a vida concreta” (p.91), e, por isso, é importante “que se mantenha (...) uma linha de tensão permanente que contraponha mobilidades (ou desterritorializações) às localizações (diferenciações territoriais), porque é disso que as dinâmicas econômicas são feitas” (p.92).

Assim, ao contrário do que propõem certas visões globalistas, ou seja, a centralidade das relações sociais, políticas e econômicas contemporâneas, não se observa nenhuma atenção à diferença, ao contexto, à variabilidade das coisas, à capacidade de iniciativa individual e coletiva, e, nesse caso, a visão da diferença e dos territórios é apenas o resultado de uma relação tributária da dominação e da hierarquia estabelecidos por oportunidades oferecidas verticalmente.

Nessa direção, destaca-se, também o estudo de Fernandes (2000), quando analisa que “a territorialização do capital significa a desterritorialização do campesinato e vice-versa” (p.281), e aponta que nesse processo de desterritorialização de um está contida a produção e a reprodução do outro, originando, em muitos casos, na destruição de iniciativas autônomas e na ampliação de procura por um trabalho assalariado.

Pode-se dizer, nesses termos, que os processos através dos quais a globalização está a provocar a corrosão das estruturas de coesão interna nas sociedades contemporâneas e, ao mesmo tempo, a aumentar o risco de marginalização e de exclusão para setores crescentes da população, têm como um de seus principais efeitos a diferenciação social, a crescente marginalização de certas parcelas da população e a gradual destruição das solidariedades sociais.

Sabe-se, porém, que o modo como a globalização produz esses efeitos, conforme analisa Hespanha (2002), “não é linear, tal como não o é a própria globalização: um conjunto complexo de processos, movidos tanto por influências políticas como econômicas” (p.22).

O fenômeno é muito complexo, uma vez que ocorre no âmbito de uma tensão dialética entre a integração de novos espaços sociais necessária à expansão das oportunidades no mercado global e a fragmentação dos grupos sociais devida à diferente dotação de recursos para aproveitar essas oportunidades. Porém, o aproveitamento dessas oportunidades está condicionado pela disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos desigualmente repartidos entre os grupos sociais, as regiões e os países.

Na sua análise do sistema de cadeias globais de empresas, Dupas (1999) identifica as diferentes fases do processo pelo qual uma grande quantidade de

pequenas empresas alimenta a cadeia produtiva central com custos relativamente baixos. Nesse caso, como analisa Hespanha (2002), “a estratégia de redução dos custos usa a fragmentação para deslocar os segmentos mais intensivos em trabalho e de menor qualificação profissional para localizações mais favoráveis” (p.24), e, o resultado mais visível dessa operação é o agravamento do desemprego formal, a flexibilização e a insegurança do trabalho. O mesmo autor (ibid.) conclui que a implementação desse novo modelo global de produção “representa um agravamento do risco social e da exclusão para um crescente número de trabalhadores espalhados por todo o espaço mundial” (p.24).

A despeito do que tem sido denominado como “processo de individualização”, no qual o que move as pessoas é cada vez ter uma vida própria, Beck e Beck-Gernsheim (2002) apontam que qualquer tentativa de criar um novo sentido de coesão social tem de partir do reconhecimento de que o individualismo, a diversidade e o ceticismo estão inscritos na cultura ocidental.

Nesse tipo de processo, conforme refere Hespanha (2002), “as pessoas aceitam, acreditam e agem como se fossem culpadas dos seus próprios problemas. (...) no caso de falta de perspectivas no emprego, por não terem se preparado tanto quanto deviam” (p.24)

Porém, não funcionando mais as soluções herdadas do passado para enfrentar novos problemas, os indivíduos têm de procurar novas soluções cujos efeitos não conhecem e, nesse caso, uma das conseqüências de tal processo de individualização é a corrosão e a lenta desintegração da cidadania, que representa uma ameaça para as solidariedades sociais.

Desde finais dos anos 1960, (Santos, 2002a), o desenvolvimento social sofre uma transformação marcada pela crise do Estado-Providência que, entre outras,

resultou numa inscrição dos trabalhadores à obsessão e às rotinas da produção e do consumo que não deixou espaço para o exercício da autonomia e da criatividade. O novo regime de acumulação do capital visa dessocializar o capital e subjugar a sociedade à lei do valor, tendo como efeito principal a distribuição desigual dos custos e das oportunidades, desencadeando um aumento das desigualdades entre ricos e pobres de uma mesma nação.

É nesse contexto de embate com a globalização neoliberal, que estão se criando novos caminhos da emancipação social. Há alguns campos em que as alternativas criadas pela globalização contra-hegemônica, (Santos, 2002b), são mais visíveis e consistentes, não apenas porque é neles que os conflitos são particularmente intensos, mas, também, porque é neles que as iniciativas, os movimentos e as organizações progressistas atingiram os níveis mais altos de consolidação e densidade organizativa.

Assim, se estamos de acordo que novas formas de emancipação são possíveis, podemos dizer que temos hoje, uma sociedade-providência transfigurada, que sem dispensar o Estado das prestações sociais a que o obriga a reivindicação da cidadania social, busca abrir caminhos próprios de emancipação.

Observa-se, assim, que o Estado, ao centrar no indivíduo toda a ação providencial, acaba por contribuir decisivamente tanto para o desaparecimento das velhas solidariedades horizontais entre os indivíduos como para subalternização ou mesmo a omissão de uma ação providencial orientada para as famílias, os grupos e as comunidades. Deste modo, as responsabilidades e a obrigação mútua dos indivíduos entre si vão diluindo-se ao mesmo tempo em que a cidadania, enquanto direitos e obrigações face ao Estado, se vai cada vez mais individualizando.

Em sentido diferente, Santos (1997) associa o processo de individualização ao regresso do mercado, ou seja, a aspiração por autonomia surge como reação a uma cidadania atomizante e estatizante que têm como efeitos a potencialização da compulsão consumista e a difusão social da produção capitalista.

A importância e a atualidade dessa reflexão parece indiscutível, mesmo para sociedades em que o processo de individualização parece não se ter difundido ainda ao mesmo ritmo dos países mais desenvolvidos, como são os casos do Brasil e de Portugal. Em estudo realizado por Estanque (2002), o autor concluiu que os processos de individualização estão “a pulverizar a combatividade de classe e as capacidades de emancipação coletiva, dando lugar a formas economicistas de ação, a padrões de consumo individualistas e a atitudes subjetivas de pendor conformista e adaptativo” (p.79).

Um exemplo de análise de efeitos conjugados dos processos de fragmentação e individualização é a obra “A corrosão do caráter”, de Sennet (2001). Segundo o autor, não fazer nada parece, sim, mais passividade do que prudência.

No Brasil, a exemplo do que ocorre em Portugal, como analisa Hespanha (2002), observa-se a prevalência de uma economia muito vulnerável aos impactos negativos da globalização econômica, que traz como consequência um desigual e contraditório impacto desses processos, especialmente nos segmentos menos modernizados da sociedade, ou seja, aqueles que detêm menor capacidade de resistência ou de negociação face aos efeitos globalizadores.

Porém, a ausência de políticas para minimizar os efeitos excludentes do capitalismo global acaba por contribuir para que os indivíduos, incapazes de cumprir as regras de uma sociedade providente, tal como analisa Hespanha (2002), fiquem à

margem dela numa situação próxima do estado de natureza, uma vez que agem sob a pressão das necessidades básicas da sobrevivência.

Destaca-se, nesse contexto, a importância de conhecer e analisar como os efeitos dessa globalização “de baixa intensidade”, como a caracterizou Santos (1997), incidem sobre os cotidianos dos indivíduos, pois, embora tais efeitos sejam relativamente invisíveis, eles não deixam de estar presentes.

Quando se analisam, por exemplo, os fatores de mal-estar em populações rurais, segundo Hespanha (2002), a maior parte deles relacionam-se com o contexto de vida imediato dessas populações, tais como dificuldades para comercializar sua produção, falta de serviços ou de equipamento social, e, ainda, perda de poder de compra, etc. Nesses casos, os impactos são, em geral, mediados por fenômenos macro-estruturais, o que torna mais difícil distinguir os agentes da mudança ou os fatores de mal-estar, caracterizando, assim, o que foi denominado por Hespanha (2002), como “globalização insidiosa e excludente”.

No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, um rápido processo de urbanização permitiu uma expansão de atividade produtiva em que ganharam preponderância as unidades capitalistas com crescente modernização tecnológica, excluindo do campo excedentes de mão-de-obra que, sem alternativa, passaram a ter um peso relevante nas estatísticas dos trabalhadores desempregados do país.

Porém, essa evolução agrícola retirou a questão econômica da terra da agenda do desenvolvimento econômico e, desse percurso e da renovação do rural, sobrou uma parte da população. Aos designados como camponeses pobres e semi-proletários, segundo Silva (2001), ou como agricultores familiares de transição, somam-se, ainda, com o contributo da evolução demográfica, um enorme contingente de trabalhadores agrícolas sem terra e também sem destino.

Observa-se em Portugal, tal como ocorreu no Brasil, que tanto a evolução tecnológica como a crescente internacionalização das economias nacionais, contribuíram para impulsionar, em algumas regiões do mundo, um capitalismo que se limitou a beneficiar explorações agrícolas de grande dimensão, intensivas em tecnologia e baixa demanda por mão-de-obra, o que, sem dúvida, contribuiu significativamente para uma diminuição drástica da população agrícola e residente no campo. Paralelamente a agricultura perdia peso relativo na população ativa e no produto econômico. Ultrapassou-se o tempo em que a terra era indissociável da centralidade da agricultura nos sistemas econômico e social de certos países e o que se percebe agora é o abandono das principais facetas que caracterizavam a questão da terra.

A questão agrícola, em muitos países da Europa, perdeu relevância e a questão econômica da terra esbateu-se, pois o desenvolvimento capitalista já não exige qualquer ajustamento das estruturas agrárias por intervenção direta no fundiário. Porém, nos países menos desenvolvidos, como Portugal, a história é outra, pois mantém-se a relevância tanto da questão agrícola como da questão da terra.

Colocada nesses termos, a questão da terra estaria se impondo fora do sistema econômico, e teria, como principal objetivo, a reinserção social dos marginalizados, com uma notória irrelevância para a dinâmica capitalista. Sob esse enfoque, Silva (2001) analisa que, no Brasil, a função da reforma agrária hoje seria, na perspectiva do sistema econômico, “ajudar a equacionar a questão do excedente populacional do país, até que seja completada a transição demográfica recém-iniciada”.

Diferente do Brasil, no contexto da União Européia, no qual Portugal está inserido, a questão da terra, tal como analisa Baptista (2004) passa, atualmente, de uma versão econômica para uma política de regulação centrada no mercado e, nesses termos, a dimensão social e política declinaram. A terra já não governa os países europeus. Essa síntese é atualmente aceita de modo generalizado nas sociedades em questão.

Porém, se em Portugal a transição para o capitalismo agrícola fez apagar a luta pela terra, para isso, também, contribuíram o envelhecimento e a redução acentuada do número de assalariados agrícolas, bem como as vias de integração social. Essas vias, que promoveram a melhoria dos direitos no trabalho e dos mecanismos de apoio social, tais como subsídios de desemprego e aposentadorias, conjugadas com algum emprego não-agrícola, ainda que precário, fizeram recuar as expectativas em relação à terra.

Entretanto, a globalização da questão agrícola na União Européia não pode escamotear que os camponeses dos países menos desenvolvidos, como é o caso de Portugal, não têm alternativas à produção agrícola e que essa competição internacional os arruína e, ao mesmo tempo, os diminui, tal como no Brasil, como consumidores, alijando-os do acesso a serviços e do mercado.

Em meados da década de 1980, Silva (2001) traçou um panorama dividindo o setor agrícola brasileiro em três grupos: camponeses pobres e semi-proletários, camponeses e empresas familiares. Segundo o mesmo autor (ibid.), o problema da fome, que atualmente afeta milhões de brasileiros, não se deve à insuficiência da produção agrícola, mas à falta de dinheiro para comprar comida.

No caso português, especialmente por ser membro da União Européia, a agricultura perdeu peso na economia e na sociedade, aumentaram a produção e a

produtividade e alargou a sua relação com o mercado. No entanto, essas mudanças não impediram que se tenha agravado a dependência do país em produtos de origem agrícola, nem tornaram a agricultura competitiva em relação aos mercados no contexto europeu, onde o país está submetido às diretivas de uma Política Agrícola Comum – PAC, definida pelos estados-membros para ser aplicada a todas as agriculturas da União.

Assim, verifica-se que as orientações da PAC não são favoráveis à agricultura portuguesa, uma vez que privilegiam os produtos mais relevantes do Centro e Norte da Europa em detrimento dos mediterrânicos e, também, em decorrência do estabelecimento de cotas de produção para cada agricultor. Paralelamente a essas orientações relativas à competitividade da agricultura, a PAC tem, sobretudo desde 1992, mecanismos de concessão e subsídios desligados das quantidades de produção obtidas, cujos critérios de atribuição estão, sobretudo, articulados com a dimensão física das parcelas de terras. Essa vertente da PAC, em alguns casos, associada à proteção da natureza e da paisagem, vem subalternizando a figura dos agricultores perante os proprietários fundiários. Esses últimos recebem da PAC, sob a forma de subsídios, elevadas quantias, o que leva a uma acomodação dos grandes proprietários, pois, em alguns casos, esses ganham sem produzir e, nesses termos, não contribuem nem com o aumento de empregos nem com a ampliação de renda. Verifica-se, assim, mais uma vez, o triunfo da grande propriedade de terra.

Considerando que os imperativos mais progressistas dos anos 90 estendem-se ao século XXI, busca-se, na contemporaneidade, o desenvolvimento rural integrado e sustentável em favor dos pobres. Agências Internacionais ligadas ao Banco Mundial, ONU, FAO e outros sistemas – passam a analisar estatísticas

mundiais, ranks de pobreza, índices de Desenvolvimento Humano – IDH, promovendo impactos sobre as propostas de desenvolvimento rural.

A questão do desenvolvimento rural se torna ainda mais complexa, no início desse século.

Nessa perspectiva, cabe questionar como se organizariam as políticas baseadas nessa nova lógica? Quais as formas alternativas de produção capitalistas ou não-capitalistas, seriam possíveis nas atuais conjunturas econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, das sociedades portuguesa e brasileira, para a redução imediata da pobreza no meio rural e propiciar a essa população uma autonomia emancipadora?

Se estamos de acordo com Houtard (s/d) que a pobreza é uma vergonha da modernidade capitalista, inscrita historicamente nas relações que estruturam a vida social e, ainda, que é, antes de mais nada, uma condição de privação de direitos que define determinadas formas de existência civil e modos de sociabilidade, talvez seja possível produzir mudanças qualitativas nos relacionamentos que determinam a exclusão social e a desigualdade, através de um processo de abertura interna à democracia participativa que signifique o envolvimento ativo dos cidadãos na tomada de decisões; da mobilização e do compromisso das organizações e comunidades; do estabelecimento de mecanismos e canais permanentes de participação social; da articulação do movimento popular com os segmentos organizados da sociedade civil; do estabelecimento de novas parcerias institucionais; da criação de oportunidades de capacitação e informação para que a população assuma o seu próprio processo de auto-organização; da articulação consciente, permanente e dinâmica das comunidades em torno de interesses comuns; etc.

Trata-se, em outras palavras, de construir um suporte social e político capaz de reconhecer a capacidade potencial das comunidades humanas para a avaliação de seus próprios problemas e necessidades e para construir suas próprias condições de auto-dependência. Em tal perspectiva, o desenvolvimento sustentável surge como resultado da participação solidária.

No entanto, para que as estratégias de desenvolvimento possam combater a pobreza, é indispensável que se fundamentem em atividades produtivas capazes de gerar excedentes e sustentar o crescimento econômico, como processo definido, controlado e dirigido pela população e em função das suas necessidades.

Nessa perspectiva, quando pretende-se contribuir para a promoção de desenvolvimento é preciso responder, entre outras questões, ao que acontece com a capacidade da população para gerar renda, produzir cooperativamente e se organizar com certo grau de independência; com seu modo de exercer cidadania e lutar por seus direitos.

Nesses termos, o desenvolvimento sustentável precisa orientar-se em cima de três eixos fundamentais. O primeiro propõe a democratização da vida social, ou melhor, a promoção de mudanças na cultura política. Mudar a cultura política significa mudar os hábitos, as atitudes e os valores partilhados pelos atores que constroem a vida política. O segundo eixo enfatiza a implementação de um conjunto de atividades estratégicas de desenvolvimento rural e comunitário para ativar as pequenas economias numa sociedade que dispõe de muitos recursos. Isso significa fortalecer as capacidades de planejamento do desenvolvimento local, buscar novos modelos de infra-estrutura rural que estimulem as economias de pequenos produtores e, também, investir para a satisfação das necessidades básicas da população.

A questão da pobreza, urbana e rural, representa um tema de muita preocupação no Brasil, hoje mais do que em qualquer década passada. Em todo o país a pobreza aumenta. Os velhos mecanismos e as formas tradicionais de defesa que permitiam ao Brasil reduzir a pobreza nos anos 60-70 – expansão do emprego industrial, migrações para os grandes centros urbanos, aumentos salariais – não funcionam mais no presente. A pobreza é uma questão muito complexa, não apenas pelo fato dela expressar uma síndrome de múltiplas carências e situações, mas, também, porque num país de dimensões continentais, no qual o desenvolvimento do capitalismo se revela desigual e combinado, ela se manifesta com muita diversidade. Nesses termos, junto com Houtard (s/d), é possível afirmar que não existe “a pobreza” e, sim, “diferentes pobrezas”. Quando falamos de combate à pobreza rural, que tipo de pobreza se quer combater?

Muitos têm apontado a importância de promover um processo de desenvolvimento local dirigido a modificar relacionamentos, a criar condições para uma mudança radical na cultura política e nos processos políticos, como base para a realização progressiva da sociedade sustentável. No entanto, acredita-se que o melhor caminho para se atingir essa finalidade seja a descentralização político-administrativa, operando dentro de um esquema que valorize e desenvolva o potencial do associativismo e possibilite o acesso dos produtores à informação e às inovações técnicas, às capacidades de gestão, à formação de capital e, sobretudo, ao “empoderamento”.

Por isso, é preciso promover o desenvolvimento das comunidades sem a adoção do que propõe uma perspectiva assistencialista, ou melhor, formular políticas e programas que beneficiem comunidades locais mais adequados a um novo conceito de desenvolvimento – ambiental, social, político e economicamente

sustentável – como forma de desencadear uma ampla ação cidadã, para “empoderar” as comunidades e, por fim, para criar condições de autogestão. Pode-se pensar que o programa de reforma agrária – a condição de assentado garanta isso? É o que se persegue?

O próprio Banco Mundial fala de uma estratégia chamada *rede de proteção*, ou seja, um esquema de ajuda, dirigido aos grupos mais pobres da sociedade rural, os que precisam de amparo, porque são vítimas dos grandes processos de ajuste macroeconômico e estabilização. Uma ambulância social que opera a “fundo perdido” para apanhar, de forma seletiva e fragmentada, as vítimas da crise. É preciso mudar essa perspectiva.

A pobreza é uma síndrome de necessidades diversas, complexa, multidimensional. É comum associá-la à insuficiência de renda, já que a renda na sociedade capitalista é o meio mais importante para acesso às satisfações materiais. A renda, na microvisão economicista, aparece atrelada ao bem-estar material. É preciso caminhar para além do assistencial. Isso demanda uma visão mais abrangente e mais integradora da pobreza, o que representa estar a favor de uma teoria alternativa de pobreza, bem como de formas de combatê-la, sem ao mesmo tempo combater os pobres.

Infelizmente, são escassos os estudos científicos que permitam esclarecer os quadros de pobreza. Pode-se argumentar, entretanto, que, sem mudanças no presente modelo de desenvolvimento, os níveis de pobreza de uma população não vão ser reduzidos significativamente, a curto prazo, porque a economia política está imersa num modelo de crescimento econômico, submetido à dominância monetário-financeira e ao capital transnacional que não está contribuindo para a resolução da

questão social. Trata-se de um modelo voltado, principalmente, para a estabilização monetária.

Estamos falando de uma economia que, gradativamente, perde autonomia perante uma globalização atrelada aos mercados financeiros internacionais, operando mediante um sistema tributário que encarece as exportações e debilita os empresários na concorrência interna com o estrangeiro. Tudo isso dentro de um modelo que cria cada vez mais mercados para menos consumidores, com forte tendência para a concentração de renda e consumo por minorias.

Esse modelo monetarista, amarrado pelo ajuste dependente do capital especulativo, vem produzindo uma crescente diminuição no nível de emprego, maior exclusão, configurando um quadro social insustentável.

Dentro dessa lógica de políticas macroeconômicas, o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais pobres simplesmente não está incorporado. A erradicação da pobreza rural não pode ser deixada para os mecanismos do mercado nem para o assistencialismo e o clientelismo. É essencialmente uma questão política sustentada no “empoderamento” da população, na organização, capacitação e acesso à informação. É a política que puxa a economia.

A pobreza material sustenta-se na falta de poder e oportunidades de participação. A falta de renda e emprego fundamenta-se na pobreza de entendimento. A falta de solidariedade decorre da pobreza de identidade.

O desenvolvimento, nesta perspectiva, seria movido, principalmente, pelas potencialidades sociais, econômicas e culturais endógenas, dos espaços locais. Um desenvolvimento econômico qualificado e ambientalmente sustentável, no qual os meios de satisfação sejam condicionados mais pela cultura que pelo mercado.

Nesses termos, mesmo que se tenha registro, nas últimas duas décadas, de um forte movimento pela redemocratização, conforme a análise de Santos (2002a), reivindicando mais espaços e direitos na construção de uma nova sociedade e em busca de emancipação, a situação nas áreas rurais ainda é tema para estudos e busca de alternativas para que se reverta o quadro já descrito.

Acredita-se que para a efetivação de uma política pública redistributiva e emancipatória, que possa alterar as relações de poder, é fundamental a existência da organização e da participação da sociedade civil.

1.2. Áreas Rurais do Brasil

Na atualidade, observam-se formas de ação mediante as quais se expressa a resistência dos processos de modernização e sua extensão mundial. Enquanto rejeitam um social sempre mais submetido à normatização, segundo Melucci (1999), os movimentos reafirmam, na realidade, o sentido da ação social como capacidade de produzir, conscientemente, a existência e as relações entre os homens.

Para uma grande parte da população brasileira por opção, devido ao perfil ou vínculo com a agricultura, ou por falta de outra alternativa, a oportunidade de produzir depende de uma oportunidade de acesso a um meio de produção e garantia de sustento que é a terra. Qualquer estudo que objetive analisar os efeitos de ações governamentais na melhoria das condições de vida de trabalhadores rurais deverá abordar esta realidade.

Confrontados com as vastas desigualdades, no que diz respeito aos seus direitos de propriedade e exploração da terra, trabalhadores rurais e políticos se viraram, ao longo do século XX, para a reforma agrária como uma alternativa viável

de inclusão social numa sociedade extremamente injusta em termos distributivos. Apesar das enormes dificuldades políticas e institucionais, a reforma agrária e a sua promessa de tornar seguro o acesso a um dos recursos de produção primários constitui ainda uma parte importante de qualquer agenda progressista, uma vez que os padrões de vida garantidos e conquistados a partir da posse da terra, são ainda elementos centrais nas vidas de comunidades profundamente empobrecidas.

A reforma agrária, nos termos analisados por Ranieri (2003), é uma expressão utilizada para descrever uma série de ações que têm como base a reordenação fundiária como mecanismo de acesso à terra e aos meios de produção agrícola aos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. Na aceção de Sparovek (2003), de uma maneira simplificada, a reforma agrária pode ser vista considerando-se a reversão da situação fundiária como parâmetro principal ou único de avaliação de seus resultados.

Adotando uma abrangência menos simplificada do conceito, poderão ser contabilizados outros fatores além da conversão do latifúndio em área reformada. Em recente estudo coordenado por Sparovek (2003), sobre a qualidade dos assentamentos da reforma agrária no Brasil, pode-se verificar que o sucesso da intervenção fundiária está desvinculado da eficiência com que outras ações puderam ser implementadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tal como aquelas nas quais se privilegiariam, também, aspectos como qualidade de vida, desenvolvimento econômico dos projetos de assentamento, impactos ambientais, benefícios regionais e abrangência de ações na modificação e melhoria de vida das comunidades locais e do entorno das áreas reformadas.

Observa-se que é consensual para muitos estudiosos, como Alves Filho e Salcides (2003) que, no seu caráter finalístico, a Reforma Agrária se constitua em um instrumento de democratização, não só através de políticas de redistribuição de terra como, também, de outros meios de produção, além da ampliação do acesso aos benefícios relativos aos poderes político, econômico e social que visam permitir a todos os cidadãos a realização plena de seus direitos fundamentais. Portanto, o caráter da Reforma Agrária envolve as dimensões política, econômica e social como condições essenciais de transformação da sociedade e da inclusão de milhares de excluídos à condição de cidadãos, bem como à sua emancipação social que, nos termos sugeridos por Santos (2001), se calca, sobretudo, no alargamento e no aprofundamento do compromisso com a criação de um novo senso comum político capaz de promover a tanto a descentralização relativa do estado como a participação dos beneficiários das políticas públicas que esse possa formular.

A Reforma Agrária tem avançado no que diz respeito à elaboração do aparato legal que permite a sua viabilização, a garantia de capacitação técnica dos órgãos responsáveis por sua implementação, mas é, sem dúvidas, muito mais como uma resposta à organização e à pressão dos movimentos sociais do que uma expressão do reconhecimento de seu dever traduzido na política governamental.

Um modo de compreender a questão agrária no Brasil, segundo Martins (2002), relaciona-se diretamente à possibilidade de considerá-la como um fato histórico e, nestes termos, datado e determinado pela história social, econômica e política do país que se caracterizam, por sua vez, tanto por aspectos que persistem como por aqueles que, ao longo do tempo, se renovam e modificam.

No conceito mais corrente de Reforma Agrária está implícita a idéia de política pública, como competência exclusiva do Estado numa ação que deve,

obrigatoriamente, envolver os Estados que compõem a Federação com a finalidade de que a reunião destes esforços possa resultar na revolução da estrutura fundiária como um todo, de forma a incluir os excluídos sem, porém, desestruturar o processo produtivo, ou seja, sem gerar mais desemprego ou desabastecer o mercado de produtos agropecuários e matérias primas.

Nesses termos, no sentido em que tanto a formulação como a execução de políticas públicas é papel do Estado, especialmente no caso da Reforma Agrária, se considera que também seja de sua competência a criação de um Programa de Desenvolvimento Rural Sustentável, essencialmente de natureza participativa e multidisciplinar, que envolva tanto os trabalhadores rurais como os demais setores da sociedade.

Na sua dimensão econômica, a Reforma Agrária é concebida como um instrumento de viabilização da desconcentração da terra, da eliminação da fome, da geração de emprego e renda, bem como de produção para o mercado.

Quanto a seu caráter social, a Reforma Agrária, vista como um instrumento de desenvolvimento social e econômico, deve representar uma forma de garantir a inclusão social do homem do campo e/ou seus beneficiários no mercado de trabalho e no processo produtivo, oportunizando seu acesso e direito de consumir produtos básicos que lhe garantam melhor qualidade de vida.

A Reforma Agrária, entendida como um programa político, social e econômico de natureza multidisciplinar, visa, minimamente, garantir a seus beneficiários e aos agricultores familiares o acesso à educação, à saúde, ao lazer, à habitação e ao transporte, bem como contribuir para o resgate e a preservação de valores e culturas locais.

Outro importante aspecto da dimensão social que merece ser ressaltado se refere à organização social. Conforme analisa Navarro (2002), o longo e contínuo processo de exclusão social levou diversos segmentos da sociedade, especialmente nas últimas décadas, a se organizarem e reivindicarem mudanças na estrutura fundiária do país, se tornando uma das mais fortes organizações sociais do Brasil, sensibilizando a sociedade, contribuindo para alterações na legislação e, até mesmo, se constituído em símbolo de luta enérgica, mas pacífica, por um objetivo justo e reconhecidamente legítimo.

Nesse cenário, a sociedade civil organizada, segundo Gonçalo (2001), tem demonstrado que deseja redefinir o papel do Estado, sem, contudo, reduzi-lo ao mínimo como prega o neoliberalismo e, sim, buscando meios de o fortalecer para viabilizar a concretização de seus interesses perante os desequilíbrios sociais, as transformações e os grandes desafios para a obtenção da almejada terra que, sob esse enfoque, é entendida não como reserva de valor, mas, sim, como um bem natural, público, no sentido de beneficiar a todos que sobre ela sobrevivem, e, ainda, como um meio de subsistência que deve, sobretudo, ser preservada.

Analisando as ações governamentais dos últimos vinte anos, pode-se verificar que o processo de reforma agrária brasileiro teve um significativo salto quantitativo no que tange ao universo de Projetos de Assentamentos criados e ao número de famílias beneficiadas, no período entre 1985 e 2000. Considerando os dados relativos a todos os Estados e Superintendências Regionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, até 1985, existiam apenas 806 Projetos instalados em todos Estados da Federação. O número de famílias beneficiadas aumentou de 142.170 explorando 6.670.000 hectares de terra para 528.266 ocupando 24.198.000 hectares.

Porém, em termos qualitativos, especialmente no que se refere à disponibilização de infraestrutura, eletrificação rural e estradas vicinais, a situação se inverte. Considerando os perfis dos trabalhadores rurais beneficiários da reforma agrária requer-se, além da mencionada infraestrutura, uma assistência técnica, diferenciada da tradicional que se baseia apenas na transferência de tecnologia ou na taxa interna de retorno, que garanta um espaço para o aproveitamento dos saberes centenários dos agricultores, contemplando nessa ação os pressupostos advindos dos estudos multiculturalistas que defendem, entre outras idéias, o respeito às diferenças, tal como sugere Santos (2002b).

Informações recentes contribuem para que se identifique, também, a elevação do número de famílias acampadas no Brasil. Publicados na Folha de São Paulo de vinte e dois de setembro de 2003, os dados relativos a um levantamento realizado junto as vinte e nove Superintendências Regionais do INCRA, em todos os Estados da Federação, demonstraram que, até final de 2002, havia sessenta mil famílias vivendo em acampamentos. Com o surgimento de aliados dos movimentos sociais no poder, refletindo a oportunidade política para atingirem os seus objetivos, os movimentos foram à luta e arrebanharam mais cento e quarenta mil famílias, totalizando duzentas mil famílias em acampamentos à espera de serem assentadas, apenas nos primeiros oito meses deste novo Governo.

Consta-se, assim, que no Brasil do século XXI, apesar de se haver conquistado avanços em resultados no processo de Reforma Agrária, o futuro das comunidades rurais - especialmente as suas relações sociais internas e o acesso aos recursos necessários para ultrapassarem uma história de pobreza estrutural - continua em debate, pois a necessidade de criar capacidades de autonomia e

sustentabilidade local e o peso das fontes de poder existente são, ainda, alguns dos grandes obstáculos.

Assim, mesmo que para muitos estudiosos brasileiros o Programa de Reforma Agrária se constitua em um instrumento de democratização, não só através da formulação de políticas de redistribuição de terra como, também, da garantia a outros meios de produção e da ampliação do acesso aos benefícios relativos aos poderes político, econômico, cultural e social que visam permitir a todos os cidadãos a realização plena de seus direitos fundamentais explicitados na Constituição Federal de 1988, é graças aos esforços, à iniciativa e às ações dos beneficiários que tal Programa tem, ao longo de muitos anos, evidenciado algum sucesso no que tange a manutenção do homem no campo.

Nesse contexto, é importante, ainda, destacar dados relativos ao Censo da Reforma Agrária 2002 – Módulo Projeto, estudo realizado em âmbito nacional sob a coordenação de Sparovek (2003), os quais revelam que, apesar dos poucos recursos e investimentos governamentais para a realização da reforma agrária, apenas 12% das famílias beneficiadas com um lote de terra deixam o campo. As demais famílias afirmam continuar lutando tanto por sua sobrevivência como pela obtenção de melhores condições de vida, portanto pela consolidação da almejada emancipação social.

Vê-se que, apesar dos limites das políticas governamentais destinadas a investir na infra-estrutura dos assentamentos, os trabalhadores rurais assentados pelo Programa de Reforma Agrária ainda se encontram em condições de vida mais dignas que o restante de seu grupo social, ainda não contemplado pelo Programa. Isto pode ser entendido, tanto pelo enorme contingente de trabalhadores rurais que

continuam a lutar pelo acesso à terra, como se pode observar nas ações, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra –MST, como pelo esvaziamento demográfico nas áreas rurais brasileiras, identificado em pesquisas recentes. Segundo analisa Balduino (2002), dados do IBGE constataram que no ano de 1999 as pessoas ocupadas com a agricultura e que contribuíam para a previdência somavam 1.724.710, o equivalente a 5,6% do número total de contribuintes. Em 2001, esse contingente de contribuintes cai para 1.556.411 pessoas, ou seja, 4,5% do universo. Tais dados possibilitam também identificar que no período compreendido entre 1999 e 2001, houve uma perda da população rural de 22,5%. Enquanto o número de domicílios totais, no Brasil, subiu de 46,3 milhões para 50,4 milhões, os domicílios rurais foram reduzidos em 13,4%, passando de 8.510.211 para 7.368.227. Destaca-se, ainda, um definhamento geral da renda nas áreas rurais, representado na redução de 2,30 milhões, em 1999, para 1,57 milhões em 2001.

Conforme adverte Sady (2002), os dados de recente pesquisa realizada pelo DIEESE em conjunto com o SEADE apontam que “apenas cerca da metade dos trabalhadores é contratada segundo as regras vigentes, tendo acesso às garantias oferecidas pela legislação do trabalho”, (p.198). A grande maioria dos trabalhadores está submetida a alta rotatividade, baixos salários e jornadas de trabalho extenso.

O desemprego em janeiro de 2002, segundo dados do IBGE, era de 7,88% e a renda dos trabalhadores diminuiu, em média, 9,7% nos últimos 3 anos. Os dados de pesquisa realizada pelo DIEESE apontam que a taxa de desemprego no mesmo período era de 17,8%. O Relatório da ONU mostrou que, em comparação com o ano de 2000, o percentual de pessoas que vivem com até U\$1 por dia, no Brasil, subiu, nos últimos anos, de 5,1% para 9%.

Segundo analisa Pedrini (2002), o latifúndio continua expulsando do campo milhões de trabalhadores para as cidades. Tomar qualquer medida efetiva para combater o desemprego sem realizar de fato a reforma agrária é uma proposta enganosa. Levando em conta que a reforma agrária não se trata apenas de distribuição de terra, é necessário garantir a infra-estrutura para que o trabalhador rural possa se manter na terra produzindo.

O Governo Fernando Henrique Cardoso, tal como refere Domingos (2002), assentou 482 mil famílias entre 1995 e 2000, ou seja, conforme esse autor (ib.), foram beneficiadas em torno de 2,4 milhões de pessoa. No mesmo período, dados do IBGE apontam que 4,2 milhões de pessoas deixaram de residir e trabalhar na zona rural. Tal evasão está, indiscutivelmente, relacionada com o fato de 54% de estabelecimentos agrícolas brasileiros apresentarem renda de longo prazo negativa ou nula. As estatísticas cadastrais revelam uma persistente concentração da propriedade da terra. O Bird reconhece que, no campo, o agrupamento humano tido como extremamente pobre passou de 45,8% para 52,5% da população rural total, significando um incremento de milhões de pessoas.

Tem discutido-se, também, que uma diversificação de atividades na zona rural se concentra em áreas restritas e não tem, assim, contribuído para ensejar sólidas oportunidades de emprego para a grande massa de trabalhadores do campo, onde se verificam índices expressivos de pobreza. Entre 1990 e 1997, a população de pobres no meio rural aumentou de 39,2% para 58,3% da população total.

No contexto do intensificado fenômeno de esvaziamento do campo brasileiro, na última década, de acordo com a FAO, a população rural dos Estados Unidos da América, em 2000, era de 64,5 milhões de habitantes contra 63 milhões registrados

em 1990. Questiona-se, então, quais seriam as razões para esse incremento demográfico nas áreas rurais de uma das maiores economias do planeta, em contradição com a tese de tendência crescente de urbanização das sociedades. Analisa-se que esse movimento de re-ruralização decorra, sobretudo, por um impulso da busca de melhor qualidade de vida por uma parcela da população; pela existência de um complexo industrial relativamente difuso, combinado com a disponibilização de trabalho liberado pela atividade agrícola que torna viáveis estratégias de desenvolvimento local; e, também, pelo elevado protecionismo agrícola americano que retém a população no campo.

Ao mesmo tempo, no Brasil, a população rural caiu em 25% de 1990 a 2001, passando de 36 milhões para 27 milhões de pessoas. De acordo com dados do IBGE/PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, vem ocorrendo a aceleração da redução absoluta da população rural em período recente. Enquanto a população brasileira aumentou de 160.336.471 habitantes para 169.695.557 habitantes, a população rural encolheu passando de 32.585.066 para 27.269.877 pessoas, uma redução de 16,3%, no período de 1999 a 2001.

Nessa trajetória declinante da população rural, o número de pessoas ocupadas na agricultura, segundo o Pnad/ IBGE sofreu uma baixa de 1.837.878 pessoas, ou melhor, de -10,6%, passando, assim, de 17,4 milhões de pessoas, em 1999, para 15,5 milhões de pessoas em 2001. Esses dados de diminuição da população ocupada na agricultura, comparados com o contingente total da população que abandonou as áreas rurais entre 1999 e 2001, dão consistência a hipótese que sua maior parcela encontrou-se envolvida em atividades não-agrícolas.

Uma análise qualitativa dessa redução da população rural nos últimos anos revela que a região Centro-Oeste foi a que apresentou a maior perda relativa da população rural, no período de 1999 a 2001: - 22,5%.

Dados de recentes estudos também apontam para o agravamento da pobreza nas áreas rurais do país, atestado pelo PNAD/ 2001, uma vez que houve um crescimento de 7,9% no número de domicílios exclusivamente na classe de rendimento até um salário mínimo. Observa-se um definhamento de renda nas áreas rurais, no período de 1999 a 2001.

1.3. Áreas Rurais de Portugal

Nos campos de Portugal, na primeira metade do século XX, a economia do latifúndio coexistia com uma situação social grave, em especial dos assalariados agrícolas, não apenas em relação às condições de vida e de trabalho, mas, também, de seu estatuto social. Na década de 1950, dos mais de 170 mil assalariados e trabalhadores agrícolas recenseados, restavam, em 2001, menos de um décimo, revelando, assim, a intensidade e extensão da crise no campo.

Porém, a questão da terra em Portugal só surgiria na política agrária e fundiária, em fins de novembro de 1974, ou seja, um processo diferente daquele empreendido no Brasil, uma vez que na sociedade rural dos latifúndios, do desemprego crônico, tornar-se trabalhador permanente em terras portuguesas era uma meta dos temporários, assim como sua grande ambição era a obtenção de uma parcela de terra que pudesse explorar e assegurar uma vida e uma velhice tranquilas.

Segundo analisam Pires e Zanoni (1991), o 25 de abril de 1975 e os acontecimentos e situações que, depois da Revolução e ruptura da Ditadura, se sucederam foram dando cores da realidade à esperança herdada: a questão da terra

estava agora no centro dos debates políticos e dos confrontos sociais; a tomada da terra aparecia como possível. Essa era a via para quebrar o esteio de uma sociedade rural, secularmente desigual e bloqueadora para o lançamento de novas bases para a construção de um mundo mais justo e igualitário, onde houvesse trabalho e salário para os trabalhadores rurais temporários dos campos do Alentejo. De fato, depois de abril, tinha-se recolocado a questão do emprego agrícola como a face mais imediata da luta pela terra.

Foi a busca de um emprego permanente, na sua comunidade, perto da família, que levaram os trabalhadores à luta pela terra em Portugal. O objeto, naquele período, nunca foi a aquisição do direito à propriedade individual da terra, uma vez que tal demanda não estava incluída na pauta de reivindicações definida pelos trabalhadores, sindicatos e cooperativas de produção. vê-se que essa perspectiva difere daquela que tem orientado, muitas vezes, as ações dos movimentos sociais brasileiros. Porém é importante destacar que, no caso português, nem sempre fora essa a ambição dos trabalhadores temporários e o sentido imediato da luta pela terra.

Os efeitos da crise petrolífera do início dos anos 70 e, também, as conseqüências do próprio 25 de abril, recolocaram com amplitude o problema do desemprego. Simultaneamente a questão da terra central na identidade social dos trabalhadores e reprimida desde a República, foi proclamada com vigor no debate social e político.

Os trabalhadores agrícolas, face ao vazio de políticas que atendessem adequadamente às suas necessidades, começaram a proclamar cada dia com mais insistência e urgência de uma Reforma Agrária que, no entanto, ainda não haviam aprendido a fazer. De fato a luta pelo emprego começava a estar crescentemente

associada à questão da terra, mas os trabalhadores ainda não tinham ousado avançar sobre a terra para aí organizarem a produção e o emprego, prescindindo do enquadramento organizativo, tecnológico e do saber das grandes explorações capitalistas. Ou seja, para passar das unidades agrícolas existentes à construção de uma nova estrutura agrária.

A Reforma Agrária foi, nesses termos, uma resposta dos trabalhadores agrícolas, em especial dos temporários, à situação existente nos campos do Sul. Para a concretizarem tiveram o apoio do Aparelho de Estado e das Forças Armadas. Passado mais de um quarto de século desde o retrocesso e declínio, o processo de reforma agrária se tornou irreversível em decorrência das novas circunstâncias sociais, econômicas e políticas que caracterizam o país.

Avalia-se que o Estado português não fez a reforma agrária como pode e onde quis: esta só avançou onde o permitiram contextos e dinâmicas locais que se geravam, é certo, em interação com a atividade dos sindicatos, o apoio do Partido Comunista Português – PCP, do Ministério da Agricultura e a presença das Forças Armadas. Conforme Baptista (2004), a reforma agrária, tal como ocorreu, não foi uma conquista, mas uma outorga, enxertada sobre uma população para ela aliciada à pressa, que não tinha experiência política, nem sindical e que seguiu as consignes de um poder que lhe era exterior.

A reforma agrária portuguesa só concretizou-se onde as relações de força, que se estabeleceram local e regionalmente, a impuseram. Delimitou-se assim a zona onde já se circunscreviam ações de Reforma Agrária, o que correspondeu a sancionar legalmente uma geografia já traçada pelos fatos. No entanto, esta definição legal evidencia também que o Estado abandonava qualquer iniciativa e se

limitava a atuar na zona já demarcada pelo movimento social. Ou seja, ficou restrita apenas ao Sul do país e, especificamente, na região do Alentejo.

Verifica-se, assim, que a reforma agrária, nos termos portugueses, contribuiu, conforme Baptista (2001), para o desmantelamento dos grandes domínios fundiários e, também, para a constituição de uma nova matriz envolvente e integradora dos outros setores agrícolas – agricultura familiar e capitalismo agrário de menor dimensão – e do mundo rural, além de ter funcionado como fundamento de mudanças verificadas nas estruturas de poder das comunidades rurais, que abriram a cidadania à maioria da população. Segundo cientistas sociais locais, essa foi a dimensão mais importante da reforma agrária.

Dados de um recente estudo coordenado por Baptista (2003), que incluiu tanto entrevistas com informantes qualificados como análise de documentação, contribuem para que se avalie a realidade no espaço rural português.

Entre outras questões, perguntou-se como os trabalhadores comparavam a sua situação com a de outros grupos sociais. A grande maioria dos trabalhadores referiu-se a diferenças significativas, especialmente em relação à educação dos filhos e os cuidados com a saúde.

Procurou-se conhecer os fundamentos para tais opiniões. A análise das respostas permite separar as questões onde há divergências e que contribuem para explicar a diferença (melhor ou pior).

Muitos dos entrevistados consideram que a cidadania e o respeito só se tornaram possíveis com a reforma agrária, com a quebra de poder local dos senhores da terra, com o romper da coerção social e policial das aldeias dominadas pelos grandes domínios fundiários. Houve, inclusive, uma inversão no poder político local, pois muitos cargos equivalentes ao de vereador, prefeito, membro de Junta

diretiva das aldeias, passaram a ser ocupados por trabalhadores beneficiários da reforma agrária eleitos por seus pares.

Uma outra questão do inquérito visava apurar qual teria sido o destino de cada trabalhador, após o período de dissolução das Unidades Coletivas de Produção - UCPs, constituídas no período da reforma agrária. Os dados revelaram que, enquanto 28% passaram do trabalho nas Unidades para a situação de reforma, 58% retornaram a vida ativa.

Dentre aqueles que retornaram a vida ativa, 16% tiveram como destino principal o trabalho por conta de outrem na agricultura; 13% inseriram-se em serviços; 7% na indústria; e, 13% ficaram desempregados.

Os assalariados ou trabalhadores agrícolas, depois da reforma agrária, são hoje menos de 20 mil em todo o Sul de Portugal e vivem, mais uma vez, num contexto social e econômico marcado por uma acentuada transformação.

Num tempo em que se esgotaram os últimos resquícios da reforma agrária, e se assiste a uma mudança acentuada na economia da agricultura capitalista e da grande propriedade fundiária, procurou-se apreender algumas expectativas dos trabalhadores relativas a oportunidade de emprego ou de trabalho.

As duas escolhas mais indicadas foram um emprego permanente numa exploração agrícola privada e a obtenção, por cedência do Estado, de uma parcela de terra.

A primeira das escolhas foi sempre um objetivo tradicional dos trabalhadores eventuais. A segunda, obter uma parcela de terra, constituía uma meta para muitos assalariados no período anterior aos anos sessenta do século passado, quando as economias de escala da mecanização ainda não haviam imposto as suas vantagens econômicas. Porém, crê-se que o retorno a essa ambição pela pequena parcela se

justifica, sobretudo, por uma recusa de voltar a obedecer a um patrão e também de não ficar sujeito à precariedade das unidades de produção da reforma agrária. Seguramente que essa parcela seria, em muitos casos, complementada com os rendimentos de pensão e reforma.

Questionados sobre suas expectativas em relação a formulação de um Programa de Reforma Agrária por parte do atual Governo português, as respostas mais numerosas estão sintetizadas nos seguintes pontos: a reforma agrária já acabou; os resultados positivos não foram duradouros e não se chegou a ver os resultados positivos da reforma agrária; a reforma agrária acabou por falta de condições e apoio político. Registram-se algumas justificativas para tais afirmações: 66% apontam que o trabalho agrícola é penoso e que os mais jovens vão estudar e não querem trabalhar na agricultura.

O êxodo rural foi, sem dúvida, o fator que mais decisivamente afetou essas estruturas de produção. De fato, a possibilidade de encontrar emprego na zona urbana, bem como o escape fornecido pela emigração para países vizinhos em busca de melhores salários, abriram as portas para a debandada dos trabalhadores assalariados, familiares e pequenos agricultores. Um outro aspecto a considerar no panorama do êxodo é o declínio dos processos migratórios, ou seja, homens e mulheres e crianças se deslocam sazonalmente, nas épocas de ponta de trabalho agrícola.

É certo que o êxodo foi reabsorvendo as conjunturas de desemprego criadas pela mecanização e pela introdução do uso de produtos químicos no trabalho agrícola o que, contudo, não impediu a freqüente hostilidade dos trabalhadores agrícolas do Sul de Portugal a essas duas tecnologias.

A grande saída dos anos 60 abalou a sociedade rural portuguesa e, na década de 1970, a população ativa agrícola estava reduzida a quase um terço e o número de assalariados e de elementos dos agregados domésticos, que trabalhavam nas explorações agrícolas, caiu em mais de 40 %.

O proletariado agrícola tem vindo a esvaír-se e o seu efetivo é hoje menos de um quarto do que era há 40 anos. Aos que ficam, conforme analisa Carvalho (2004), resta o trabalho como temporários ou o desemprego, num Alentejo em que volta a triunfar a grande propriedade.

Verifica-se, nesses termos, que, nas últimas quatro décadas, acabou por se desmoronar muito do que restava dos elementos que suportavam a herança tradicional do rural. Essa derrocada foi ainda acompanhada pela fuga de muitas centenas de milhares de homens e de mulheres que não resistiram as penosas condições de vida e de trabalho. Para, praticamente erradicar as esperanças de um retorno à idéia de outra reforma agrária, vieram o neo-liberalismo e as diretrizes da União Européia com sua Política Agrícola Comum – PAC e, nesses termos, qualquer mudança nas estruturas agrária e fundiária não dependem única e exclusivamente a Portugal, mas da aquiescência de todos os países membros.

A despeito de algumas abordagens pessimistas, as pessoas que participaram diretamente na reforma agrária portuguesa, acreditam que ficaram lições e experiências positivas. Primeiro, que para implementar uma política forte de mudança estrutural é preciso politizar a questão, não ficar com apoio de apenas um partido político que a qualquer momento perde poder ou de alguns órgãos públicos que ao mudar o governo mudam-se as políticas. Segundo, um programa dessa envergadura não deve ficar restrito a uma região específica, demarcada, mas sim nacional, pois só assim teria força para fazer pressão, tanto para a implementação,

melhoria, como para sua continuidade. Terceiro, a reforma agrária portuguesa mostrou diversas inovações nas formas de organizar a produção, na implementação de novas culturas e práticas agrícolas. Quarto, mudaram as relações de trabalho com a redução da jornada, inclusão de direitos trabalhistas e previdenciários, garantia de emprego, expansão do número dos postos de trabalho para o grupo familiar, incorporando as mulheres e filhos acima de 14 anos para atividades compatíveis com suas capacidades, formação profissional e técnica, etc.

Do que hoje se trata é de refazer a relação da sociedade com o território, numa perspectiva que associe a cidade com as condições de vida e trabalho das populações nele disseminadas, a conciliação do processo produtivo com a proteção da natureza, a reavaliação dos atuais caminhos da agricultura.



CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS



2.1. Políticas Públicas

Fazendo uma retrospectiva histórica na esteira de Santos (2002c), no fim dos anos sessenta, nos países centrais, e mais tardiamente nos países “ditos periféricos”, o processo de desenvolvimento sofre uma transformação marcada pela crise do Estado-Providência, ou melhor dizendo, pela suspensão de benefícios sociais em que se ancorava uma certa concepção de cidadania social. Segundo analisa o mesmo autor (ibid.), a crise do Estado da Providência resultou de uma crise do regime de acumulação consolidado no Pós-Guerra gerado tanto por uma crise de natureza econômico-política como por uma crise na rentabilidade do capital. Assim, como essa regulação estava centrada no Estado nacional, a sua crise foi também a crise do Estado diante da globalização da economia e das instituições que se desenvolveram com ela.

Nesses termos, é preciso operar novas formas de promover o desenvolvimento, tal como analisa Oliveira (2002), para que a aposta num certo modelo de desenvolvimento econômico possa ser substituída por outra, ou seja, por aquela que impõe a exigência de que o conceito de reforma agrária ultrapasse os limites da distribuição de terras e da assistência técnica.

Assim, para aqueles dedicados a compreensão de um modo específico de produção, ou seja, no campo, talvez o desafio que se impõe resida, segundo Almeida (1998), “na capacidade das forças sociais envolvidas na busca de outras formas para o desenvolvimento de imprimir sua marca nas políticas públicas, para que estas venham a afirmar política, econômica e socialmente a opção pela agricultura familiar” (p.52).

Porém, os planos de desenvolvimento “oficiais” parecem inspirados muito mais naquela visão desenvolvimentista que define tanto as competências dos agricultores como as características do sistema técnico que eles devem colocar em operação, orientada pelos cânones de uma certa idéia de modernização.

Sob esse enfoque, conforme analisa o mesmo autor (ibid.), trata-se de aportar “novos conhecimentos àqueles que estão em atraso na rota do progresso, ou seja, os retardatários da modernização” (p.52), ou melhor dizendo, de equipar os sujeitos-assentados dos instrumentos necessários a sua adesão a esse novo e moderno modelo desenvolvimentista, encampado pelos agricultores empresariais modernos, único possível e desejável, onde a diversidade e a diferenciação das formas de produção são empecilhos à concretização desses planos.

A associação proposta nos documentos de orientação oficial, tanto no Brasil como em Portugal, é questionável, se considerarmos que a noção de desenvolvimento sustentável prevista para as áreas rurais parte de um reconhecimento de “insustentabilidade” ou inadequação econômica e social da parcela da população à qual destina suas ações.

Talvez aqui possa valer a pena referir a análise de Navarro (1998), sobre essa questão, quando aponta que “provavelmente são muitas as razões determinantes que explicam o surgimento, o crescente interesse e atratividade das propostas que prometem um novo ‘padrão produtivo’, englobado, com freqüência, pela expressão ‘desenvolvimento rural sustentável’” (p.9).

Na esteira de Silva (1998), ainda é possível incluir no debate sobre o desenvolvimento sustentável que, no seu sentido amplo, ele “continua distante das preocupações da sociedade brasileira em geral e dos formuladores das políticas

públicas, em particular” (p.125), já que, ainda segundo o autor, “não se deve arriscar um diagnóstico positivo em relação às melhorias das condições de vida da população brasileira, especialmente das camadas mais pobres” (p.125)

Considerando o que está proposto pelo Comitê de Aconselhamento Técnico do Grupo Consultivo de Pesquisa Agrícola Internacional, agricultura sustentável é o manejo bem-sucedido de recursos para a agricultura, de modo a satisfazer as necessidades humanas em transformação, mantendo ou melhorando, ao mesmo tempo, a qualidade do ambiente e conservando os recursos naturais.

Um retorno no tempo ajuda-nos a lembrar que foi no interior do liberalismo que o termo desenvolvimento substituiu a idéia de progresso, que vigorou de forma dominante até a década de 30, associada a uma outra idéia de crescimento. Talvez seja por sua origem que, seguidamente, a idéia de desenvolvimento é reduzida à de modernização e, em consequência disso, os países do Terceiro Mundo ou “periféricos” são julgados à luz dos padrões dos países desenvolvidos, todos de modernização precoce.

Conforme refere Ranieri (2003), a expressão reforma agrária é utilizada para representar idéias e propostas bastante distintas. Segundo Navarro (2001), a baixa produtividade verificada e todos os problemas econômicos e sociais daí decorrentes já seriam motivos suficientes para justificar a necessidade de promoção da reforma agrária.

No que pesem os diferentes argumentos, o que se sabe é que o tema da reforma agrária continua merecendo lugar de destaque nas agendas daqueles que se dedicam a análise de aspectos sociais, políticos e econômicos que vêm, historicamente, caracterizando a sociedade brasileira.

Tal fenômeno foi muito bem analisado por Martins (1996), quando referiu que o término do cativo do trabalhador representou a instituição imediata do cativo da terra, forma indireta de forçar a formação de uma força de trabalho agrícola para a então chamada grande lavoura.

Cabe destacar, ainda, que, no Brasil, o modelo clássico adotado em outros países, ou melhor, aquele que preconizava uma separação entre a propriedade do capital e a propriedade da terra opondo, simultaneamente, a classe dos capitalistas da classe dos proprietários de terra, também não vingou no Brasil, pois ambos aqui se fundiram. Na esteira de Martins (2002), podemos dizer que estamos falando de um passado que é o nosso presente, que está vivo entre nós. Atualmente, em muitos países, existem mecanismos fiscais que reduzem a renda da terra e que geram a possibilidade de seu retorno cíclico ao âmbito do gerenciamento do Estado, favorecendo, desse modo, para que se faça justiça social.

Supõe-se que esta perspectiva de análise contribua para que a questão agrária brasileira não possa aparecer como questão agrária, mas apenas residualmente como problema social. Nestes termos, ela se manifesta não como irracionalidade para o desenvolvimento capitalista, mas como problema de emprego, trabalho e sobrevivência para as populações carentes e que o próprio caráter capitalista da propriedade cria ao se modernizar e se desenvolver.

Porém, apesar dos evidentes e dos diversos aperfeiçoamentos no Programa de Reforma Agrária oficial, seja por iniciativa dos planejadores, seja por pressões e reivindicações dos Movimentos Sociais, é possível concluir que esse longo período de vigência da relação entre o capital e a propriedade da terra, estreitamente associada ao modo como se dera o fim da escravidão, gerou uma espécie de pacto em que a grande lavoura foi o fundamento da acumulação capitalista e da

diversificação econômica. Grande propriedade que, no modelo econômico de então, não raro fez do proprietário um empresário, e não apenas um latifundiário, no sentido tradicional da palavra.

Talvez, em tal contexto, seja válido perguntar:

O que é o rural? Como caracterizam-se, na atualidade, as áreas rurais?

O conceito de paisagem humanizada trouxe como principal conseqüência a exclusão de extensos territórios onde não existe uma presença humana permanente ou não se tenha operado uma aculturação da natureza local. Contudo, a meu ver, deve-se ir mais além na busca de uma definição precisa das fronteiras destas zonas que se revelam, ainda hoje, especificamente rurais.

Qualquer que seja a política global adotada, conforme analisa Melo (1994: 139),

as áreas rurais terão sempre de saber criar projetos de desenvolvimento auto-centrado, que fundamentam comunidades criativas, diversificadas, viáveis e equilibradas, capazes de conquistar o direito de serem apoiadas pela sociedade em geral e garantindo, assim, que o binômio negativo paternalismo-assistencialismo não se torne dominante.

Assim, acredita-se na eficácia de políticas capazes de criar no seio das áreas rurais uma forte dinâmica, capaz de fomentar uma atitude coletiva e individual de empreendimento e, ao mesmo tempo, de provocar, gerar e disseminar a inovação nas atitudes, nas organizações e nas tecnologias. Por certo que tal movimento exige uma forte participação local e uma mudança radical nas mentalidades tanto por parte dos beneficiários como por parte dos beneficiados.

Nesses termos, só será possível falar de um processo de desenvolvimento se a dinâmica gerada tiver criado ou reforçado vários projetos locais, relativamente

independentes uns dos outros, mas todos eles associados ao mesmo processo de animação social e cultural, encorajador de iniciativas e revelador da necessidade de se criarem estruturas e se adquirirem novos saberes.

Sob essa perspectiva, os Programas e estruturas de educação e de formação devem ser capazes de levar à emergência de um projeto de desenvolvimento local largamente inclusivo e apoiado.

Qualquer população rural, hoje em dia, para participar plenamente no processo do seu próprio desenvolvimento, conforme analisa Melo (1994), “terá de ultrapassar, antes de mais nada, seus sentimentos de desespero e de impotência e, ainda, complexos de inferioridade relativamente à sua cultura tradicional” (p.141).

Porém, como os agentes catalizadores desses processos são, geralmente, externos às áreas rurais, eles precisam estar atentos para provocar debates alargados e disseminar informações que contribuam para a inclusão da população em todas as iniciativas a ela destinada. Desse modo, em vez de uma agência iniciar um projeto e procurar mais tarde obter a participação das populações locais, a finalidade da intervenção deverá ser o envolvimento conjunto, desde o início, de agentes externos, técnicos, consultores e das populações interessadas.

A adoção de uma tal metodologia implica, automaticamente, que os especialistas envolvidos tenham de desempenhar, durante longos períodos, o mais variado leque de atividades, muitas das quais sem qualquer ligação direta ao ensino, e, sim, de cunho socio-educativo que poderá levar às áreas rurais a assumirem ativamente um projeto de educação.

Nessa perspectiva, diferente das atuais práticas observadas, tanto no Brasil como em grande parte das experiências portuguesas, o ponto de partida será diferente de área rural para área rural. Assim, a medida que se vão definindo os

programas de educação e de formação para cada projeto local, serão trazidos agentes do exterior – técnicos, especialistas, professores, etc – na base de encomendas de serviços que terão sido, previamente, especificados em conjunto pela agência de intervenção e pelos participantes.

Para os interesses desta pesquisa, interessam, mais especificamente, as políticas públicas diretamente relacionadas às questões culturais. Cabe, aqui, uma breve reflexão sobre os diferentes modos de significar o termo “cultura”, ao longo do tempo. Por certo a palavra cultura é das que mais merece referências nos dicionários de citações. Segundo Tylor (*apud* Melo, 2000), cultura, na acepção antropológica, é “todo o complexo que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos por cada pessoa enquanto membro de sua sociedade” (p.17).

Restam, hoje em dia, alguns testemunhos visíveis da história da humanidade, a que chamamos o “patrimônio cultural”, que sintetiza, ou melhor, que tem a pretensão de sintetizar o produto, de natureza mental e comportamental, de tudo que as sociedades humanas produziram e reproduziram com vistas à satisfação das necessidades de subsistência, reprodução biológica, organização das trocas de bens e trabalho, vivências no interior de grupos familiares ou comunidades alargadas, assim como símbolos e eventos criativos, expressivos, desportivos, religiosos, estéticos, morais e intelectuais da vida humana.

Porém, conforme analisa Melo (2000), esse patrimônio “não é mais do que a ponta do *iceberg* da vida cultural e das práticas culturais das muitas sociedades e civilizações que nos precederam” (p.17). É, então, a partir dessa noção de cultura, como praticamente toda a atividade humana, que faz algum sentido se falar em políticas culturais. Acrescentando-se, porém, a uma definição confinada aos limites

das competências e instâncias administrativas, afeitas à preservação do patrimônio cultural, uma dimensão ética das políticas culturais, e, então, será possível a inclusão, tal como sugere Melo (2000), de “todas as políticas que visem consolidar ou reforçar a plena realização das capacidades individuais dos cidadãos, em sinergia e solidariedade com o ambiente físico e social circundante” (p.18), seja qual for o departamento administrativo de onde provenham.

Tratar-se-á, assim, de políticas propiciadoras de sociedades mais abertas, interativas e comunicativas, mais criativas e inovadoras, que permitam e fomentem o pluralismo nas interpretações do presente e nas visões de futuro, e a experimentação de alternativas e de cenários possíveis. Em resumo: a adoção de uma definição ética do cultural, propiciará compreender que há, nas nossas sociedades, e sempre terá havido, na acepção proposta por Melo (2000), “culturas culturais e culturas anti-culturais” (p.18), quer dizer, a existência de culturas dominantes, produzidas ao longo do tempo, obstaculizaram inovações tendentes a melhorar as vidas da grande maioria das populações, travando a criatividade social a partir de uma obsessão economicista e de tendências totalitárias.

A economia que hoje se erige em esfera hegemônica das sociedades já não é sequer aquela economia estudada pelos clássicos, pois passou a ser fundamentalmente dominada pela finança e por sua lógica própria.

Perante um curso de acontecimentos que choca frontalmente com a filosofia e os valores que dada pessoa adotou e pretendia aplicar na sua vida cotidiana, pergunto: O que cabe fazer?

Encontra-se algum alento, nas sábias palavras de Freire (*apud* Melo, 2000:19), quando escreve que “ser cultural ou ser consciente é uma forma radical de ser humanos, enquanto seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o

seu mundo, e neste fazer e refazer se refazem a si mesmos. São porque estão sendo”, e nos provoca à rejeição de determinismos e inevitabilidades em tudo o que se refere à escala social, a fim de gerar respostas locais visíveis aos problemas cotidianos ou reforçados pelas tendências macro-econômicas dominantes.

Reconhece-se, contudo, que tais iniciativas surgem, na maioria dos casos, como resistência ao cilindro compressor da concentração e seletividade produtivistas.

O modelo cultural do centro é redutor relativamente à vida cultural das periferias, ao traduzi-las em termos passadistas e exóticos. Isso porque seleciona simplificando os seus elementos menos inovadores como folclore ou patrimônio imobilizado, tal como analisou Canclini (1998). Nesses termos, é possível conceber o subdesenvolvimento como a perda da identidade própria que leva uma comunidade a avaliar-se, desvalorizar-se, à luz de uma cultura exterior e pretensamente superior. Nessa perspectiva, a clivagem se dá entre aceitar como único o uniforme e massificado em vez de apostar no diferente, no original, no plural.

Uma política cultural não deveria ser, hoje em dia, a construção de uma cultura única, centralmente definida e controlada, de que temos trágicos testemunhos de um passado, inclusive, recente. Nem deveria ser, sequer, o abandono por parte dos poderes políticos, do que deixaria margem às livres e poderosas corporações multinacionais para instaurarem a sua própria cultura única: maximização de lucros por todos os meios. Conforme tão bem propõe Melo (2000), “o tempo presente é de incertezas, mas há um futuro a construir” (p.27).

Reconhece-se, nessa direção, que a modernidade não tenha questionado seriamente o conceito de cultura, uma vez que se tenha aceitado, de um modo geral, que o conceito de cultura designava o “conjunto de tudo aquilo que a

Humanidade havia produzido de melhor”, fosse em termos materiais, fosse em termos artísticos, literários, científicos, etc. Nesse sentido a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal, ou seja, monocultural.

O conceito de cultura, criado no início do século XVIII, vem sendo adotado como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e exploração. Como bem demonstrou Elias (*apud* Veiga-Neto, 2002a) tal conceito se inscreve como fundamentação do próprio objeto de uma autoconsciência nacional germânica que viria a se disseminar amplamente mundo afora e que teria desdobramentos notáveis e dramáticos nos dois séculos seguintes.

Foi só nos anos 1920, do século passado, que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e, logo, de parte da sociologia.

Mais recentemente, os estudos culturais, foram particularmente eficientes no sentido de apontar que se o monoculturalismo coloca a ênfase no humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política, uma vez que já seja, pelo menos epistemologicamente, humilde, na medida em que assume que, por mais que se fale nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona, admitindo a idéia de incompletude.

Em tempos atuais, o que veio a ser chamada de “virada cultural” nas ciências sociais e humanas, especialmente nos estudos culturais e na sociologia da cultura, teve como tendência enfatizar a importância do significado para a definição de cultura. Significado, deixe-se claro, entendido aqui como algo que está em permanente construção, e não como algo fixo e único a ser descoberto.

Nessa acepção, dizer que duas pessoas pertencem a mesma cultura, segundo analisa Veiga-Neto (2002b), é dizer que elas interpretam o mundo

aproximadamente da mesma maneira e podem se expressar, seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo, de formas que serão entendidas por todos os outros. Sob esse enfoque, conforme sugere Hall (1997a), a cultura depende de seus participantes interpretarem significativamente o que está acontecendo em torno deles, e fazer sentido do mundo, de maneiras aproximadamente semelhantes. Porém, sem que com isso se deixe de admitir que, em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados sobre qualquer tópico e mais de um modo de interpreta-lo ou representá-lo.

Sobre essa última questão, cabe referir Santos e Arriscado (), quando no texto “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”, analisam o jogo de tensões entre diferença e igualdade e entre exigência de reconhecimento da diferença e redistribuição que permita a realização da igualdade na qual estão imensos termos como multiculturalismo, justiça social, direitos coletivos e cidadanias plurais. Tais tensões, segundo os autores (ibid.), “estão no centro de lutas de movimentos sociais e iniciativas emancipatórias que, contra as reduções eurocêntricas de termos fundamentais como cultura, justiça, direito e cidadania, procuram propor noções mais inclusivas e respeitadoras da dignidade humana” (p.25).

A expressão multiculturalismo, designa, originalmente, a existência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. O termo apresenta as mesmas dificuldades e os mesmos potenciais do conceito de cultura.

A partir da década de 1980, as abordagens das ciências humanas e sociais convergiram para o campo transdisciplinar dos estudos culturais para pensar a cultura como um fenômeno associado a repertórios de sentido ou de significados

partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também associado à diferenciação e hierarquização, admitindo o caráter controverso do conceito de multiculturalismo.

Porém, apesar das críticas, o termo multiculturalismo generalizou-se como modo de designar as diferenças culturais em um contexto transnacional e global. Isso não significa que tenham sido superadas as contradições e tensões internas apontadas pelas críticas. Como bem apontam Santos e Arriscado (?), “a expressão pode continuar a ser associada a conteúdos emancipatórios e contra-hegemônicos ou a modos de regulação das diferenças no quadro da hegemonia dos estados-nação ou em escala global” (p.33). Talvez, por isso, seja importante especificar as condições em que o multiculturalismo como projeto pode assumir um conteúdo e uma direção emancipatórios.

Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação e reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas. É essa relação entre o multiculturalismo e as dinâmicas econômicas e políticas da globalização que irá se destacar no que segue.

Algumas das teorizações mais influentes da face atual do capitalismo associam características desse com uma tendência à homogeneização da cultura a partir do centro norte-americano. Lowe e Lloyd (1997) contrapõem a esta posição, a de que “o capitalismo transnacional ou neocolonial continua a produzir pontos de contradição, que são efeitos da sua sempre desigual expansão, mas que não podem ser subsumidos na própria lógica da mercadorização”

Nessa perspectiva, a cultura será encarada não como “uma esfera num conjunto de esferas e práticas diferenciadas”, mas como “um terreno em que a

política, a cultura e o econômico formam uma dinâmica inseparável”. Essa visão alternativa vai buscar no marxismo a idéia da importância das ligações internacionais das lutas nos quadros do capitalismo como sistema global.

Porém, as implicações epistemológicas dessas reflexões são importantes tanto pelos caminhos que abrem como pelas limitações que revelam, uma vez que, se o marxismo e as correntes intelectuais e teóricas por um lado, constituem o círculo de reciprocidade abrangente dentro da cultura ocidental, por outro lado, não constituem uma crítica radical dos pressupostos eurocêntricos da história do mundo e do desenvolvimento e, sim, partilham pressupostos da filosofia liberal. Numa perspectiva assim, define-se o político em função de uma supra-ordenação que envia para o passado ou para a marginalidade outras formas de sociabilidade, contradição, oposto, resistência ou luta.

A viabilidade de formas de política multicultural pressupõe respostas a dois tipos de problemas que as transformações do capitalismo global apresentam para as lutas emancipatórias e a produção de conhecimento sobre elas: a multidimensionalidade das formas de dominação e de opressão suscita formas de resistência e de luta que mobilizam atores coletivos, vocábulos e recursos diferentes, e nem sempre mutuamente inteligíveis; e, em segundo lugar, tendo a maior parte dessas lutas uma origem local, a sua legitimação e a sua eficácia dependem da capacidade de atores coletivos e movimentos sociais de forjar alianças translocais e globais que elas pressupõem a inteligibilidade mútua.

Sobre esse último ponto, podem ser identificados dois grandes tipos de estratégias. A primeira propõe a construção de historiografias e de discursos emancipatórios “alternativos ou subalternos”, a partir da identificação de formas e de narrativas “nativas” de resistência ou de oposição à dominação colonial ou do

capitalismo global; e, a segunda, baseia-se em um multiculturalismo policêntrico, na relativização mútua e recíproca, no reconhecimento que todas as culturas devem perceber as limitações das suas próprias perspectivas, na igualdade fundamental de todos os povos em termos de status, inteligência e direitos, na descolonização das representações e das relações de poder desiguais e entre culturas.

Nesta parte, está, também, reservado um espaço para a apresentação de algumas considerações acerca de um modo de conceber o contexto governamental de criação do PRONERA e da RVCC, bem como as finalidades previstas nessas ações educativas.

Tal posição permite-me propor que tanto “a não adesão” ou “a evasão” de adultos residentes em áreas rurais, no Brasil e em Portugal, podem ser entendidas como modos de resistir a processos que subjetivam, a poderes que têm seus corpos como alvos de um disciplinamento necessário para manter em funcionamento um certo modo de organização.

Falo aqui de um modo de operação típico da atualidade, daquela que se traduz em estratégias que visam “conduzir condutas”, tais como as que podem ser verificadas nas estratégias governamentais adotadas a partir da segunda metade do século XVIII.

Considerando que a sociedade não existe e não progride, segundo analisa Lyotard (1988), a não ser que as mensagens que nela circulam sejam ricas em informação e fáceis de decodificar, é possível pensar, que o esforço e investimento empreendido na direção de promover a alfabetização dos trabalhadores rurais esteja, de algum modo, menos relacionada à difusão de conhecimentos em virtude de seu valor formativo ou de sua importância política, e mais justificados pela lógica

que crê que os conhecimentos sejam pontos em circulação segundo as mesmas normas/ redes da moeda e que a clivagem pertinente a seu respeito deixa de ser poder/ ignorância para se tornar, como no caso da moeda, conhecimento de pagamento, conhecimento de investimento; ou seja, conhecimentos trocados no quadro da manutenção da vida cotidiana da força de trabalho, sobrevivência, versus créditos de conhecimentos com vistas a otimizar as performances de um programa.

Posições defendidas por estudos pós-estruturalistas segundo os quais todo o conhecimento está vinculado com o poder.

Nessa acepção, a própria noção de poder sofre um deslocamento. Para esse conjunto de estudos, a regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para canalizar suas capacidades para objetivos produtivos no sentido de utilidade e poder. Sobre esse ponto, Peters (1994) refere que o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização, na qual os seres humanos se transformam em sujeitos do mercado, sob o signo do *Homo Economicus*.

Foucault e seus colaboradores, conforme lembra Rose (1991), problematizaram as formas de razão política. Depois da contribuição dessas análises, o termo política já não pode ser usado como se seu significado fosse evidente por si mesmo e, nesse sentido, o sonho ou o pesadelo de uma sociedade programada, colonizada ou dominada pelo monstro frio do Estado, é profundamente limitante como forma de tornar inteligível o modo como somos governados.

Ao propor o emprego do termo “governo” em um sentido ampliado, ou seja, em um sentido que transcende governo como Estado, Foucault (1997) o define como técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens e das

mulheres. Nessa direção, também inscrevem-se Burchell (1991), quando propõe que o poder do Estado poderia ser compreendido como um ponto de contato onde interagem técnicas de dominação – poder disciplinar e biopoder – e as técnicas do self – tecnologias do eu – na subjetividade dos sujeitos e, ainda, Veiga-Neto (1995), quando nos diz que esse encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si, constitui o que Foucault chamou de “Governamentalidade”.

A história da governamentalidade, conforme Foucault (1992), constitui-se a partir da criação de um conjunto composto por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma específica de poder que tem por alvo a população; por forma principal de saber, a economia política; e, por instrumentos técnicos, os dispositivos de segurança. A governamentalização do Estado foi o que lhe permitiu sobreviver. São as táticas de governo que permitem definir, a cada instante, o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal.

O que Foucault considerou fascinante na prática governamental, segundo Gordon (1991), foi a idéia de um tipo de poder que toma a vida do sujeito eticamente livre como sendo correlativo de sua própria capacidade suásiva, apontando, assim, para a importância de se analisar essa tendência dessa prática de governo em direção a uma forma de soberania política que seria o governo de todos e de cada um, cujos interesses estariam voltados para, ao mesmo tempo, totalizar e individualizar.

Foucault (1992), responde analisando que a população só aparece, no século XVIII, como sujeito de necessidades, de aspirações. Nesse período, ainda segundo

o autor (ibid.), ocorreu a passagem “de uma arte de governo para uma ciência política; de um regime de dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo em torno da população” (p. 290).

Analisando esta forma de governo sugerida por Foucault, Rose (1991) refere que essa acepção nos encaminha a pensar que se governam coisas e não territórios. Estas coisas de que o Governo deve se encarregar, são os homens, mas em sua relação com as coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir, de pensar.

Este modo ampliado de compreensão da noção de governo, também é analisada por Burchell (1991), quando afirma que Foucault a significou como “arte” que objetiva interferir na ação dos indivíduos de forma isolada ou coletivamente a fim de moldar, guiar, corrigir e modificar seus modos de conduzir-se. Nesse sentido, é possível pensar, que esse estilo de governo proponha a responsabilização da sociedade na resolução de tipos de questões até então mantidas sob a responsabilidade de departamentos governamentais autorizados, ou melhor, os governados são encorajados livres e racionalmente a se conduzir. Ainda conforme o autor (ibid.), os efeitos esperados por esse envolvimento acarretam à sociedade a responsabilização pelos resultados dessa execução. Essa nova forma de governo procura intensificar o governo através das escolhas regulamentadas dos cidadãos e das cidadãs individualmente, agora constituídos como sujeitos de escolhas e aspirações de auto-realização.

Foucault nos ensinou que somos muito mais livres do que pensamos. A conduta dos humanos não só está sujeitada pelas práticas exteriores a eles

mesmos, sim que existe um momento, por assim dizer-lo, em que essas práticas têm que ser interiorizadas. O imperativo “conhece-te a ti mesmo”, tem se convertido numa norma para a sociedade e para cada um dos indivíduos que a compõem. É uma técnica fundamental para a individualização e a totalização. Em direção oposta, o imperativo foucaultiano “desprende-te de ti” sugere que se deva desobedecer e rechaçar a ordem para não adotar uma tal identidade imposta. Esse momento, esse ponto em que o sujeito diz sim ou não a um modo de fazer, incorporando ou não um modo de ser, é o que o constitui como sujeitos ativo, sujeito livre. Conforme analisam Larrauri e Max (2000), “todos temos esse ponto de liberdade, esta atividade de aceitação ou rechaço. Da desobediência ao rechaço podem surgir condutas negativas previstas, mas também singulares, originais, novas” (p39).

Propondo nesses termos, parece que Foucault (1997) garante que haja um espaço de negociação entre os corpos individuais e as técnicas de poder das quais se utilizam as novas formas de governo projetadas para observar, monitorar, moldar e controlar o comportamento. Junto as técnicas, são criados alguns lócus, ou melhor, de experiência às quais envolvem jogos diretos de objetivar e falar a verdade sobre nós mesmos ou novas maneiras pelas quais somos capazes de ser e exigir ser sujeitos – em relação às novas práticas de governo, da “alma” ou, ainda, “cultura de si”, como as caracterizou Foucault (ibid.), ao afirmar que elas têm “uma função curativa e terapêutica muito mais próxima do modelo médico do que do pedagógico. Não se pode ocupar-se de si sem a ajuda de um outro” (p. 125). Esse modelo médico, foi definido por Rose (1991), como uma intrusão em nossa vida de especialistas que, através de seus saberes baseados nas evidências de uma realidade, se apresentam para marcar, definir nossa identidade e responder “quem somos nós” para nós mesmos e para os outros.

Nessa perspectiva, é possível analisar que se as finalidades que justificam as ações alfabetizadoras destinadas aos sujeitos habitantes de assentamentos da reforma agrária prevêm que seus beneficiários se transformem em favor das exigências de implementação ou ampliação dos modos capitalistas de produção no campo, ou ainda, em favor de sua inserção na lógica de modernização necessária a promoção de um desenvolvimento rural sustentável, talvez os processos de escolarização possam ser compreendidos como prática de governo, ou melhor, como um dos efeitos do assim chamado jogo livre de forças do mercado, decorrentes de formas de regulação adotados pelo Estado e não como extensão ou reprodução de formas de ação econômicas.

Essa prática da alma seria a própria multiplicidade de relações sociais que podem lhe servir de suporte, de locus de produção de subjetividade, tal como entendo que possam se constituir as classes de alfabetização.

Assim, se o investimento educativo corresponde à urgência de criar a força de trabalho necessária ao funcionamento de um aparato tecnológico representativo de um estado de modernização no campo, pode ser útil aqui lembrar que na acepção proposta por Foucault (1992), o poder disciplinar, difere da análise procedida por Elias e Weber, pois ao contrário de se opor simplesmente às necessidades e os desejos individuais, deve seu sucesso à sua habilidade em liberar a energia psíquica e libidinal no próprio processo de ligá-la aos objetivos produtivos de uma economia capitalista racionalista. O mesmo autor (*ibid.*), também enfatiza o caráter necessário e produtivo do poder. Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista o poder distorce, reprime e mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades.

Os processos constituidores de subjetividades, ou práticas de subjetivação, segundo Rose (1991), põem em jogo um ser que deve ser ligado a um projeto de identidade e a um projeto secular de estilo de vida no qual a vida e suas contingências se tornam significativas a tal ponto que possam ser construídas como produto de escolha pessoal. Na acepção proposta por Foucault (1997), “são procedimentos que existem em toda a civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transforma-la em função de determinados fins e isso graças a relação de domínio de si ou de conhecimento de si por si (p. 109).

Considerando que, na perspectiva que orienta essa análise, o que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e de controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana, é possível afirmar que essa regulação e esse modo de governo não estão necessariamente centrados em qualquer instituição específica, como o Estado. A escolarização maciça na modernidade, por exemplo, contribuiu para fabricar sujeitos modernos, auto-disciplinados, a partir da adoção de dispositivos que puseram em ação um certo tipo de tecnologia de subjetivação que se ampliou a partir do fim do renascimento e se aprofundou na modernidade.

Se aceitarmos que a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação, ou melhor, de práticas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que tem de si mesmo, é preciso estar atento, à aplicação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a se observar a si mesmo, se analisar, se reconhecer como um objeto de domínio de saber possível, pois, conforme analisa Rose (1991),

na nossa experiência contemporânea, nossas convicções, desejos, esperanças e temores estão difundidos nas descrições, injunções e avaliações daqueles que proclamam saber o que é bom para nós mesmos, melhor que nós mesmos. Nessa perspectiva é útil, mais uma vez lembra Foucault (1997), quando refere que os discursos verdadeiros “não dizem respeito àquilo que somos, a não ser na nossa relação com o mundo, no nosso lugar na ordem da natureza, na nossa dependência ou independência em relação aos acontecimentos que se produzam” (p.127), ou ainda que “a absorção de uma verdade dada por um ensinamento, uma leitura, um conselho, é assimilada até que se torne parte de nós mesmos, um princípio interior permanente e sempre ativo de ação” (p.129).

Sob esse enfoque, ainda conforme o autor (ibid.), o poder opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos. É sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos. Nessa direção, também se inscrevem autores como Canclini (1998), para o qual o poder “não está contido numa instituição, nem no Estado”(p.261) e Dreyfus & Rabinow (1995), que argumenta que o “poder só existe em ato. Não a algo como o poder ou do poder, só há poder exercido de uns sobre outros” (p.242). Ainda segundo esses autores (ibid.), “aquilo que se define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta ou imediatamente, mas age sobre sua própria ação” (p. 243).

Nesse caso, tal como refere Veiga-Neto (1995), “a questão política se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias, diferenciais esses presentes em todas as relações que acontecem na rede social” (p. 27).

Assim, quando certos agentes proclamam saber o que é melhor para seus “outros”, põem em circulação um tipo de discurso, ou de dispositivo que atua na direção de armar o sujeito de uma verdade que não conhecia, que não residia nele. Conforme analisa Foucault (1997), “trata-se de fazer dessa verdade apreendida, memorizada progressivamente, um quase sujeito que reina soberano” (p.130), em cada um. Ainda segundo o autor (ibid.), “os elementos do dispositivo, saber e verdade, pertencem tanto ao dito como ao não dito. O dispositivo é a rede que pode estabelecer-se entre esses elementos; é a natureza do vínculo que pode existir entre esses elementos heterogêneos” (p. 128).

Considerando que sem relações de diferença, nenhuma representação ocorreria, tal como analisa Hall (1996), “não podemos falar muito tempo sobre uma experiência, uma identidade, sem admitir a existência de um outro. A identidade é sempre construída em relação a outros termos” (p. 69).

Nesse sentido, vale lembrar de uma importante contribuição de Foucault (1992), para a construção de uma noção de poder, em que este é concebido como algo produtivo que engendra rituais de verdade; produz saberes que têm sua positividade estabelecida independentemente dos critérios de validação determinados pela ciência, pois sua aceitação depende de uma configuração histórica marcada por acordos ancorados em processos de legitimação. O mesmo autor (ibid.) sugere que pensemos as relações de poder conectadas com os processos de significação.

É importante dizer que se me proponho a investigar sobre os sentidos e significados construídos pelos sujeitos-assentados sobre ações alfabetizadoras., entendo, na esteira de Foucault (1992), que os significados não podem ser tomados

como falsos ou verdadeiros; mas, ao contrário, como funções de posições específicas de poder que promovem posições particulares de poder.

Aqui também cabe lembrar Gay (*apud* Hall, 1997b), quando analisa que “essa idéia de que as coisas só têm significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou jogo de linguagem, como diria o filósofo Wittgenstein, tem conseqüências muito profundas”(p.28). Nesses termos, o mesmo autor (*ibid.*) sugere que precisamos “aceitar que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas, sim, que é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (p. 28). Porém, tal como propõe Hall (1996), todo o regime de representação é um regime de poder formado pelo binômio fatal conhecer-poder.

Quanto aos processos singulares de dar sentido a uma experiência única, Hall (1997a), contribui para que compreendamos que damos sentido às coisas pelo modo pelo qual nós as representamos, nas palavras que nós usamos e as histórias que contamos sobre elas; as imagens que delas produzimos e as emoções que a estas associamos; a maneira como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes atribuímos. Sob esse enfoque, não há um sentido único, verdadeiro, melhor ou pior que outros.

Nesse caso, o espaço escolar aparece como aparelho e máquina de produzir sujeitos, faz o nexó entre o poder e o saber e, ao fazer esse nexó, ela trabalha na construção do sujeito. A escola, enquanto aparelho de transmissão de saberes, conformadora de atitudes, percepções, esquemas de respostas, também disciplina para normalizar, ajustar socialmente e criar forças para o trabalho, uma vez que possa ser considerada como um dos palcos em que são encenados ou

legitimamente ritualizados os desejos de repetição e perpetuação de uma certa ordem que se apóia numa garantia de cumplicidade social, adquirida através de um reconhecimento de todos e de cada um nas posições que disponibiliza nos discursos que põem em circulação.

Sob esse enfoque, a identidade é definida, segundo Hall (1997b), através dos processos de representação e identificação. A identidade não emerge de um centro interior, mas de um diálogo entre os conceitos e as definições que são representados pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por esses significados; de assumirmos posições construídas para nós através dos discursos. Em suma: de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos.

Assim, pode-se dizer, junto com Larrauri e Max (2000), que não existe a “natureza humana e, sim, somos produtos históricos” (p.22). Segundo esses autores (ibid.), “tudo que somos, nossos sentimentos e nossas idéias e nossos modos de viver é resultado da história. Essa deveria ser uma boa notícia, porque ao não haver nada eterno e natural, tudo o que é história está sujeito à mudança” (p.13).

Porém, a quem diga o contrário. Segundo analisam Larrauri e Max (2000), as ciências humanas procederam uma totalização da população, possibilitada por uma individualização cada vez mais fina, posto que o conhecimento das particularidades do indivíduo são elementos que podem ajudar a sua classificação (p. 40). Tal concepção pode ser representada pela noção “porta-casacos” da identidade, ou melhor, por aquela onde o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos a personalidade e comportamento. Se sempre vemos um porta-casacos cheio de sobretudos e

cachecóis, não exigimos muita explicação, afinal trata-se de um porta-casacos. Na mesma direção, analisa Spelman (*apud* Larrauri e Max, 2000) quando propõe que esse tipo de análise totalizante pode ser referida como do “tipo aditivo ou colar de contas” (p.14).

Considerando que esse último tipo de análise tem por finalidade promover o consenso, cabe lembrar Lyotard (1988), quando analisa que “o consenso tornou-se um valor ultrapassado e suspeito. É preciso chegar a uma prática de justiça que não seja relacionada ao consenso. O reconhecimento da heterogeneidade nos jogos de linguagem é o primeiro processo nessa direção” (p.118).

2.2. Políticas Públicas do Governo Brasileiro

Abordar o tema da educação no contexto da reforma agrária significa dizer do meu desejo de problematizar alguns pressupostos presentes no Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

O principal deles talvez seja uma certa conexão proposta entre escolarização e desenvolvimento rural sustentável, previsto como resultado de tal ação.

E aqui, é indispensável lembrar Martins (1994), quando analisa que

(...) a história da sociedade brasileira tem sido uma história inacabada, uma história que não se conclui, uma história que não chega ao fim de períodos definidos, de transformações concluídas. Não é uma história que se faz. É uma história sempre por fazer”(p.11).

O ensino em áreas rurais surge no final do segundo Império.

Segundo analisa Moreira (1950), o Plano de Educação de 1812, proposto no Governo D. João VI, incluía como um dos dispositivos que no 1º grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos essenciais

aos agricultores, artistas e comerciantes. Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação prevê que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida. Em continuidade, a reforma de 1879 estabeleceu que o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria do desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais noções de lavoura e horticultura. Assim, verifica-se que antes de 1930 as iniciativas mais consistentes de formação dirigidas às populações do meio rural se deram nos ensino médio e superior.

Na década de 1930, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura – Governo Getúlio Vargas, surgiram as Colônias Agrícolas, os Cursos de Aprendizado Agrícola - equivalentes ao Ensino Elementar – e o Curso de Adaptação, destinado a dar ao trabalhador, em geral, uma qualificação profissional.

A partir do final da década de 1930, até fins da década de 1950, o ensino realizado nas áreas rurais era proposto com o intuito de contribuir para a fixação do homem no campo. Nas décadas seguintes, houve uma mudança no modo de conceber e nas expectativas.

Segundo Calazans (1979), o relatório conclusivo de avaliação do ensino nas áreas rurais demonstrou, entre outros aspectos, que os Programas são implementados tão tardiamente que nem sempre correspondem aos projetos políticos do sistema da época. Há, segundo a autora, “um significativo hiato entre as decisões políticas e a formulação dos Programas e sua implementação” (p.32)..

Uma revisão na história da educação rural possibilita localizar algumas das principais iniciativas governamentais na criação de Programas e Campanhas, dentre os quais, para citar alguns exemplos, destaco o Movimento de Educação Popular,

criado em 1947; a Campanha de Educação de Adultos - Missões Rurais de Educação de Adultos; a chamada década de implantação de Programas Nacionais em áreas rurais (1948-1957), na qual foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural, o Departamento Nacional de Endemias Rurais, a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural e o Serviço Social Rural.

Nas duas décadas seguintes, programas de destaque, tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura como dos Ministérios da Educação e da Saúde.

A educação rural, sob o patrocínio de Programas norte-americanos, tomou impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais [CBAR].

Nas décadas de 1960 e 1970, destaca-se o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMA, criado em 1963; o Programa Diversificado de Ação Comunitária do Mobral, com incursão permanente no meio rural – PRODAC; o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural - SONAR, criado em 1976; o Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária – CRUTAC, criado em 1965; e, ainda, o Projeto Rondon, implementado a partir de 1968. Pretendia-se, com essas ações, promover uma educação para o desenvolvimento e inserir a educação de adultos na perspectiva de educação de base, ou seja, não limitada a um meio de alfabetizar por alfabetizar. Objetiva-se preparar os indivíduos para participar do processo de mudança cultural.

Destacam-se, ainda, projetos integrados em áreas rurais, inspirados do II Plano Nacional de Desenvolvimento – PND, tais como a Campanha Nacional de Educação Rural, no período de 1952 a 1959.

Contabilizam-se, até 1981, quarenta e nove Programas, sendo que vinte e cinco propostos pelo setor público e vinte e quatro pelo setor privado. Porém, os resultados desses esforços não foram nada animadores. Um trecho do discurso do Diretor Geral do INEP, em 1982, Professor Hércio Uihôa Saraiva, sintetiza a avaliação dos educadores sobre o tipo de escola em funcionamento nas áreas rurais do país, até início da década de 1980: “Precisamos reconhecer e dizer explicitamente que a Escola típica neste país é a escola rural de uma sala só, com professora leiga e com todos os alunos juntos” (p.11).

Acreditava-se, segundo analisa Arroyo (*apud* Saraiva, 1982), reserva-se à educação rural o papel de conter a migração e fixar o homem no campo, aumentar a produtividade da mão-de-obra agrícola através do ensino de destrezas e habilidades adequadas às novas técnicas de produção e trabalho”(p.15). Ainda conforme o mesmo autor, o discurso oficial buscava enfatizar os benefícios sociais, aos próprios trabalhadores rurais, da maior vinculação educação e produtividade de trabalho. Porém, é preciso reconhecer que muitos estudos e pesquisas trazem críticas sérias à abordagem do capital humano de uma política que nunca chegou a ser implementada.

O reconhecimento da problemática do êxodo que caracterizava o meio rural, uma vez que se, até 1950, havia um trabalhador em agropecuária para cinco habitantes e, três décadas depois, havia um trabalhador em agropecuária para cada nove habitantes, com reflexos negativos para o país e, conseqüentemente para a sociedade, levou o Governo a considerar como uma das prioridades no III Plano Nacional de Desenvolvimento – PND – 1980-1985 – o setor da agricultura. Para dar conta de atender as prioridades estabelecidas no Plano, tornou-se necessária à

formação de recursos humanos que pudessem atuar como agentes de mudanças nas estruturas rurais.

Tendo por finalidade proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos de ensino agrícola na rede federal, a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI – Órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC – investe na qualificação das escolas agrotécnicas federais, visando a diversificação e o aumento da oferta da educação agropecuária no país, adotando como metodologia de ensino o sistema escola-fazenda, através da qual o aluno desenvolvia sua aprendizagem nos ambientes de sala de aula, laboratórios, unidades de produção e cooperativa escolar, orientados por professores das áreas de educação geral e formação especial.

O levantamento dos programas educacionais em áreas rurais executados por instituições privadas, realizado por Calazans e Silva (1982), vem, em certa medida, pôr em evidência aspectos de uma história que reflete necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrárias do país.

Os resultados do I Encontro sobre Educação no Meio Rural do Amazonas, realizado, em 1982, reafirmam a urgência de valorizar tanto o professor como a comunidade da zona rural; conhecer e compreender a realidade do meio rural, antes de empreender qualquer ação educativa; e, ainda, vincular treinamentos e cursos de formação profissional à realidade e conduzir à participação social.

A avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural – EDURURAL, financiado pelo BIRD - MEC, em vigor no Nordeste brasileiro, conforme analisa Therrien (1982), apontou como prioridades “melhorar as condições de ensino no meio rural, adaptar o currículo e materiais àquela realidade, promover serviços de supervisão pedagógica e ações de apoio ao educando, e melhorar a

rede física para reduzir déficit de escolarização e oferecer extensão da escolaridade até a 4ª série” (p.126).

A escola surge, no meio rural, tardia e descontínua, e, até início da década de 1990, segundo analisa Calazans (1993), “os êxitos e fracassos da escola rural não foram devidamente conhecidos”

A educação desenvolvida pelo estado no meio rural até então, segundo analisa Palmeiro (1990), não tem sido aquela que aparece em razão das necessidades das populações rurais, mas, sim, tem se caracterizado como a que se destina a estas populações. Exemplos desse ideário são, na década de 1940, auge da industrialização, quando à educação caberia ensinar os meios de reconhecimento de seus próprios interesses e motivar a população à adoção de práticas novas, em particular a utilização de tecnologia.

Nas propostas dos Programas Especiais de Desenvolvimento Rural Integrados – PDRI, criados em meados da década de 1970, a educação é entendida como fator básico de produção, assim como instrumento de adequação da mentalidade dos agricultores às necessidades do processo de modernização, destinado a transformar a agropecuária no Nordeste em economia de mercado.

Verificava-se que, no início da década de 1980, segundo referiu Cândido (1981), em torno de 50% da população rural era analfabeta; somente 6% da população nacional tinham formação de ensino superior; e, 40% da população em idade escolar não estavam na escola.

A primeira metade da década de 1980 testemunhou as tentativas de revisão do já conhecido discurso oficial, qual seja: a educação deveria reduzir as desigualdades sociais e possibilitar a promoção do homem. Nesse período, foram implementados o

Programa de Extensão e Melhoria da Educação no Meio Rural e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural.

Propor-se a entender os fracassos dos programas educativos no meio rural é, em última análise, tentar relacionar a prática educacional no meio rural com a prática social mais ampla, determinada pela direção tomada pela sociedade mais ampla.

Fazer a história das experiências educacionais no meio rural é inserir essas experiências num processo onde essa história se constituiu com a história dos meios de produção.

A educação rural, apesar de numerosos programas e projetos, sempre representou uma fatia muito pequena ou marginal nas preocupações do setor público e os resultados obtidos revelam insucesso de uma ação transformadora.

Aqui vale a pena destacar um estudo de Martins, no qual se propôs analisar um aspecto diverso da problemática da educação brasileira: o teor das representações dos sujeitos (e não dos agentes) da escolarização.

Foram entrevistados técnicos das casas de agricultura e os agentes dos estabelecimentos oficiais de crédito, porque se situam estrategicamente na relação entre campo e cidade. As informações fornecidas pelos entrevistados adultos revelaram que o período entre oito e dez anos não foi, para a maior parte deles, apenas o da escolarização. Foi também o do início do trabalho produtivo. O depoimento de uma entrevistada denota um julgamento crítico em relação às crianças que não trabalham. O mesmo estudo destaca, ainda, que a escola não é incorporada nos termos supostos pelos agentes (educadores ou os que elaboram as políticas), mas, sim, nos termos próprios das classes sociais rurais.

No relatório da pesquisa, Martins (1981), destaca o depoimento de um trabalhador rural de Minas Gerais, chamado Benedito. Relata que “houve um momento em que Benedito percebeu que seu sonho e o de seu pai de voltar ao colonato das antigas fazendas de café era um sonho inviável. Levou quase a vida toda para descobrir isso, mas tomou uma decisão em relação aos filhos” (p.257). Nas palavras de Benedito (*apud* Martins, 1981),

Tenho 6 filio. os filio começaro a trabaiá comigo com 12, 13 ano. Tudo eles foro na escoila. Eu fiz força deles ire. Eu não tive escola, mas fiz empenho porque estava vendo que no fim do tempo ia fazê farta mesmo, por causa dos documento. Eu mesmo prá comprá esta casinha precisei carcá o dedão lá no cartório. Dá vergonha. Eu vejo muitos colegas com a minha idade, um é fisca, outro é não sei o quê, tudo na pena e eu na enxada.

2.2.1. Movimento para uma Educação do Campo no Brasil

Embora o Brasil fosse um país de origem e predominância agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891.

A herança de anos de lacuna foi a precariedade no funcionamento das escolas do campo em relação aos elementos humanos disponíveis, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

Não houve, historicamente, para o sistema de educação no meio rural a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar; nem dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Porém, mesmo reconhecendo que os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois sempre foi tratada com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais.

Na primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial em curso no Brasil faria desaparecer, dentro de algumas décadas, a sociedade rural, ou seja, nas palavras de Quirino (*apud* Abraão, 1989), “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada e não mantida”.

Com a aprovação da LDB, em 1996, que propõe em seu artigo 28 medidas de adequação da escola à vida do campo, a Câmara de Educação Básica aprovou, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.

Em 2003, o Governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. A reforma agrária como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social e o estímulo da economia solidária de forma cooperativa, é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar aos trabalhadores e suas famílias.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode

colaborar com a formação das crianças, dos jovens e adultos, para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a educação do campo, o Ministério da Educação institui, pela Portaria nº 1374 de 3 de junho de 2003, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Esse grupo, formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

Os índices de analfabetismo do Brasil, que já são bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo Censo Demográfico, de 2001, 29,8% da população adulta [de 15 anos ou mais] da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 10,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos do que as quatro séries do ensino fundamental.

A rede de ensino da educação básica da área rural, de acordo com os dados levantados no Censo Escolar 2002, corresponde a 107.432 estabelecimentos, o que representa 50% das escolas do país. Aproximadamente a metade dessas escolas tem apenas uma sala de aula e oferece, exclusivamente, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

As escolas rurais apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas. Em termos de recursos disponíveis, a situação da escola da área rural ainda é bastante carente.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1^a a 4^a série, apenas 9% apresentam formação superior. O percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3% na zona rural, indicando a existência de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. Isso sem considerar aqueles que, apesar de terem formação de nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal.

Resumindo, todas as estatísticas, existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo e eles representam 15% dos profissionais em exercício no país. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Diante desse quadro, é evidente o estabelecimento de uma política para a educação do campo.

O Censo Escolar incorporou o levantamento de dados relativos ao transporte escolar público estadual e municipal. Foi apurado o atendimento de 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e apenas 33% para escolas rurais. O transporte atua no sentido inverso a uma série de políticas governamentais que buscam fixar o trabalhador rural no campo, levando o filho desse trabalhador para os núcleos urbanos. O mais grave desse processo é que os alunos da área rural, ao continuarem seus estudos numa escola urbana,

passam por uma dura vivência de preconceito, que muitas vezes os leva ao abandono escolar.

A decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apóie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais foi resultado de um processo de acúmulos e reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil. As análises apontam para o fato de que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas não conseguiram melhorias substanciais na qualidade de vida da população. A maior evidência dessa afirmação é o aumento da pobreza, da concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas.

Nesse processo, a educação é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social.

A escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e de vida a partir de estratégias solidárias, que garantem a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem “no” e “do” campo.

Impõe-se a necessidade de uma educação que dê conta da compreensão crítica dos mecanismos que o produzem e sustentam, assim como das possibilidades dos sujeitos de produzirem mudanças nessa dinâmica. Nas duas últimas décadas, a denominação do campo vem se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento.

Destaco, ainda, o texto do IV Princípio Pedagógico, enunciado em um conjunto de princípios elaborados com a finalidade de orientar as ações e políticas de educação do campo, entendida como estratégia de desenvolvimento, o qual defende que “educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. Colocar os sujeitos do campo de volta ao processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico” (2004: 39).

Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres do ecossistema. a educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional.

Entre aspectos que revelam, sem dúvidas, êxitos do Programa, na frente da educação de jovens e adultos, cuja centralidade traduz-se pela enorme demanda de projetos de alfabetização em praticamente todos os assentamentos, temos problemas sérios a enfrentar no tocante à permanência dos alunos em sala de aula.

De acordo com os dados da pesquisa, dos vinte e um projetos de alfabetização implementados no biênio 2001-2002, somente 61,76% dos alunos concluíram o processo de alfabetização. Entre as inúmeras dificuldades causadoras de desmotivação para a continuidade têm grande freqüência: a quantidade de trabalho na roça e doméstico; alta incidência de deficiência visual; idade avançada; infra-estrutura precária das salas; grande distância sala de aula/moradia; construção de casas em assentamentos novos; dificuldades de acesso e circulação. Além disso, como fator de significativa gravidade, a pesquisa destaca a introjeção do estigma

social que pesa sobre os analfabetos e experiências anteriores de fracasso escolar que rebaixam a auto-estima dos educandos, desmotivando-os a enfrentar as dificuldades e persistir no esforço de aprendizagem.

Para reverter desistências, será necessário amplo esforço da coordenação nacional, das universidades, dos movimentos sociais, com estratégias variadas e simultâneas, passando pela melhoria da formação dos alfabetizadores; das condições mínimas de infra-estrutura das salas, principalmente no tocante à energia e à resolução acelerada dos problemas oftalmológicos. Como se pode verificar, a escuta de expectativas dos beneficiários dessas ações, não está, mais uma vez, prevista como estratégia.

Os pesquisadores apontam, ainda, que têm a expectativa de que o conhecimento gerado nessa investigação contribua para o aperfeiçoamento do PRONERA que é, a um só tempo, um experimento com vistas à construção da estratégia de democratização do acesso à terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da reforma agrária.

Conforme analisa Haddad (2004:13),

a persistência de altas taxas de analfabetismo e baixos índices de instrução da população rural e a sua dificuldade de acesso a oportunidades educacionais de qualidade constituem violações aos direitos educativos que devem provocar a indignação e mobilizar nossa capacidade de propor mudanças e transformar a realidade”.

2.3. Políticas Públicas do Governo Português

No plano da educação como em outros planos, é inegável que a longa tradição ideológica do progresso continha uma forte componente de otimismo ingênuo. Portugal foi particularmente sensível a ideologia que prometia salvar o país pela educação, até 1926, quando se suprimiu, abruptamente, a experiência

republicana e a Ditadura passou a expressar a idéia de que, para a vasta maioria dos portugueses bastava, e até sobrava, saber ler e escrever e contar. A resultante desse ideário não podia deixar de ser o enorme atraso educacional do país que os esforços desenvolvidos após 1974 não puderam ainda recuperar.

O fim da crença ingênua trouxe consigo a consciência de que a história do último quartel do século XX produziu curtos-circuitos bloqueadores da aquisição de hábitos de leitura e escrita, cujos resultados puderam ser analisados em um estudo de âmbito nacional, realizado por Benavente et al., em 1996, confirmando que Portugal estava claramente abaixo dos países europeus do Norte e do Centro, bem como dos Estados Unidos e do Canadá.

Dados mais recentes sobre escolaridade formal no país são os recolhidos pelos Censos INE de 2001. A taxa de analfabetismo, segundo refere Almeida (2002), “referente à população com 10 ou mais anos, é de 9%, evidenciando uma redução, quando comparada a taxa de 11% de dez anos antes”.

Para além da desigualdade de oportunidades que continua a sobreviver a todas as democratizações, os sistemas de ensino conservam desajustamentos graves, que Nóvoa (2002) resume dizendo que “se passou da sociedade sem escolas às escolas sem sociedade” (p.237).

Na atualidade, Portugal vive um momento em que é forte o apelo à formação e à aprendizagem ao longo da vida, entendida como condição indispensável para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação.

A centralidade atribuída à aprendizagem ao longo da vida, a partir da sua emergência secundária na década de 1970, em conceitos difundidos pela UNESCO

e pelo Conselho da Europa, deixou à margem nos debates, conforme analisa Lima (2002), a “aprendizagem social através da vida, a escola da vida, a escola paralela, (...) consideradas insuficientes face à magnitude das exigências dos problemas típicos de sociedades complexas” (p.31).

É nesse quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos competências, para competir.

A ideologia “vocalista” dominante, função assumida pelos discursos hoje dominantes sobre as relações entre o desemprego e a aprendizagem ao longo da vida, produzida por importantes instituições da União Europeia, passa a ser referido “como um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido por cada indivíduo, dado ser considerado um problema típico de pessoas deseducadas” (Nóvoa, 2002, p.141).

Mais recentemente, o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000), concede grande protagonismo ao conceito de “oportunidades de aprendizagem”.

Considerando a situação portuguesa da educação ao longo da vida e as principais exigências com que se depara, atualmente, é necessário reconhecer que, segundo analisa Lima (2002), “a democratização política do regime e das instituições representativas, em curso desde a Revolução do 25 de abril de 1974, se vem revelando de realização aparentemente mais fácil que a democratização nos planos educativo e sócio-cultural” (p.137).

Apesar dos consideráveis progressos já registrados, o processo de expansão e de realização de direitos educativos da população adulta, a quem majoritariamente

foi negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado, vem sendo, ainda hoje, limitado quanto ao acesso a ofertas educativas.

Os desafios da escolarização em Portugal, especialmente no que concerne à alfabetização da população adulta, não são problemas resolvidos, mas, antes, agravados, quando, tal como analisa Lima (2002), “darwinianamente se confia apenas, ou, sobretudo, na renovação natural das gerações” (p.138).

No âmbito de um sistema e de uma política pública de educação ao longo da vida, a educação de adultos corresponde hoje ao setor mais crítico no campo da educação.

Conforme refere Lima (2002), no final da década de 1970, o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, elaborado em 1979 pelo Ministério da Educação, previa forte protagonismo e investimento do Estado.

Porém, “a prevista tentativa de, por intermédio de políticas públicas, expandir direitos sociais e educativos da população adulta não chegou a ocorrer por falta de investimento político e financeiro (p.139)”.

A educação de adultos, mesmo nas suas pontes privilegiadas com a formação cultural, cívica e política, com o desenvolvimento local e a educação comunitária, viveria em Portugal, entre 1985 e 1995, uma desvalorização face à centralidade concedida ao Ensino Recorrente e, também, às novas orientações vocacionistas, de produção do capital humano e de mão de obra qualificada, através de um sistema paralelo de formação profissional.

No ciclo governativo seguinte, iniciado em 1996, a educação de adultos ficou, ainda, associada aos efeitos da extensa divulgação e recepção crítica dos resultados do estudo nacional de literacia, fato que suscitou uma chamada de atenção pública para a situação educativa da população adulta portuguesa.

Sob a tutela e a superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, criou-se, em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA. Porém, conforme analisa Lima (2002), contrariamente aos projetos e aos estudos que antecederam sua criação, “assumiu mais o papel de uma estrutura ao nível metodológico, da promoção e do apoio a programas de educação e formação de adultos” (p.140), do que responsabilidades relativas à elaboração de uma política pública de educação de adultos.

Recentemente, após a extinção da Agência Nacional, criou-se uma nova Direção Geral de Formação Vocacional encarregada, entre outras, de integrar suas funções.

Em Portugal, segundo analisam Lopes e Oliveira (1995), a política de ensino-formação, a sua relação com o sistema de emprego, as estratégias pedagógicas de informação, orientação e participação da população, a mentalidade dos cidadãos face ao ensino-formação, incluindo os empresários, devem ser entendidas à luz da especificidade histórica do país.

No domínio da educação, Portugal tem uma posição *sui generis* no contexto da Comunidade Europeia. Um dos principais problemas é o analfabetismo – questão que vem de longe.

Somente na década de 1980, consolidou-se a escolaridade obrigatória de seis anos e, só a partir de 1986, se fixou em nove anos; o que quer dizer que a maioria da população portuguesa tem uma taxa de escolarização média inferior a nove anos.

Segundo dados dos Censos – INE de 1991, mais de 80% da população empregada tinha menos de nove anos de escolaridade. De acordo com o Recenseamento Geral da População de 1981, 20,6% da população com mais de quinze anos de idade declarou não saber ler nem escrever e 36,8% não possuía

qualquer diploma. Apesar do Censo de 1991 mostrar alguns progressos nessa matéria, a situação continua a ser preocupante.

As conseqüências da política educativa do Estado Novo extravasam, largamente, a questão das taxas de escolarização, na medida em que se traduzem também por uma desvalorização social da escola, sobretudo nos grupos sociais mais desfavorecidos e nas regiões do interior. Esse aspecto explicará, em grande medida, um outro problema grave do sistema de ensino: o insucesso e o abandono escolar.

Em 1988, a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa estimava que cerca de três centenas de milhar de jovens, nascidos depois de 1967, abandonaram precocemente o sistema regular de ensino.

Um estudo prospectivo sobre os cenários da situação portuguesa no ensino para o ano de 2000, considerado por Roberto Carneiro, então Ministro da Educação, aponta que para a Revolução de 25 de Abril de 1974 tornou caduca a lei anterior e a nova Constituição da República Portuguesa viria a definir outros princípios para orientação do Sistema Educativo, que seriam consubstanciados na chamada Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) cerca de dez anos depois (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Esse Lei definir os princípios básicos da Reforma Educativa em curso, cuja implementação deveria ser posteriormente regulamentada, conforme os termos da própria lei, que também previa a elaboração de um plano de desenvolvimento do sistema educativo com um horizonte temporal até ao ano de 2000.

A adesão de Portugal à União Européia foi um fator de peso considerável, tanto na configuração como na aceleração da implementação do plano. Nesse contexto, o Decreto Regulamentar nº. 12-A/2000, de 15 de Setembro, foram

estabelecidas as regras gerais aplicáveis aos apoios a conceber às acções a financiar pelo Fundo Social Europeu no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio para o período 2000-2006.

Importa, agora, tendo em conta o que se dispõe naquele diploma e, bem assim, na Portaria n.º 799-B/2000 e no Despacho Normativo n.º 42-B/2000, ambos de 20 de Setembro, estabelecer o regulamento específico das acções financiáveis pelo Fundo Social Europeu no âmbito da Medida n.º 7 da Intervenção do Programa Operacional Agricultura e Desenvolvimento Rural, abreviadamente designada Programa AGRO.

Essa medida, para além dos objectivos gerais visados pelos apoios concedidos no âmbito do Fundo Social Europeu, tem como objectivos específicos, entre outros, contribuir para o aumento da capacidade empresarial e técnica dos agricultores e outros agentes do sector, da capacidade técnica, pedagógica e científica de formadores e quadros técnicos do sector agrário e, ainda, reforçar e requalificar a estrutura de gestão da formação profissional sectorial ao nível do sistema de informação, dos estudos, meios e instrumentos didactico-pedagógico, da certificação profissional, do planeamento e da avaliação.

Manda o Governo, pelos Ministros do Trabalho e da Solidariedade e da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, que seja aprovado o Regulamento Específico de Aplicação da Medida N.º 7, "Formação Profissional", do Programa Operacional Agricultura e Desenvolvimento Rural – AGRO.

Conforme propõe o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida, o futuro da Europa depende da capacidade que os seus cidadãos tiverem para fazer face aos desafios económicos e sociais. Estima-se, nesse contexto, que os cidadãos europeus passem livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego,

de uma região ou de um país para outro, a fim de utilizar, da melhor forma, as respectivas competências e qualificações.

A ação do Espaço Europeu será executada através de programas, instrumentos e um número limitado de indicadores, sob a égide da formação vocacional.

A educação de adultos já havia sofrido um processo de dissolução ao longo da década entre 1985 – 1995, face ao protagonismo concedido ao ensino recorrente e as novas orientações vocacionalistas, de produção de capital humano e de mão de obra, através da criação de um sistema paralelo de formação profissional.

O período seguinte, de 1996 a 2002, foi marcado por uma forte revalorização programática que retirou a educação de adultos de uma situação crítica, remobilizando vontades e recursos. O seu relançamento foi anunciado tal como a concepção de uma política e a criação de um serviço de concepção, planeamento e coordenação dessa política. Assim, o Decreto-Lei n.º 387/99 – de 28 de setembro – o Governo criava a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – ANEFA – com a natureza de instituto público.

Não obstante as virtualidades evidenciadas, a ANEFA viu seu campo de intervenção bastante reduzido e a sua capacidade de ação limitada, especialmente em termos de estruturas e recursos próprios a nível local.

O XV Governo Constitucional extingue a ANEFA e remete as suas atribuições para um novo departamento, não por acaso, designado Direcção-Geral de Formação Vocacional – Decreto-Lei n.º 208/2002 – de 17 de outubro.

Segundo esse Diploma, o resultado da integração entre educação e formação, a cargo do Ministério da Educação, passa a chamar-se Formação Vocacional, visando a qualificação dos recursos humanos e a resposta às

necessidades da competitividade da economia global, no âmbito dos Cursos EFA – Educação e Formação de Adultos.

Os cursos EFA preparam cidadãos em idade igual ou superior a dezoito anos, que abandonaram prematuramente o sistema de ensino, não qualificados ou sem qualificação adequada e que tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos, permitindo a obtenção dos 1º, 2º ou 3º ciclos do ensino básico associados a uma qualificação profissional de níveis 1 ou 2 numa óptica de dupla certificação escolar e profissional.

O desenvolvimento da educação e formação de adultos ao longo da vida, enquanto condição para a plena participação na sociedade, assenta num conceito definido como um conjunto de processos de aprendizagem, formais e não-formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer, simultaneamente, as suas próprias necessidades e as suas sociedades (UNESCO – Declaração de Hamburgo).

É necessário, porém, considerar as alterações advindas do Decreto-Lei nº 208/2002, que extingue a ANEFA e configura as suas antigas atribuições num novo organismo, designado de Direcção Geral de Formação Vocacional e, no seu Artigo 16º, estabelece:

A partir de então, o Governo define formação profissional como processo global e permanente, através do qual adquirem ou desenvolvem capacidades, competências e aptidões com vista ao exercício de uma profissão ou grupo de profissões, a uma melhor adaptação às mutações tecnológicas, e organizacionais e ao reforço da sua empregabilidade (Anteprojecto da Proposta de Lei de Formação Profissional, art. 2º) e, define formação vocacional como política, a cargo do

Ministério de Educação que abrange, em termos integrados, a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação, entre a qual a orientada para jovens dos 15 aos 18 anos, o 10º. Ano profissionalizante, a especialização tecnológica, a educação e formação de adultos, o ensino das escolas profissionais, o ensino recorrente de adultos, bem como a componente tecnológica e profissionalizante da educação escolar e extra-escolar (art.16º DL nº 208/2003).

Os cursos EFA, consubstanciam, assim, parte da formação vocacional ministrada através de estabelecimentos dos ensino básico e secundário, de Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional e, ainda, de outras entidades públicas, privadas e de solidariedade social, desde que acreditadas pelo INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação.

Os Censos – 2001 – INE, em Portugal, verificou uma desertificação humana, ou seja, um decréscimo acentuado da população ativa e um envelhecimento da população na região de Trás-os-Montes e Douro o que, para os critérios da UE, transformou essa região no principal alvo de ações e investimento de recursos da UE em Portugal – chamada região de objetivo um.

2.3.1. Movimento das Escolas Rurais em Portugal

Apresenta-se no que segue, uma síntese dos aspectos mais relevantes da intervenção no âmbito do Projeto Escolas Rurais.

Início destacando a criação do Instituto das Comunidades Educativas - ICE, com sede em Setúbal, instituição que já no processo de fundação assumiu a responsabilidade nacional do Projeto, se insere nessa reflexão que busca retomar os problemas e os modos de os enfrentar. No início, tratava-se de assumir uma posição crítica da solução universal sem rejeitar em absoluto eventuais soluções de concentração. Procurava-se ampliar e complexificar a visão do problema,

concebendo-se o isolamento da escola como a face mais visível de um problema mais vasto que atingia o todo das comunidades. Segundo lembrou Amiguiho (1994), Espiney, coordenador nacional do projeto, traduzia numa expressão feliz e plena de significado a solução alternativa: era preciso “tratar o mal sem matar o doente” (p.20).

Previsto para um horizonte temporal de nove a dez anos, o projeto visava, inicialmente, um desenvolvimento desdobrado por três momentos ou ciclos, evoluindo-se de uma perspectiva de aproximação dos professores, das crianças e das escolas, para um questionamento das problemáticas dos contextos das escolas e, finalmente, para projectos integrados de desenvolvimento local.

Contemporâneo da onda reformadora, iniciada no final dos anos 1980, o Projeto das Escolas Rurais veicula uma perspectiva de mudança que contrasta com a estrita racionalidade daquela, centrada na escolha entre alternativas opostas, das quais apenas uma está correta.

Tendo como pano de fundo os princípios, objetivos e metodologia do Projeto das Escolas Isoladas: de Obstáculo a Recurso, já sistematizados em documento formulado no âmbito do ICE – Instituto das Comunidades Educativas, foram elaborados inúmeros projetos que se traduziram em experiências interessantes e desencadeadoras de profundas transformações. Os esforços do ICE resultaram na primeira questão-chave relacionada com os sujeitos da mudança a serem privilegiados na intervenção em meio rural: concretamente as crianças e os idosos. Tal opção remete para uma perspectiva de desenvolvimento que tem por base a análise da realidade do mundo rural e da natureza da sua crise e profunda desestruturação.

Para o Projeto das Escolas Rurais, conforme analisa Baião (2003), o que hoje é especificamente rural, é residual (perde peso e significado econômico e social), intersticial (desenvolve-se, cada vez mais, nos interstícios de actividades não agrícolas) e subsidiário da ordem urbana (até o crédito agrícola é urbano). Organizado a partir de fora, inserido numa lógica que não herdou, desvalorizado pelo que mantém de específico, o mundo rural é hoje, de fato, prisioneiro de uma estrutura societária que o domina e desestrutura. Sem capacidade competitiva para sobreviver, enquanto tal, desertifica-se, vendo-se cada vez mais entregue a uma população envelhecida, excluída das decisões sobre o seu próprio destino.

Impõe-se, em tal contexto, uma questão: Como pensar desenvolvimento nessas condições?

Conforme propõe Amiguiño (1994), desenvolver não é excluir a realidade que se quer ver transformada. É, antes, recriar a realidade, promovendo-a a partir de dentro, dos seus sujeitos, dos seus traços de identidade que dão ou podem dar sustentabilidade aos processos de mudança que se aniam. Nas comunidades rurais, são, precisamente os idosos os depositários desses traços identitários. E é nessas tradições e pelas tradições que guardam na memória que esses traços podem ganhar visibilidade. Daí a aposta do Projeto das Escolas Rurais, quer na dignificação das tradições, quer na recuperação dos idosos, para a requalificação do local, que aparecem, assim, a reintegrar, de alguma forma, a população ativa.

A segunda questão-chave tem a ver com o valor estratégico dos afetos nos processos de desenvolvimento. O que dá sentido, por exemplo, à recuperação das tradições não são tanto as tradições em si mesmas ou a cultura que lhes está subjacente, é, sim, a relação afetiva que um idoso e a comunidade estabelecem com

a sua memória, quando revalorizada, e que a criança ganha visitar e agir sobre essa memória.

A terceira questão-chave definida no Projeto coordenado pelo ICE, sintetiza a aposta do projeto nas chamadas alternativas, ou novas ruralidades, enquanto condição de sustentabilidade de/para um local recriado. Há quarenta ou cinquenta anos atrás, no mundo rural, saber e conhecimento confundiam-se, o que se sabia era o conhecimento suficiente para a vida de cada um. Hoje, produção e consumo, natureza e homem, saber e conhecimento, são, cada vez mais, contraditórios. Duas outras questões-chave privilegiam a construção de novas sociabilidades e uma perspectiva de gestão voltada ao redimensionamento do espaço de intervenção.

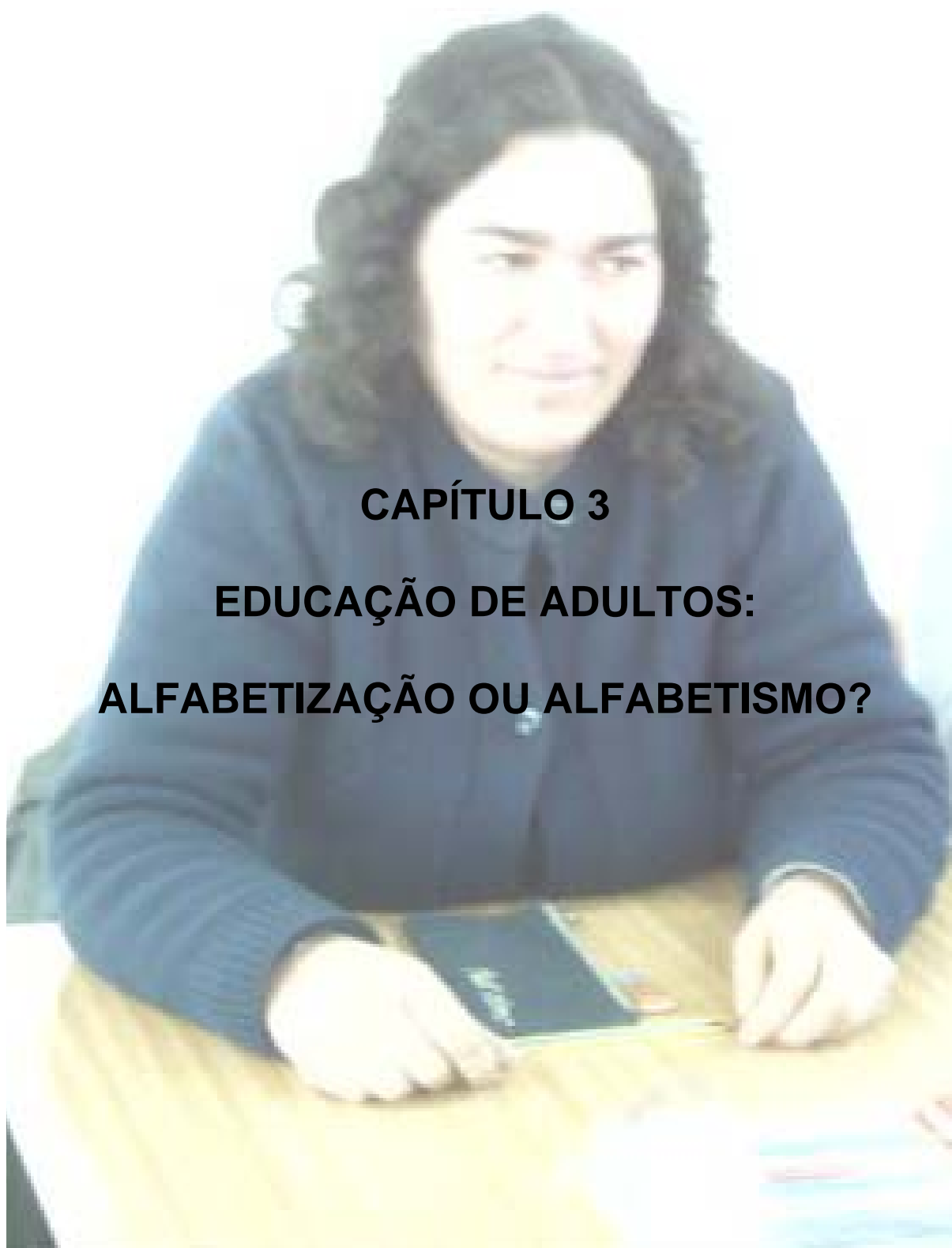
As sexta, sétima e oitava questões-chave, respectivamente, relacionam-se à importância estratégica de organizar a intervenção, a partir dos interesses do cotidiano; à recontextualização dos poderes políticos locais em que o projeto investe; e, à natureza do vínculo que o Projeto busca estabelecer com a autarquia.

Por fim, as nona e décima questões têm a ver com a proposta pedagógica que subjaz à natureza e conteúdo das aprendizagens que se procura promover nas escolas, ou melhor, nos espaços educativos; e, com a dimensão, com a natureza política da abordagem.

Em cooperação com o Projeto das Escolas Rurais, coordenado pelo ICE, destaca-se o Projeto Ester – Escola e Territórios cuja finalidade é estudar processos e experiências de relocalização ou de territorialização da escola, tanto em meio urbano como em meio rural. Financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT, o Projeto desenvolve-se desde maio de 2001, viabilizando a articulação entre intervenção e investigação.

O Projeto visa, especialmente, romper o silêncio e a omissão que vem marcando a história das escolas nas áreas rurais, contribuindo tanto para desfazer preconceitos como para a busca de alternativas para a crise da escolarização no meio rural.

Apesar das inúmeras transformações ocorridas depois de 25 de abril de 1974, após um período relativamente curto (1974-1979), em que a própria população tomou um pouco nas suas mãos o destino dos equipamentos coletivos das aldeias, as autarquias herdaram, a nível escolar, uma situação problemática refletida pela contradição entre os anseios das populações, a sua esperança numa escola melhor para os filhos, e a nova realidade introduzida pela legislação que se ia produzindo. Em plena década de 1980, o desemprego na agricultura, o abandono dos montes e aldeias, geraram uma realidade complexa caracterizada pelo isolamento das escolas.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ALFABETIZAÇÃO OU ALFABETISMO?

3.1. Educação de Adultos – Brasil e Portugal

Começo a reflexão sobre esse tema, trazendo alguns dados de um histórico processo de lutas em favor da qualificação e ampliação de políticas destinadas à educação de adultos, tanto do Brasil como de Portugal, âmbitos nos quais se situa a problemática da alfabetização.

No cenário brasileiro, inscrevem-se as conclusões decorrentes do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) que teve como tema “Aprofundar a Educação de Jovens e Adultos em cenários de mudanças”, ocorrido na cidade de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais, entre os dias 21 e 24 de agosto de 2002, as quais revelaram complexos desafios a serem enfrentados no futuro da educação de jovens e adultos, entre os quais destaco a urgência de se implementar uma política de educação continuada; a substituição do sentido de suplência atribuído à EJA pelo sentido de direito de todos; atender a crescente demanda, pressionada pelo mercado de trabalho, para a escolarização e certificação do jovem e do adulto trabalhador; a necessidade de acompanhamento das negociações em torno da inclusão da educação para adultos na pauta dos serviços a serem regulados pelo GATS; a necessidade de intervenção na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; a ampliação da pressão para derrubar os nove vetos presidenciais em relação ao Plano Nacional de Educação, bem como manter a luta pela derrubada do veto do Presidente à EJA na Lei do FUNDEF; e, ainda, garantir a participação dos movimentos sociais, educadores e educandos nas mesas de debates.

Esse ambiente parece apontar uma resposta às expectativas de educadores/as que, junto com Haddad e Pierro (2000), até muito pouco tempo atrás, constatavam, através de seus estudos que “a educação de jovens e adultos sempre

compreendeu processos que na maioria se desenvolveram fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural, nas instituições religiosas” (p.108) e, também, que “somente na segunda metade do século XX o pensamento pedagógico e as políticas públicas destinadas a educação de jovens e adultos adquiriram identidades e feições próprias” (p.108), conquistas que não chegaram a se traduzir efetivamente em ações concretas no âmbito das políticas públicas, se limitado, com raras exceções, ao seu aspecto legal.

Porém, no espaço deixado em aberto, outras instituições governamentais ou não governamentais, tais como o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as Secretarias de Trabalho e Emprego e, ainda, o Conselho da Comunidade Solidária, tomam para si as demandas e assumem o compromisso de promover tanto a alfabetização como a elevação do nível de escolaridade da população de jovens e adultos residentes, através da criação de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), sendo que a este estudo interessa, de modo particular, iniciativas relacionadas a apenas um desses Programas: o PRONERA.

Educadores brasileiros vêm, nos últimos anos, buscando alternativas para o atendimento de demandas relativas à educação do/para o campo. Um estudo concluído por Dorneles (1986) aponta que nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, do total de pesquisas realizadas nos últimos dez anos, somente 2% dizem respeito a questão do campo, não chegando a 1% as que tratam

especificamente de educação escolar no meio rural, o que, de uma certa forma, revela o quão pouco temos feito para transformar essa realidade.

Nessa direção, destaca-se, também, o estudo realizado por Haddad e pesquisadores como Di Pierro, Machado, Souza e Silva, intitulado “O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no período de 1986-1998”, que, além de nos fornecer dados sistematizados de um levantamento da produção discente da Pós-Graduação em Educação no período de doze anos, apontou abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura.

O Relatório da pesquisa (2000) que incluiu, inicialmente, não só a produção acadêmica *Stricto Sensu*, mas publicações e documentos de órgãos públicos de educação e de organizações não governamentais, possibilitou tanto a localização de mil e trezentos títulos produzidos entre os anos de 1986 e 1998, como a verificação que quase 33% da produção de conhecimentos se expressa em artigos de periódicos e números especiais de periódicos. Os dados revelam escasso desenvolvimento editorial da área temática, uma vez que da produção total, apenas 7,93% corresponde a publicações de livros e periódicos seriados. Preocupante é constatar, também, que apenas 9,5% da produção total correspondem a teses e dissertações, sendo que no período analisado foram defendidas duzentas e vinte e duas teses e dissertações.

A consulta dos pesquisadores aos dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para verificar a participação do tema em questão no total da produção acadêmica discente, indicou que o total de sete mil quinhentos e sessenta e oito estudos, incluídas as seis mil quatrocentas e quarenta

e nove dissertações e um mil cento e dezenove teses, representavam apenas 3% da produção nacional.

Busquei, a partir dessa referência, atualizar dados consultando, além dos registros organizados pela ANPEd, no período de 1999 a 2002, o acervo da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, bem como a base de dados disponíveis para o período de 1998 a 2001, da CAPES. Tal movimento me possibilitou localizar doze estudos que, de algum modo, abordaram o tema da educação de jovens e adultos em espaços rurais. Considero importante referi-los, a fim de situar meu estudo neste novo contexto de produção acadêmica.

Tomando como fonte os registros da ANPEd, localizei dois estudos apresentados no Grupo de Trabalho nº 18 – Educação de pessoas jovens e adultas, na 23ª Reunião Anual, realizada entre os dias 24 e 28 de setembro de 2000, em Caxambu/ MG. No acervo da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, foram identificados somente quatro estudos.

Por seu lado, apesar dos progressos registrados em Portugal, permanece muito lento e, sobretudo, com características intermitentes e sentidos contraditórios, o processo de expansão e de realização de direitos sociais e educativos da população adulta. Uma população, tal como analisa Lima (2004), a quem, historicamente, “foi negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado, e a quem vem sendo dificultado o acesso a oportunidades educativas orientadas segundo suas características, necessidades e interesses” (p.20).

Assim, ainda conforme o autor (ibid.), não trata-se, limitadamente, de questionar somente sobre as taxas de analfabetismo que continuam a incidir sobre a população mais idosa, mas, e, especialmente, trata-se de questionar os baixos

índices de escolaridade observados entre a população adulta ativa e dos impactos que isso têm sobre a própria educação das gerações mais jovens e sobre a desmotivação para a participação em ações educativas, com a correspondente falta de procura de educação de adultos. Nas palavras do autor (ibid.), “supreendentemente estes factos tendem a ser naturalizados, talvez porque se inscrevem na longa tradição histórica de uma cultura pouco letrada e pouco escolarizada” (p.20).

A educação de adultos, em Portugal, nunca foi objeto de uma política educacional pública de um Estado-Providência, encontrando-se, ainda, na atualidade, em processo de afirmação e crise. As orientações reformistas de inspiração neoliberal defendem o papel mínimo para o Estado face ao protagonismo concedido à sociedade civil e ao mercado. Nesse contexto, a educação de adultos tende a ser concebida como um bem de consumo mercadorizável, passível de troca e de comercialização, orientada segundo objetivos funcionalistas de adaptação e atendimento às demandas econômicas.

A ideologia vocacionalista dominante, hoje, na educação de adultos, imputa parte significativa de responsabilidade pelo desemprego ao sistema educativo e à sua ineficácia na produção de competências que considera relevantes, dispensando, ou melhor, inviabilizando, o potencial emancipatório e transformador, assumido desde os anos 70 por muitos projetos de educação ao longo da vida, quando da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica – PNAEBA, no final da década.

3.2. Alfabetismos e Letramento

No imaginário coletivo, o alfabetismo é uma característica distintiva das mais importantes do homem considerado, socialmente, civilizado. Porém, o alfabetismo não depende só do domínio do alfabeto, mas é, também, concebido como fator indicativo de consciência política.

Até anos recentes, segundo analisa Winchester (1990), as concepções acadêmicas e populares sobre o valor das habilidades de ler e/ou escrever seguiam, quase que universalmente, suposições e expectativas que, presumivelmente, acompanhariam a difusão do alfabeto.

O alfabetismo passou, gradativamente, a ser considerado como simbólico ou representativo de certas atitudes e mentalidades e, sobretudo, como um requisito para o desenvolvimento econômico e político, e, ainda, para a modernização esperada.

As bases desses pensamentos evolucionistas supõem que o crescimento e o progresso de uma determinada nação estão, inseparavelmente ligados, as taxas de alfabetismo de sua população.

Nessa perspectiva, junto com Graff (1990) e Novo (1990), adoto uma concepção que propõe uma distinção entre os termos alfabetização e alfabetismo, uma vez que uma consulta aos dicionários mostrará que as definições de *literacy* e alfabetismo são praticamente coincidentes. Assim, concordo com esses autores (ibid.) quando afirmam que é curioso que em português seja amplamente corrente a palavra analfabetismo, mas não a que designa estado contrário.

Sob esse enfoque, o termo "alfabetização" designa a ação de alfabetizar e não a qualidade ou estado de "ser alfabetizado" expresso pelo termo "alfabetismo" presente em estudos que aqui serão tomados como referência.

Cabe ainda destacar que são inúmeras as concepções acadêmicas e populares sobre o valor das habilidades de ler e/ou escrever que têm, quase universalmente, seguido suposições e expectativas normativas a respeito de vagos, mas não menos poderosos, efeitos que presumivelmente acompanhariam a difusão do alfabetismo.

Especialmente nos dois últimos séculos, esses efeitos têm aparecido, quase sempre, vinculados às teorias sociais e pós-iluministas, ou melhor, “liberais”, e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel do alfabetismo e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual, constituindo-se na base necessária para a construção de uma crença que deu origem àquilo que Graff (1990), definiu como "mito do alfabetismo".

O mesmo autor (ibid.), contribui ainda para que pensemos se esse "mito do alfabetismo" ainda representa uma explicação satisfatória para o lugar do alfabetismo na sociedade, na política, na cultura e na economia, argumentando que dessa crença podem resultar percepções distorcidas tanto sobre os sujeitos quanto de suas realidades sociais se partirmos do princípio que os valores e os prazeres do alfabetismo são tão grandes que todos – seja isso fácil ou difícil, leve à riqueza ou ao poder – estejam dispostos a investir a energia e o tempo exigidos para alcançar um alto nível de alfabetismo.

Não quero entrar na seara das discussões favoráveis ou contrárias a essa posição de Graff (1990), porém quero a partir de suas considerações propor uma reflexão sobre o que, correntemente, tem sido inquestionavelmente anunciado como vantagens do alfabetismo em posições que acabam supervalorizando o alfabetismo por si mesmo, e, ao fazê-lo, o removem de seu contexto sócio-cultural.

Nessa perspectiva, busco incluir-me entre aqueles que se esforçam para compreender singulares alfabetismos ou analfabetismos que resultem de tantas e diversas ações alfabetizadoras empreendidas em contextos materiais e culturais precisos, historicamente específicos, concordando com Lewis (*apud* Graff, 1990) quando afirma que “o único alfabetismo que importa é o alfabetismo em uso. O alfabetismo potencial é vazio” (p.40). Nesses termos, tal investigação deve se pautar por questões orientadas pelo desejo de compreender como, quando, onde, por que e para quem o alfabetismo tem sido proposto, bem como por questões que problematizem alguns dos significados atribuídos ao alfabetismo, as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas, os usos que dele foram feitos e, ainda, a extensão cambiante da restrição social na distribuição e difusão do alfabetismo entre a população do campo.

Acredito que, ao me orientar nessa direção, possa romper com visões nas quais o significado e a constituição do alfabetismo são quase homogeneamente pressupostos, preferindo os conceber como foco de pesquisa e investigação.

Porém, creio ser importante dedicar algum espaço neste texto para considerar que muitas bases epistemológicas ditas “revolucionárias” que governam grande parte do pensamento moderno e pós-moderno sobre o alfabetismo, o relacionam como condição promotora de desenvolvimento, crescimento e progresso.

Pode-se começar essa reflexão inscrevendo, historicamente, uma certa conjunção entre a fé profunda na eficácia e na utilidade do alfabetismo e da escolarização de massa e a evidência, mais frágil, do poder da própria contribuição do alfabetismo que parece, a princípio, estar sendo desconsiderada tanto pelos idealizadores do PRONERA e da RVCC como pela UNESCO, para quem, ao menos parece, o alfabetismo funcional, a pobreza, a doença e o atraso em geral estão

vinculados com o alfabetismo; o progresso, a saúde e o bem estar econômicos estão igualmente de forma auto-evidentes vinculados com o alfabetismo.

Tal crítica só é possível de fazer se aceitar-se que tanto o PRONERA e a RVCC como as inúmeras campanhas implementadas e financiadas pela UNESCO estão comprometidas com pressupostos decorrentes de uma teoria da modernização que crê que ao progresso econômico se segue uma mudança no homem, de analfabeto para alfabetizado e, ainda, que essa mudança levará, se não imediatamente, mas inevitavelmente, a mudanças e a assimilação de valores indispensáveis ao progresso de uma determinada sociedade.

Uma revisão histórica do alfabetismo no mundo, poderá favorecer para identificar um conjunto de estudos que analisaram experiências que, de certo modo, contrariam as expectativas de tais empreendimentos, uma vez que os dados, no mínimo, sugerem que um modelo de alfabetização simplista, linear, do tipo “teoria da modernização” não se constituiu em pré-requisito eficaz para promover o desenvolvimento esperado.

Dentre esses estudos, poderia citar a pesquisa realizada por Johansson (*apud* Graff, 1990), que se dedicou a análise do "caso sueco", talvez o mais importante exemplo a esse respeito. A partir de um estudo ricamente documentado, o pesquisador pode demonstrar que níveis quase universais de alfabetismo foram obtidos na Suécia, na esteira da Reforma e que, no período de um século, existiam níveis notadamente altos de alfabetismo entre a população – sem nenhum desenvolvimento concomitante na escolarização formal ou no desenvolvimento econômico ou cultural que exigisse a utilização funcional ou prática de alfabetismo. Além disso, o alfabetismo cresceu naquele país de uma forma que o levou a ser definido pela leitura relacionada às exigências religiosas, do que pela escrita.

Uma viagem no tempo ajuda-nos a verificar que as Reformas do século XVI representam as primeiras campanhas educacionais. Embora não se possa dizer que foram esforços homogêneos, seja no seu planejamento seja no seu êxito, criaram um precedente e marcaram uma época por seu significado para o desenvolvimento social e educacional ocidental.

Sem desprezar importantes usos do alfabetismo, tais como o avanço pessoal, o entretenimento ou a ação coletiva em termos culturais, políticos ou econômicos, acredito que uma maior compreensão da história do alfabetismo deva considerar o papel da demanda e os reais benefícios que o alfabetismo pode trazer, pois seus limites também devem ser avaliados.

Sobre esse último aspecto, cabe referir o estudo realizado por Dobyns (*apud* Graff, 1990), no qual através de uma descrição da mudança social ocorrida numa aldeia índia peruana, nos mostra que o sucesso de ações alfabetizadoras foi diretamente proporcional a legitimidade da alfabetização entre os sujeitos em questão. Destaquei esse estudo para, mais uma vez, afirmar a importância de realizarmos pesquisas que contribuam para o reconhecimento de significados e sentidos legítimos sobre a alfabetização nas diferentes comunidades, na perspectiva de que tal investimento possibilite identificar que, nem sempre, a maior ou a menor adesão dos destinatários de certas propostas educativas se justifica por aquela correlação pressuposta entre crescimento econômico e a educação, como o pode demonstrar Dobyns. Mas que, ao contrário, possa estar ancorada numa “correlação entre dois processos independentes, que estavam ocorrendo de forma concorrente, sem serem causalmente relacionados” (p.54), ou melhor, que “o aumento da produção agrícola e da participação democrática na aldeia de Viços se deu depois que os índios viços assumiram mais autonomamente a administração de

seus próprios negócios e, em decorrência disso, as habilidades de escrita adquiriram mais importância, em conexão com o empreendimento agrícola da comunidade”.

A referência a experiências como essas, pode contribuir para pensarmos que as capacidades qualitativas não podem ser traduzidas simples ou diretamente dos níveis quantitativos da difusão do alfabetismo, tal como bem puderam demonstrar estudos relativos ao início da Inglaterra moderna, da Suécia dos séculos XVIII e XIX e de áreas urbanas do século XIX, a partir dos quais se pode verificar uma disparidade significativa entre os níveis de posse do alfabetismo e a utilidade dessas habilidades. As implicações dos resultados desses estudos são enormes se aceitarmos que a mediação da distribuição do alfabetismo numa população pode revelar pouco tanto sobre os usos que podem ser dados às habilidades como sobre o grau no qual as diferentes demandas postas sobre o alfabetismo pessoal podem ser satisfeitas com as habilidades comumente tidas.

Nesses termos, os dados e análises disponibilizados nos estudos desses pesquisadores, colocam o tão freqüentemente afirmado declínio do alfabetismo num novo e distinto contexto, levando a uma perspectiva mais nova e histórica. Conforme analisa Graff (1990), O alfabetismo não é o único problema. Ele também não é a única solução.

Nessa linha de pensamento também se inclui as reflexões de Novo (1990), quando discute os modos através dos quais objetivos, conceitos e previsões de conseqüências da alfabetização estão, quase hegemonicamente, ancorados numa fusão de ideologia de desenvolvimento com ideologias de alfabetização, o que contribui para afirmarmos que em nenhum desses processos a alfabetização pode ser tomada como uma entidade econômica, cultural ou educacionalmente neutra.

Esse esforço de recuperação de algumas idéias na história da educação, do Brasil e de Portugal, justifica-se pelo reconhecimento de que tanto alguns princípios que orientam a luta pela "Educação para o campo", no Brasil, e o "Movimento das Escolas Rurais", em Portugal, como aqueles previstos para o PRONERA e RVCC, possam, de algum modo, contribuir para atualizar tal ideário, uma vez que mantém em circulação o discurso da aposta na conexão indissociável entre educação e economia. Porém cabe ressaltar que talvez, em décadas recentes, isso se dê por interesses e estratégias diferentes daquelas adotadas pelo Estado da Providência Social e estejam, nesses termos, bem mais próximas dos modos atuais de governo que não mais concebem o Estado como centro de poder.

Seguindo Novo (1990), o que parece se impor é uma revisão do conceito de alfabetismo que se tornou confuso e vago pela incorporação de qualidades que lhe são atribuídas e que derivam do acúmulo de bagagem das "ideologias do desenvolvimento". A mesma autora (ibid.), nos sugere que uma boa alternativa, tal como o demonstrou Graff (1990), talvez seja uma análise histórica no sentido de clarificar as dimensões sociais e culturais dos processos de transmissão e dos processos de aquisição da alfabetização, considerando que, em décadas recentes, tem sido atribuída à alfabetização uma perspectiva instrumental, associada à crença de que os usos mais práticos para a alfabetização precisam ser enfatizados. Esta perspectiva instrumental da alfabetização está resumida no conceito de "alfabetização funcional".

Recorrendo, mais uma vez à história, verifica-se que a expressão "alfabetização funcional" foi cunhada pelo Exército dos Estados Unidos, durante a 2ª Guerra Mundial, para indicar "a capacidade de entender instruções escritas necessárias para conduzir ações e tarefas militares básicas". Só após a Conferência

Internacional de Educação de Adultos, proposta pela UNESCO, no ano de 1949, que a perspectiva de alfabetização como um meio de dar às pessoas “a capacidade de se tornarem independentes e de se educarem a si mesmas”, isto é, uma perspectiva instrumental, passou a ter contornos mais claros. Em 1962, a UNESCO definiu uma pessoa alfabetizada como alguém que “adquiriu o conhecimento e as habilidades essenciais que lhe permitem engajar-se em todas aquelas atividades que requerem a alfabetização para um efetivo funcionamento e desenvolvimento de sua comunidade”. Conceitos que estiveram na base para a formulação de muitas Campanhas e Programas de alfabetização em diversos países. Na Conferência Mundial de Ministros da Educação, ocorrida em 1965 em Teerã, a perspectiva instrumental ficou mais claramente associada com a melhoria de padrões de vida, produtividade econômica e participação da vida civil, e com uma melhor compreensão do mundo, como mostra o Relatório Final da Conferência.

Desde então, este e outros conceitos de alfabetização que forçam seu aspecto funcional tem sido amplamente aceitos. Todas essas perspectivas separam cultura de alfabetização. Em 1975, ocorre o Simpósio Internacional de Alfabetização e, pela primeira vez, a posição neutra daquele conceito foi contestada.

Porém, no caso brasileiro e português, a influência das perspectivas instrumentais – separando cultura e alfabetização – pode ser detectada em mais de uma situação nas quais ou a alfabetização é definida como um processo de aquisição de habilidades ou capacitação para o trabalho, ou os alfabetizados são definidos tanto como aqueles capazes de ler e escrever uma mensagem simples em qualquer língua quanto como aqueles que aprenderam a ler e a escrever mas esqueceram, e, os “analfabetos”, a partir dessas referências, são aqueles incapazes de assinar seu nome.

Alguns esforços têm sido feitos para melhorar os conceitos de alfabetização e começam a construir a alfabetização como um processo – mas, novamente, um processo sem um contexto cultural. A questão da neutralidade da alfabetização ainda está aberta a discussão. O que se defende aqui é que mesmo os conceitos tomados como "neutros" de alfabetização estão envolvidos pelas ideologias de desenvolvimento e fazem uma inquestionável aposta que as pessoas alfabetizadas e escolarizadas tendem a ser mais produtivas, são mais facilmente treinadas e capazes de fixar o que aprenderam do que as não alfabetizadas. Esta associação implica em tomar a alfabetização como o sinônimo de competência tecnológica, tal como parece ser a crença presente no Manual de Operações do PRONERA e nas orientações da perspectiva vocacionalista de educação ao longo da vida.

Análises mais recentes têm criticado associações entre índices de desenvolvimento econômico, industrialização e alfabetização. Não se sabe como e em que grau uma alfabetização elementar pode contribuir para o bem estar econômico e industrial de pessoas em diferentes contextos sócio-econômicos e culturais. As hipóteses dessa relação têm pouca base na experiência histórica passada, como tem procurado demonstrar diferentes estudos, entre os quais, destaco aqueles realizados por Graff (1990) em três cidades do Canadá, no qual concluiu que posições sociais econômicas e de classe estavam mais relacionadas ao modo como as pessoas se situavam em termos, por exemplo, de etnia, gênero e raça, do que a falta de aquisição da alfabetização. Porém, nos trabalhos de Graff (1990), a contribuição da alfabetização não é desprezada. No entanto, ela estava mais relacionada a aspectos não cognitivos, atitudinais e comportamentais do que a habilidades diretamente produtivas.

Conforme referi, anteriormente, esses estudos são úteis para re-enfatizar a importância de não fazer-se interpretações simplistas a respeito dos objetivos, conceitos e conseqüências do processo de alfabetização pela aceitação acrítica da dupla ideologia da alfabetização (como tecnologia) que leva automaticamente ao crescimento econômico.

As questões sobre como são conseguidas “melhorias em alfabetização” são questões cruciais, ainda insuficientemente exploradas nas discussões das principais perspectivas das visões internacionais sobre alfabetismo e, também, nas discussões dos micro-processos de alfabetização nas salas de aula tanto de geo-espços rurais como de espaços urbanos no Brasil e em Portugal.

Recorrendo à Winchester (1990), pode-se afirmar que essa "fé" nos poderes do alfabetismo para terminar com a discriminação, a opressão e a indignidade, é uma fé forjada no século XIX, tal como a disseminada fé paralela no método científico, baseada na concepção que se desenvolveu no Ocidente no século XIX e que está relacionada com nossas próprias campanhas de alfabetização, particularmente àquelas associadas com o movimento da escola universal.

Pesquisas realizadas desde a Segunda Guerra, especialmente por economistas, sociólogos, historiadores e críticos literários, têm lançado dúvidas sobre os elementos dessa representação, de tal forma que uma descrição usual revisada tomou seu lugar entre os estudiosos, embora não necessariamente na mente popular ou oficial que ainda parece crer que qualquer desenvolvimento pessoal, social ou econômico, está necessariamente vinculado a ser alfabetizado. Segundo analisa o autor (ibid.), "seria difícil indicar qualquer lugar no mundo em que os esforços maciços para estabelecer um alfabetismo de massa tenham feito com

que o crescimento da população alfabetizada ultrapassasse o crescimento populacional em geral" (p.137).

3.2.1. O caso brasileiro

No Brasil, talvez a conexão entre educação e economia possa ter sido gestada, conforme analisei nos estudos que resultaram na minha dissertação de mestrado, Salcides (2000). No final da década de 70, se iniciam tensões entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Federal de Cultura (CFC), sendo que os membros do MEC resistem em aceitar a cultura como elemento complementar do desenvolvimento. Tarso Dutra, Ministro da Educação no período, embora aceitando que a cultura fosse tomada como complemento do desenvolvimento tecnológico, afirma que para que a nação se torne uma potência é preciso, também, levar em consideração os valores espirituais que a definiram como civilização. Por conta deste conflito é criada, em 1979, uma Secretaria de Assuntos Culturais, no MEC, a fim de concretizar os ideais de uma política que defende a importância de um trabalho comunitário como forma de conscientização do povo para o valor do patrimônio cultural. Observa-se que nesse mesmo ano, uma nova dimensão discursiva surge nos documentos oficiais a qual defende a impossibilidade de generalização do acesso a cultura, assim como a impossibilidade de que toda a população obtenha formação superior.

Localiza-se, a partir desse período, um modo de significar "cultura" como forma de "expressão de criatividade", promotor de uma cisão entre "cultura popular" e "cultura erudita" da qual resulta um *apharteid* entre alfabetização e cultura, sendo esse último termo significado, segundo analisa Ortiz (1985), como as próprias observações do espírito humano. O mesmo autor (ibid.), refere que as origens desse

ideário podem ser encontradas num trecho do discurso proferido por Josué Montello por ocasião de sua posse como Presidente do Conselho Federal de Cultura (CFC), em 1966, representativo dessa nova forma de compreender a cultura como conjunto de valores materiais e espirituais acumulados, através do tempo, bem como qualificada como democrática.

Desse período data, ainda, a proposição da crença propagada por Álvaro Vieira Pinto, que adquiriu estatuto de "verdade" na época (e talvez vigore com muita força nos dias atuais!), para o qual o desenvolvimento só seria possível com a tomada de consciência da massa da necessidade de desenvolvimento do país. Por isso, não apenas a vida política deve girar em torno dos problemas do desenvolvimento, também, a educação deve ser formulada em função do desenvolvimento nacional. Vale a pena lembrar, ainda, um trecho do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), formulado para o período de 1970-1974, no qual, segundo Noronha (1994:249), se previa que

o sistema de educação deveria assegurar meios para a plena afirmação do homem brasileiro enquanto pessoa. Depois, promover a sua integração na sociedade nacional. Em seguida, capacitá-lo como recurso para o desenvolvimento do país [...]. Por fim [...], garantir a democratização do acesso a educação e o sucesso individual conseqüente.

3.2.2. O caso português

Em Portugal, o processo de escolarização e difusão da alfabetização esteve durante muitos anos, no período Salazarista, dependente de uma ideologia corporativa que impediu o acesso à escola das famílias populares. Pode-se até afirmar, com base nessa análise, que as elevadas taxas de analfabetismo entre a população mais idosa sejam resultantes da política conservadora que vigorou no período do Estado Novo, à qual se opunha à generalização da alfabetização.

A República anterior a 1926 tinha introduzido uma legislação que assegurava a escolaridade obrigatória de seis anos. Porém, o regime Salazar tratou de reduzir essa escolaridade para quatro anos. Freqüentemente, Salazar e seus simpatizantes políticos, tal como referiu Norbeck (2004), “declaravam clara e publicamente que consideravam desprovido de sentido, ou até perigoso, proporcionar programas educativos a pessoas das classes mais baixas, o que era visto como um desperdício de recursos [...]” (p.45). Ainda segundo o autor (ibid.), vale a pena lembrar um trecho do texto escrito pelo político Alfredo Pimenta, em 1932: “Eu defendo que, apesar do seu baixo nível de instrução, os portugueses já sabem demais” (p.45).

Após 1974, o novo regime quis rapidamente demonstrar discordância com essas idéias, e apoiou grupos de ativistas de esquerda em seu deslocamento até as aldeias no Norte de Portugal, para alfabetizar a população local. Porém, apesar dos esforços desses agentes, muito poucos resultados puderam ser verificados, uma vez que a população demonstrou escasso interesse e motivação.

Uma preocupação central da história da alfabetização em Portugal, segundo refere Magalhães (1994), é encontrar explicação para o arrastamento pela contemporaneidade de elevadas taxas de analfabetismo, quando comparadas com as taxas dos países do Norte da Europa, e mesmo com as dos países mediterrânicos como Espanha e Itália, cujas características históricas são análogas às portuguesas. Em meados do século XIX, a taxa de analfabetismo em Portugal e Sul da Europa era de cerca de 80% para uma taxa inferior a 30% nos países do Norte. Porém, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, a taxa na Espanha, por exemplo, já havia baixado para 50%, mantendo-se, em Portugal, em níveis superiores a 70%.

Instiga refletir, também, conforme sugere Magalhães (1994), sobre as razões para uma baixa frequência escolar “num país dominado pelo analfabetismo” em que a escola, ao que parece, não é sentida como uma necessidade, nem sequer como um progresso. Porém, tal resistência da população à escola, não deve ser interpretada como relutância à alfabetização e seus supostos benefícios.

3.3. História do ensino da leitura e da escrita no Brasil: alguns comentários

Tomo aqui a palavra “letramento” em um sentido amplo, considerada, sobretudo, como o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita (Soares, 1998).

Recente pesquisa realizada por Ribeiro (1999) põe em evidência que a aprendizagem inicial, autodidata, da leitura, através da carta do ABC, ainda é uma realidade no Brasil, mesmo nos grandes centros urbanos.

O fenômeno do alfabetismo ou letramento é, segundo analisa Galvão (2001), determinado por uma série de fatores que influenciam os modos de inserção das pessoas no mundo letrado. Evidenciam-se diferenças significativas entre as práticas de leituras e, também, entre as relações de leitores/ouvintes com os objetos de leitura, entre os centros urbanos e as pequenas cidades do interior e/ou comunidades rurais.

Apesar de a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ser considerada como um fator importante, verifica-se que os níveis de escolarização nem sempre coincidem com níveis de letramento. Assim, é possível afirmar que a formação do leitor não está, exclusivamente, associada à escola nem à níveis de escolarização.

O lugar da pessoa analfabeta na sociedade têm sido, historicamente, o lugar da vítima, do digno de piedade, do incapaz de elaborar articuladamente o pensamento e a fala, do atrasado (já que associado às sociedades tradicionais e orais), do imbecil. O analfabeto ou semi-analfabeto é, via de regra, visto como alguém que precisa, por diferentes motivos, da ajuda do alfabetizado (do intelectual, em particular), capaz de retirá-lo da situação em que se encontra. Esses pressupostos vêm, de certa forma, norteando, ao longo da história, políticas de combate ao analfabetismo, muitas das quais baseadas em campanhas (Soares, 1995).

Ressalta-se, em tal contexto, que a discussão sobre o papel da escola, que já teve como orientação dominante a transmissão unidirecional de conhecimentos pelo professor, para a sua ampliação pelos alunos, vem se encaminhando na direção de, além de ampliar os conhecimentos, ampliar as possibilidades de todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem continuarem ampliando os conhecimentos fora dela.

Estudos sobre a noção de letramento e sobre o que é ser letrado numa sociedade letrada vêm merecendo a atenção de alguns pesquisadores (Soares, 1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 1996). Em termos gerais, o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e, também, segundo Tfouni (1996), à construção da autoria.

O termo letramento vem sendo considerado necessário, uma vez que se observa o termo alfabetização muito associado a uma visão da aprendizagem da língua escrita como um processo de codificação de sons em letras, para escrever, e o movimento oposto, da codificação para ler. Essa visão está, de um modo geral, ligada à suposição de que a linguagem escrita é a fala por escrito. Ou, de um outro

modo, supõe que os sistemas escritos teriam sido inventados para representar a fala. Os autores que defendem essa idéia entendem, também, que a história da escrita seja a evolução progressiva que culmina no alfabeto. (Olson, 1998, p.93).

Essa acepção, conforme analisa Michalowski (1994), é representativa de uma versão etnocêntrica dessa história. Segundo o autor (ibid.), a escrita não foi primeiramente utilizada como um veículo para a preservação da tradição oral e afirma, justamente, o contrário: a escrita foi uma nova forma de comunicação que trouxe à tona uma nova semiótica e novas formas de discurso (p.60). Olson (1998), por sua vez, defende que a escrita não seja uma transcrição do discurso oral, mas que possibilita a elaboração de um modelo conceitual para o discurso, por nos permitir detectar não só os elementos lingüísticos, mas também as estruturas lingüísticas em que esses elementos se inserem.

Soares (1998) apresenta questões polêmicas em relação à noção de letramento. Primeiramente, a dificuldade de conceituar letramento; em segundo lugar, a possibilidade de se conceberem letramentos, no plural; e, em terceiro lugar, como conseqüência das duas questões anteriores, a falta de condição para definir critérios para avaliar ou estabelecer diferentes níveis de letramento. Estamos, portanto, trabalhando em terreno movediço, mas que, por isso mesmo, necessita de estudos para ganhar consistência. Conforme formula Soares (1998): Como alfabetizar, letrando? (p.59). Ao assumir-se um paradigma pluralista, abrimo-nos para o repertório de perspectivas humanas possíveis e de inúmeras estratégias de atribuição e categorização inerentes à linguagem ordinária. Para avançar nos debates em torno do letramento é preciso pensar de modo mais radical na existência de várias racionalidades no espaço social, isto é, de vários modos de ver, ouvir, falar

e ler a realidade, de propor perguntas e soluções para aspectos dessa realidade, enfim, de sentir e de viver (n) essa realidade.

3.4. História do ensino da leitura e da escrita em Portugal: alguns comentários

O ensino da leitura, os seus métodos e os instrumentos didáticos de que lançava mão constituem um tema recorrente no percurso da história da educação em Portugal.

A leitura assumiu, desde cedo, uma posição determinante no quadro de tensões e conflitos que atravessaram a cultura e a sociedade portuguesa desde o século XVI. Principia, nesse período, a lenta gestão do Estado Absoluto que vai ter sua máxima expressão no século XVIII, com o pombalismo.

Nesse quadro, a leitura possuía, desde logo, um valor instrumental privilegiado porque permitia o acesso à cultura letrada. Esta constituía-se como cultura dominante, produzindo e reproduzindo a legitimação do poder real, formando a concepção do mundo monárquica e católica. Saber ler era, para certos setores sociais, aceder ao universo do poder, entrar em sua órbita, partilha-lo e, eventualmente, ser um dos produtores de seu discurso. No universo social da burguesia mercantil e dos ofícios de pena, escrivães do serviço público e privado, constituía a leitura um capital de valor cultural considerável. A leitura ocupava um lugar nobre do currículo do ensino elementar.

Nos finais da Idade Média, já existiam em Portugal atividades escolares baseadas em contratos. Nas Cortes de Leiria-Santarém, em 1433, os procuradores do povo apelam para o rei no sentido de que os pleitos judiciais não fossem resolvidos pelos juízes eclesiásticos, apresentando como determinante do pedido o

exemplo dos processos em que pais e clérigos figuravam como litigantes por motivos de pagamento da docência.

O texto impresso estava longe de ser adotado por mestres leigos, que, entretanto, começavam a exercer a profissão docente. Recorrer ao manuscrito parece ter sido a prática generalizada, embora por vezes objeto de ação repressora da parte da Igreja.

Dois séculos mais tarde, nas vésperas da criação das escolas régias de ler, escrever e contar, essa prática mantinha-se enraizada nas instituições de ensino.

A aprendizagem da leitura continuou a ocupar um lugar central no pensamento educacional português do século XVIII. A questão do método de ensino era vista como determinante do êxito dos alunos.

À aprendizagem da leitura, cumpria ministrar as primeiras lições do ABC. Era de opinião que a iniciação à leitura deveria ser feita por um ABC impresso com letra cursiva. A responsabilidade pela ineficácia pedagógica das escolas de primeiras letras em Portugal seria imputável às omissões dos mestres no ensino das sílabas.

As dificuldades de aprendizagem da leitura persistiram, apesar da busca de novos caminhos pedagógicos. Não obstante as críticas endereçadas aos métodos de ensino, as variações registradas nos processos propostos, pareciam pouco acentuadas. É ainda no final do século XVIII que se identificaram os primeiros sintomas da procura de novos moldes para a arte de iniciação da leitura.

Nos começos do século XIX procurar-se-ia um novo rumo para o ensino da leitura. O modo de ensino mútuo seguido nos Corpos do Exército, da Marinha e da Polícia, serviria, então, de referência nas redes de ensino regular.

Essa breve descrição do percurso do ensino da leitura evidencia o problema do controle do poder cultural, parte integrante da luta do poder público. Tal questão

dividia a sociedade portuguesa em dois setores, reforçando a existência de relações classistas desiguais. O desnível cultural estabelecido entre letrados e iletrados compaginava-se com outros privilégios das classes cultas, nas quais, porém, se recrutavam os intelectuais que lutavam por rupturas na trama social e política em vigor.

Vale referir, mais uma vez, o estudo realizado por Benavente et al. (1996), no qual analisou, comparativamente, o desempenho de leitores oriundos de trinta e dois países. Os resultados situaram os leitores portugueses em 24º lugar. Um outro estudo que, nesse contexto, merece ser destacado, foi realizado por Sim-Sim e Ramalho (1989), intitulado “Como lêem as nossas crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa”.

Conforme propõe Limage (1990), o conceito de alfabetização não pode ser definido, se não em relação a um dado contexto e modifica-se, ao mesmo tempo, que as necessidades da sociedade e do indivíduo. Exemplo de uma prática iluminada por esse ideário, corresponde a análise realizada por Esteves (1995), quando, após um exaustivo estudo, afirma que “há apenas dez anos, seria inconcebível aplicar o conceito de analfabetismo a um quarto ou a um terço da população adulta portuguesa. As coisas mudaram muito, e o mesmo se poderá dizer das palavras e dos números” (p.7).

Conforme analisa a pesquisadora (ibid.), há, em meados da década de 1990, dezenas de milhares, ou mesmo milhões de adultos vivendo em países industrializados que estão ameaçados de iletrismo, sem o saberem. “É tudo uma questão de nível” (p.7).

3.6. Da alfabetização à literacia: conceitos e objetivos

As orientações de letramento podem ser compreendidas como o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros sujeitos e com instituições sociais diversas. Porém, cabe ressaltar que esse espectro se relaciona à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, essas últimas, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita as perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

O saber ler e escrever como competências básicas na sociedade atual conduz ao conceito de literacia, definida, por Sim-Sim e Ramalho (1989) como “a capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram” (p.62).

Porém, nem sempre o conceito e objetivos de leitura foram entendidos dessa forma.

Na década de 1950, no debate que deu origem a um documento da Unesco, o analfabeto é definido como uma “pessoa incapaz de ler e descrever uma exposição simples de fatos relacionados com sua vida cotidiana”.

O debate se amplia, na década de 1960, e dá realce à necessidade da alfabetização se tornar funcional, dando prioridade ao desenvolvimento econômico e social e à satisfação das necessidades de mão-de-obra, objetivos explicitados na formação profissional visando o emprego.

Na década seguinte, Freire vai lançar, com sua “Pedagogia do Oprimido”, as bases para um novo entendimento de alfabetização e rejeição da visão limitada do funcionalismo econômico. Porém, tais idéias que previam que as ações que visavam difundir a alfabetização objetivassem, sobretudo, promover a liberdade dos indivíduos, no sentido de contribuir no desenvolvimento de sua consciência crítica e

livrá-los de certos constrangimentos, não chegaram a ser tomadas como referência na formulação de políticas públicas em Portugal.

O surgimento de uma vertente conciliadora, denominada multifuncional, ganha força nas décadas de 1970 e 1980, entre educadores e governantes, uma vez que, segundo refere Fernandes (1996), propõe, como principal objetivo para a alfabetização, “fazer adquirir competências no que respeita à leitura, escrita e cálculo, mas, também, conhecimentos fundamentais que permitam ao indivíduo se tornar mais autônomo e satisfazer suas próprias necessidades” (p.22).

Na Declaração de 1990 – Ano Internacional da Alfabetização e na Conferência Mundial da Educação para Todos, reconhece-se a leitura e a escrita como conhecimentos vitais. A alfabetização será, então, concebida como a chave do conhecimento: e, conhecimento, é poder (tal como concebido pelos iluministas, em certo momento anterior da história!).

Nesses termos, parece pertinente lembrar aqui, de Francis Bacon, e de uma de suas máximas: “Saber é poder” e da inversão proposta por Foucault, afirmando que “a vontade de poder é que gera saber”, que se mostra mais produtiva quando a relacionamos a progressiva sofisticação nos critérios classificatórios dos níveis de alfabetismo entre a população portuguesa.

Desde 1990, o conceito de literacia caracteriza-se, não só por seu caráter funcional, mas, também, pela capacidade dos indivíduos usarem a informação escrita, implicando, desse modo, em uma compreensão da leitura como “processo interativo entre leitor e material escrito”, identificado através de níveis de desempenho de sua capacidade de fazê-lo.

Observa-se, como resultado das diversas trajetórias e esforços, em vão, para elaborar e fixar o plurissignificativo conceito de alfabetismo que nem mesmo no

universo dos países industrializados se identifica uma definição precisa, aceite por todos. Como, possivelmente, grande parte da educação, conforme analisa Lima (1994), “a alfabetização deveria ser funcional. A questão, pouco debatida, que aqui se levanta é a de saber quais são as funções e por quem são definidas” (p.107).

Nesses termos, tal como sugere o autor (ibid.), o que deveria estar em causa não é tanto a necessidade ou não de uma alfabetização funcional, mas, sim, os critérios classificatórios de funcionalidade e de desfuncionalidade formulados. Nas palavras de Lima (1994), “ou se reconhece que todos nós somos, de alguma forma, analfabetos funcionais em alguma coisa, ou nos arriscamos a generalizar um rótulo, a produzir um estereótipo e mais um estigma que penalizará, mais uma vez, determinados estratos sociais” (p.108).

Assim, se assumir-se a desfuncionalidade sob alguns aspectos, previstos por certos níveis de alfabetismo, admitir-se-é, do mesmo modo, que a alfabetização funcional, tecnológica, social, etc., é um fenómeno contínuo e em permanente evolução, de todos e para todos.

No mesmo contexto, destacam-se as reflexões de Winchester (1990), sobre uma certa fé nos poderes do alfabetismo, baseada numa concepção que se desenvolveu e difundiu no Ocidente, no século XIX, a qual denominou “descrição usual do alfabetismo”. Segundo o autor (ibid.), “essa representação usual do alfabetismo teve uma série de implicações no século seguinte, sendo a mais importante a de que não há nenhum problema técnico relacionado com o alfabetismo” (p.108), ou melhor, que qualquer criança ou adulto pode se tornar alfabetizado e que qualquer desenvolvimento pessoal, social e econômico está, necessariamente, vinculado com o ser alfabetizado. Porém, segundo analisa o autor

(ibid.), o conjunto de estudos realizados desde a Segunda Guerra, tornou impossível sustentar tal representação sem uma boa dose de matização.

As principais críticas acadêmicas contra a “descrição usual do alfabetismo”, proferidas por McLuhan (1964), Innis (1951), Havelock (1976), Leavis (1962), Snow (1959), Bloom (1987), Hirsch (1988) e Feyerabend (1975), dentre outras, sintetizam-se na problematização de idéias como as que “os alfabetizados estão, especialmente, equipados com a inteligência e os recursos para se saírem bem numa sociedade industrial moderna” e as que defendem “a visão da ciência, como uma espécie de leitura literal do mundo”.

Essa conexão entre alfabetismo e mudanças sócio-econômicas tem sido questionada, por historiadores como Graff, Lockridge, Johanson, Stone que, no geral, criticam a crença de que a única via para o progresso econômico de uma nação seja a promoção do alfabetismo universal entre a população. Na concepção desses autores (ibid.), o alfabetismo não pode ser visto como uma panacéia e como a mudança central que deve ocorrer numa sociedade e, nesses termos, seus estudos sobre os efeitos de sua difusão em diferentes países oferecem elementos para que essa fé em seus supostos benefícios possa ser questionada.

Pode-se apontar, na esteira de Resnick, D. e Resnick, L. (1990), que a gênese da prática classificatória de níveis de apropriação, especialmente de leitura, esteja nos testes elaborados por um grupo de psicólogos, sob a liderança de Robert Yerkes, então presidente da Associação Psicológica Americana, quando da entrada de seu país na Primeira Guerra Mundial, com a finalidade de medir o grau de inteligência e capacidade dos recrutas. Na ocasião, os testes Army Alpha e Army Beta, assim designados, foram administrados em 1917 em 1,7 milhões de homens evidenciando, para espanto da sociedade americana, que 30% dos soldados não se

mostraram capazes de entender a forma Alpha, destinada aos recrutas alfabetizados.

Depois que os testes de inteligência do exército alertaram para as deficiências da instrução da leitura, através do uso de um padrão rigoroso, educadores passaram a advogar em favor de mudanças na instrução da leitura. Decorrentes dessas mudanças nos critérios de alfabetismo, as aspirações nacionais cresceram.

Em anos recentes, o termo alfabetismo funcional veio a significar a habilidade de ler textos comuns e usar a informação obtida. Atingir o alfabetismo universal, tal como o é agora definido, coloca um desafio não enfrentado anteriormente. Conforme propôs Chall (1978), observa-se a recorrência, nas avaliações que visam identificar os níveis de alfabetismo de uma população, da classificação em cinco estágios diferentes de leitura.

Conhecer tanto singulares significados como plurais sentidos construídos pelos destinatários do PRONERA e das ações em vigor nos Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA, regula-se pelo desejo de confirmar a suspeita de que talvez a multiplicidade de discursos sobre o valor da alfabetização não tenha podido garantir a construção de um sentido único, comum a todos, sobre a importância de se estar ou não alfabetizado, admitindo, tal como sugeriu Melucci, que o sentido não provém de garantias e necessidades impostas de fora.

Acreditando na impossibilidade da existência de discursos neutros, uma vez que todos/as os/as atores estão inseridos em estratégias e práticas de poder e, nesses termos, as lutas de representações são tão significativas quanto às econômicas, pois partem de movimentos de imposições de valores e concepções, aponto para a pertinência de analisar os significados atribuídos pelos sujeitos ao ato de alfabetizar-se. A investigação destas representações sociais nos conduz à própria vida social, nos

aproxima das relações concretas. Na perspectiva de Chartier (1990), as representações sociais constituem-se em esquemas construídos que correspondem a interesses dos grupos que os geram. Sendo assim, somos “obrigados” a estabelecer relações entre o que é dito e o lugar social daquele que disse. As diferentes posições ocupadas nas redes de relações resultam em diferentes versões e “modos de ler” a mesma realidade vivida de modos diferentes.

Localizo o silêncio de uma “voz”... Nesse sentido, se os discursos são feitos de práticas discursivas que se referem às regras para entrar na ordem do discurso, tal como analisou Foucault (1986), regras pelas quais os discursos são formados, cabe questionar que regras são essas que regulam e governam “o que pode ser dito e o que deve silenciar”... talvez seja, igualmente, interessante questionar nas discursividades postas em circulação sobre a evasão “quem pode falar e quem deve calar”, na perspectiva de que as discontinuidades presentes entre os discursos “dos/as que narram” e daqueles/as “que são narrados/as” possam se constituir numa forma possível para que esses/as destinatários das ações alfabetizadoras reivindiquem sua autonomia para produzir e por em circulação um sentido para o seu agir, para sua identidade, relacionado a seu projeto de vida e ao projeto de vida da coletividade a que pertença.

É importante lembrar, tal como sugere Canclini (1998), que a maioria das situações de interculturalidade não se configuram só através das diferenças, como supunham as teorias do contato social, elas se configuram também pelas maneiras desiguais pelas quais os grupos se apropriam de elementos de vários grupos sociais: combinando-os, transformando-os.

Sob esse enfoque Fischer (2000), analisa que “as complexidades emergentes nas formas de organização social propiciam outros caminhos para a compreensão do que ocorre nas transformações das relações da sociedade/ dos grupos sociais com o Estado e o capital” (p.163), o que pode significar que diferentes dinâmicas sociais se instituem e produzem formas alternativas de construção coletiva. E aqui cabe, mais uma vez lembrar Melucci (1996), quando afirma que “a ação coletiva não começa em organizações” (p.219) – tais como a escola – mas, sim, em correntes informais, em redes que se constituem em diferentes cenários e que resultam de processos sociais diversificados e não homogêneos.

CAPÍTULO 4

AÇÕES COLETIVAS NAS ÁREAS RURAIS

DO BRASIL E DE PORTUGAL

Beneficiários das Políticas Públicas no Brasil e em Portugal

Para esta parte, estão reservadas algumas considerações acerca de alguns discursos que têm, quase que hegemonicamente, regulado um modo de considerar os sujeitos destinatários de ações educativas, tanto no Brasil como em Portugal.

Uma primeira aproximação com as referências teóricas, ou melhor, sobre as “verdades” que têm regulado um recorrente modo de considerar que os sujeitos residentes nas áreas rurais se caracterizam de forma homogênea, ou melhor, que seriam comuns os sentidos atribuídos por esses sobre o valor de propostas de escolarização criadas para incluí-los no curso de uma certa acepção de reforma agrária.

Nessa perspectiva, uma preliminar análise sobre as condições de possibilidade para a produção e enunciação desses discursos, reconhecê-las como devedoras de um certo conjunto de metanarrativas criadas para explicar o mundo e o homem, gestada potencialmente na modernidade.

Sob esse enfoque, as descrições universalistas sobre os residentes no campo e sobre seus modos “de ser” e “de estar no mundo” estariam inscritas numa lógica que busca se impor sobre formas singulares de significar experiências, bem como funcionam como limitadores para a emergência e a legitimação de saberes-verdades construídos a partir de modos particulares e coletivos de existência.

Observa-se que tal acepção tem proximidade com os pressupostos nos quais têm se ancorado diferentes estudos e análises que têm como objeto os movimentos sociais. Sobre esse ponto é útil lembrar Melucci (1994), para quem os movimentos sociais são, “simultaneamente, fenômenos discursivos e políticos localizados na fronteira entre as referências da vida pessoal e a política” (p.152).

Concordo com Melucci (1994), quando refere que herdamos da história moderna uma combinação entre movimento político e luta social que precisa ser criticamente analisada, uma vez que, tal como sugere o mesmo autor (1989), os movimentos sociais, diferentemente do modo como eram percebidos, não podem ser mais vistos como um personagem que atua na cena histórica como uma unidade de consciência e ação, pois, ao ser assim considerados, a análise ignora que a unidade é mais um resultado do que um ponto de partida. Concordo mais uma vez com o autor, quando aponta que a cultura moderna nos legou um conceito de movimento social que pertence a uma constelação semântica e histórica igual a conceitos como classe e revolução que precisa ser questionada.

Cabe lembrar, também, Navarro (2002), quando alerta que “ao adotar a perspectiva totalizante dos grandes esquemas políticos das tradições ortodoxas do marxismo, nossas análises desqualificam as diferenças e alteridades sociais, além de impedir a autonomia das formas organizacionais microssociais, locais e regionais” (p.197).

Nas palavras de Melucci (1997), o vínculo social não é mais garantido de modo natural e não existe mais identificação automática com a coletividade. Indivíduos e grupos constroem e escolhem seus vínculos em uma proporção crescente e isto têm efeitos sobre nossos modos de compreender como, na atualidade, se caracterizam o que ainda chamamos de “movimentos sociais”.

Conforme ainda o autor (2001), “os movimentos sociais se dissolvem em mil riachos” (p.93) e abrem caminho para uma fuga em direção ao mito da identidade, à retirada evasiva, e à ilusão de um indivíduo e de uma natureza magicamente redimida dos vínculos do agir social.

Acredito que a maior contribuição desta pesquisa possa vir na direção de oferecer outros elementos teóricos que possam ser considerados nas análises sobre a ocorrência de fenômenos como evasão ou não adesão às propostas de escolarização.

Buscando inspiração no que propõe Martins (2000), aponto para a importância de buscar novas alternativas que ampliem nossa compreensão. Na esteira de Melucci (1999), considero que, em anos recentes, a reflexão crítica tem começado a reconhecer que a ação coletiva é um produto social, um conjunto de relações, e não um dado primário, uma entidade metafísica determinada ou, ainda, um agente histórico que caminha até um destino de libertação.

Sob esse enfoque, é possível considerar que as identidades culturais não são rígidas, nem imutáveis, são, sim, resultados sempre transitórios de processos de identificação possíveis de acontecer no interior das relações e nos âmbitos diversos que caracterizam os espaços sociais, políticos, culturais, tais como as escolas, os assentamentos rurais, etc. Aqui cabe, mais uma vez, lembrar Melucci (1996), quando afirma que “a ação coletiva não começa necessariamente em organizações” (p.219). – tais como a escola/ os movimentos – mas, sim, em correntes informais, em redes que se constituem em diferentes cenários e que resultam de processos sociais diversificados e não homogêneos.

Advogo, sim, pela possibilidade de encontrar uma forma de desvelar um sentido que os indivíduos podem sempre produzir por si mesmos.

Se concordarmos com o que propõe Melucci (1989), que, na atualidade, é possível verificar uma alteração morfológica na estrutura da ação coletiva e que os movimentos se constituem a partir da formação de redes de pequenos grupos

imersos na vida cotidiana que requerem um envolvimento pessoal na experimentação e na prática da inovação cultural.

Sob esse enfoque, tal como anuncia Melucci (1997), o desafio maior está em identificar aqueles aspectos das formas empíricas de mobilização social, conflito e protesto, que não podem ser explicadas pelo instrumental tradicional da sociologia ou da ciência política, ou melhor, sugere que se não redimensionarmos nossos modos de compreensão, seremos, nas palavras de Melucci (1996), “incapazes de entender o que está acontecendo nos termos correspondentes às nossas velhas ferramentas” (p.206).

Trata-se, nessa direção, conforme analisa Melucci (1997), “não podemos afirmar de uma vez por todas onde está o poder, mas devemos procurar em quais condições e em que formas ele se manifesta” (p.38). Não pensar o poder como uma estrutura material, é colocar em primeiro plano a capacidade humana de produzir sentido através de relações que se estabelecem, especialmente, em espaços de convivência coletiva. Trata-se, ainda, de afirmar que a democracia não é assegurada automaticamente, mas que podemos preservar nossas expectativas e esperanças que, através do exercício consciente de democracia, podemos consolidar e ampliar o seu significado.

Se um dos objetivos desta pesquisa é, entre outros, buscar colher a ação como unidade de comportamento e de sentido, parece indispensável, então, adotar métodos de investigação que sejam adequados a este objetivo.

Analisando as justificativas explicitadas nos documentos analisados, tanto no Brasil como em Portugal, é possível localizar recorrências e continuidades nos saberes que vêm regulando a formulação de explicações que têm se constituído em

“verdades” sobre os fatores que intervêm na não adesão ou na evasão de adultos, potenciais alunos de classes alfabetização.

Nesse sentido, a “verdade” não pode ser única e, sim, constituir-se através de um processo que a legitima, ou melhor, de uma autorização que é tomada como um acordo entre nós. Sob esse enfoque, as relações entre o verdadeiro e o falso são construídas e balizam o que pode e o que deve ser pensado, quem pode ou tem autoridade para dizer e quem deve calar.

Aqui cabe lembrar uma crítica de Melucci (2001), àqueles/as que se dispõem empreender esforços na tentativa de compreender determinados fenômenos presentes no contexto social. Segundo esse autor, “alguns consultam velhas cartas, buscando traçar a tênue configuração do território apenas com a previsão de linhas familiares de mapas consultados habitualmente; outros se movimentam às cegas em todas as direções” (p.150).

É notável que todas as explicações partam de um princípio comum: a crença de que adulto, em particular, e o conjunto de áreas rurais nas quais residem os sujeitos-alfabetizandos, se caracterize como uma comunidade homogênea que partilha dos mesmos interesses, necessidades e sentidos de participação. Aqui cabe lembrar Melucci (1994), quando nos diz que “as pessoas não são moldadas simplesmente por condições estruturais, elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas” (p. 152), e recomenda que, sem ser relativista, se deva tentar compreender essa pluralidade de sentidos.

Creio que pensar sobre a questão da não adesão ou da evasão desses sujeitos impõe buscar, ao mesmo tempo, pensar que talvez a multiplicidade de discursos sobre o valor da alfabetização não tenha possibilitado a construção de um sentido para se alfabetizar para cada um/a ou para seu grupo de relações, o que me

faz pensar, ainda, que se o sentido não provém de garantias externas ou de necessidades impostas de fora, mas, sim, da capacidade singular de dar significado, da contingência da ação humana e da ligação social, a “não participação”, ou ainda, “a exclusão espontânea destas classes” possa ser entendida tanto como uma forma de resistência quanto como ausência de um projeto individual e/ou coletivo que justifique uma ação desses sujeitos em relação à alfabetização.

Se estivermos de acordo que o fenômeno coletivo é produto de processos sociais diferenciados de orientações de ação, de elementos de estrutura e motivação que podem ser combinados de maneiras distintas, o problema da análise sobre os motivos que justificam a não adesão de uns e a evasão de outros das salas de aula se centra na explicação de como esses elementos se combinam, se unem, de como se forma e se mantém um ator coletivo.

Nas sociedades complexas, conforme analisa Melucci (1999), “seria ilusório pensar que a democracia consiste meramente na competência pelo acesso aos recursos governamentais” (p. 172). Ela requer, sim, condições que permitam aos indivíduos e aos grupos sociais se afirmarem e serem reconhecidos pelo que são e pelo que desejam ser. Ou seja: requerem de condições que aumentem o reconhecimento e a autonomia dos processos significativos individuais e coletivos. A democracia deve incluir a possibilidade de rejeitar ou modificar as condições dadas de representação, assim como a possibilidade de abandonar processos de significação constituídos para produzir outros novos.

Como analisa Melucci (1989), “o mesmo comportamento empírico pode ser visto de maneiras diferentes, se ele se refere ou não a um sistema organizacional, a um sistema político, a um modo de produção” (p.56) ou, ainda, a um modo de ação.

Cabe destacar, também, que, se a ação coletiva não começa (necessariamente) em organizações, mas em grupos, redes, correntes informais de pessoas inter-relacionadas que não são, portanto, indivíduos isolados, mas fazem, desde já, parte de uma rede, um estudo sobre fenômenos que envolvem os movimentos sociais não pode se furtar de “olhar” para essas redes.

Conforme sugere Melucci (1999), “entre a análise dos determinantes estruturais e as preferências individuais, falta a análise do nível intermediário relacionado com os processos mediante os quais os indivíduos avaliam e reconhecem o que têm em comum e decidem atuar conjuntamente” (p.61).

Contrariamente ao que se formula na teoria da sociedade de massas, segundo Melucci (1999), “quem se mobiliza nunca são indivíduos desgarrados”. As redes constituem um nível intermediário fundamental para a compreensão dos processos de compromisso individual, pois os indivíduos se influenciam reciprocamente, negociam no marco destas redes e produzem as estruturas de referência cognitivas e motivações para a ação que se constrói e consolida na interação. Ainda segundo o autor (2001), os movimentos nas sociedades contemporâneas, “são redes submersas de grupos, de pontos de encontro, de circuitos de solidariedade que diferem profundamente da imagem do ator coletivo politicamente organizado” (p. 97).

O fim de uma visão totalizante de mudança, impõe aqueles que buscam compreender os movimentos contemporâneos, aceitar sua pluralidade dos planos e dos instrumentos da transformação social, a sua irredutibilidade a respeito das suas diferenças.

Tanto no Brasil como em Portugal a abrangência da reforma agrária parece corresponder ao tamanho, à força política e à organização do movimento social que a reivindica.

No caso português, os movimentos sociais em favor de uma transformação na estrutura fundiária, no período da reforma agrária no país, ficaram restritos ao Alentejo. A reforma agrária portuguesa envolveu apenas trabalhadores que habitavam na Região a Sul do Tejo. Nas demais regiões, os esforços foram tímidos e sem articulação. A reforma agrária, realizada após a Revolução de 1974, ficou cantonada no espaço que veio a ser designado de Zona de Intervenção da Reforma Agrária - ZIRA, que abrangia 40,9% da superfície do território português, apresentando suficiente homogeneidade econômica, social e ecológica para que pudesse, assim, ser definida como uma região.

A região abrangida pela ZIRA destacou-se por apresentar uma densidade demográfica de 40,4 hab por Km², valor acentuadamente baixo e que revela o caráter deprimido dessa região no contexto da formação social portuguesa. Esta região apresentava uma modesta contribuição para o Produto Bruto Interno – PIB, apenas 18,7%, exceto os Concelhos não agrícolas de Setúbal; largo predomínio da atividade agrícola na economia regional; e, ainda, específicas características da agricultura da ZIRA, ou seja, baixa produtividade da terra.

A questão da terra, reprimida desde a República, começava a surgir na política agrária, em fins de novembro de 1974, com a publicação de dois diplomas legais, sendo que o primeiro, previa a possibilidade do Estado arrendar compulsoriamente terras incultas ou sub-aproveitadas; e, o segundo, sua intervenção em empresas agrícolas que não funcionassem em termos de contribuir

para o desenvolvimento econômico do país e para os interesses da coletividade nacional.

No Alentejo, o movimento social crescia, em intensidade e grau de organização social e política, motivado pela contradição que opunha o proletariado agrícola e os desempregados à burguesia latifundiária, onde o conflito social era incontornável.

Começaram a cruzar-se a luta dos trabalhadores pelo emprego e a ação do Estado, com a primeira determinação, o que, sem dúvida, acabou por favorecer os trabalhadores agrícolas temporários que ambicionavam um emprego e um salário permanentes, o que, aliás, aparecia condenado pela evolução tecnológica da agricultura alentejana e pelo modelo econômico-social que emergia (Baptista, 2001).

A luta pelo emprego começava, de fato, a estar crescentemente associada à questão da terra, mas os trabalhadores ainda não tinham ousado avançar sobre a terra para aí organizarem a produção e o emprego, prescindindo do enquadramento organizativo, tecnológico e do saber das grandes explorações capitalistas.

Pode-se dizer, ainda, que, em termos reivindicatórios e de igualdade social, os objetivos dos trabalhadores rurais portugueses eram bastante modestos, uma vez que ambicionavam apenas, justa e licitamente, terras para trabalho contínuo, salário permanente e em local próximo da aldeia onde residiam.

Os trabalhadores rurais desempregados, assalariados e temporários, desencadearam, em 1975, o movimento de ocupação de 1 milhão e 100 mil hectares de terras, organizando-se em cinco centenas de Unidades Coletivas de Produção e, desse modo, concretizaram a reforma agrária, apoiados pelos Governos Provisórios e pelo Comando das Forças Armadas.

Porém, apenas a posse e o uso da terra não eram suficientes para garantir a sustentabilidade e o sucesso da reforma agrária alentejana. É compreensível que os trabalhadores rurais, sem dispor de capital de giro para por em pleno funcionamento a dispendiosa, arriscada e complexa atividade agropecuária a que se aventuravam bravamente a desempenhar, estivessem, em pouco tempo, em alguns casos, condenados ao fechamento das Unidades Coletivas que tinham, com esforço, constituído.

A gestão das Unidades Coletivas de Produção era dificultada pelos preços baixos dos bens produzidos, questões relacionadas à comercialização, crédito e, também, pela dificuldade administrativa e técnica. Nesse contexto, não foram poucas as UCPs que, preocupadas com o pagamento imediato de dívidas e de salários, acabaram por esquecer de assegurar um excedente que lhes permitissem investir e transformar os sistemas de produção.

A análise do modo de funcionamento das Unidades Coletivas nos permite confirmar, na esteira de Barros (1979) e Baptista (1981), algumas das dificuldades que impediram a realização de uma gestão democrática. Segundo esses autores, observava-se um grau significativo de absentéismo e, também, uma falta de participação efetiva dos trabalhadores nas Assembléias Gerais que reuniam os associados para discutirem questões vitais e de interesse de todos.

Considera-se que o processo de devolução das terras exploradas pelas Unidades Coletivas de Produção aos domínios de seus antigos proprietários tenha sido determinante na destruição da reforma agrária e consistiu, também, na conseqüente reconstituição dos grandes domínios fundiários e retorno ao desemprego em massa dos trabalhadores rurais. No Alentejo que, na década de

1950, empregava, mesmo que temporariamente, 170 mil trabalhadores, restavam, em 2001, menos de um décimo.

A reforma agrária portuguesa, segundo a análise de Barros (1979), caracterizou-se como “um fenômeno de exclusiva incidência regional, de natureza essencialmente coletivista e anticapitalista, de reduzida expressão econômica e social e de forte impacto político” (p.39), cujo poder político revelou-se incapaz de definir e assegurar a concretização de um projeto coerente adaptado à diversidade.

Nesses termos, é possível afirmar que a reforma agrária portuguesa à semelhança da brasileira não foi, sem dúvida, conduzida pelo Governo e, sim, essencialmente promovida pelos trabalhadores rurais, apoiados tanto pelos sindicatos como por determinadas forças políticas.

No caso brasileiro, onde a questão da terra foi politizada e se tornou um problema de toda a sociedade, as reivindicações por terra para trabalho se espalharam por todo o país, com maior ênfase no Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

A mobilização social em busca do resgate da democracia, a institucionalização de um Governo Civil e as graves questões sociais existentes no país, levaram à formação, no início dos anos de 1980, de diversos movimentos de trabalhadores rurais. Essa mobilização, a organização social de outros movimentos, a formalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em 1984, foram fatores cruciais para a inclusão, na Constituição Federal de 1988, de dispositivos que permitissem a desapropriação de terras que não estivessem cumprindo a sua função social. Os movimentos sociais foram, e continuam sendo, como o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG

e outras siglas regionais, um contínuo fator de pressão social sobre os poderes constituídos pelo avanço da Reforma Agrária no Brasil.

O Decreto do Governo nº 97.766, de dez de outubro de 1985, determinou, após ampla e complexa discussão com a sociedade, a criação de um ambicioso Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, com a meta utópica de assentar 1,4 milhão de famílias, em quatro anos, e desapropriar 43 milhões de hectares de terras.

Desde então, a política e as ações de Reforma Agrária sofreram profundas alterações, seja com dotações orçamentárias crescentes seja com importantes alterações legislativas e metodológicas que deram condições ao INCRA agir na direção de consolidar sua missão institucional.

Os movimentos sociais de luta pela terra, no Brasil, vêm se transformando em exemplos de organização e de mobilização social, o que nos faz pensar que as reservas de possibilidade histórica das populações rurais representam, e muito, sua capacidade para reinventar o mundo e se reinventar no mundo. Estruturaram-se, diversificaram-se e envolveram órgãos públicos, além de outros segmentos da sociedade e entidades não governamentais, em prol de sua luta. Concomitantemente a seu fortalecimento e expansão, os movimentos sociais foram ampliando suas reivindicações: a luta não se restringe a posse de um pedaço de terra, mas, também, por condições de trabalho e melhor qualidade de vida. Assim, nessa esteira de pleitos estão, além da posse da terra e o acesso a diversos tipos de créditos, a garantia de infraestrutura básica, ou seja, a garantia à habitação, água, energia elétrica e estradas.

Alertando, acertadamente, sobre o processo de proletarização dos trabalhadores rurais devido a forma como se concretizou a reforma agrária em Portugal, Hespanha (1986) ressalta tentativas do poder público de reorientar o

programa de forma a incluir os camponeses e/ou pequenos proprietários por meio de uma política de distribuição de terras mais abrangente. Isto é, àqueles agricultores que não dispusessem de terra para viabilizar a sua atividade lhe fosse dado o acesso a mais área, bem como acesso a créditos e apoio técnico.

Embora, observe-se que a permanência da posse e uso da terra de forma coletiva, como se deu em Portugal, do ponto de vista social, organizacional e coletivo, talvez seja mais justa se comparada à forma de organização produtiva que vêm, quase que hegemonicamente, caracterizando a reforma agrária brasileira, essa última permite maior abertura e graus de liberdade ou de flexibilidade de organização social, pois sendo a terra considerada um bem privado do beneficiário, esse não pode ser considerado um proletário.

Vê-se, assim, que como a terra das áreas rurais de reforma agrária no Brasil, regra geral, é parcelada em lotes individuais e, a médio e longo prazo, ou melhor, ao longo do período de dez a vinte anos o beneficiário poderá se tornar proprietário, isto lhe faculta o caráter de produtor autônomo e, portanto, pode-se concluir que essa condição não corresponde àquela prevalente na categoria de proletário.

No entanto, corre-se esse risco eminente da proletarização das condições de vida dos beneficiários do Programa de Reforma Agrária brasileiro, pela forma como vem sendo implementada e pelos reduzidos e insuficientes recursos disponibilizados pelo Governo Federal.

Destaca-se, nesse contexto, uma diferença significativa quanto ao grau de autonomia e de independência que trabalhadores rurais portugueses e brasileiros puderam experienciar em decorrência dos processos de reforma agrária nos dois países.

Os trabalhadores rurais, em Portugal, saíram, na sua maioria, da condição de desempregados ou empregados temporários para a condição de proletários, pois eram empregados nas cooperativas e, segundo revisão literária sobre o tema e depoimentos coletados em trabalho de campo, não gozavam de um maior grau de autonomia e se mantiveram subjugados às ordens das direções das Cooperativas.

No caso dos trabalhadores brasileiros, considera-se que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano de suas vidas, a condição de proprietário de seu lote de terra lhes garante um maior grau de autonomia e espaço para criação de ações mais emancipadoras.

Destaca-se que, na atualidade, os trabalhadores rurais portugueses, após a derrocada da reforma agrária, têm poucas alternativas para solucionarem as dificuldades com as quais se deparam no cotidiano da vida na sociedade rural.

Àqueles a quem coube a sorte ou a ventura de permanecer vinculado a uma Cooperativa remanescente do período da reforma agrária, é preciso se deslocar a longas distâncias para comercializar os produtos.

Para um grupo de trabalhadores, hoje desvinculados tanto de unidades coletivas de produção como de cooperativas, as possibilidades limitam-se ao trabalho temporário ou sazonal e ao recebimento de uma aposentadoria em um valor em torno de 200 Euros, quando o salário mínimo nacional é de 365 Euros, ou ainda, o abandono definitivo do campo.

Segundo Riechmann e Buey (1994), um movimento social pode ser definido como “um agente coletivo que intervém no processo de transformação social, promovendo mudanças ou opondo-se a elas” (p.47). Conforme a definição proposta por Raschke (*apud* Riechmann e Buey, 1994), “movimento social é um agente coletivo mobilizador que persegue o objetivo de provocar, impedir ou anular uma

mudança social fundamental, trabalhando para isso com certa continuidade, com alto nível de integração simbólica, se valendo de formas de ação e organização variáveis” (p.48).

Porém, é importante destacar que dentro de um movimento podem coexistir grupos com interesses, expectativas e concepções de mundo notadamente diferentes. Como a base de seu poder não está garantida por uma institucionalização excessiva, buscam sempre o apoio ativo dos membros da sociedade. Também as formas de participação nos movimentos sociais são múltiplas e, geralmente, eles têm um começo e um final, uma vez que se baseiam em causas estruturais que intencionam modificar por meio de sua ação coletiva. Aqui vale lembrar, mais uma vez, (Riechmann e Buey, 1994), quando referem que os objetivos dos movimentos sociais “podem ser esboçados com a fórmula uma humanidade livre e justa sobre uma terra habitável” (p.58).

Considero que essas premissas podem contribuir para romper com a ilusão de pensar que a democracia consista meramente na competência pelo acesso aos recursos governamentais (Melucci, 1999 e Santos, 2002a, 2002b, 2002c), uma vez que seu exercício requer condições que aumentem o reconhecimento e a autonomia dos processos significativos individuais e coletivos. Assim, a democracia não é algo assegurado automaticamente. Tal como sugere (Melucci, 1997), ela pode resultar, sim, de uma ação coletiva que viabilize a negociação e a instauração de acordos públicos.

A experiência dos trabalhadores rurais dos campos do Sul, de Portugal, é um exemplo interessante para mostrar que a democracia pode ser constituída em espaços públicos independentes das instituições governamentais ou estruturas estatais (Melucci, 1999 e Santos, 2002b, 2002c). Nesses espaços, as práticas de

significação desenvolvidas na vida cotidiana podem ser expressas e ouvidas independentemente das instituições políticas formais ou de um Programa proposto pelo Governo.

No caso do Brasil, estima-se que o cumprimento do que prevê o Artigo 86 da Constituição Federal de 1988, ou melhor, que a mobilização dos trabalhadores imponha o que a função social da propriedade seja tomada como referência na definição de ações integradas e articuladas entre os trabalhadores rurais e os Ministérios do Desenvolvimento Agrário, da Agricultura, da Saúde, da Educação, do Trabalho, do Meio Ambiente e, ainda, da EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, pois, só desta forma, um Programa de Reforma Agrária pode, de fato, se constituir como um instrumento político de desenvolvimento social, cultural e econômico para transformar a realidade nas áreas rurais.

METODOLOGIA

Metodologia

Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos e apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens...a ponte reúne enquanto passagem que atravessa (Bhabha, p.23).

Na esteira do estudo realizado por D’Incao e Roy (1985), acredito que as ações alfabetizadoras destinadas a adultos, habitantes em áreas rurais, deveriam partir de uma identificação de quem são esses sujeitos e não de uma norma que os julga com base em um modelo pré-estabelecido “de quem” eles deveriam se transformar. Uma perspectiva definida nesses termos enfraquece sua potência na medida em que parte da negação do que são esses sujeitos e investe na criação de condições favoráveis à conformação desses ao “ideal” de homem e de mulher e ao “ideal” de sociedade definidos pelas utopias que visam transformar uma determinada realidade.

Para realizar o trabalho de campo busquei inspiração em estudos etnográficos, tal como fizeram a antropóloga Fonseca (1989, 1994, 1995, 1999) e o sociólogo Martins (1984, 1989, 1993a 1993b, 2000 e 2003). Segundo Fonseca (1999), o método etnográfico propicia o estudo da subjetividade por contemplar espaços de convivência e interação entre pesquisador e seus objetos de estudo, questão de muita relevância para os objetivos que eu previ.

Sabendo, de ante-mão, que minha presença não seria neutra, ou seja, também eu seria parte da realidade pesquisada, busquei estar alerta à identificação de diferenças entre os modos dos sujeitos da pesquisa significarem suas particulares experiências.

Conforme sugere Martins (1993b), busquei decifrar o silêncio daqueles que não tenham, até aqui, sido eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos pelos agentes de ações educativas com quem esses sujeitos mantêm ou mantiveram algum tipo de relação.

A presente pesquisa envolve a utilização tanto de técnicas qualitativas como quantitativas. Esse tipo de estudo deve, sobretudo, ao filósofo Dewey e ao sociólogo Lazarsfeld, uma valorização do produto que esses dois tipos de reflexão podem trazer. Conforme analisa Gobo (2005), as vantagens de estudos que conciliam as duas abordagens têm garantido maior grau de formalização, ou seja, se inscrevem no âmbito de estudos que adotam um método reflexivo. Segundo o autor (ibid.), “sem implicar uma epistemologia neopositivista [...] a atividade de formalizar convida o pesquisador a explicitar os seus argumentos, as instituições e os conhecimentos tácitos, a fim de fornecer aos leitores as informações para um diálogo no interior da comunidade científica” (p.92).

Cabe nesse espaço referir a metáfora dos “*Três Castelos, uma casa e cidade inquieta*”, criada por Capecchi (*apud* Melucci, 2005), uma vez que problematiza a existência de duas posições que vêm, historicamente, disputando entre si, o estatuto do meio “mais correto” ou confiável a ser adotado em uma pesquisa. Segundo Tota (2005), retomando a metáfora de Capecchi, importa salientar “o fato de que os dois castelos existiram e que no seu interior muitos sociólogos hospedaram-se e, sobretudo, escreveram” (p.306).

Nessa perspectiva, foram realizados três estudos de casos que serviram de base para um estudo comparativo: o primeiro estudo, envolveu participantes residentes na área rural reformada situada no Estado de Goiás, Brasil; o segundo,

na área rural reformada situada no Estado do Pará, Brasil; e, o terceiro, na área rural do Concelho de Sabrosa, Região de Trás-os-Montes e Douro, Portugal.

O principal objetivo de um estudo de caso é, segundo Godoy (1995), aprofundar a descrição de determinado fenômeno.

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade social que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, neste caso rural. Tem por objetivo, também, proporcionar vivência da realidade por meio da análise e tentativa de solução para um problema extraído da vida real. O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem.

Adotando um enfoque exploratório e descritivo, o pesquisador que pretende desenvolver um estudo de caso deverá estar aberto às suas descobertas, utilizando uma variedade de dados coletados por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista que, neste caso, foi substituída pelo registro de histórias de vida relatadas, oralmente, pelos participantes.

A escolha da unidade social a ser investigada é feita tendo em vista o problema que preocupa o investigador. Guiado por uma temática de interesse, o pesquisador tomará uma série de decisões, a partir dos seguintes questionamentos:: Qual a unidade a ser estudada? Essa unidade será escolhida por representar um caso típico?

O estudo comparativo, conforme sugerem Fonseca (1999) e Martins (2003), se constitui no momento em que o esforço convergiu na direção de realizar uma análise à luz de uma revisão bibliográfica que permitiu localizar dinâmicas similares

e particulares, através de um exercício que possibilitou identificar tanto aspectos específicos como recorrências que caracterizaram as realidades investigadas, considerando que, a partir daí, se pode ampliar a compreensão sobre a problemática que motivou a realização dessa pesquisa. Os dados coletados em cada espaço de investigação no Brasil e em Portugal, foram de fundamental valia para dar conta do desafio de juntar os pedaços – as diversas dinâmicas analisadas – para entender e localizar a existência de uma lógica que subjaz às áreas rurais que constituíram o corpus deste estudo, compreendidos aqui como espaços históricos, políticos, social, econômico e culturalmente instituídos e instituidores de identidades.

A partir de um contraponto entre essas diferentes e particulares experiências, busquei responder as questões que orientaram a realização da pesquisa, bem como contribuíram com elementos que se constituíram em alternativas de transformação no instituído e não problematizado. Na esteira de Drummont (*apud* Vanna, 1999), “é a particularidade mais ínfima (...) que mantém aberta a rota do universal” (p.74).

Segundo Fonseca (1999), da mesma forma que o individualismo metodológico resvala numa sacralização do indivíduo, é preciso estar atento para evitar que uma abordagem excessivamente sociológica se constitua na reificação de processos coletivos. Para isso, é importante, mais uma vez, lembrar duas advertências que a autora (*ibid.*) nos faz. Na primeira, ela nos alerta que os modelos resultantes de nossos estudos são criações nossas e, nesses termos, são formulados para nos auxiliar numa situação específica usada para compreender os “outros”. Ao mapearmos singulares maneiras de fazer e de pensar o mundo, nem homogêneas nem estanques, poderemos recair no equívoco de uma simplificação grosseira sobre a realidade. Na segunda advertência, Fonseca (*ibid.*) nos alerta de que não podemos supor que o modelo que tenhamos construído seja a “chave” para

a compreensão de qualquer situação que se reconheça similar àquela analisada. Ao contrário, esse modelo deve ser considerado, em futuros estudos, como hipótese a ser testada ao lado de outras hipóteses que se construam.

Atenta às advertências de Fonseca (1999), ambicionei, em conformidade com cada grupo de participantes, contribuir com dados que pudessem oferecer elementos para qualificar as propostas governamentais e, desse modo, viabilizar uma transformação na realidade vigente, atendendo as expectativas e os interesses dos beneficiários e, ainda, garantir e ampliar o grau de participação dessa parcela da população na definição de prioridades nos programas de educação de adultos, nas suas diferentes instâncias: municipais, estaduais e nacionais, no caso brasileiro e similares ou correspondentes, no caso português.

O direcionamento de olhares para estudo de cenários, épocas ou temáticas diferentes, buscando aproximações ou distanciamentos, dentro de uma perspectiva comparada, exige cuidados especiais, além das tradicionais precauções inerentes à atividade investigativa.

Temas comuns em regiões geográficas diferentes não os tornam por si mesmos comparáveis, nem as ocorrências de fenômenos semelhantes em períodos históricos próximos os tornam mais iguais. O ponto de referência não pode ser unicamente o espaço ou o tempo. Neste sentido, cabe ressaltar o alerta, em estudo sobre Educação Comparada, mas também aplicável neste caso, de Saviani (2001), a partir de uma análise filológica do termo comparar: “(...) compreender a *comparação* como um procedimento intelectual caracterizado por um potencial crítico, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo o risco de juntar elementos não suscetíveis de serem reunidos efetuando aproximações indevidas” (p.7). Ressalte-se que a percepção e a busca das diferenças pode ser mais significativa do que de

semelhanças no processo de investigatório. E o conjunto das diferenças e semelhanças identificadas deve ser analisado não apenas sob o ponto de vista do período ou região, mas também sob o contexto em que se encontra inserido, bem como o processo histórico de sua formação.

Sob esse enfoque, quando busquei conhecer os significados construídos pelos participantes dos estudos realizados no Brasil e em Portugal, não tratava-se, apenas, da verificação da ocorrência de fenômenos particulares, mas, sim, da verificação de possíveis pontos em comum.

Considerando que a comparação é a base de quase todas as formas de pesquisa, estabeleci categorias de análise que permitiram promover aproximações ou distanciamentos entre as realidades em estudo, bem como compreender como portugueses e brasileiros definem sua trajetória, ao longo do tempo e no espaço, marcados por certas características comuns, como língua e experiência histórica, e, também, por condições de desigualdade social quanto ao acesso e/ou continuidade de estudos. Na área da educação, a prática da comparação pode trazer bons frutos, na medida em que permite estender a compreensão do processo de sua formação, avanços e retrocessos em diferentes situações. A comparação está, continuamente presente, pois sempre que procuramos compreender onde nos inserimos, os processos sociais em andamento, recorremos a outros contextos onde se desenvolvem realidades parecidas. A comparação é seguramente uma forma de alcançar um novo saber.

No presente caso, tratou-se de estabelecer esse campo de análise sobre um terreno já carregado de significações comuns, isto é, um universo marcado pela língua e pela experiência histórica comuns, chamado por Nóvoa (1988) de espaço da lusofonia:

Uma dessas realidades – que tenho vindo a procurar construir como objecto de estudo – é essa comunidade imaginada que dá pelo nome imperfeito de *lusofonia*. Aqui, a possibilidade de um pensamento histórico e comparado torna-se tão evidente que nos espantamos com a ausência de estudos e pesquisas.

No caso brasileiro, essa idéia de estudos multilocais no espaço da lusofonia torna-se duplamente interessante. Primeiro, por ampliar o campo de estudo, estabelecendo como referenciais não fronteiras geográficas específicas, mas elementos lingüísticos, sociais e culturais, o que conduz a novos olhares e conclusões estimulantes para as diversas comunidades e sujeitos que se inserem nesse novo espaço. Segundo, porque permite a realização de pesquisas empíricas, promovidas em regiões pouco pesquisadas, que diferem ou confirmam os estudos referenciais das políticas para um desenvolvimento rural integrado e sustentável, promovendo um enriquecimento na compreensão da realidade brasileira. Conjugam-se, nesse caso, aspectos locais e universais (lusofonia, no caso) em substituição ao nacional, de difícil estabelecimento, dadas as diversidades do país.

Acrescentaria, ainda, a observação de que mesmo tendo contado com estudos mais acurados, ainda restam lacunas importantes a serem preenchidas. Nesse caso, consideraria que a presente abordagem é inovadora e permitirá lançar novos olhares sobre as formas de ser e de estar no mundo dos trabalhadores rurais em ambos os países, ao contemplar processos locais e processos mais amplos.

O historiador Burke (2002), ao discutir questões de modelos e métodos na História, observa que a prática da comparação sempre ocupou lugar privilegiado na teoria sócia, mas, ainda assim, os historiadores tendiam pela sua rejeição, justificando essa atitude pelo que consideram o fulcro de suas investigações que é a busca do específico, do irrepitível. Embora não discorde dessa forma de trabalho, o autor (*ibid.*) demonstra que, para se conseguir alcançar o que são fatos, realidades,

temáticas únicos, é necessário descobrir no que eles diferem de outros fenômenos similares, o que remete à necessidade da comparação, implícita ou explícita. O cerne da questão, em sua opinião é:

Observar o que fenômenos aparentemente diferentes têm em comum, entretanto, é, sem a menor dúvida, uma virtude intelectual tão valiosa como observar o quanto fenômenos aparentemente similares diferem entre si. De qualquer modo, também a separação depende de uma fase comparativa prévia.

Realizar um estudo comparativo, tal como foi um propósito desta pesquisa, significa assumir explicitamente o que se entende aqui por “comparação”. Junto com Rebughini (2005), admito que o que está sintetizado no termo “comparativo” é a confrontação de três sistemas ou grupos sociais, culturais, políticos e econômicos, desenvolvida, através de técnicas quantitativas e qualitativas.

A comparação aqui pretendida buscou inspiração no ponto de vista idiográfico que, segundo analisa Rebughini (2005), é “utilizada em antropologia e em etnologia, mas sempre mais freqüente também na sociologia” (p.244). Ainda segundo o autor (ib.), no âmbito da comparação idiográfica, procede-se, primeiro, uma investigação sobre como se formam e se expressam determinados fenômenos, em cada um dos contextos a serem comparados para, em seguida, se buscar possíveis relações entre esses aspectos. A comparação, porém, tal como adverte Rebughini (2005), “não deve ser nunca entendida como método de controle das hipóteses [...]” e, sim, “como técnica para melhor compreender, descrever e explicar os fenômenos observados e comparados” (p. 246).

Ressalta-se, também, nessa direção, as sugestões de Sartori (1991), quando recomenda que a definição dos grupos ou sistemas a serem comparados deve se apoiar em um conjunto de critérios. Geralmente, ainda segundo o autor (ibid.), o critério adotado é sempre aquele da classificação. Nessa direção, cabe referir

Scarduelli (1993), quando adverte que essa classificação não seja garantia de objetividade, mas, sim, que se trata de uma operação que comporta escolhas subjetivas, ou seja, ligadas aos pontos de vista do pesquisador.

No caso dos estudos incluídos nesta pesquisa, observou-se um tempo entre a realização de cada investigação, ou seja, procedeu-se a pesquisa de campo e o registro de histórias de vida em tempos diversos.

O estudo de Goiás, realizou-se em setembro de 2003; o estudo no Pará, em fevereiro de 2004; e, por fim, o estudo em Sabrosa foi concluído em janeiro de 2005. A questão determinante para a observação de tais intervalos, não foi outra senão os limites de ordem financeira: custos com deslocamentos e permanência em cada local. Em todo o caso, convém considerar o que bem advertiu Rebughini (2005), ou seja, “aquilo que aconteceu na pesquisa no tempo T, influencia aquilo que acontece no tempo T2” (p.259) e esse no tempo T3, uma vez que, segundo o mesmo autor (ib.), “(...) o observador modifica cada vez a sua experiência e, através da ação da reflexividade, ele muda em parte os seus pressupostos” (p.259). Porém, ainda conforme o mesmo autor, “na pesquisa sociológica é impossível remeter, cada vez, a tempo zero” (p.259).

Nas palavras de Rebughini (2005),

O ato comparativo comporta implicitamente um ato reflexivo: comparando-me com o outro me reflito nele; comparar significa olhar-se com os olhos do outro. Mesmo sem dirigir-se para sociedades muito diversas, a comparação implica o encontro de universos culturais diferentes: aquele ao qual pertence o pesquisador e aqueles dos contextos implicados na comparação. De um lado, existirá um ponto de vista situado pelo comparatista; do outro, aquele dos atores que ele estuda e fazem parte de um sistema de significados, pelo menos em parte, diverso (p.260).

Segundo Burke (2002), os principais riscos que se apresentam no uso da comparação dizem respeito, em primeiro lugar, à tentação de se aceitar que as sociedades se desenvolvem em estágios, o que pode induzir o pesquisador à formulação de uma história evolutiva, estabelecendo-se “modelos” aos quais as realidades em estudo são comparadas. É preciso atentar para a necessidade de se fazer análises que levem em conta as possibilidades de cada formação social, sem aproximações evolucionistas, mas, também, dinâmicas, não estáticas. Em segundo lugar, existe o risco do etnocentrismo, ao se estabelecer um determinado local como referência para análise, como se costuma fazer, por exemplo, com o Ocidente. O conhecimento cada vez maior das culturas nos últimos anos contribui para minimizar os perigos desse desvio, mas não o elimina como todo. Além disso, Burke (ibid.) ainda alerta para a necessidade de se analisar com precisão o que se deve comparar e com o quê. Essa decisão deve ser cercada de cuidados, para se evitar, entre outros problemas, a superficialidade.

Ciente dos riscos é necessário acautelar-se, também, com relação à extensão dos objetos a serem investigados. E aqui acrescentar-se-ia, tal como advertiu Burke (ibid.) uma última recomendação indispensável na utilização desse método: “Precaução básica é a de conhecer bem o que se pretende comparar”.

Para melhores resultados dos aspectos metodológicos, busquei aproximação com a indicação apresentada por Bray e Thomas (2000), sobre a importância da utilização da análise comparativa em multiníveis, evitando uma investigação de aspectos estanques, geradores de aferições descritivas e não de análise interpretativa.

Como é corrente em estudos conduzidos, geralmente, por historiadores, considerei informações oriundas tanto de fontes primárias como de fontes

secundárias. No primeiro caso, as informações provêm de consultas a censos, estatísticas, documentos escritos. No segundo caso, advém de depoimentos espontaneamente concedidos por participantes.

Também defini a unidade, ou melhor, o universo ou população, e os casos, ou seja, as unidades sobre as quais realizei as investigações. Porém, minha decisão de delimitar uma amostra contraria algumas posições, tais como as de Trauss & Corbin (*apud* Gobo, 2005), Patton (*apud* Gobo, 2005) e Corsaro (*apud* Gobo, 2005), os quais condenam que tal procedimento seja necessário, no caso de estudos qualitativos. Contudo, optei por adotar uma posição que se inscreve no âmbito de investigações realizadas por Melucci (*apud* Gobo, 2005), Mitchell & Karttunen (*apud* Gobo, 2005), as quais defendem que a delimitação das unidades e dos casos é essencial quando se quer evitar a realização de pesquisas desordenadas e empiricamente inconsistentes.

As unidades, segundo sugere Gobo (2005), podem “ser indivíduos mas também (e sobretudo nas ciências sociais) atitudes, estereótipos, opiniões, comportamentos e interações, emoções, crenças, eventos, regras ou convenções sociais” (p.113).

As áreas rurais, ou melhor, espaços de investigação são considerados, neste estudo, como territórios de poder.

A palavra poder é de difícil definição, por consistir em atos e em decisões. Segundo Raffestin (1993), “poder” resume a história de nossa equiparação a “um conjunto de instituições e aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos a um determinado Estado” (Foucault, 1976, p.121).

O poder, tal como bem o demonstrou Foucault, não é mais visível, é consubstancial com todas as relações. Assim, é preciso compreender, primeiro, a

multiplicidade de relações de força que são imanentes ao domínio em que elas se exercem e são constitutivas de sua organização. Isso significa dizer, que o poder está em todo o lugar; não que englobe tudo, mas vêm de todos os lugares. Portanto, tal como analisa Raffestin (1993), “seria inútil procurar o poder na existência original de um ponto central, (...) pois é o alicerce móvel das relações de força que, por sua desigualdade, induzem sem cessar a estados de poder, porém sempre locais e instáveis” (p.52).

O poder se manifesta por ocasião da relação. É um processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelece, os dois pólos fazem face um ao outro ou se confrontam. As forças que se dispõem os dois parceiros criam um campo: o campo do poder. O campo da relação é um campo de poder que organiza os elementos e as configurações. Foucault fez uma série de proposições que não definem o poder, mas são mais importantes que uma definição, uma vez que visam a natureza do poder.

Há uma inegável afinidade entre algumas posições de Foucault sobre o poder e o conceito de território, que será aqui considerado. A indiscutível contribuição de Foucault é mostrar que há uma distinção entre um poder político, econômico e cultural. Sendo toda a relação um lugar de poder, isso significa que o poder está ligado muito intimamente à manipulação dos fluxos que atravessam a relação. A partir desse autor, é, também, indiscutível a existência de um laço entre o poder e o saber.

Segundo analisa Lapierre (*apud* Raffestin, 1993), o que fundamenta o poder não é a necessidade natural, mas a capacidade que os homens têm de transformar, por seu trabalho, e, ao mesmo tempo, a natureza que os circunda e suas próprias

relações sociais. Pela inovação técnica e econômica, homens transformam seu meio natural. Pela inovação social e cultural, transformam seu meio social.

Assim, se retomarmos as proposições de Foucault, conforme sugere Raffestin (1993), “observaremos que o trabalho, na qualidade de poder original, é exercido a partir de pontos inumeráveis” (p.56).

Porém, diferente do que pode pensar Marx, é possível a apropriação do trabalho. Apropriar-se do trabalho, significa submetê-lo a uma dicotomia e separar a energia da informação: apropriar-se de uma e/ou da outra, e impedir o homem de dispor de uma e de outra ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, significa privá-lo de sua capacidade primitiva de transformação.

Se estivermos de acordo que o poder visa o controle e a dominação sobre os homens e sobre as coisas, poderemos, junto com Raffestin (1993), retomar a divisão tripartida em uso na geografia política: a população, o território e os recursos, e perguntar, em seguida: Por que a população é colocada em primeiro lugar? Segundo o mesmo autor (ib.), porque ela está na origem de todo o poder. Nela residem as capacidades virtuais de transformação; ela constitui o elemento dinâmico de onde procede a ação. O território não é menos indispensável, uma vez que é a cena do poder e o lugar de todas as relações, mas sem a população, ele se resume a apenas uma potencialidade, um dado estático a organizar e a integrar uma estatística.

Chegamos, então, no ponto de interesse, anteriormente anunciado: a estreita relação entre poder e território, esse último, entendido aqui, em primeiro lugar, como diferente de espaço e, em segundo lugar, se formando a partir dele, como resultado de uma ação conduzida por um ator.

Um ator, ao se apropriar de um espaço, conforme descreve Raffestin (p.258) concreta ou abstratamente, o territorializa. Lefebvre (*apud* Raffestin, 1993) mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: “A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos, fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estrada de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas, etc” (p.143).

Nessa perspectiva, o território é um espaço onde se projetou um trabalho, e que, por conseqüência, revela relações marcadas pelo poder. Nas palavras de Raffestin (ib.), “O espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si” (p.144). Compreendido nesses termos, o espaço está, de uma certa forma, “dado”, como se fosse matéria-prima, e, ainda, local de possibilidades, pré-existente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será objeto, a partir do momento em que o ator manifeste a intenção de dele se apoderar.

A cartografia moderna, originada na Renascença, seguiu de perto o nascimento do Estado moderno e rapidamente se transformou em um instrumento “de poder e do poder”. Essa cartografia contribuiu, e muito, para modelar os comportamentos do poder, uma vez que a partir de tal representação, os atores se põem a repartir as superfícies.

Mesmo não sendo discerníveis, as malhas, os nós e as redes resultantes de práticas especiais têm uma existência com a qual é preciso contar. Mas, se nos limitarmos ao território concreto, esses atos vão se traduzir por atos observáveis desde a antiguidade. Embora os povos civilizados aspirassem à universalidade, desde muito cedo, sempre dividiram cuidadosamente o espaço, a fim de se distinguir de seus vizinhos, ainda que tal observação seja restritiva, uma vez que não se trate apenas de separar, mas, também, de diferenciar. Sob esse enfoque, toda a prática

espacial, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos, se traduz por uma produção territorial que faz intervir tessitura, nó e rede, e, segundo analisa Raffestin (1993), “nenhuma sociedade, por mais elementar que seja, escapa à necessidade de organizar o campo operatório de sua ação” (p.145).

Porém, para os interesses mais diretamente relacionados ao presente estudo, cabe ressaltar que, se os indivíduos ou os grupos ocupam pontos no espaço e se distribuem de acordo com modelos que podem ser aleatórios, regulares ou concentrados, tais posições são, em parte, respostas possíveis ao fator distância e a seu complemento: a acessibilidade, senso que a distância pode ser apreendida em termos espaciais, temporais, psicológicos ou econômicos. Compreendido nesses termos, pode-se pensar que um assentamento rural, ou melhor, uma área rural seja um dos resultados visíveis de ações conduzidas por atores interessados na demarcação de certas fronteiras nos espaços a serem ocupados por certas parcelas da população.

As imagens territoriais podem ser reveladoras sobre o tipo de relações de produção e, conseqüentemente, de poder, que se dão em determinados espaços. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores que produzem o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações. O mesmo se passa com as empresas ou outras organizações, para as quais o sistema precedente constitui um conjunto de fatores favoráveis e limitantes. O mesmo ocorre com um indivíduo que constrói uma casa ou, mais modestamente ainda, para aquele que arruma um apartamento. Enfim, em diferentes graus, em momentos e em lugares variados, os atores produzem territórios.

Nessa perspectiva, a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete “o vivido” territorial tanto pelos membros de uma coletividade como pelas sociedades em geral. Os homens vivem o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivas que são, ao mesmo tempo, relações de poder, visto que há interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Enfim, é impossível manter uma relação que não seja marcada pelo poder.

Uma das noções mais claras de territorialidade pode ser encontrada na idéia ocidental de propriedade privada. O fato de delimitar parcelas, de marcá-las, de cercá-las, não caracteriza só uma simples relação com o território, mas é bem mais que isso. Pode-se dizer que a relação com o território seja uma relação mediadora nas relações dos/as homens/mulheres com os “seus outros”. O “outro”, nesse caso, não seria somente o espaço modelado, mas, também, os indivíduos e/ou grupos que aí se inserem. Assim, cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade, que os indivíduos e as sociedades vivem. A territorialidade se manifesta em várias escalas; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer, junto com Raffestin (1993), “que é a face vivida da face agida do poder” (p.160).

A seleção das áreas rurais a serem investigadas considerou alguns critérios que, no que segue, serão apresentados.

Áreas rurais do Brasil:

Baseada em quatro critérios, foram definidos, inicialmente, como áreas rurais de investigação, os seguintes Projetos de Assentamentos – PA no Brasil:

- PA Rio Paraíso, localizado no município de Jataí, no estado de Goiás.
- PA Rainha, localizado no município de Itupiranga, no estado do Pará.

Crêterios adotados para definir as áreas rurais no Brasil:

1  Considerando as diferenças históricas, culturais, sociais, políticas e econ micas que caracterizam, a princípio, especialmente, cada região do Brasil, havia estabelecido como um critério selecionar um assentamento rural localizado em cada região, onde os índices apontassem o Estado com um número mais significativo de jovens e adultos não alfabetizados. Porém, a carência de recursos financeiros, fizeram-me revisar essa decisão e definir três assentamentos como espaços de investiga o, cada um de uma região.

2  Foram considerados dados disponibilizados no livro Travessias publica o que resultou da pesquisa coordenada por Martins (2003), realizada em cinco assentamentos rurais, uma vez que pude, de posse desses dados, verificar que, embora as autoras dos estudos de caso apontassem que a amostra foi definida através de um critério aleatório, os assentamentos onde se realizaram suas investiga es se localizavam em Unidades Federativas com relevantes índices de sujeitos não alfabetizados, conforme demonstrado no Censo do IBGE – 2000. Destacaram-se, respectivamente, nas regiões Norte e Centro-Oeste, áreas reformadas nos estados do Pará e de Goiás.

3  Um outro critério adotado resultou de uma revisão nas tabelas emitidas pela Coordena o do Programa. Foram, assim, tomadas como referências o número de a es propostas aos assentados no período de 1998 a 2003. Foram, assim, identificados o Estado do Pará, com maior acúmulo de experiências; o estado do Paraná com um acúmulo de tr s experiências; e, no terceiro caso, o estado de Goiás, onde até aquele momento não havia sido implementado nenhum projeto financiado pelo PRONERA.

4° O quarto critério considerou dados da pesquisa sobre o Estado da Arte em EJA, coordenada por Haddad (2000), a qual aponta que, no período compreendido entre 1986 e 1998, a produção científica acadêmica foi irrelevante, especialmente nos estados do Pará, Goiás e Paraná, se comparada a produção de outros estados das correspondentes regiões do país, no mesmo período. No estado do Pará, não foi localizado nenhum estudo cujo tema estivesse relacionado à Educação de Jovens e Adultos; no estado de Goiás, foram identificadas apenas duas dissertações de mestrado; e, no estado do Paraná, a exemplo de Goiás, foram identificadas somente duas dissertações de mestrado. Tais índices são irrelevantes se comparados à produção dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraíba.

Áreas rurais de Portugal:

Os critérios adotados para definir as áreas rurais das Freguesias de Sabrosa e Celeirós, no Concelho de Sabrosa, Região Norte, de Portugal, foram os seguintes:

Considerarei, em primeiro lugar, dados de uma consulta a documentos nos quais se explicitaram as diretrizes relativas à educação e formação de adultos, expedidos pelo Serviço Central do Ministério da Educação, designado por Direcção-Geral de Formação Vocacional, em acordo firmado com o Ministério da Segurança e do Trabalho; de documentos disponibilizados e entrevista concedida pelo Diretor do Centro de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional com sede em Sabrosa; de dados divulgados pelos Censos 2001 – INE; e, também, pelas informações obtidas através de entrevistas realizadas tanto com o Diretor do Serviço Central do Ministério da Educação como com especialistas no campo da Educação de Adultos, em Portugal, dentre os quais destaco o professor Licinio Lima, da Universidade do Minho.

Participantes dos Estudos de Casos:

Reconheço que a própria definição de categorias como juventude e vida adulta encerram um problema sociológico, passível de investigação. Segundo Peralva (1997), a juventude é uma condição social e, ao mesmo tempo, um tipo de representação. Assim sendo, os estudos podem ser também investigados a partir do modo peculiar. Pais (1990), ao examinar um conjunto expressivo de autores que se dedicaram ao tema da juventude na sociologia, realiza um esforço de sistematização, configurando, ao menos, dois grandes blocos que indicam a construção social do campo de estudos específico da juventude. O primeiro, compreenderia os trabalhos que consideram a juventude como um conjunto social derivado de uma fase da vida, com ênfase nos aspectos geracionais. No outro bloco, a temática estaria subsumida no interior de outras dimensões da vida social, definida a partir de universos mais amplos e diversificados, sobretudo aqueles derivados das diferentes situações de classe.

A partir da metade da década de 1960, ocorre um debate no interior da sociologia: trata-se de saber se a juventude existe como grupo social relativamente homogêneo, ou se ela é apenas uma palavra (Bourdieu, 1980).

Segundo analisa Melucci (1992), compreender a juventude como mera transição decorre de uma concepção sobre a ordem social adulta como estática em oposição à pretensa instabilidade juvenil, fato que não se sustenta hoje. É preciso reconhecer que, histórica e socialmente, a juventude tem sido considerada como fase da vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados problemas sociais.

A referência às discussões apresentadas nos parágrafos anteriores, tanto não traduz a riqueza e a amplitude dos debates em torno do tema juventude, ainda não

esgotados, como não isenta esta pesquisadora da utilização de critérios explícitos de classificação, que contribuíssem para, de algum modo, delimitar o universo de sujeitos incluídos na categoria que estou chamando de “não-jovens” e sintetizando no termo adulto.

O tema educação de pessoas jovens e adultas, mais especificamente sua alfabetização, não remete-nos apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, apesar do recorte por idade (jovens e adultos são, basicamente, não “crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, língua estrangeira ou música, por exemplo. Ele é, geralmente, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais com nenhum ou com baixo nível de instrução escolar, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola, que busca a escola tardiamente para se alfabetizar ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Um artigo de Palácios (1995), sintetiza bem a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano, após a adolescência. O autor analisa como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento. Tratar o adulto de forma abstrata e universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente

correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente as camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. Porém, a compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, acaba por contrapor-se a esse estereótipo. Falar de um adulto abstrato não localiza, historicamente, qual é esse adulto. O primeiro traço cultural relevante, no contexto da escolarização, é sua condição de excluído da escola regular. Um segundo fator a ser mencionado está relacionado com o processo de exclusão da escola regular coloca, geralmente, o aluno adulto em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos, dentre outros, de natureza afetiva.

Optei, assim, por adotar critérios objetivos, relativos à faixa-etária. Para isso, considerei as condições sociais em que se opera o desenvolvimento dos ciclos da vida em sociedades como a brasileira e a portuguesa, definindo como potenciais participantes nos três estudos realizados todos os residentes nas áreas rurais investigadas que, além da condição de não serem alfabetizados ou estarem em processo, no momento da pesquisa, estejam compreendidos nos segmentos etários superiores a idade de 24 anos, tomada como referência no extremo de uma faixa que vai de 15 a 24 anos, denominada como juventude ou adolescência, seguindo como referência os estudos e Censos Nacionais da População Demográfica, de 1998.

É importante destacar ainda que, sob o ângulo restrito das estatísticas, em alguns outros países europeus, diferente do que ocorre em Portugal, se observa um alargamento nos limites superiores da faixa-etária pela incorporação da população com idade de 29 anos, segundo referem Bauby e Gerber (1996).

Foram, então, considerados como potenciais participantes da pesquisa, o universo de adultos não alfabetizados indicados, no Brasil, em listagens fornecidas pelas Superintendências Regionais do INCRA, dos estados de Goiás e do Pará; e, em Portugal, através de informações obtidas junto à Direção do Centro quanto ao índice de analfabetismo identificado no Conselho de Sabrosa.

Conforme o levantamento realizado pela Escola Municipal Rio Paraíso, em 25 de abril de 2003, trinta e duas pessoas residentes no PA não sabem ler nem escrever. Desse universo, quatorze moradores de Rio Paraíso relataram suas histórias de vida.

Segundo dados do SIPRA - INCRA, identificam-se seis adultos não alfabetizados e trinta e três que não dispõem de informações sobre o nível de escolaridade, totalizando trinta e nove potenciais participantes no estudo, sendo que desse universo foram coletadas treze histórias de vida, ou melhor, 33%.

No Concelho de Sabrosa, segundo dados dos Censos/ INE, há, atualmente, 1196 pessoas não possuem escolaridade nenhuma, sendo que dessas, 343 adultos estão freqüentando os cursos de 1º ciclo nas escolas das quinze freguesias que o compõe o Concelho. Nos casos específicos de Sabrosa e de Celeiros, foram coletadas dez histórias de vida.

Nesses termos, é importante ressaltar que o número de participantes variou em cada área rural investigada, sendo que na área rural de Goiás, foram coletadas quatorze histórias de vida; na área rural do Pará, treze histórias de vida; e, na área rural de Sabrosa, dez histórias de vida. Resta ainda esclarecer que a concessão dos relatos estava atrelada ao consentimento espontâneo dos participantes, a partir de condições explicitadas em um documento que foi, felizmente, assinado por todos indicando sua concordância.

Procedimentos adotados para coleta de dados

1.1. Consulta a Documentos e Bases de Dados

Uma das fontes utilizada para obtenção de dados constitui-se nos documentos escritos que têm um papel-chave, tal como os caracterizou Ginzburg (1976). Entretanto, o documento escrito deve ser considerado como um dos possíveis instrumentos de pesquisa, uma vez que, de antemão, creio, na esteira de Ghisleni (2005), na impossibilidade da existência de algum documento-verdade. Conforme analisa Melucci (2005), o maior problema a ser destacado é que a prática de tratamento desse tipo de textos, na pesquisa social, é, geralmente, ingênua, uma vez que muitos cientistas ignoram e/ou não consideram o fato de que os textos referentes a sujeitos coletivos são sempre produções organizativas. Nesse sentido, um documento é sempre no resultado de uma dinâmica institucional e, por isso mesmo, são sempre construções dialógicas e controvertidas. Nas palavras do autor (ibid.),

(...) documentos ou textos definidos, de qualquer maneira, nos colocam em contato com representações e percepções tornadas mais permanentes em qualquer forma institucional. Um documento escrito, um livro, um manifesto, um registro de processo ou ata de assembléia, contêm uma representação que era percebida ativa e relacionalmente no momento em que foi produzida (p.324).

Busquei compensar minha impossibilidade de permanecer por um tempo mais longo nas áreas rurais, justificada por limites de recursos financeiros, através do acesso a dados tanto extraídos de documentos como cedidos, generosamente, pelas pesquisadoras Quintero (2003) e Magalhães (2003) que, por ocasião do estudo coordenado por Martins (2003), investigaram os assentamentos Rio Paraíso e Rainha, incluídos na amostra.

1.2. Aplicação de Questionário Sócio-Demográfico

Usando de uma linguagem metafórica, Tota (2005), atribui aos textos quantitativos a qualidade de “estratégias poéticas”, uma vez que prevê o emprego de uma série de dados numéricos, e, aos textos qualitativos, a qualidade de “estratégias políticas”. Sobre as modalidades de construção do texto sociológico que incluam dados numéricos, resultantes, por exemplo, da aplicação de questionários, como no caso desta pesquisa, não há consenso entre os inúmeros autores Agodi (*apud* Melucci, 2005), Cartocci (*apud* Melucci, 2005), Capecchi (*apud* Melucci, 2005), Swoboda (*apud* Melucci, 2005), os quais têm se posicionado a favor ou contra a pertinência da inclusão de números nos textos que resultam das pesquisas qualitativas. Um dos nós crucial desse debate, conforme analisa Tota (2005), “consiste na contra-posição entre textos qualitativos e quantitativos. (...) sem entrar no mérito do debate metodológico sobre a relevância dessas categorias (...) o que conta é o fato de que nesta dicotomia sejam reconhecidas mais de três gerações de sociólogos” (p.306).

Tota (2005), oferece uma síntese interessante sobre o entrelaçamento entre poéticas e políticas presente, geralmente, nos textos sociológicos, quando refere que,

Se um texto sociológico não veicula somente representações dos sujeitos pesquisados ou dos leitores para os quais é destinado, mas prefigura também no seu interior a própria identidade do seu autor, a escrita não é mais interpretável como acontecimento privado; as escolhas retóricas e estilísticas cessam de configurar-se como mero reflexo das concepções epistemológicas ou das idiossincrasias pessoais do autor. Os textos sociológicos tornam-se as arenas discursivas em que a individualidade do pesquisador se entrelaça com os modelos e as práticas institucionalmente codificadas: quando escreve, limita-se a escolher entre opções expressivas legítimas, isto é, entre aquelas retóricas expressivas que a instituição pré-confeccionou para nós. A escrita sociológica torna-se, portanto, não mais somente um ato político de produção de sentido, mas também um ato institucional de produção daquele consenso sobre o qual se fundam as carreiras científicas (312-3).

1.3. Utilização da Técnica de História de Vida

A prática de abordagem biográfica, ou melhor, as descrições subjetivas sobre a ação assim como é percebida através das histórias de vida, recentemente retomada, consiste em fazer da memória o foco principal da auto-reflexão do sujeito ao qual dirigimos os questionamentos. Porém, quando essa prática prevê que os sujeitos restituam para nós a sua história, como foi a prática adotada no presente estudo, a memória, como analisa Melucci (2005), “torna-se o foco explícito da observação” (p.325). Assim, conforme adverte o mesmo autor (ib.), o processo de registro de histórias de vida não pode deixar de considerar e enfrentar três problemas recorrentes nesse tipo de abordagem.

O primeiro é que toda a narração acontece em uma relação afetivamente carregada entre narrador e destinatário, que, neste caso, é o próprio pesquisador. O segundo é que toda narração biográfica se coloca dentro de uma particular relação entre o narrador tem com a própria memória, com seus filtros, os seus plenos e os seus vazios. O terceiro é que a recepção ou a interpretação da narração por parte do pesquisador não pode prescindir da relação particular com o narrador. Portanto, antes de tudo, o narrador não conta simplesmente de si, mas conta-de-si-para-alguém (p.325-6).

Considerando, tal como sugere Josso (2004), que as histórias de vida são um instrumento extremamente rico para poder trabalhar com as pessoas, de maneira a ajudá-las a tomar consciência daquilo que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a maneira de estar no mundo, adotei esta técnica.

Assim como a autora (ibid.), pude observar no contato com os trabalhadores rurais, portugueses e brasileiros, o quanto foi importante falar às pessoas sobre as questões da vida, uma vez que se mostraram profundamente sensíveis e mais dispostos a falarem sobre si mesmos.

No primeiro momento, tal como havia previsto, iniciaram fazendo um balanço retrospectivo de suas vidas, lembrando de acontecimentos, situações, atividades e pessoas significativas que encontraram na suas trajetórias ao longo dos anos.

Pudemos juntos identificar, em cada relato, recursos, projectos e desejos que expressam suas expectativas em relação ao futuro. A exemplo do que referiu Josso (2000 e 2004), foi possível verificar o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência, com base na reflexão crítica que é capaz de fazer sobre seu passado.

Busquei garantir momentos para que se sentissem à vontade, pois como a memória não funciona num ápice, foi necessário criar condições que facilitassem a memorização de sua história. Tudo que foi dito foi importante para a análise pois revelarem. Não há coisas menores e outras mais importantes. Tudo que é dito pode ser analisado, posteriormente, o que contribuiu para descobrir e trazer à tona a riqueza que habita o interior de cada singular experiência.

O interesse que as histórias de vida tem suscitado no seio da investigação nas Ciências Humanas resulta de uma reabilitação progressiva do sujeito e do actor, em que a hegemonia do modelo de causalidade determinista, que caracterizou as concepções funcionalistas, marxista e estruturalista, vai, progressivamente perdendo terreno.

Tal como sugere Ferrarotti (1988), o método biográfico, por um lado considera a subjetividade nas múltiplas dimensões em que está presente num processo de investigação e, por outro, o conseqüente afastamento das metodologias quantitativas, experimentais e racionalistas.

Como afirma Finger (1988). “uma informação não tem significado em si mesma, para a compreender temos que lhe dar um significado, temos que a integrar

num saber outro” (p.13). Nesses termos, essa prática de investigação, baseada numa visão emancipatória do indivíduo, quer a nível político quer a nível social, possibilitou encarar as histórias de vida como uma forma de estudar a relação dialética entre o indivíduo e o social, duas dimensões em permanente interação.

Procedimentos adotados para sistematização e análise de dados

A organização/sistematização das informações, neste estudo, se deu na direção de contemplar categorias que pudessem ser criadas com base na elaboração de questões subjacentes.

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios de análise de conteúdo, conforme algumas técnicas, tais como: fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes e, ainda, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio. Dessas ações, resultam a organização de quadros nos quais estão explicitadas as temáticas que recorrentemente se fizeram presentes nos relatos dos participantes de cada estudo.

Acredito que uma das vantagens desse tipo de organização é possibilitar o estabelecimento de relações entre as informações coletadas sem perder de vista sua contextualização.

Nesta etapa, ao considerar que a leitura dos dados coletados e acumulados depende, tal como recomenda Fonseca (1999), “da lente usada para examiná-los”, meu esforço foi dirigido para que “meus modos” de significar as experiências de “outros” não fossem regulados por saberes-verdades que impedissem a emergência de significados e sentidos particulares trazidos à tona através dos registros de diário de campo, de transcrições dos depoimentos concedidos ou mesmo daquelas informações generosamente disponibilizadas por outros pesquisadores.

Assim, busquei discutir os dados de modo a provocar uma desconstrução, ou melhor, desnaturalização de certas premissas ou regimes de verdade, tal como sugere Foucault (ibid.), que vêm, hegemonicamente regulando formas de compreender modos particulares de construir sentidos sobre os modos únicos de ser e de estar no mundo bem como sobre os sentidos atribuídos à alfabetização para cada sujeito não alfabetizado participante desta pesquisa.

Nos processos de sistematização e de análise de dados, utilizei a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988) com o objetivo de estudar pormenorizadamente o material qualitativo coletado, através dos relatos pessoais dos participantes nos estudos. Segundo a autora, “a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como intenção a influência de conhecimentos relativos às condições de produção” (p.38).

Tal processo, dedutivo ou inferencial, busca identificar, através de significantes ou de significados, outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc..

Pelas características do presente estudo, a análise de conteúdo foi de tipo qualitativo, sem rejeitar, porém, uma forma de quantificação na incidência entre os dados coletados.

A análise de conteúdo adotada neste estudo envolveu três etapas básicas assinaladas por Bardin (1988): “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados” (p.95).

Na fase de pré-análise, foram elaborados os indicadores que fundamentaram a interpretação final. Iniciando-se pela leitura fluente das respostas, o material foi

reunido, anotando-se as respostas em fichas, organizadas para tal finalidade, e, a seguir, categorizadas em classes determinadas.

Na fase de exploração do material, os dados foram determinados pelos coeficientes de dominância, representados pelo número de vezes que foram referidos pelos participantes.

Na última etapa, tratamento dos resultados, as informações foram categorizadas de acordo com o coeficiente de dominância. Obtive resultados confiáveis que favoreceram uma melhor compreensão do fenômeno em estudo. A partir daí, parti para as inferências, a fim de, pelas interpretações, responder as questões que orientaram o estudo.

Como bem advertiu Gobo (2005), a análise tem sempre representado o “calcanhar de Aquiles” da pesquisa qualitativa.

Conforme sugere Botti (2005), o tratamento dos dados, ou melhor, sua discussão e análise, podem configurar uma ação reflexiva de primeiro ou de segundo grau. Para os interesses deste estudo, optou-se por empreender uma reflexividade de segundo grau, uma vez que, tal como bem a descreveu Botti (2005), deve ser utilizada por “autores conhecedores do fato de que a própria relação de pesquisa [...] é uma construção lingüística. [...] são trabalhos em que o pesquisador reconhece explicitamente estar implicado no campo da própria pesquisa” (p.124).

Os dados foram analisados a partir de referenciais propostos pela análise documental, a qual busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões de interesse.

Nesse tipo de análise, são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, e isso inclui os textos que resultaram das transcrições das histórias de vida gravadas.

Segundo Patton (*apud* Menga, 1986), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta de trata-los. O que se exige, sim, é a sistematização e a coerência do esquema escolhido com o que se pretende no estudo.

Para desenvolver a análise, construí um quadro de termos chaves aos quais fui acrescentando observações/comentários sobre possíveis relações com as questões da pesquisa, com o propósito de instrumentalizar a análise de conceitos que emergiram.

Considerando que a construção de categorias emerge do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa, a construção do conjunto inicial de categorias esteve aberto para que na medida em que estreitava minha relação com o material, ele foi sendo modificado, num processo dinâmico de constante confronto entre teoria e os dados, o que resultou em novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Para a formação das categorias, inicialmente, procedi a análise do material coletado buscando encontrar aspectos recorrentes. Em seguida, realizei uma avaliação buscando verificar se as mesmas refletem os propósitos da pesquisa.

Na etapa subseqüente, procurei enriquecer o sistema mediante um processo divergente, incluindo as estratégias de aprofundamento, ligação e ampliação.

A última etapa consistiu em um novo julgamento das categorias quanto a sua abrangência e delimitação.

Resultados

3. Resultados

Conforme bem sintetizou Gobo (2005), a comunicação dos resultados de uma pesquisa prevê a redação de um texto que siga determinados critérios.

Partindo do pressuposto que a pesquisa social se constitui na condição de possibilidade para a produção de um texto escrito, a forma de comunicação dos resultados, tal como analisa Colombo (2005), “só raramente é problematizada” (p.265). Nesses termos, cabe aqui considerar que a virada epistemológica das últimas décadas, já caracterizada em outro lugar neste texto, evidenciou que os modos pelos quais se traduz em texto o que se viu ou se pensou não pode ser resultado de simples automatismos, ou melhor, atos mecânicos, porque comportam uma intervenção ativa de interpretação e de seleção. Assim, tal como refere Colombo (2005), o tema da reflexividade evidenciou que os conteúdos de uma narração não são independentes dos modos da sua produção.

As escolhas retóricas que se cumprem para dar vida a um texto têm implicações sobre a narração que se está em condições de produzir” (p.266). Há, reconhecidamente, três modos diferentes que, não são excludentes entre si, de apresentar os resultados de uma pesquisa empírica: narração realista, narração processual e narração reflexiva, tal como sugeriu Colombo (2005). No caso da presente pesquisa, o esforço convergiu na direção da produção de uma narração de inspiração reflexiva. Porém, junto com Colombo (2005), reconheço que “não seja possível distinguir entre modos de narração certos ou errados, falsos ou verdadeiros, mas que seja necessário tomar consciência das implicações que as escolhas efetuadas têm sobre o que se quer narrar” (p.269).

Nas palavras de Colombo (2005), que junto com Troyer (1993), Pollner (1987) e Melucci (1996), propõe que a construção de um texto narrativo reflexivo impõe, entre outras, “uma tentativa de conjugar a especificidade e a legitimidade de um discurso especializado sobre o social sem deixar de lado a consciência de que tal discurso é inevitavelmente posicionado e parcial, resultado de um olhar sobre a realidade” (p.283).

3.1. Fonte: Documentos

3.1.1.Expedidos no Brasil

3.1.1.1. Constituição 1988 – República Federativa do Brasil

O texto da Constituição Brasileira prevê no artigo 205, do capítulo III, do título VIII, que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.120). Porém, não é isso que se verifica na prática, nas últimas décadas, depôs de sua promulgação e homologação, bem como não se observa o cumprimento dos princípios enunciados no artigo 206, os quais estabelecem, na página 123, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e

títulos; gestão democrática do ensino público, na formas da lei; e, por fim, a garantia de padrão de qualidade.

Destacam-se, ainda, as ações do poder público, enunciadas no artigo 214, com vistas a promover a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e, também, umas formação humanista, científica e tecnológica para os cidadãos brasileiros.

Ainda no texto do título VIII, no capítulo que trata da ordem social, se ressalta o artigo 128 no qual atribui à família, à sociedade e ao Estado o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem estar e garantindo-lhes o direito à vida, através da criação de programas de amparo aos idosos e à garantia da gratuidade dos transportes coletivos urbanos.

3.1.1.2. Edições do Manual de Operações do PRONERA - Versões: original, primeira e segunda revisões

Uma primeira, porém não apressada análise das diretrizes constantes no Manual de Operações do PRONERA possibilita identificar uma aposta comum de que o avanço educacional resultante desse conjunto de ações contribuirá de forma determinante para a promoção do desenvolvimento rural sustentável nos projetos de assentamentos da reforma agrária, o qual, segundo as pretensões da atual Coordenadora Nacional do Programa, Molina (2002), deverá se traduzir na melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e culturais da população, uma vez que a educadora percebe “a educação como central fator de acesso a padrões mais elevados de renda” (p.399).

A ênfase a este ideal encontra-se explicitada no seguinte trecho do texto introdutório do Manual de Operações, conforme o que segue.

As exigências da nova realidade que caracteriza o campo, cada vez mais voltado para a tecnologia, tornam absolutamente inaceitáveis esses índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal (p.8).

O objetivo geral do Programa prevê a promoção e o fortalecimento da educação nos assentamentos de reforma agrária, “estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável” (p.12).

A primeira edição do Manual data do ano de 1998. Mais especificamente no dia 16 de abril de 1998, o Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, assinou a Portaria nº 10/98 de criação do Programa e aprovou seu Manual de Operações.

Após três anos de existência, período no qual foram implementados setenta projetos de educação de jovens e adultos e doze projetos de formação profissional de nível médio e superior, as ações de acompanhamento e avaliação indicaram a necessidade de revisão do Manual, de maneira a torna-lo mais eficaz e adequado à nova estrutura de gestão do Programa, ou seja, em face da decisão de incorpora-lo às atividades do INCRA. Assim, em 27 de agosto de 2001, através da Portaria MDA/196, foi autorizada a edição da versão revisada do Manual, na qual o ainda Ministro Raul Jungmann vinculou a Direção do Programa à Autarquia, concedendo a seu Presidente, autoridade para deferir sobre os atos necessários à fixação de atribuições administrativas específicas.

Em decorrência dessa determinação, em 30 de agosto do mesmo ano, o Presidente do INCRA assinou a Portaria/ INCRA/ nº 837, aprovando a edição do novo Manual de Operações do PRONERA. A partir desse ato, a Direção Executiva do Programa passaria a estar vinculada à Superintendência do Desenvolvimento Agrário, cabendo, assim, ao Superintendente Nacional, a competência de definir procedimentos e ações necessárias ao funcionamento administrativo e operacional, bem como definir as atribuições das Superintendências Regionais de cada Estado, relativas à implementação do Programa.

A leitura das três edições do Manual me possibilitou identificar, entre as duas primeiras, mínimas alterações nos textos.

Assim, itens que tratavam de temas como conceito do Programa, objetivo geral e específicos, público alvo, beneficiários (diretos e indiretos), princípios teórico-metodológicos e operacionais do PRONERA permaneceram, na sua essência, salvo a substituição irrelevante de alguns termos na redação dos textos, praticamente iguais.

Destaca-se na versão revisada do Manual observa-se uma maior explicitação quanto a indicação de ações relativas à educação de jovens e adultos, ou seja, substitui-se a expressão “educação de jovens e adultos”, presente na versão original do Manual, pela expressão “alfabetização de jovens e adultos”.

Uma outra mudança diz respeito ao modo de constituir os segmentos responsáveis pela gestão do Programa e, também, a indicação de seus respectivos representantes e correspondentes funções.

O primeiro Manual indicava que o PRONERA seria operacionalizado por um Conselho Deliberativo Nacional, Conselhos Deliberativos Estaduais, uma Coordenação Nacional, uma Coordenação Estadual e Coordenações Locais.

Na edição revisada, definem-se dois níveis de gestão: Nacional e Estadual, sendo que na primeira instância prevê-se a composição de uma Direção Executiva e uma Comissão Pedagógica; e, para a segunda instância, a constituição de um Colegiado Executivo Estadual.

No item que estabelece o tipo de projetos apoiados pelo PRONERA, mantêm-se os três níveis de formação previstos na versão original do Manual. Quais sejam: alfabetização e escolarização de jovens e adultos, capacitação e escolarização de monitores para o Ensino Fundamental em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária e, ainda, formação continuada e escolarização de professores de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária (níveis Médio e Superior); e, também, formação técnico-profissional e escolarização – níveis Fundamental e Médio – de jovens e adultos de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária.

O exame dos documentos possibilitou verificar que o segundo Manual evidencia uma preocupação em indicar no texto, com maior precisão, os critérios adotados no processo de seleção que resultaria na aprovação dos projetos aptos a serem conveniados junto às Superintendências do INCRA em cada Estado da União, bem como as atribuições de cada parceiro (entendendo-se por parceiros, representantes das Instituições de Ensino Superior, dos Movimentos Sociais aos quais se destinam às ações educativas e, ainda, das Superintendências Regionais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação).

A parte reservada ao anúncio dos pressupostos teóricos-metodológicos relativos à Educação de Jovens e Adultos (constantes na versão revisada), identifica-se a permanência dos princípios orientadores dos processos estabelecidos tanto para as ações alfabetizadoras como para àquelas que têm por finalidade a

qualificação de monitores e coordenadores locais já previstos na versão original do Manual.

A novidade maior em termos de mudanças do primeiro para o segundo Manual parece que ficou restrita aos textos relativos à indicação da necessidade de levantamento de dados complementares à proposta de Educação de Jovens e Adultos, acompanhamento e avaliação desses projetos, bem como nos textos dos anexos que estabelecem, com maior objetividade, as diretrizes para a elaboração de Projetos de Educação de Jovens e Adultos (anexo 1), e os procedimentos a serem adotados para acompanhamento e elaboração de relatórios de projetos em execução (anexo XIII), entre os quais destaco aqueles indicados nos sétimo e oitavo itens, os quais correspondem, respectivamente, a redução do analfabetismo nos assentamentos e desistências.

Cabem aqui alguns comentários críticos possibilitados a partir dessa análise dos dois documentos em questão. Sem me deter demasiadamente, destaco os aspectos relativos à concepção de alfabetização e às finalidades previstas para o Programa, explicitada por seus idealizadores e gestores.

Sem dúvida, houve uma preocupação cuidadosa, especialmente na edição revisada, com a explicitação de etapas e responsabilidades a serem observadas tanto pelas instituições conveniadas como por seus parceiros, no que tange a elaboração, execução e avaliação dos Projetos.

Porém, ao examinar Projetos, Relatórios Parciais e Finais emitidos por essas mesmas universidades conveniadas, consultados por ocasião de minhas visitas à Coordenação Nacional do Programa, em Brasília, não pude verificar o cumprimento de tais orientações, uma vez que raros foram os Relatórios em que pude localizar dados correspondentes à evasão ou mesmo critérios adotados pelas instituições

responsáveis para estabelecerem o número de sujeitos a serem alfabetizados em um determinado assentamento dentro de um determinado período.

Ao longo desses quatro anos de acompanhamento das atividades do PRONERA, houve de minha parte uma insistente sinalização às Coordenações Nacionais do Programa tanto sobre a carência de informações nos documentos analisados como para a falta de Relatórios Parciais e Finais que deveriam constituir o Acervo documental, condição indispensável a uma possível sistematização de dados e posterior análise dos resultados das ações do Programa.

3.1.1.3. Tabelas de Controle emitidas pela Coordenação Nacional do Programa.

A consulta às tabelas de controle dos Projetos conveniados, em diferentes períodos, ao longo de seis anos de existência do PRONERA, até 2004, pareceu-me, à princípio, uma estratégia pertinente e produtiva. Acreditei que essa seria uma fonte segura de dados e que, através da análise dessas tabelas, tivesse a possibilidade, pelo menos, de realizar um mapeamento geral de todos os Estados atendidos através dos Projetos propostos pelas universidades indicadas nas listagens. Porém, na medida em que me detive a analisa-las pude constatar que muitas informações se repetiam de uma tabela para outra e, ainda, encontrei divergências de informações tanto em relação aos números estabelecidos como metas de sujeitos a serem alfabetizados como quanto aos períodos previstos para início e término das atividades.

Nas tentativas de esclarecer essas divergências, pude confirmar minhas suspeitas de que, em função de atrasos nos prazos para liberação dos recursos financeiros necessários à implementação dos projetos, ocorreram interrupções nas atividades que resultaram na ampliação dos períodos previstos originalmente para execução dos mesmos, e, até mesmo, no cancelamento de alguns convênios, por parte das coordenações universitárias.

Porém, mesmo assim, essas tabelas tiveram sua utilidade para que pudesse obter informações quanto aos orçamentos propostos pelas universidades responsáveis pela elaboração, implementação e avaliação dos projetos, bem como quanto aos significativos recursos financeiros disponibilizados/ empreendidos a favor da implementação desses.

Chamara a atenção discrepâncias entre projetos que previam beneficiar um número maior de trabalhadores rurais com orçamentos menores do que outros que, ao contrário, previam um número reduzido de beneficiários com orçamentos mais altos.

Nunca ficaram esclarecidos os critérios adotados pelos gestores do Programa e pelas Universidades tanto para definir o número de beneficiários como para selecionar os Estados para os quais seriam disponibilizados os recursos. A leitura das tabelas me indicou, de certa forma, que Universidades de alguns Estados mantiveram pelo menos mais de um convênio ao longo dos seis anos de existência do Programa, através da proposição de diferentes projetos cujas finalidades variaram desde a alfabetização de jovens e adultos até a formação de nível Superior.

Um outro fato surpreendente foi contatar que o número total de sujeitos destinatários dessas ações no país, resultava, simplesmente, da soma das metas

estabelecidas nos projetos propostos, não havendo, assim, uma análise e um levantamento das reais necessidades por parte dos gestores.

3.1.1.4. Relatórios Parciais ou Finais dos Projetos de Educação das Universidades conveniadas junto so Programa

No acervo da Coordenação Nacional foram consultados em torno de 100 Relatórios, em apenas vinte e dois desses documentos pude localizar informações relacionadas aos interesses desse estudo.

Destaco, no que segue, uma síntese dos percentuais de evasão indicados nos Relatórios disponíveis analisados.

Começo destacando a Região Nordeste à qual correspondiam sete relatórios que apontavam desde 12,93% de evasão, como era o caso do Estado do Piauí, até 56,68%, como era o caso de alagoas.

Na Região Norte, as médias de evasão ficaram entre 14,83% nos projetos desenvolvidos na região Sudoeste do Estado do Pará até 43,78% nos projetos desenvolvidos nas demais regiões desse mesmo Estado.

A média de evasão do único relatório de ações desenvolvidos na Região Centro-Oeste do país foi de 51,99%. Na Região Sudeste, os dois relatórios disponíveis no acervo indicavam 64,93% de evasão nas classes de alfabetização do projeto desenvolvido na Região de Montes Claros, no estado de Minas Gerais e, 50% no projeto executado no estado de São Paulo.

Na região Sul, os índices de evasão também variaram, dependendo dos Estados onde os projetos foram desenvolvidos: a evasão no Estado do Rio Grande do Sul foi calculada em 25% e no estado do Paraná em 45%.

Nesses mesmos documentos, ou seja, nos Relatórios emitidos pelas universidades, foi possível localizar as justificativas formuladas para justificar esses índices significativos de evasão, no período de 1998 a 2003.

Recorrentemente os documentos destacam como causas para o fenômeno da evasão a exaustão dos trabalhadores, após longa jornada de trabalho no campo; problemas de saúde, especialmente oftalmológicos e malária; dificuldades de acesso aos locais onde ocorriam as aulas; distâncias longas a serem percorridas a pé, pela falta de transporte para leva-los de suas casas às salas de aula; problemas de relacionamento entre monitores e alunos; ausências em função dos períodos de plantio e colheitas de safras; mudanças de residência; não oferecimento de merenda; interrupções nas aulas decorrentes dos atrasos nos repasses de verbas por parte do gestor; precariedade das condições das salas de aula, na maioria das vezes improvisadas, sem energia elétrica, mobiliário adequado e material didático necessário.

3.1.2. Expedidos em Portugal

3.1.2.1. Constituição da República portuguesa

Na parte I, que trata dos direitos e deveres fundamentais, no capítulo III, são enunciados direitos e deveres culturais que estabelece, no artigo 73º que todos têm direito à educação e à cultura e, também, que cabe ao Estado promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribuindo para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso

social e para a participação democrática na vida colectiva, bem como incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural.

No artigo 74º, relativo ao ensino, destaca-se que todos têm direito ao ensino básico universal, obrigatório e gratuito, como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, bem como é dever do Estado, garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

Em relação ao ensino público, particular e cooperativo, o artigo 75º estabelece que o Estado deverá criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

O texto da Parte II, no título III, que trata das políticas agrícola, comercial e industrial, se define como um dos objetivos a promoção da melhoria da situação económica, social e cultural dos trabalhadores rurais e dos agricultores.

3.1.2.2. O Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa

Na secção 5, relativa à educação, juventude, desporto e formação profissional, especifica-se no artigo 282º que cabe à União Europeia contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando sua acção que tem, por principais objetivos, desenvolver a dimensão europeia na educação; incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores; e, ainda, promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino.

3.1.2.3. Documento expedido pelo CIDEDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos à Pedido do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Formação Vocacional – Lisboa – 2004

O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida – Uma mais valia para uma vida com mais valor

O documento apresenta os principais resultados obtidos com a investigação realizada entre agosto de 2003 e janeiro de 2004, nomeadamente as principais conclusões sobre o impacto do Sistema Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC em termos de percurso sócio-profissional dos adultos certificados.

Subjacente à criação do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Portaria n.º. 1082-A/2001, de 5 de Setembro) está o objectivo de acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos, que não possuam o 9.º. Ano de escolaridade, para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, tendo em vista a redução dos défices de qualificação escolar e profissional e a contribuição para a eliminação da sub-certificação.

Este Sistema tem vindo a concretizar-se na criação de uma rede de Centros de RVCC no território nacional, desde novembro de 2000. Prevê-se que no ano de 2006 estejam instalados 84 Centros co-financiados em todo o território nacional (continental) a um ritmo médio de 14 Centros por ano no período de 2002-2006.

Segundo dados constantes nesse documento, no ano de 2000, foram convidadas dez entidades a apresentar uma candidatura tendo em vista a criação de Centros de RVCC; e, em 2001, foram criados vinte e dois Centros de RVCC, através do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras, que vigoraram, a

partir de então, conforme Portaria n.º. 1082-A/2001, de 5 de Setembro, Anexo I – Regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A função de acreditação destes Centros foi, inicialmente, atribuída à ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – que viria a ser extinta com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação – Decreto-Lei n.º. 208/2002, de 17 de Outubro, que veio atribuir as suas competências à Direcção Geral de Formação Vocacional – DGFV.

A actividade desenvolvida pelos Centros de RVCC junto aos alunos – organiza-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais:

- Reconhecimento de Competências;
- Validação de Competências;
- Certificação de Competências.

O documento refere, também, que, de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de 64% da população residente em Portugal possuía no máximo o 2º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, havia cursado até o 6º ano do Ensino Fundamental (do total de 9 anos), não atingindo, dessa forma, a escolaridade mínima obrigatória actual de nove anos.

A fraca escolarização da população portuguesa assume contornos mais ou menos graves, consoante a realidade de cada Região.

3.1.2.4. Estudo, concluído em 1996, intitulado *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, de autoria de Benavente, publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Conforme analisa Benavente (*et al.*, 1996), a questão educativa em Portugal não é só um problema de números, da curta duração da vida escolar da maioria da população. É também um problema qualitativo, expresso nos mais baixos índices de literacia apresentados no nível da OCDE, que demonstram a insuficiente capacidade de usar as competências adquiridas na leitura, escrita e cálculo.

Dentre nove Estados-Membros da União Europeia (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia) analisados no estudo *Literacy in the information Age* (OCDE, 2000).

Nota-se que Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas provavelmente níveis de certificação ainda mais baixos. As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêm creditados esses saberes [...] Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas (ANEFA/DGFV, 2001, pp.9-10). Para além disso, note-se que desde 1985, os adultos têm recebido formação co-financiada pelo Fundo Social da União Europeia, no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio, mas esse financiamento não tem sido acompanhado por um processo de verificação dos resultados dessa formação.

Colocam-se, então, duas questões essenciais: por um lado, é fundamental que as pessoas, de um modo geral, estejam receptivas a um processo de aprendizagem ao longo da vida; por outro, é necessário que os conhecimentos e competências que vão sendo adquiridos ao longo da vida possam ser reconhecidos, validados e certificados, em especial no caso de pessoas que não atingiram a

escolaridade mínima obrigatória e que se encontram afastadas do sistema educativo e formativo.

Como tal, os baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta portuguesa têm vindo a merecer a atenção dos responsáveis governamentais nos últimos anos, em parte devido ao facto de se terem colocado novos desafios à Portugal no contexto da União Europeia, tais como a convergência para uma economia do conhecimento e obtenção da coesão social entre os Estados-Membros.

Quadro 1 – Motivo pelo qual o adulto havia interrompido os estudos (valores absolutos e peso no total de 1.290 adultos que responderam o questionário)

Motivos	V.A.	Peso no total de adultos (%)
Dificuldades econômicas	575	44,6
Dificuldades de acessibilidade à escola	116	9,0
Questões familiares	278	21,6
Problemas de saúde	38	2,9
Problemas de aproveitamento escolar	92	7,1
Problemas de inserção na escola	26	2,0
Oportunidade de trabalho	303	23,5
Outra	108	8,4
NS/NR	25	1,9

3.2. Fonte: Dados censitários

3.2.1. Brasil – Censo IBGE – 2000

Com vistas a identificar as Regiões e Estados cujos índices apontassem para um número maior ou menor de habitantes jovens e adultos não alfabetizados nas áreas rurais.

Lamentavelmente, os dados informaram que no ano de 2000, há no Brasil um total de 16.294.889 sujeitos não alfabetizados em idade igual ou acima de 15 anos. Desse universo, 1.323.126 eram residentes da Região Norte; 8.383.342, na região Nordeste; 4.316.576, na região Sudeste; 1.394.187, na região Sul; e, 877.658, na Região Centro-Oeste.

Do universo de brasileiros não alfabetizados com idades igual ou superior a 15 anos, 6.164.207 residem em áreas rurais do país, sendo que 3.404.950 são homens e 2.759.257 são mulheres.

Se considerarmos as regiões do país, 670.366 residem no Norte; 3.947.243, residem no Nordeste; 910.738 no Sudeste; 426.972 no Sul; e, 208.888, na região centro-oeste.

Porém, se se considerar os valores relativos às Unidades Federativas, destacam-se, na Região Norte, o estado do Pará, com um total de 653.177 sujeitos não alfabetizados, e o estado do Amazonas, com 266.439, sendo que desses, respectivamente, 350.900 e 139.748 residem em áreas rurais; na região Nordeste, os estados da Bahia, com um total de 2.057.907 sujeitos não alfabetizados e Pernambuco, com um total de 1.336.569, sendo que nesses estados, respectivamente, 1.089.623 e 525.630 residem em áreas rurais; na região Sudeste, destacam-se os estados de São Paulo, com um total de 1.810.618 analfabetos e Minas Gerais, com 1.533.338 sujeitos, sendo que, respectivamente, 209.096 e

529.181, residem em áreas rurais; na Região Sul, destaca-se o estado do Paraná, com um total de 649.705 não alfabetizados, sendo que 189.351 residem em área rural; e, finalmente, na região Centro-Oeste, destaca-se o estado de Goiás, com um total de 421.795 de sujeitos não alfabetizados, sendo 87.152 residentes em áreas rurais.

3.2.2. Portugal – Censos INE/ 2001

Níveis de instrução da população:

Os Censos 2001 – INE (Instituto Nacional de Estatística), revelam um aumento do nível de instrução da população, em relação a 1991. Contudo, os níveis de ensino atingidos não são nada animadores, uma vez que se verifica que a maior parte da população do Concelho de Sabrosa possui níveis de ensino muito baixos.

Segundo Almeida (1992), em Portugal é conhecido o elevado grau de analfabetismo quando comparado com o de outros países europeus.

Conforme dados dos Censos INE, a situação do Concelho de Sabrosa configura-se da seguinte forma: no ano de 1991, havia 1230 adultos que não sabiam ler nem escrever. Passados dez anos, verifica-se que em 2001, esse número aumentou para 1351, representando 19% da população que não possuía nenhum grau de ensino.

Os dados dos Censos de 1991 e 2001, revelaram, ainda, que a taxa de analfabetismo no país passou de 12%, em 1991, para 9%, em 2001, se verificando, assim, uma redução pouco significativa.

3.3. Fonte: Bases de Dados

O estudo de caso realizado pela Doutora em Sociologia Maria Conceição Quintero (2003), revelou que há, no Estado de Goiás, 162 assentamentos de reforma agrária, sendo que desses, 13 se encontram em torno do município onde se localiza o assentamento investigado.

Dos 6.632 indivíduos que residem na área rural, aproximadamente 15% encontram-se em Rio Paraíso.

Rio Paraíso é o nome da fazenda de 26 mil hectares de propriedade de um grupo italiano, dos quais 11.910 hectares foram considerados improdutivo, mas só 5.600 hectares foram negociados pelo INCRA.

Um grupo de trabalhadores rurais, arrendatários, assalariados, formado por 318 famílias, coordenado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Jataí, ocupou os 11.910 hectares improdutivo no dia 18 de novembro de 1985. Dessas 318 famílias, apenas 10 eram de outros estados, todas, em tese, com tradição de trabalho na roça. Algumas viviam na cidade, mas oriundas do campo e outras, sem tradição e sem a necessidade da terra, apenas com o intuito especulativo, também acamparam e aguardaram a futura legalização. Os proprietários recorreram à justiça contra o decreto presidencial de desapropriação dessa área. Na justiça, os proprietários conseguiram provar que a propriedade era produtiva, tramitação que demorou quatro anos, até 1989, quando o então ministério negociou com os representantes da empresa apenas 5.600 hectares.

No dia 27 de agosto de 1989 foi legalizado o assentamento.

Porém, até esta data, ou seja, a travessia da situação de acampamento para desapropriação e legalização da terra pelo INCRA, houve muita tensão.

Passados quatro anos desde a invasão, não sabiam se seriam ou não contemplados com a terra. Tiveram que ser reduzidos à metade, e parte dos acampados foi removida de umas parcela de terra para outra, porque o INCRA considerou improdutiva apenas a metade da área do decreto presidencial.

A seleção começou com a legalização da terra em 27 de agosto de 1989, realizada por uma coordenação formada pelo sindicato, comissão de assentados e pelo INCRA. Obedeceu aos critérios, após a seleção natural daqueles que já tinham desistido, de priorizar-se as famílias mais numerosas, os mais necessitados e os que não tinham outra ocupação ou poder aquisitivo e, por último, as famílias com menos filhos.

O cumprimento dos direitos dos assentados pela reforma agrária, quase sempre tornava-se um caso de polícia. O tratamento dispensado no deslocamento dos acampados para a parcela definitiva, “com o trator de esteira em cima” e “sem tolerância”, denota a antiga mentalidade que presidia a relação dos órgãos governamentais com o movimento social e suas demandas.

O Assentamento Rio Paraíso inicia a sua consolidação de maneira ininterrupta quando entra em cena a figura do político despachante. Com a intermediação do político estabeleceu-se uma pacífica convivência entre os assentados representados pela Associação dos Pequenos Produtores de Rio Paraíso e os órgãos governamentais.

Todos, sem exceção falaram da mudança ocorrida para melhor entre o modo de vida anterior e o atual no assentamento. Pode-se observar que entre os mais pobres do assentamento, que são poucos, a pobreza recuperou aquele estatuto perdido nos fins da década de 50, bem ao contrário do novo modelo de sociedade

que emergia, onde vale o “que cada um é, é o que tem”, reduzindo a pessoa à condição de coisa.

No assentamento todos se identificam com a necessidade de ter um chão para trabalhar e viver. No transcorrer da experiência de reforma agrária, os demais recursos para satisfazer as novas necessidades coadunar-se-ão com o status social adquirido. Ou seja, aquela igualdade inicial distinguir-se-á de acordo com os aportes econômicos e sociais que cada família trouxer consigo, seja uma máquina, seja apoio social de futuros avalizadores, como o da família ou de amigos. Conforme, também, a capacidade de cada família de ressocializar-se ao novo modo de vida. Essas circunstâncias fizeram a distinção entre as famílias assentadas.

No estudo de caso realizado pela antropóloga e professora da Universidade Federal do Pará, Sonia Barbosa Magalhães (2003), no Projeto de Assentamento Rainha, localizado no município de Itupiranga, no estado do Pará, a pesquisadora utilizou-se das técnicas de entrevista e observação, bem como realizou uma análise de dados coletados em documentos fornecidos pela Superintendência Regional INCRA – Marabá e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Em campo, a pesquisadora refere que trabalhou com lideranças locais, moradores mais antigos, lideranças sindicais, técnicos e funcionários do INCRA e da Prefeitura, presenças constantes no espaço do assentamento.

O município de Itupiranga, no qual se encontra o assentamento Rainha, situado a cerca de 50 Km da cidade de Marabá, na margem esquerda do Rio Tocantins.

Até 1948, Itupiranga era parte integrante do município de Marabá, que historicamente se tem destacado como principal centro regional. Porta tradicional de entrada da Amazônia para os camponeses do Nordeste e do Centro-Oeste do país.

No período compreendido entre 1956 e 1966, nos municípios de Tucuruí, Jacundá, Marabá, Itupiranga e Conceição do Araguaia foram emitidos pelo Estado do Pará 211 títulos de aforamento de castanhais, de um total de 250 existentes em todo o Estado. Especificamente no município de Itupiranga havia 25 títulos, referentes à uma área de aproximadamente 87 mil hectares. Muitos projetos de assentamentos foram implantados nas áreas desses antigos castanhais e ainda hoje conservam, inclusive, o seu nome original; como é o caso do município de Itupiranga, do próprio castanhal Rainha, dentro outros.

As primeiras desapropriações da área, promovidas pelo INCRA, em 1988. Essas desapropriações resultam de uma combinação de fatores que inclui uma década de conflitos fundiários na região, transformações nas estruturas social, econômica e política regionais, reestruturação do movimento sindical, interesse econômico-financeiros dos foreiros, em uma conjuntura de redemocratização do país.

O município de Itupiranga pode ser tomado como paradigmático no que diz respeito tanto a dinâmica populacional quanto à desconcentração fundiária. A população de Itupiranga que em 1970 era de 5.346 habitantes passa a ser de 50.213 em 2000., sendo que na última década registrou-se um crescimento de aproximadamente 40%.

Até 1986, quando foi criado o primeiro assentamento na região, a forma prevalecente da ocupação da terra estava baseada no reconhecimento dos direitos e, com base nesse reconhecimento, estava efetivamente ocupada.

Em Itupiranga estão localizados 23 assentamentos, tendo sido o primeiro implantado em 1988. De 1997 a 2001, foram implantados 19 e hoje a área destinada aos assentamentos é de cerca de 302 mil hectares.

Em 1994, no soneto classificado em 1º lugar no Concurso de poesia da Casa de Cultura de Itupiranga, o poeta Washington Mark's perguntava: Oh! Itupiranga/ onde está a tua castanha, os teus castanhais? Onde foi parar tão belo e rico tesouro? [...] É maior o orgulho de adormecer sobre ti/ Dormir em tuas praias, como fez a realeza". Fazia referência, assim, as principais características do passado de rainha: a praia e o castanhal.

O nome Rainha, na história oral, é atribuído a um rápido pernoite da corte portuguesa e à admiração que a rainha presente na comitiva teria manifestado sobre a paisagem. Não foi possível obter informações sobre essa suposta expedição. Todavia, antigos moradores de Itupiranga narram essa passagem.

Em 1972 o Castanhal Rainha era aforado a Ceci Miranda, viúva de Antonio Miranda. Por volta de 1976 entra em cena o irmão de dona Ceci que, enviado por essa, vem expulsar as famílias ocupantes. Instaura-se um clima de tensão que se agrava em 1977 com o incêndio de alguns paios e roças. Esses incêndios, cuja autoria é atribuída pelos moradores ao irmão de Dona Ceci, motivaram a saída desses em novembro de 1977. Retornaram em abril de 1978 e aí permaneceram.

De início, os moradores de Rainha se ativeram à geografia do INCRA para descobrir novas rotas e espaços. Os primeiros ocupantes demarcam suas áreas em lotes de 100 hectares, implantam as primeiras benfeitorias, as roças, os sítios, e legitimam a posse. Vale observar que da cartografia original da ocupação camponesa, composta de lotes de 100 hectares, pouco restou. Aproximadamente 75% dos lotes têm até 50 hectares.

No que diz respeito à diferenciação social, observa-se hoje em Rainha que os tamanhos dos lotes variam de 2,5 hectares a 100 hectares, além da interveniência intermitente das fazendas que agrupam de 3 até 6 lotes de 100 hectares. As 79

famílias camponesas de Rainha estão distribuídas ao longo de toda a área original do castanhal, correspondente a 3.600 hectares, em lotes que, de acordo com o tamanho, assim estão conformados: 10% dos lotes têm até 20 hectares; 73,5% têm de 21 a 50 hectares; e 16,5% de 51 a 100 hectares. O que surpreende, também, é que pela demarcação do INCRA até 2001 deveria haver 90 lotes incluídos no projeto de assentamento e só foram localizados 79.

Distante apenas 8 Km de Itupiranga o acesso à Rainha é realizado através de uma estrada que liga Itupiranga à Santa Teresa do Tauiry, tradicional povoado das margens do Rio Tocantins, recentemente incentivado a se tornar ponto turístico, através de várias ações diretas ou indiretas da prefeitura local. Rainha está então encravada entre a sede do município e o seu principal ponto turístico.

A coleta de informações junto ao arquivo histórico do Concelho de Sabrosa possibilitou que se caracterizasse o Concelho quanto a sua composição.

São quinze as Freguesias que compõem o Conselho: Celeiros do Douro, Covas do Douro, Gouvães do Douro, Gouvinhas, Paços, Parada do Pinhão, Paradela de Guiães, Provesende, Sabrosa, São Cristóvão do Douro, São Lourenço de Ribapinhão, São Martinho, Torre do Pinhão e Vilarinho de São Romão.

Ao Sul do Conselho, região rodeada de inúmeras quintas, impera a cultura da vinha, onde se produz o tão famoso vinho do Porto e que constitui um dos principais factores de subsistência da Região.

Sabrosa teve carta de Foral a 1º de maio de 1196.

A história do Concelho começa apenas no Século XIX, quando esse é instituído por Decreto de 6 de novembro de 1836 e, no entanto, a sede da Comarca tem Foral desde 1196, existindo ainda outras povoações anteriores ao nascimento da nacionalidade.

Instituído em 1836, foi-lhe anexado em 1853 o, então, abolido Concelho de Provesende que dista de Sabrosa cerca de 6 Km e que hoje é uma de suas freguesias.

Por Decreto de 24 de outubro de 1955 foram ainda incorporados no Concelho de Sabrosa as Freguesias de São Lourenço de Ribapinhão, Parada do Pinhão e Torre do Pinhão que, até aí, tinham pertencido ao extinto Concelho de Vilar de Maçada – atualmente pertencente ao Concelho de Alijo.

A Região onde se implanta o Concelho de Sabrosa mostra sinais de ter sido habitada desde tempos remotos – há vestígios que datam do Neolítico.

A maioria das povoações pertencentes remontam à Idade Média, sendo a fundação de algumas delas anteriores a 1143, como é o caso de Provesende.

Segundo dados dos Censos – 2001, residem no Concelho de Sabrosa 2.498 famílias, verificando-se um acréscimo de 8,3% em relação ao número de famílias em 1991. As famílias de maior dimensão têm vindo a perder a sua expressão. Essas famílias, compostas por cinco ou mais pessoas que em 1991, representavam 17% do total das famílias existentes no Concelho, em 2001, apenas representavam 12%.

Na sua maioria, as famílias clássicas, cujo total é de 1123, segundo a condição perante a actividade económica do representante da família, não têm actividade económica. Essa situação, conjugada com outros fatores provenientes de uma comunidade rural, gera situações de pobreza e exclusão social.

Em síntese, o Concelho caracteriza-se:

- por um baixo nível escolar
- por um baixo nível de qualificação profissional
- pelo abandono de ofícios tradicionais
- pela precariedade no emprego e falta de oferta de trabalho

- pela fraca capacidade de fixação e atração de jovens

3.4. Fonte: Questionários Sócio-Demográficos

Os dados retirados dos questionários contribuíram para que pudesse caracterizar, mais especificamente, os participantes do estudo, em termos de identidade sexual; faixa-etária; estado civil; local de nascimento; tempo de residência no PA; existência de luz elétrica e água encanada ou poço artesiano na residência; experiências escolares anteriores; experiências de trabalho; vínculos com sindicato rural, movimentos sociais e associação de pequenos produtores rurais e/ou de moradores; escolaridade do cônjuge; número de filhos; e, escolaridade dos pais.

Visando dar maior visibilidade aos aspectos investigados, apresento, no que segue, os resultados expressos em percentuais representativos do número de respostas recorrentes entre os participantes de cada estudo:

Respostas dos participantes residentes no Assentamento Rio Paraíso

Tabela 5 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	N	FREQÜÊNCIA
		%
MASCULINO	7	50
FEMININO	7	50

Tabela 6 – Caracterização quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	N	FREQÜÊNCIA
		%
Na faixa de 30 – 39 anos	1	
Na faixa de 40 – 49 anos	2	
Na faixa de 50 – 59 anos	2	
Na faixa de 60 – 69 anos	7	
Na faixa de 70 – 79 anos	1	
Na faixa de 80 – 89 anos =	1	

Tabela 7 – Caracterização quanto a seu estágio civil

ESTADO CIVIL	N	FREQÜÊNCIA
		%
CASADOS	13	93
VIÚVOS	1	7

Tabela 8 – Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	N	FREQÜÊNCIA
		%
GOIÁS	7	50
BAHÍA	2	14
RIO GRANDE DO SUL	3	21,4
SÃO PAULO	1	7,1
MINAS GERAIS	1	7,1

Tabela 9 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA NO PA	N	FREQÜÊNCIA %
Desde a Fundação	6	42,8
+ de 10 anos	4	28,6
De 5 a 10 anos	4	28,6

Tabela 10 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

LUZ ELÉTRICA E ÁGUA	N	FREQÜÊNCIA %
Possui na residência	14	100
Não possui na residência	14	100

Tabela 11 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	N	FREQÜÊNCIA %
Este ano	1	7,1
Nunca teve	5	35,7
Na infância	8	57,14

Tabela 12 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	N	FREQÜÊNCIA %
Agricultura familiar	13	92,8
Trabalho no campo	1	7,2

Tabela 13 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO COM SINDICATO RURAL	N	FREQÜÊNCIA %
ANTERIOR	7	50
ATUAL	14	100

Tabela 14 – Caracterização quanto à vínculo com Associação

VÍNCULO COM ASSOCIAÇÃO	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	11	78,5
NÃO	3	21,5

Tabela 15 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais

VÍNCULO COM MOVIMENTOS SOCIAIS	N	FREQÜÊNCIA %
ANTERIOR	1	7,1
ATUAL	2	14,2

Tabela 16 – Caracterização quanto à vivência anterior em acampamento do MST

EGRESSO DE ACAMPAMENTO DO MST	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	1	7,1
NÃO	13	92,5

Tabela 17 – Caracterização quanto a escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	N	FREQÜÊNCIA %
Não alfabetizado	8	57,1
Alfabetizado	3	21,4
Ens. Fund. Incompl.	1	7,1
Ens. Fund. Compl.	1	7,1
Ens. Médio Compl.	1	7,1

Tabela 18 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	N	FREQÜÊNCIA %
1 FILHO	1	7,1
2 FILHOS	2	14,2
3 FILHOS	2	14,2
4 FILHOS	2	14,2
5 FILHOS	2	14,2
+ DE 5 FILHOS	5	35,7

Tabela 19 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	N	FREQÜÊNCIA %
NÃO ALFABETIZADA	11	78,5
LÊ E ESCREVE	3	21,5

Tabela 20 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	N	FREQÜÊNCIA %
NÃO ALFABETIZADO	11	78,5
ENS.FUND. INCOMPL.	3	21,5

Respostas dos participantes residentes no Assentamento Rainha

Tabela 21 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	N	FREQÜÊNCIA %
MASCULINO	8	61,5
FEMININO	5	38,5

Tabela 22 – Caracterização dos participantes quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	N	FREQÜÊNCIA %
Na faixa de 40 – 49 anos	1	7,7
Na faixa de 50 – 59 anos	5	38,5
Na faixa de 60 – 69 anos	5	38,5
Na faixa de 70 – 79 anos	2	15,3

Tabela 23 – Caracterização dos participantes quanto a seu estágio civil

ESTADO CIVIL	N	FREQÜÊNCIA
		%
CASADOS	12	92,3
VIÚVOS	1	7,7

Tabela 24 – Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	N	FREQÜÊNCIA
		%
CEARÁ	3	23
BAHÍA	3	23
MARANHÃO	3	23
PIAUI	3	23
PARÁ	1	8

Tabela 25 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA NO PA	N	FREQÜÊNCIA
		%
Desde a Fundação	1	7,7
+ de 10 anos	10	77
De 5 a 10 anos	2	15,3

Tabela 26 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

ÁGUA/ LUZ ELÉTRICA	N	FREQÜÊNCIA
		%
Possui na residência	9	69,3
Não possui na residência	4	30,7

Tabela 27 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	N	FREQUÊNCIA %
Nunca teve	5	38,4
Na infância	7	53,8
Há mais de dez anos	1	7,7

Tabela 28 – Caracterização das experiências de trabalho anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	N	FREQUÊNCIA %
Agricultura familiar	12	92,3
Trabalho no campo	1	7,7

Tabela 29 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO COM SINDICATO RURAL	N	FREQUÊNCIA %
ANTERIOR	10	77
ATUAL	10	77

Tabela 30 – Caracterização quanto à vínculo com Associação

VÍNCULO COM ASSOCIAÇÃO	N	FREQUÊNCIA %
SIM	10	77
NÃO	3	23

Tabela 31 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais

VÍNCULO COM MOVIMENTOS SOCIAIS	N	FREQÜÊNCIA %
Não – anterior	13	100
Não – atual	13	100

Tabela 32 – Caracterização quanto a vivência anterior em acampamento do MST

EGRESSO DE ACAMPAMENTO DO MST	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	3	23
NÃO	10	77

Tabela 33 – Caracterização quanto a escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	N	FREQÜÊNCIA %
Não alfabetizado	8	61,5
Alfabetizado	2	15,5
Ens. Fund. Incompl.	3	23

Tabela 34 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	N	FREQUÊNCIA
		%
NENHUM	1	7,7
2 FILHOS	2	15,4
3 FILHOS	1	7,7
4 FILHOS	2	15,4
5 FILHOS	7	53,8

Tabela 35 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	N	FREQUÊNCIA
		%
NÃO ALFABETIZADA	13	100

Tabela 36 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	N	FREQUÊNCIA
		%
NÃO ALFABETIZADO	13	100

Respostas dos participantes residentes na área rural de Sabrosa

Tabela 37 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	N	FREQUÊNCIA
		%
MASCULINO	2	20%
FEMININO	8	80%

Tabela 38 – Caracterização dos participantes quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	N	FREQÜÊNCIA
		%
Na faixa de 30 – 39 anos	1	10
Na faixa de 40 – 49 anos	1	10
Na faixa de 50 – 59 anos	2	20
Na faixa de 60 – 69 anos	1	10
Na faixa de 70 – 79 anos	5	50

Tabela 39 – Caracterização dos participantes quanto a seu estado civil

ESTADO CIVIL	N	FREQÜÊNCIA
		%
SOLTEIRA	1	10
CASADOS	4	40
VIÚVOS	5	50

Tabela 40– Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	N	FREQÜÊNCIA
		%
REGIÃO DE TRÁS-OS-MONTES	10	100

Tabela 41 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA NO CONCELHO	N	FREQÜÊNCIA
		%
Desde seu nascimento	5	50
+ de 10 anos	5	50

Tabela 42 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

LUZ ELÉTRICA E ÁGUA	FREQUÊNCIA	
	N	%
Possui na residência	10	100

Tabela 43 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	FREQUÊNCIA	
	N	%
Nunca teve	3	30
Na infância	7	70

Tabela 44 – Caracterização das experiências de trabalho anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	FREQUÊNCIA	
	N	%
Agricultura familiar	8	80
Trabalho no campo	2	20

Tabela 45 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO ATUAL COM SINDICATO RURAL	FREQUÊNCIA	
	N	%
SIM		
NÃO	10	100

Tabela 46 – Caracterização quanto à vínculo com Associação

VÍNCULO COM ASSOCIAÇÃO	FREQUÊNCIA	
	N	%
SIM	1	10
NÃO	9	90

Tabela 47 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais

VÍNCULO ATUAL COM MOVIMENTOS SOCIAIS	FREQUÊNCIA	
	N	%
SIM		
NÃO	10	100

Tabela 48 – Caracterização quanto a escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	FREQUÊNCIA	
	N	%
Sem cônjuge	1	10
Não alfabetizado	4	40
Alfabetizado	1	10
Ens. Fund. Incompleto	3	30
Ens. Fund. Completo	1	10

Tabela 49 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	FREQUÊNCIA	
	N	%
NENHUM	1	10
1 FILHO	1	10
2 FILHOS	1	10
3 FILHOS	2	20
4 FILHOS	1	10
5 FILHOS	1	10
+ DE 5 FILHOS	3	30

Tabela 50 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	FREQÜÊNCIA	
	N	%
NÃO ALFABETIZADA	9	90
LÊ E ESCREVE	1	10

Tabela 51 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	FREQÜÊNCIA	
	N	%
NÃO ALFABETIZADO	5	50
ENS.FUND. INCOMPL.	5	50

3.5. Fonte: Histórias de Vida

**Tabela 52 – Categorias de Análise a partir dos depoimentos dos participantes
residentes no Assentamento Rio Paraíso – Goiás – Brasil**

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA	
	N	%
1. Apoios no PA	14	100
2. Convivência social no PA	11	78,5
3. Vida anterior ao PA	14	100
4. Condições atuais de vida	14	100
5. Acesso à escola na infância	14	100
6. Objetivos pessoais para ler e a escrever	14	100
7. Valor do estudo	07	50
8. Futuro dos filhos – Educação	13	92,8

Tabela 53 – Categorias de Análise a partir dos depoimentos dos participantes residentes no Assentamento Rainha – Pará – Brasil

1. Acesso à escola – Governo	4	30,7
2. Acesso à escola na Infância	11	84,6
3. Valor do Estudo	12	92,3
4. Condições atuais de vida	10	76,9
5. Vida anterior ao PA	13	100
6. Futuro dos filhos e educação	4	30,7
7. Objetivos pessoais para ler e escrever	10	76,9
8. Convivência social no PA	12	92,3

Tabela 54 – Categorias de Análise a partir dos depoimentos dos participantes residentes nas áreas rurais de Sabrosa - Trás-os-Montes e Douro/ Portugal

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
	N	%
1. Acesso à escola na infância	2	20
2. Condições atuais de vida	7	70
3. Valor do estudo	6	60
4. Futuro dos filhos – Educação	9	90
5. Objetivos pessoais para ler e escrever	7	70
6. Acesso à escola – Governo	4	40



Análise de Dados

1.Documentos e Bases de Dados

Segundo dados do Censo – IBGE/ 2000, Lamentavelmente, há no Brasil um total de 16.294.889 sujeitos não alfabetizados em idade igual ou acima de 15 anos. Desse universo, 877.658, residem na Região Centro-Oeste.

Porém, se se considerar os valores relativos às Unidades Federativas, destaca-se, na região Centro-Oeste, o estado de Goiás, com um total de 421.795 de sujeitos não alfabetizados, sendo 87.152 residentes em áreas rurais.

Embora o objetivo geral do PRONERA seja promover o fortalecimento da educação nos assentamentos de reforma agrária, até o ano de 2004 nenhuma ação havia sido proposta à população rural do Estado de Goiás.

O exame de Projetos, Relatórios Parciais e Finais emitidos pelas Univeridades conveniadas, bem como a análise de Tabelas de Controle emitidas pela Coordenação Nacional do Programa, possibilitou confirmar a não proposição de nenhum projeto que tivesse como beneficiários a população residente no Estado de Goiás. Um outro fato surpreendente foi contatar que o número total de sujeitos destinatários dessas ações no país, resultava, simplesmente, da soma das metas estabelecidas nos projetos propostos, não havendo, assim, uma análise e um levantamento das reais necessidades por parte dos gestores. A média de evasão do único relatório de ações desenvolvidos na Região Centro-Oeste do país foi de 51,99%.

Conforme informações disponibilizadas pela pesquisadora Maria Conceição Quintero, foi possível verificar que no assentamento Rio Paraíso, localizado no município de Jataí, no estado de Goiás, prevalece uma concepção ampliada de educação, ou melhor, é corrente entre os assentados uma concepção que inclui

outras formas de ensino que não se limitam às aquelas exercidas nos processos escolares. Dentre as experiências citadas, destaco às aquelas que referiram o valor do “ensino à moda antiga” ou da “rede curta”, ou seja, aquele que se dá através do diálogo, do exemplo dos mais velhos que ensinam sobre a vida, dos limites.

Rio Paraíso é um assentamento de reforma agrária com predomínio agrícola de grãos: soja, milho, milheto, sorgo e arroz. De pecuária de leite e, ultimamente, de suinocultura., devido à instalação da empresa Perdigão, em Rio Verde. Possui, também, empresas de confecção, além dos serviços e comércio, que empregam parte da população. Rio Paraíso é pólo de atração, pelo menos, de um outro assentamento contíguo, o Água Bonita, cujos moradores se beneficiam dos recursos de infra-estrutura oferecidos por aquele: do posto médico, dentário, da escola, do supermercado, da cooperativa, etc. Dos 6.632 indivíduos que residem na área rural, aproximadamente 15% encontram-se em Rio Paraíso.

No assentamento todos se identificam com a necessidade de ter um chão para trabalhar e viver. No transcorrer da experiência de reforma agrária, os demais recursos para satisfazer as novas necessidades coadunam-se com o status social adquirido. Ou seja, aquela igualdade inicial distinguir-se-á de acordo com os aportes econômicos e sociais que cada família trouxe consigo, seja uma máquina seja apoio social.

O Assentamento foi organizado em quatro núcleos comunitários, cada qual com um salão de uso coletivo para realização de festas, reuniões, bailes, cursos, etc. Santo Antonio, Nossa Senhora Aparecida, Santa Luzia e Divino Pai Eterno.

No núcleo Santa Luzia é que se encontram os equipamentos coletivos, como a Sede da Associação dos Pequenos Produtores Rurais: um imenso salão, que pode ser usado para reuniões, cursos, palestras, festas; uma escola de Ensino

Fundamental, a Agência Rural, ex-EMATER, posto telefônico, posto médico, campo de futebol, supermercado, igreja católica, igreja Assembléia de Deus, mercearia, açougue e a Sede da Cooperativa com as instalações para as matizes suínas, refrigerador de leite, o triturador de ração e botijão de sêmen bovino. O assentamento é servido de energia elétrica, poços artesianos, e por um ônibus para circulação interna.

A Associação, fundada em 5 de novembro de 1989, através de seus diretores, faz a mediação entre as reivindicações do assentamento e os órgãos governamentais e não governamentais. A agrônoma da Agência Rural, que reside no assentamento, além da prestação de assistência técnica, também colabora nas negociações com o Banco do Brasil, para obtenção dos financiamentos e com os outros órgãos, visando à organização de cursos, palestras, etc.

O ponto de encontro dos assentados está no centro da comunidade de Santa Luzia, que é equivalente ao bairro rural dos sitiantes antigos.

A escola municipal de Ensino Fundamental do Rio Paraíso realiza festas para arrecadar fundos, destinados basicamente para as despesas com a participação dos alunos nos concursos promovidos pela prefeitura de Jataí.

No Rio Paraíso foi criado o Grupo de Jovens e a Secretaria da Mulher e seus participantes encontram-se com regularidade para conversar sobre amenidades e assuntos candentes da realidade nacional, do assentamento e outros.

O Grupo de Mulheres colabora como força auxiliar nas pressões que o assentamento precisa fazer para obter suas reivindicações.

A organização da família em Rio Paraíso caracteriza-se pelo diálogo, pelo trabalho familiar em casa e na roça e a complementaridade no que concerne à relação entre os cônjuges e, desses, com os filhos.

Os jovens, com raras exceções, têm um rumo mais ou menos traçado, um projeto. Quando olham seu futuro, os seus sonhos, em geral, voltam-se primeiro para si, para o próprio futuro no assentamento, elucidado a partir dos incentivos dos pais. Mas isso é insuficiente, são necessários recursos econômicos que, junto com a predisposição para isso, sejam a alavanca para a continuidade dos jovens no assentamento.

O que merece destaque em Rio Paraíso, no âmbito das solidariedades, é a forte religiosidade como desencadeadora da formação e ampliação das redes de solidariedade através de várias maneiras de batismo. Lá há um extenso compadrio. Os compromissos com a criança são mais tênues e menos enfatizados do que o compromisso entre os compadres.

Entre os assentados é voz corrente que muitos dos funcionários dos bancos oficiais os discriminam perante os demais clientes, sobretudo, os mais fortes, detentores de imensas áreas de terra e polpudos saldos bancários.

Além dessa discriminação há a que se apresenta socialmente difusa, cuja origem parece se inscrever na não aceitação e no desrespeito da sociedade brasileira com os pobres.

Entre os assentados, observa-se forte identidade com os lugares de origem, “os do Sul” e os “goianos”, e também com o projeto de reforma agrária. A assunção da nova circunstância de “dono do chão”, não foi das mais tranquilas. A autodenominação que deveria estar imbricada à nova condição de existência subjetiva e objetivamente parece estar deslocada para a condição anterior ao projeto de agricultura familiar num assentamento. Mas o que se observa é que aqueles que tiveram no passado tal vivência têm mais facilidade em se denominar como pequeno produtor; os demais, opinam entre a condição anterior de trabalhador rural, ou

arrendatário, numa vida provisória de andança e a atual, que requer constâncias e responsabilidades específicas que envolvem o trabalho de todos.

Os projetos e sonhos dos adultos para si e para suas famílias apontam para o estudo dos filhos, para a ampliação e diversificação das atividades em suas terras, almejam boa saúde para todos e, também, colaborar para a melhoria do assentamento e da boa convivência nele.

Os assentados no discorrer de seus discursos indicam várias críticas e apontam maneiras para superá-las. Essas consistem em aperfeiçoar a capacitação técnica dos agentes do INCRA e da Agência Rural; ressocialização dos agentes e órgãos governamentais nas questões relacionadas com a reforma agrária e nas de bom atendimento aos demandantes; aperfeiçoar o sistema de crédito e agilizar o atendimento nos bancos oficiais; criação de créditos especiais para os jovens; estimular a disseminação do Banco da Terra; criação de escolas nos assentamentos sobre gestão empresarial, principalmente a relacionada às atividades rurais; incentivo à autonomia dos assentamentos, estimulando a criação das cooperativas de produção e de crédito e a diversificação das atividades nas parcelas; incentivar a disseminação das parcerias entre os assentados, iniciativa privada, universidades, ONGs e Órgãos Governamentais; e, medidas para evitar a concentração de terra no assentamento.

2. Questionários Sócio-Demográfico

3.4.1. Assentamento Rio Paraíso – Goiás – Brasil

Em relação ao sexo dos participantes, a amostra analisada, tal como a listagem do universo de adultos não alfabetizados residentes no PA, não foi identificada uma predominância maior de um ou outro sexo.

Tabela 55 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	N	FREQÜÊNCIA
		%
MASCULINO	7	50
FEMININO	7	50

Quanto a faixa de idade dos participantes, foi possível identificar que a média de idade dos participantes se situa entre sessenta e sessenta e nove anos.

Tabela 56 – Caracterização quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	N	FREQÜÊNCIA
		%
Na faixa de 30 – 39 anos	1	
Na faixa de 40 – 49 anos	2	
Na faixa de 50 – 59 anos	2	
Na faixa de 60 – 69 anos	7	
Na faixa de 70 – 79 anos	1	
Na faixa de 80 – 89 anos =	1	

Quanto a seu estado civil, tal como já era esperado, em função dos critérios que por muitas décadas pautaram a seleção de beneficiários de lotes de terra no

Programa de Reforma Agrária adotados pelo INCRA, a quase totalidade dos participantes é, atualmente casado ou já foi, no caso da participante recentemente viúva.

Tabela 57 – Caracterização quanto a seu estado civil

ESTADO CIVIL	N	FREQÜÊNCIA
		%
CASADOS	13	93
VIÚVOS	1	7

Em relação ao local de nascimento, observa-se que apenas 50% da amostra de participantes é natural do Estado no qual se situa a área reformada investigada. Os outros 50% provém de Estados localizados em outras regiões do país, confirmando, mais uma vez, os processos de migração interna que têm regulado as ações de trabalhadores rurais em busca de um pedaço de terra. Tal como pode ser verificado, 21% dos agricultores percorreram longas distâncias, vindos do Sul, cruzando a região Sudeste, para, finalmente, se instalarem no Centro-Oeste do país.

Tabela 58 – Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	N	FREQÜÊNCIA
		%
GOIÁS	7	50
BAHÍA	2	14
RIO GRANDE DO SUL	3	21,4
SÃO PAULO	1	7,1
MINAS GERAIS	1	7,1

Tal como pode-se verificar na tabela que segue, a maioria dos trabalhadores que atualmente residem no assentamento não participou do movimento de ocupação dessa área, o que significa dizer que, provavelmente, tenham se candidatado a condição de beneficiários da reforma agrária e participado do processo de seleção realizado pelo INCRA para definir sobre a concessão do lote de terra. Porém, é também possível verificar, com base nos dados, que os participantes do estudo já mantêm uma convivência mínima de cinco anos, no âmbito do assentamento e, com certeza, partilham experiências na convivência cotidiana.

Tabela 59 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA		FREQÜÊNCIA
NO PA	N	%
Desde a Fundação	6	42,8
+ de 10 anos	4	28,6
De 5 a 10 anos	4	28,6

Quanto a aspectos fundamentais para a qualidade de vida e tipo de atividade econômica que desenvolvem no campo, os dados revelam que, apesar de haver consenso entre vários pesquisadores e críticos das ações do Programa de reforma agrária, quanto as carências de infra-estrutura nos assentamentos, diferente da realidade de um número significativo de áreas reformadas do país, Rio Paraíso atende a algumas necessidades básicas de vida da população, tal como instalação de rede elétrica e água tratada, tal como se pode verificar na tabela a seguir.

Tabela 60 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

LUZ ELÉTRICA E ÁGUA	N	FREQÜÊNCIA
		%
Possui na residência	14	100
Não possui na residência	14	100

A exemplo do que vários estudos têm mostrado, um número significativo de trabalhadores do campo não teve a oportunidade de continuar seus estudos, na maioria das vezes interrompido ainda na infância. Várias são as justificativas formuladas para explicar tal fenômeno, dentre as quais se destacam às enormes distâncias entre as moradias e as escolas, e, também, as dificuldades econômicas que exigem maior envolvimento da força de trabalho das crianças nos períodos de plantio e de colheita.

Tabela 61 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	N	FREQÜÊNCIA
		%
Este ano	1	7,1
Nunca teve	5	35,7
Na infância	8	57,14

A totalidade dos participantes do estudo, como pode ser verificado na tabela que segue, têm uma história de trabalho caracterizada por atividades nas áreas rurais, sendo que a maioria é filho de trabalhadores rurais e aprenderam o ofício com seus pais, tendo se envolvido desde a infância em atividades relacionadas à agricultura.

Tabela 62 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	N	FREQÜÊNCIA %
Agricultura familiar	13	92,8
Trabalho no campo	1	7,2

Os dados apresentados na tabela a seguir revelam um certo grau de organização dos participantes e, também, engajamento no coletivo de agricultores que têm no sindicato sua forma de ver representadas e defendidas coletivamente as demandas que têm em comum.

Tabela 63 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO COM SINDICATO RURAL	N	FREQÜÊNCIA %
ANTERIOR	7	50
ATUAL	14	100

Em relação a manutenção de vínculos com a associação de moradores do PA, é interessante verificar que, tal como ocorre com o sindicato rural, se evidencia, entre a maioria, uma aposta nas vias institucionais como forma de agregação e resolução para questões que caracterizam a vida da população. A tabela que segue explicita essa postura entre os participantes.

Tabela 64 – Caracterização quanto à vínculo com Associação

VÍNCULO COM ASSOCIAÇÃO	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	11	78,5
NÃO	3	21,5

O mesmo não se observa em relação a uma maior proximidade e aposta de que os movimentos sociais possam acolher, no âmbito de suas reivindicações e ações, às demandas dos participantes. Verifica-se que apenas três assentados mantiveram ou mantêm algum vínculo com algum movimento, o que, de certa forma, surpreende e confirma críticas que vêm apontando para um maior envolvimento com aqueles que ainda não foram contemplados com um lote de terra pelo Programa de Reforma Agrária em vigor no país.

Tabela 65 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais

VÍNCULO COM MOVIMENTOS SOCIAIS	N	FREQÜÊNCIA %
ANTERIOR	1	7,1
ATUAL	2	14,2

Embora tenha se verificado o histórico envolvimento dos participantes, em suas trajetórias de vida, com atividades relacionadas à agricultura, os dados indicam que essas experiências se deram, na maioria dos casos, desvinculadas de qualquer forma de engajamento ao movimento dos trabalhadores sem terra, o que talvez possa ser justificado tanto pela descrença nos resultados favoráveis a partir do de

envolvimento em lutas coletivas e ausência de uma aposta nos efeitos positivos de tais ações.

Tabela 66 – Caracterização quanto à vivência em acampamento do MST

EGRESSO DE ACAMPAMENTO DO MST	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	1	7,1
NÃO	13	92,5

De modo geral os dados revelam que, tal como o participante do estudo, seus cônjuges dispõem de escassos conhecimentos relacionados à leitura e a escrita. Pode-se pensar que a similitude das características de suas trajetórias de vida, permeadas por momentos constantes de carências de recursos materiais, tenham também determinado, para a maioria, o não acesso ou a exclusão da escola.

Tabela 67 – Caracterização quanto a escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	N	FREQÜÊNCIA %
Não alfabetizado	8	57,1
Alfabetizado	3	21,4
Ens. Fund. Incompl.	1	7,1
Ens. Fund. Compl.	1	7,1
Ens. Médio Compl.	1	7,1

Mais uma vez é possível identificar, entre os participantes, a recorrência de uma prática que têm sido objeto de diferentes estudos. Observa-se que, embora a grande maioria dos agricultores enfrentem dificuldades no âmbito econômico,

também a grande maioria não adota como estratégia de garantir uma mais favorável distribuição de recursos entre um número menor de membros que venham a compor as famílias que constituem, contrariando, como uma certa lógica que é mais presente entre os moradores de áreas urbanas, especialmente entre aqueles com mais elevado nível de escolaridade.

Tabela 68 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	N	FREQUÊNCIA	
			%
1 FILHO	1		7,1
2 FILHOS	2		14,2
3 FILHOS	2		14,2
4 FILHOS	2		14,2
5 FILHOS	2		14,2
+ DE 5 FILHOS	5		35,7

Quanto ao grau de escolaridade das mães e dos pais dos participantes, os dados apresentados nas tabelas 67 e 68, de certa forma, não surpreendem, e, pelo contrário, servem para explicar a mesma prática por parte de seus filhos, uma vez que a limitada capacidade para avaliar a importância de sua inclusão e/ou manutenção nas escolas tenham como efeitos a não aquisição de certos conhecimentos por parte, também, de seus filhos. É possível, também, inscrever essa reflexão no âmbito dos quadros de pobreza que caracterizam a vida da população do campo, o que significa dizer que tal como a geração dos pais, os filhos se viram envolvidos em atividades agrícolas que pudessem garantir a subsistência da família e, por isso mesmo, tenham deixado de frequentar as escolas. Isso sem

falar da histórica escassez de escolas em certas áreas rurais e das dificuldades de acesso a elas que se perpetuam, em muitos casos, até os dias de hoje.

Tabela 69 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	N	FREQÜÊNCIA %
NÃO ALFABETIZADA	11	78,5
LÊ E ESCREVE	3	21,5

Tabela 70 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	N	FREQÜÊNCIA %
NÃO ALFABETIZADO	11	78,5
ENS.FUND. INCOMPL.	3	21,5

3.Histórias de Vida

Apresentam-se excertos das histórias de vida dos assentados incluídos na amostra desse estudo, organizados e discutidos em torno das seguintes categorias:

Tabela 71 – Categorias Projeto de Assentamento Rio Paraíso – Goiás/ Brasil

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
	N	%
1. Apoios no PA	14	100
2. Convivência social no PA	11	78,5
3. Vida anterior ao PA	14	100
4. Condições atuais de vida	14	100
5. Acesso à escola na infância	14	100
6. Objetivos pessoais para ler e a escrever	14	100
7. Valor do estudo	07	50
8. Futuro dos filhos – Educação	13	92,8

1. Apoios no Projeto de Assentamento

Na esteira de Melucci (1999), considera-se que, em anos recentes, a reflexão crítica tem começado a reconhecer que a ação coletiva é um produto social, um conjunto de relações, e não um dado primário, uma entidade metafísica determinada. Nesses termos, há a possibilidade de desvelar um sentido que os indivíduos podem sempre produzir por si mesmos, uma vez que, nas palavras de Melucci (2001), “a ação voluntária é uma forma de ação coletiva caracterizada por um vínculo voluntário de solidariedade entre seus participantes” (p.117) e, nessa perspectiva, numa certa ação permanece uma multiplicidade de objetivos individuais ou de subgrupos.

Idéias que parecem estar presentes nos modos como esse participante avalia as relações que se estabelecem no âmbito da Associação de Moradores do Assentamento.

Não precisava ir na mão do especulador... fazia um secador grande pros agricultor pequenininho... meu plano era esse. Assim...liga prá tal lugar... assim.. assim... mas eles não aceita... com os vizinho já comentei... não vo mais nas reunião... o que eles fala não interessa.

Porém, falar de ação voluntária pressupõe considerar a relação que liga os atores envolvidos na ação coletiva, uma vez que a ação voluntária, como sugere o autor (ib.), “é caracterizada pelo fato de que os benefícios econômicos não constituem a base da relação dos que dela participam” (p.117). Nesse caso, é exemplar o depoimento de um outro participante desse estudo.

Todos aqui são meus amigo, mas ninguém vai na casa de ninguém. No caso de doença, não falta recurso. Tenho ajuda. O primero vizinho é um irmão que eu tenho. Aqui tudo é pobre. Aqui o povo é caridoso... a gente é boa... se precisa tenho certeza que acode se tive triste.

Enfim, o que se dá por certo em muitas análises da ação coletiva, isto é, a existência de um ator relativamente unificado, é um problema que tem que ser explicado.

Nas palavras de Melucci (1997), o vínculo social não é mais garantido de modo natural e não existe mais identificação automática com a coletividade. Indivíduos e grupos constroem e escolhem os seus vínculos em uma proporção crescente e isto têm efeitos sobre os possíveis modos de compreender como se caracteriza o que, correntemente, se denomina “comunidade” ou se sintetiza no termo ‘coletividade’.

Sobre esse último aspecto, conforme analisa Estanque (2000), “enquanto dimensões substantivas da realidade sociocultural, a comunidade e a identidade estiveram, durante séculos, estreitamente imbricadas ou até mesmo sobrepostas (no contexto das sociedades tradicionais)” (p.40). Porém, ainda segundo o autor (ib), “(...) as concepções substantivas da comunidade e da identidade têm vindo a ser questionadas pela generalidade dos teóricos” (p.41)

A visão tradicionalista do termo comunidade, devedora do conceito de *gemeinschaft* (= comunidade), inicialmente definido por Tönnies, envolve três aspectos fundamentais, a saber: os laços sangüíneos; o sentido de pertença a um lugar; e a memória. Conforme analisa Estanque (2000), esses três aspectos adquirem profundas conseqüências em termos do sentimento de pertença e dão lugar a fortes relações de solidariedade, vizinhança e de amizade, permanecendo estreitamente inter-relacionados (p.50).

No contexto dessas reflexões, Elias e Scotson (1994), questionaram quais seriam, então, os aspectos específicos da comunidade numa comunidade? E concluíram que há, sim, redes de relações entre as pessoas organizadas numa unidade residencial, uma vez que “de acordo com o lugar onde vivem, as pessoas estabelecem relações, realizam negócios, trabalham, comungam uma religião ou se divertem umas com as outras e, essas relações, podem ser ou não altamente especializadas e organizadas” (p.146).

Porém, embora o entendimento da comunidade no quadro de um dado espaço ou território continue a ser, sem dúvida, um procedimento analítico pertinente, pode-se proceder uma reflexão mais alargada em torno desse termo.

Segundo propõe Estanque (2000), a idéia de comunidade está longe de circunscrever-se à noção territorializada. E é, justamente, porque essa dimensão

tradicionalista e espacial se junta à importância da dimensão simbólica, discursiva e até doutrinária, que o conceito de comunidade levanta problemas teóricos profundos. A comunidade, conforme propõe Santos (1995), pode ser compreendida como um espaço constituído pelas relações reunidas em torno da produção e reprodução de territórios físicos e simbólicos e identidades e identificações comunitárias, que, nem sempre, como se pode verificar no depoimento que segue, possibilita a construção de vínculos permanentes ou solidários.

Nunca trabalhei com ninguém... cada um trabalha prá si...Acho certo... vo ajuda o outro... esses goiano é assim... tu vai lá... outro dia tu pede... eles não vem...

Nesse sentido, para uma abordagem mais construcionista, segundo Estanque (2000), a noção de comunidade “transporta dimensões simbólicas cruciais para o entendimento dos processos de construção e de reconstrução identitária numa qualquer base territorial” (p. 53), uma vez que se compreenda que em qualquer grupo envolvido em algum processo temporal, relativamente duradouro, na grande ou na pequena escala, poderá ou não haver algum tipo de partilha de valores e de objetivos, como se pode verificar, como exemplo, nesse excerto da história de vida de um dos participantes.

Num caso de tristeza, parece que até pode te... mas a gente conta é com a mulhe e os filho. Pode até que tem pessoa que enxerga a dor dos otros... tem uns que se não doe neles... não se importa.

Nessa perspectiva, conforme analisa Santos (1995), as comunidades inserem-se hoje em redes comunitárias e não existem fora dos determinantes estruturais das formações sociais.

Considerando que a ação coletiva não começa (necessariamente) em organizações, mas em grupos, redes, correntes informais de pessoas inter-

relacionadas que não são, portanto, indivíduos isolados, mas fazem, desde já, parte de uma rede, um estudo sobre fenômenos sociais não pode se furtar de “olhar” como funcionam essas redes. O depoimento seguinte é representativo de como vêm estabelecendo-se as relações de trabalho no assentamento.

Aqui ninguém se reúne prá trabalha com os outro... eu gostava de reuni... cada um tem sua parcela... em comunitária... em cooperativa... não sei se dá certo... nunca tive natureza prá trabalha engrupado... eu às veis não tenho o mesmo ideal que outro... às veis eu gosto duma coisa ... eles gosta dotra... e não dá certo.

Contrariamente ao que se formula na teoria da sociedade de massas, segundo o mesmo autor (ib.), as redes constituem um nível intermediário fundamental para a compreensão dos processos de compromisso individual, pois, segundo afirmam Riechmann e Buey (1994), os indivíduos se influenciam reciprocamente, negociam no marco dessas redes e produzem as estruturas de referência cognoscitivas e motivações para a ação que se constrói e se consolida na interação. O espaço de convivência dos assentados em torno da consecução de objetivos formulados no âmbito da Associação de Moradores, parece tornar evidentes certos limites ou “obstáculos” nos fluxos de relações que se estabelecem no assentamento, tal como se pode identificar nos depoimentos de dois participantes sobre essa questão.

A Associação não ajuda nisso. É prá otras coisa. Prá isso não serve. Prá dá dinheiro, não serve...é pobre... o povo não paga. Os vizinho é tudo muito bom, mas nesses ponto assim... ajudam um pouco quando to triste.

A Associação inicio cooperativa...o povo animou... ela foi mal... começaram a construir o abatedor... e a suinicultura... faliu ... e os associado arcando com as dívida...Gostava que todos trabalhava e crescia juntos...Acho que falta

administração... um pouco de gente capacitada. Falta união dos sócio... uns ajuda... outros não.

Tal como refere Melucci (1999), “entre a análise dos determinantes estruturais e as preferências individuais, falta a análise do “nível intermediário”, relacionado com os processos mediante os quais os indivíduos avaliam e reconhecem o que têm em comum e decidem atuar conjuntamente” (p.61), na concretização de metas estabelecidas a partir de acordos entre os interessados, o que nem sempre se pode verificar em Rio Paraíso.

Aqui pro assentamento mais união prá termina a Igreja...um puxa prá cá...outro prá lá.

Eu esperava trabalho em conjunto na cooperativa... eu acho que ia se bem bom. Aqui não é assim... não acontece ... cada um cuida do que é seu...

Conforme se pode identificar nos excertos das vidas de dois participantes, apresentados acima, os espaços de convivência dos moradores ainda não possibilitaram com que se estabelecessem vínculos de confiança traduzidos em ações solidárias entre eles.

2. Convivência Social no Projeto de Assentamento

Segundo analisa Melucci (2001), uma orientação da ação “é aquela da participação social. Aqui está em jogo a vontade de manifestar, pela ação, a própria condição de cidadãos [...] nas suas dimensões cotidianas” (p.119). A ação tende a criar ocasiões de participação, exprime o sentimento de ser parte de um grupo social, tal como se pode identificar no depoimento a seguir.

Todos os anos tem festa. Aqui o projeto é dividido em três comunidade. A gente vai, participa, nós leva os talherzinho e fica lá o dia inteiro, aquele povão todo reunido.

A gratificação psicológica e social, o pertencimento a uma rede de iguais e a intensidade emocional ligada ao contato, são elementos que tornam expressiva a participação em diferentes circunstâncias e espaços de convívio. Os excertos que seguem são exemplares de exercícios de sociabilidade entre os assentados.

Aqui no fim de semana jogo canastra... lá no Centro Comunitário

Jogo bocha... às veis

Uma vez no mês jogo bolãozinho no clubinho com as companhera.

Um elemento característico de muitas ações, conforme analisa o autor (ib.), é a presença de uma utopia de conteúdo direta ou diretamente religioso. O conteúdo “religioso” enquanto mito totalizante sobre o qual se baseia a identidade promove o integrismo, caráter central da identificação à solidariedade sacral do grupo. Porém, o aspecto regressivo desse conteúdo religioso faz com que a ação social dos grupos nos quais o caráter religioso se torne dominante que a contestação e reivindicação de direitos se dissolva na fuga individual ou no mito. E, parece ser exatamente esse caráter que a prática religiosa assumiu junto aos participantes do estudo, como se pode verificar nos excertos das histórias de vidas apresentadas abaixo, uma vez que, embora os assentados demonstrem insatisfação quanto às atitudes de uns e à passividade instaurada diante das semelhantes dificuldades enfrentadas por grande parte deles, raras são as ocasiões em que fazem movimento para mobilizar o coletivo e buscar, de forma conjunta, uma solução para superar essas dificuldades.

Sempre vo na Igreja Católica... uma veis por méis... encontro... bato papo... todo mundo gosta de mim...

Na Igreja eu vou lá uma vez no mês. Tem missa lá no barracão.

Na Igreja nos vai, uma veis por méis. Nas festa nós vai três veis por ano nessa comunidade Divino Pai Eterno. Era bom que tivesse mais festa.

Um outro modo de compreender as relações que se estabelecem no interior de um grupo social, se inspira em estudos realizados por Bourdieu (1979), nos quais afirmou que os processos de organização do espaço transportam marcas de distinção social, através das quais diferentes grupos sociais produzem e reproduzem estilos de vida e práticas sociais particulares. No que segue, apresenta-se o depoimento de um participante quando se refere a existência de diferenças de capital material entre os assentados.

Festa aqui tinha antes, nesse setor. Pró o lado de lá dos rico eles faiz. É difícil eu ir em festa. A gente é desanimado demais, o dinheiro é curto e se gasta demais.

Aqui cabe lembrar Estanque (2000), quando sugere que o conceito de *habitus*, proposto por Bourdieu (1979), ajuda a perceber a forma como as práticas ativadas pelos agentes sociais obedecem a processos de ação e de classificação neles incorporados, ou seja, resultam simultaneamente da experiência cultural sedimentada no subconsciente e dos mecanismos cognitivos da percepção. Tais experiências derivam não só dos contextos em que se inserem num dado momento, mas das trajetórias vividas pelos agentes no âmbito das mudanças estruturais modeladoras dos seus estilos de vida e sentimentos partilhados, bases importantes na constituição de uma dada identidade.

3. Vida anterior ao PA

Observa-se que, apesar dos limites das políticas governamentais destinadas a investir na infra-estrutura dos assentamentos, os trabalhadores rurais assentados

pelo Programa de Reforma Agrária ainda se encontram em condições de vida mais dignas que o restante de seu grupo social, ainda não contemplado pelo Programa. Lembranças das trajetórias das vidas de três participantes do estudo ilustram as sérias dificuldades enfrentadas por inúmeros trabalhadores rurais “sem terra” no Brasil.

Antes de vir para o assentamento a vida era difícil. Lá nós tocava uma rocinha. Depois mudamo prá cidade, antes de vir. Depois nós veio prá cá. Passamo bastante aperto. As coisa agora tão melhorando.

Antes de mora aqui era difícil... na cidade tinha desemprego... não tinha trabalho pro marido... pros filho... sofremo muito

Antes morava em Aparecida do Rio Doce... fazia serviço pros outro... tirando semente. Nasci em São Paulo... de lá... nós veio prá Minas Gerais com o pai e a mãe. Casei e vim vindo...trabalhando toda a vida em fazenda...

Outras dificuldades enfrentadas podem ser verificados tanto pelo enorme contingente de trabalhadores rurais que continuam a lutar pelo acesso à terra como pelo esvaziamento demográfico nas áreas rurais brasileiras. É interessante trazer nesse espaço o relato de “gentes” que não desistiu de lutar pela possibilidade, de um dia, ter e poder oferecer a sua família, uma vida digna e mais confortável, como se pode verificar no exemplo apresentado abaixo.

Antes de mora aqui a gente morava na fazenda dos outro... tocando as roça de toco... pegava invernada... naquele tempo nem todo mundo tinha trator. Tinha vontade de ter um teto e um pedaço de terra prá criar a família. Aí eles falaram que arrumava umas pessoa prá entra numa terra e eu resolvi participa da união deles. Entremo prá vale, não saímo de jeito nenhum.

No Brasil, a função da reforma agrária, na perspectiva do sistema econômico, seria ajudar a equacionar a questão do excedente populacional do país, até que seja completada a transição demográfica recém-iniciada.

4. Condições atuais de vida

Para uma grande parcela da população brasileira, devido ao perfil ou vínculo com a agricultura, ou, ainda, por falta de outra alternativa para sobreviver, o acesso a um pedaço de terra se constitui no seu único meio de vir a produzir e se sustentar. Qualquer estudo que objetive analisar os efeitos de ações governamentais na melhoria das condições de vida de trabalhadores rurais deverá abordar essa realidade, como um modo de compreender o que representa para os trabalhadores rurais a concessão de uma parcela de terra, tal como se pode verificar nos depoimentos que seguem.

Quando vim prá cá queria ganha terra prá te a alegria de planta e colhe e aconteceu.

Conforme Sparovek (2003), de uma maneira simplificada, a reforma agrária pode ser vista considerando-se a reversão da situação fundiária como parâmetro principal ou único de avaliação de seus resultados.

Adotando uma abrangência menos simplificada do conceito, poderão ser contabilizados outros fatores, além da conversão do latifúndio em área reformada. Em recente estudo coordenado pelo autor (ibid.), sobre a qualidade de vida nos assentamentos da reforma agrária no Brasil, pode-se verificar que o sucesso da intervenção fundiária está desvinculado da eficiência com que outras ações puderam ser implementadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -

INCRA, tal como aquelas nas quais se privilegiariam, também, aspectos como desenvolvimento econômico dos projetos de assentamento, impactos ambientais, benefícios regionais e abrangência de ações que viabilizariam a melhoria de vida das comunidades locais e do entorno das áreas reformadas.

Sob esse aspecto, observa-se que é consensual para muitos estudiosos, como Alves Filho e Salcides (2003) que, no seu caráter finalístico, a Reforma Agrária se constitua em um instrumento de democratização não só através de políticas de redistribuição de terra como, também, de outros meios de produção, além da ampliação do acesso aos benefícios relativos aos poderes político, econômico e social que visam permitir a todos os cidadãos a realização plena de seus direitos fundamentais. Portanto, o caráter da Reforma Agrária envolve as dimensões política, econômica e social como condições essenciais de transformação da sociedade e da inclusão de milhares de excluídos à condição de cidadãos, capazes de ampliar seu grau de autonomia na consecução de seus projetos de vida, porém, partindo de um mínimo de estrutura a ser garantida pelo Estado para isso. Nesses termos, a avaliação de dois assentados sobre as suas atuais condições de vida e a expressão de suas expectativas de futuro, revelam o quanto o Programa de Reforma Agrária tem deixado de cumprir com as metas previstas.

Acho a vida boa no campo...vive aqui é melhor que na cidade. Quando vim prá aqui... esperava o melhor... mas foi diferente... muita luta... cada dia mais...O que falta aqui é recurso... crédito prá trabalha... eles promete... vai jogando e não dá... o tempo vai passando...Se a gente fosse mais visto... eles vê os grande primero... eles chega nos pequeno atrasado... passo a hora de planta... só planto cana e tiro leite. Quería deixa alguma coisa mais... que só um pedacinho de terra...

Depois de ganha lote... nós recebeu ajuda prá faze as casa, mante as despesa do material da casa... dinheiro prá faz cerca... e a gente foi pagando... tinha prazo. Crédito nunca pedi no Banco. Só peguei dinheiro do PROCERA do Governo... e consegui paga um poço. O dinheiro não era suficiente... não deu pros mais fraco iguala.

A Reforma Agrária, entendida como um programa político, social e econômico de natureza multidisciplinar, visa, minimamente, garantir a seus beneficiários e aos agricultores familiares o acesso à educação, à saúde, ao lazer, à habitação e ao transporte, bem como contribuir para o resgate e a preservação de valores e culturas locais. Apesar de certos limites, verificam-se algumas ações que traduziram, de algum modo, esse ideário, indicadas nos depoimentos de dois participantes desse estudo.

Quando a gente chegou aqui, moramo num barraquinho de pau a pique... depois que nós construímo essa casa boa.

Me sinto prazeroso morando aqui, apesar de não pode fazer o que quero. Não troco prá ir prá cidade, eu quero o meu lugar aqui sossegadinho. Tiro o meu pãozinho de cada dia. Lido no leite, na horta. O filho mexe no quintal, no porco, nas galinha.

Constata-se, assim, que no Brasil do século XXI, apesar de se haver conquistado avanços em resultados no processo de Reforma Agrária, o futuro das comunidades rurais - especialmente as suas relações sociais internas e o acesso aos recursos necessários para ultrapassarem uma história de pobreza estrutural - continua em debate, pois a necessidade de criar capacidades de autonomia e sustentabilidade local e o peso das fontes de poder existente são , ainda, alguns dos grandes obstáculos.

Porém, apesar dos limites do Programa, já por muitos analisados, é importante destacar dados relativos ao Censo da Reforma Agrária 2002 – Módulo Projeto, estudo esse realizado em âmbito nacional sob a coordenação de Sparovek (2003), uma vez que revelam que, apesar dos poucos recursos e investimentos governamentais para a realização da reforma agrária, apenas 12% das famílias beneficiadas com um lote de terra deixam o campo.

Não falo mal do INCRA... teve despejo... não fui despejado... fiz minha casa com recurso do Governo. Foi se encaminhando prá bom... nunca parou. Temo 6 alqueire de terra...somo pobre...passamo dificuldade... mas agradeço à Deus...melhorei mil por cento.

A tranqüilidade da roça é bom. Vou em Rio Verde e fico doida prá vim embora ... correria de gente e de carro em Goiânia.

Aqui tem de tudo... não falta nada... “é um Paraíso mesmo”!

As demais famílias, representadas nos excertos das histórias de vida de três trabalhadores rurais, apresentados acima, parecem continuar lutando tanto por sua sobrevivência como pela obtenção de melhores condições de vida, portanto pela consolidação da almejada emancipação social.

5. Acesso à escola na infância

Uma revisão na história da educação nas áreas rurais do Brasil possibilita-nos ampliar a compreensão sobre as dificuldades de acesso da população rural às escolas, bem como sobre o caráter com que se implementaram as propostas de escolarização criadas para atender as demandas dessa parcela da população, tal como se pode verificar nos dois depoimentos que seguem.

Quando eu era criança... trabalhava no campo... com o pai e os irmão. Meu pai pôs na escola... o recurso não tinha naquele tempo era sertão... em Minas Gerais. Tinha escola... não tinha recurso... pai e mãe não sabia ler prá ensina... a escola era longe... nós ia à pé... nós ia andando... eu e meus irmão... eu tinha uns oito ou dez ano. Depois paro... um dos irmão ainda aprendeu um poco... a cabeça minha não ajudava... nós fico uns quatro ano... mas eu não consegui aprende quase nada.

Fui quatro ano na escola e não aprendi nem a faze meu nome... todo dia ia na aula... tinha uns nove, dez ano por aí. Nós ia na escola... mas ninguém ajudava... não adiantava...Nóis andava uns cinco quilômetros a pé naquela geada... o pai obrigava... meu irmão aprendera a se defende. Me alembro que eu gostava de ir... mas não aprendia. Quando voltava...nóis trabaia na roça. O pai um dia falo: “vai na roça... não vo mais te bota”.

Conforme refere Calazans (1979), no período de cinqüenta anos nunca se atacou o problema globalmente, ou melhor, nas décadas de 1930 e 1980, “dezenas de Programas fracassaram em seus propósitos mais generosos e amplos” (p.40), tanto em termos da ampliação da rede de escolas nas áreas rurais como na promoção de um estudo de maior qualidade. Excerto da experiência escolar de um participante desse estudo é representativo da realidade que caracterizava (ou ainda caracteriza!) a educação nas áreas rurais brasileiras.

Eu não estudei muito. Quando era criança eu ia prá escola em Jataí... a escola até acabo já. Nós ia prá escola... nós era muito menino.As professora pedia material... elas ficava contrariada... nós era pobre... não levava... elas dexava nós num canto... já me passo prá outra sala...Fui tomando birra... eu não gosto nem de ir lá na escola... eu não vou...Sempre dei força pros meus filho... as professora de hoje

não é como aquela... tive uma professora que foi boa... ela saiu... entro outra... eu tenho sentimento delas me larga de lado.

Até a década de 1950, as propostas educativas destinadas à população do campo consideravam que esses grupos sociais eram desprovidos de cultura ou com valores culturais errados. Ao final da década de 1980, observa-se uma mudança significativa nessa concepção, uma vez que as ações destinadas aos trabalhadores rurais passaram a considerar e a respeitar os valores locais e não mais avaliar as populações-alvo como vazias.

Desde o final da década de 1980, inúmeros são os educadores que têm apontado as carências que, historicamente, vêm caracterizando as escolas nas áreas rurais. Segundo analisou Saraiva (1982), “precisamos reconhecer e dizer explicitamente que a escola típica neste país é a escola rural de uma sala só, com professora leiga e com todos os alunos juntos” (p.11).

A pressuposta relação entre educação e trabalho é central para compreender possibilidades e limites da história da educação nas áreas rurais, tal como analisa Saraiva (1982), uma vez que “as propostas de ensino estiveram fortemente ancoradas na crença de que para uma economia e uma sociedade moderna são necessários cidadãos modernos e trabalhadores eficientes” (p.16).

Grzybowski (1982), destaca que, na década de oitenta, se apostava que a educação no meio rural pudesse contribuir para a manutenção do homem e da mulher no campo e para o aumento da produtividade da mão-de-obra agrícola. Assim, não eram raros os investimentos de proprietários para criar e manter classes destinadas ao atendimento, especialmente, dos filhos dos trabalhadores, como relata um participante desse estudo.

Fui um três méis estuda... depois de grande... tinha 8, 10 ano. Foi na fazenda... na cidade nunca estudei. Tinha a filha do fazendero que teve uma escolinha... pros menino mais pequeno... fui na aula... mas não aprendi nada. Me lembro que achei ruim... que mudei prá outra fazenda e não tinha esse negócio de escola...

A educação desenvolvida pelo Estado no meio rural não tem sido aquela que aparece em razão das necessidades das populações rurais, mas, ao contrário, tem se caracterizado como a que “se destina” a estas populações.

A primeira metade da década de 1980 testemunhou as tentativas de revisão do já conhecido discurso oficial. Nesses termos, caberia à educação nas áreas rurais contribuir para a redução das desigualdades sociais e a promoção do homem.

Criticava-se a percepção que as populações tinham tanto de que a escola se esgotava como um fim em si mesma (ler bula de remédio, cartas, o que está na propaganda de divulgação do novo Programa Alfabetiza Brasil), como de que o acesso à educação escolar fosse compreendido como um meio para alcançar outros fins, tais como ir para centro urbano e conseguir emprego mais rápido e melhor.

Diferente do objetivo pelo qual lutam, na atualidade, educadores e educadoras, “em defesa de uma educação do campo”, até fins da década de 1980 a defesa era em favor de que a escola elementar eficiente para o meio rural deveria ser a escola elementar apropriada para o meio urbano. Acreditava-se que, para isso, bastaria um investimento do Estado na contratação de professores competentes, qualificados e com domínio de conteúdos. Talvez os relatos das experiências dos trabalhadores rurais de Rio Paraíso revelem um pouco das bases em que se assentava essa crença.

Quando eu tinha dos oito aos doze ano eu fui cuida das crianças na casa da tia. Ela dexava eu ir na escola só duas veis na semana. Lembro que o professor era ruim que nem um cão. A vara corria o lombo. Colocava de joelho em cima das pedras. Ele ensinava a ler, faze conta, o abc, a tabuada... eu até sabia bastante coisa... mas fui trabalhar... desliguei do estudo... esqueci. Quando voltei prá casa... o pai não dexo eu ir... disse que já era moça e que não tinha dinheiro... eu tinha era que ir prá roça.

Nunca tive escola. O problema foi esse: naquele tempo as escola só tinha na cidade de Jataí... que era uma currutelinha – nas fazenda só tinha escola particular... tinha que leva alimento... meu pai era muito fraco... nós era onze filho... eu era o mais velho... os mais novo já pego a parte melhor...foram na escola da prefeitura... que meu pai não precisava desembolsa dinheiro nem te despesa de boca. As metade dos meus irmão foi e não fico analfabeto. Eu e minhas três irmã, mais velha, nenhum sabe lê nem escreve.Tive vontade de estuda... eu pensava de ir... mas sempre ajudava meu pai, ficava com dó era só eu de homem... os outro eram pequenininho... não pensava no futuro..

Conforme analisa Cândido (1981), até o final da década de 1970, “em torno de 50% da população rural eram analfabetos, somente 6% tinha formação de ensino superior e 40% da população em idade escolar não estava na escola” (p.5). Nesse contexto, incluem-se as vivências de dois assentados que, sem dúvida, oferecem elementos a serem considerados para ampliar a compreensão que se tenha sobre os elevados índices de alfabetismo no país, no período em questão.

Ajudava o pai na roça. Tinha doze irmão. E nós era os peão do pai e fazia de tudo. Na época das prova, tinha que ta na roça. Depois nós mudo prá cidade. Tinha aula só de noite. Fomo só um méis.

Resolvi que não ia mais trabalha na lavoura. Disse pro meu pai: “se o senhor não deu estudo, tinha seis irmão, cinco mulher e um home, os seis trabalhava na roça, vou embora pro Goiás”.

Nesse quadro de dificuldades, na década de 1970, segundo refere Speyer (1983), “45% da população brasileira vivia no meio rural e, em 1980, restavam somente 30% de residentes nas áreas rurais (p.69)”.

6. Objetivo pessoal para aprender a ler e a escrever

As redes de recrutamento, tal como sugere Melucci (1999), têm um papel fundamental no processo de envolvimento individual. Nenhum processo de mobilização começa no vazio. Contrariamente ao que se formula na teoria da sociedade de massas. O pedido desse assentado indica a existência de valores e expectativas em comum.

Aqui a gente gostava de aprende a escreve prá não fica sem sabe de nada e tinha uma prática qualquer prá gente aprende e trabalha junto.

Quem se mobiliza nunca são indivíduos desgarrados. As redes de relações facilitam os processos de envolvimento e reduzem os custos da invenção individual na ação coletiva, pois constituem um nível intermediário fundamental para a compreensão dos processos de compromisso individual. Os indivíduos interagem, se influem reciprocamente, negociam no marco destas redes, tanto com aqueles com quem cotidianamente partilham sua existência, como com entes queridos que deixaram de conviver por circunstâncias da vida. As afirmações de dois participantes

revelam um pouco do valor dos vínculos e da importância de responder positivamente em situações sociais.

Queria manda uma cartinha prá minha irmã... pros parente que tão longe... queria eu mesma pensa na cabeça e escreve

Se tivesse aula aqui à tarde eu ia. Eu gostava de ir pelo menos prá me defende, prá viaja, ler o nome do ônibus... ia servir prá muita coisa... ler folheto na Igreja... tu vai lá na frente e pode lê pros otro.

Aqui cabe lembrar Melucci (1994), quando diz que “as pessoas não são moldadas simplesmente por condições estruturais, elas sempre se adaptam e dão um sentido próprio às condições que determinam suas vidas” (p.152), e recomenda que, sem ser relativista, se deva tentar compreender essa pluralidade de sentidos, como se pode verificar nos significados atribuídos ao ato de se alfabetizar, presentes nos relatos de dois assentados.

Queria lê na Igreja. Em casa, todo o ano eu rezo um terço... quem lê é os otros

Agora... se tivesse aula... eu não ia. Não agüento mais barulho perto de mim. E eu não tenho mais capacidade. Nós temo que ta preparado quando a trombeta tocar.

Assim, quando certos agentes proclamam saber o que é melhor para seus “outros”, significando de modo universal ou homogeneamente uma determinada experiência, põem em circulação um tipo de discurso, ou de dispositivo que atua na direção de armar o sujeito de uma verdade que não conhecia, que não residia nele. Conforme analisa Foucault (1997), “trata-se de fazer dessa verdade apreendida, memorizada progressivamente, um quase sujeito que reina soberano” (p.130), em cada um. Ainda segundo o autor (ib.), “os elementos do dispositivo, saber e verdade,

pertencem tanto ao dito como ao não dito. O dispositivo é a rede que pode estabelecer-se entre esses elementos; é a natureza do vínculo que pode existir entre esses elementos heterogêneos” (p. 128).

7. Valor do estudo

A modernidade não questionou “seriamente” o conceito de cultura.

Aceitou-se, de um modo geral, que cultura designava o “conjunto de tudo aquilo que a Humanidade havia produzido de melhor”, conceito cunhado por Matthew Arnold, fosse em termos materiais, fosse em termos artísticos, literários, científicos, etc.

Nesse sentido, a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal: única, porque se referia àquilo que de melhor se havia produzido, e, universal, porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade.

Assim, a modernidade esteve por um longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural.

Desde o século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos e maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e de literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos, especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo. Daí que o uso do termo “cultura” passou a ser adotado para indicar uma diferenciação assimétrica e justificar a dominação e a exploração.

Considerando que sem relações de diferença, nenhuma representação ocorreria, tal como analisa Hall (1996), “não podemos falar muito tempo sobre uma

experiência, uma identidade, sem admitir a existência de um outro, pois a identidade é sempre construída em relação a outros termos” (p. 69). Os “lugares” de onde falam os assentados, ou melhor, situam-se na rede social, os autores dos depoimentos apresentados no que segue, revelam como esses trabalhadores se auto-definem na relação com seus “outros”.

O estudo é o futuro duma pessoa...a pessoa fica inteligente...tenho vergonha de dizer que sou analfabeta.

Fui criada no cabo da enxada... não fui nas reuniões das mulheres porque não sei bordar...fazer crochê...fico chateada de vir ali...sem graça.

A gente até passa vergonha no meio de gente por o dedo pra assinar por isso.

Nesse sentido, vale lembrar uma importante contribuição de Foucault (1992), na construção de uma noção de poder que o concebe como algo produtivo que engendra rituais de verdade. O excerto da história de vida de um assentado é representativo de uma crença, de “quem” são “os analfabetos” e qual o lugar reservado a “eles” na rede social, internalizada, sem dúvida, a partir da legitimação de discursos circulantes na realidade social e na cultura.

A vida podia ser melhor. Na cidade, nem arruma serviço o analfabeto...só na roça. Eu digo pra minha neta estudar...se não tem que ficar que nem a vó...só na roça... a roça é sofrido. Se tu tem estudo... estuda sempre mais...pode trabalhar...não precisa pegar sol todo o dia...faz um serviço limpo.

Aqui cabe lembrar Hall (1997b), quando analisa que “essa idéia de que as coisas só têm significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou jogo de linguagem, como diria o filósofo Wittgenstein, tem

conseqüências muito profundas”(p.28). Nesses termos, o mesmo autor (ibid.) sugere que é preciso “aceitar que o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas, sim, que é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (p. 28). O modo como grande parte dos assentados se auto-descrevem é indicativo de uma menos valia de si quando se compara a um modelo prescrito de como devem ser e o que devem saber os cidadãos.

Nóis precisava de máquina prá beneficia arroz, empacotadera, uma máquina grande... na Associação eles não aceita o que a gente diz... prá um povo igual a eles sou bobo... não tenho leitura...

Fui na Bahia...Não sabia um ó. Encontrei muita dificuldade. O ônibus paro numa daquelas lanchonete da estrada... tinha cardápio... eu lembro que falei prá traze o mesmo que um rapaz do ônibus pediu... que tava na mesma mesa que eu. Aí nóis comeu. Chegou na hora de entrar no ônibus... tinha uns 20 ou 30... ia entrando no ônibus errado... o moço que tava comigo na mesa viu e me chamou... “Ta loco, rapaz”... ia entrando no ônibus prá Belo Horizonte. Cheguei na Bahia... encontrei uma irmã e outro irmão.. que tavam bem na vida... sabia lê...

Se tivesse estudado minha vida tinha sido boa. O estudo é salvação da pessoa... eu era uma grande pessoa...Seria advogado famoso no meu país.

Porém, como propõe Hall (1996), todo o regime de representação é um regime de poder formado pelo binômio fatal conhecer-poder, o que significa dizer que, as narrativas formuladas e postas em circulação por aqueles que desfrutam dos benefícios advindos do “estado de serem alfabetizados”, têm efeitos sobre os modos como “seus outros”, ou melhor”, “os não alfabetizados”, se vêem a si próprios.

Excertos de histórias de vida de dois participantes do estudo contribuem para que se verifiquem traduções dessas afirmações acima.

Se tivesse tido oportunidade na minha vida tinha sabido cria meus filho. Criei eles conforme meu pai me criou. Ele era analfabeto...Não sabe lê... não sabe corrigi. Sabe essa cicatriz... pé de vara de ferrão... de tanto que meu pai me deu de vara e eu caí num buraco. Ele mandou tocar os boi mais depressa... ele me bateu na cabeça com a vara. Se eu sei lê... tinha sabido cria...evitava falha. Lutei e consegui dá leitura uns consegui dá. Hoje se não estuda não arruma emprego

Se eu tivesse estudado... as veis... tinha um serviço... um pouco de dinheiro... até prá varrer rua precisa de te estudo. Penso assim: hoje a gente ta aqui... amanhã a gente pode de precisa de serviço... quando penso isso... me dá vontade de ir de novo na escola.

Quanto aos processos singulares de dar sentido a uma experiência única, Hall (1997a), contribui para que compreendamos que damos sentido às coisas pelo modo pelo qual nós as representamos, nas palavras que nós usamos e nas histórias que contamos sobre elas; as imagens que delas produzimos e as emoções que a estas associamos; a maneira como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes atribuímos.

8. Futuro dos filhos e Educação

Uma pesquisa coordenada por Martins (2003), evidenciou que “o estudo” aparece como um valor na educação dos filhos dos camponeses entrevistados. Quando questionados sobre o que esperavam como futuro para os filhos, “o estudo” aparece como o projeto mais almejado.

A mesma pesquisa (ibid.) também revela que, em certas áreas rurais, se verifica a existência de uma concepção ampliada de educação, ou melhor, a vigência de uma concepção que inclui outras formas de ensino que não se limitam aos processos escolares. Dentre as experiências citadas, destaca-se à referência ao “ensino à moda antiga” ou da “rédea curta”, ou seja, aquele que se dá através do diálogo, do exemplo dos mais velhos que ensinam sobre a vida, dos limites.

Pode-se, entretanto, afirmar que, independente do sentido atribuído, se identifica, no geral, a grande importância que o ingresso e a permanência de seus filhos na escola têm para os assentados. Tanto pelos que puderam oferecer maior escolaridade aos filhos quanto para os que reconhecem suas limitações neste campo.

A educação, nesses termos, vem a ser o principal compromisso para com os filhos, tal como pode ser observado nos depoimentos apresentados a seguir.

Deus me deu seis filho todos tem estudo. Um deles vai forma; o mais novo vai presta vestibular. Os filho não tem riqueza, mas estudo nunca faltou. Só não é formado porque não quiseram. Já moço, rapaz é emancipado. Enquanto nós mandava, ia na marra, eu trabalhava, mais meu veio.

Há, assim, uma grande diferença em relação à geração precedente, no caso a dos pais e, até dos avós.

Tudo trabalha no campo... da minha família... todos os filho. Tenho netos... dois tão aqui na escola... chega eu de burro.

Há, no entanto, junto a essa crença “do valor do “estudo” uma outra que é indicativa de como os assentados imaginam o futuro de seus filhos e as expectativas que têm, de que possam, a partir dos conhecimentos adquiridos no processo de escolarização, buscar oportunidades de emprego e melhor renda, nas áreas

urbanas. Segundo analisa Balduino (2002), dados do IBGE constataram que no ano de 1999 as pessoas ocupadas com a agricultura e que contribuíam para a previdência somavam 1.724.710, o equivalente a 5,6% do número total de contribuintes. Em 2001, esse contingente de contribuintes baixou para 1.556.411 pessoas, ou seja, 4,5% do universo. Tais dados possibilitam identificar ainda que, no período compreendido entre 1999 e 2001, houve uma perda da população rural de 22,5%. Enquanto o número de domicílios totais, no Brasil, subiu de 46,3 milhões para 50,4 milhões, os domicílios rurais foram reduzidos em 13,4%, passando de 8.510.211 para 7.368.227. Destaca-se, também, um definhamento geral da renda nas áreas rurais, representado na redução de 2,30 milhões, em 1999, para 1,57 milhões em 2001.

Acredita-se que esse significativo contingente populacional que, nos últimos anos, têm deixado de residir nas áreas rurais brasileiras, seja uma decorrência das dificuldades enfrentadas cotidianamente na vida no campo. Nessa direção, inscrevem-se os depoimentos de três assentados sobre as expectativas que têm em relação ao futuro de seus filhos, no que tange a aspectos relacionados à possibilidade de avanço nos estudos e o ingresso no mercado de trabalho.

Os filho não quis fica aqui. Mas a terra é pequena. Se fosse prá trabalha com boi...Eles foram embora... cada um caça o seu melhorzinho. Tenho uma filha até prá Bélgica. Trabalha num restaurante há um ano e meio. Telefona todos os domingo.

O filho de 30 ano... estudo um poquinho... máximo fez a 2ª série... só escreve e lê muito fraquinho... mora aqui no assentamento. O filho de 25 ano... estudo... fez até a 8ª... trabalha na Confresi... Foi embora daqui... mexe com ignição eletrônica, injeção...

Esse menino... digo prá estuda...quero faze ele vira gente... digo que não quero forma um bandido... quero forma um homem.

Tenho filho médico em São Paulo... Mudei até prá uma casinha pequena prá mante o filho em São Paulo até ele se forma. Eu vendi sítio, comprei essa casa... prá eles estuda... meu pai não sobe dá leitura. Eu acho ruim... não quero que meus filho reclama de mim...hoje eu quero que eles fica satisfeito... se paro de estuda... foi porque quis...

Na atualidade, mesmo que se tenha registro, de um forte movimento em favor da redemocratização, conforme analisou Santos (2002), traduzido tanto na reivindicação dos cidadãos pela concessão de mais direitos e ocupação de mais espaços com vistas à construção de uma sociedade mais igualitária e justa, a realidade da vida cotidiana no campo brasileiro ainda é tema pertinente para estudos e busca de alternativas.



Análise de Dados

1.Documentos e Bases de Dados

Brasil – Censo IBGE – 2000

Segundo dados do Censo – IBGE/ 2000, há no Brasil um total de 16.294.889 sujeitos não alfabetizados em idade igual ou acima de 15 anos, 1.323.126 residem na Região Norte.

Destaca-se, na Região Norte, o estado do Pará, com um total de 653.177 sujeitos não alfabetizados, sendo que desse universo, 350.900 residem em áreas rurais.

3.1.1.2. Edições do Manual de Operações do PRONERA - Versões: original, primeira e segunda revisões

Uma primeira, porém não apressada análise das diretrizes constantes no Manual de Operações do PRONERA possibilita identificar uma aposta comum de que o avanço educacional resultante desse conjunto de ações contribuirá de forma determinante para a promoção do desenvolvimento rural sustentável nos projetos de assentamentos da reforma agrária.

A leitura das três edições do Manual me possibilitou identificar, entre as duas primeiras, mínimas alterações entre os textos. Assim, itens que tratavam de temas como conceito do Programa, objetivo geral e específicos, público alvo, beneficiários (diretos e indiretos), princípios teórico-metodológicos e operacionais do PRONERA foram mantidos, na sua essência, salvo a substituição irrelevante de alguns termos na redação dos textos, de resto, praticamente, iguais.

O exame de Projetos, Relatórios Parciais e Finais emitidos pelas Universidades conveniadas, possibilitou identificar que raros foram os documentos

Relatórios em que estivessem indicados dados correspondentes à evasão ou mesmo critérios adotados pelas instituições responsáveis para estabelecerem o número de sujeitos a serem alfabetizados em um determinado assentamento dentro de um determinado período. No caso, a Universidade Federal do Pará, responsável pelos projetos nesse Estado, não foi uma exceção.

A consulta às Tabelas de Controle emitidas pela Coordenação Nacional do Programa, em diferentes períodos, pareceu-me, à princípio, uma estratégia pertinente e produtiva. Acreditei que essa seria uma fonte segura de dados para realizar um mapeamento geral de todos os Estados atendidos. Porém, pude constatar que muitas informações se repetiam de uma tabela para outra e, ainda, encontrei divergências de informações tanto em relação aos números estabelecidos como metas de sujeitos a serem alfabetizados como quanto aos períodos previstos para início e término das atividades, especialmente em relação às ações financiadas no Estado do Pará.

Também nunca ficou esclarecido os critérios adotados pelos gestores do Programa e pelas Universidades do Estado do Pará para definir o número de beneficiários. Um outro fato surpreendente foi constatar que o número total de sujeitos destinatários dessas ações no país, resultava, simplesmente, da soma das metas estabelecidas nos projetos propostos pelas Universidades, dentre essas, as Universidades do estado do Pará, não havendo, assim, uma análise e um levantamento das reais necessidades por parte dos gestores nacionais e locais.

No acervo da Coordenação Nacional foram consultados em torno de 100 Relatórios, em apenas vinte e dois desses documentos pude localizar informações relacionadas aos interesses desse estudo.

Destaco, no que segue, uma síntese dos percentuais de evasão indicados nos Relatórios emitidos pelas universidades do Estado do Pará.

Na Região Norte, as médias de evasão ficaram entre 14,83% nos projetos desenvolvidos na região Sudoeste do Estado do Pará até 43,78% nos projetos desenvolvidos nas demais regiões desse mesmo Estado.

O estudo de caso realizado pela antropóloga Sonia Barbosa Magalhães (2003) no Projeto de Assentamento Rainha, localizado no município de Itupiranga, no estado do Pará, incluiu a utilização de técnicas de entrevista e observação, bem como realizou uma análise de dados coletados em documentos fornecidos pela Superintendência Regional INCRA – Marabá e pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Em campo, a pesquisadora refere que trabalhou com lideranças locais, moradores mais antigos, lideranças sindicais, técnicos e funcionários do INCRA e da Prefeitura, presenças constantes no espaço do assentamento.

O município de Itupiranga, no qual se encontra o assentamento Rainha, situado a cerca de 50 Km da cidade de Marabá, na margem esquerda do Rio Tocantins, integra uma vasta área do sudeste paraense que foi reconhecida pela abundância de castanhas, cuja exploração praticamente sustentou a economia do Estado do Pará no período compreendido entre os anos 40 e 70 do século XX.

O município de Itupiranga pode ser tomado como paradigmático no que diz respeito tanto a dinâmica populacional quanto à desconcentração fundiária. A população de Itupiranga que em 1970 era de 5.346 habitantes passa a ser de 50.213 em 2000., sendo que na última década registrou-se um crescimento de aproximadamente 40%.

Até 1986, quando foi criado o primeiro assentamento na região, a forma prevalecente da ocupação da terra estava baseada no reconhecimento dos direitos e, com base nesse reconhecimento, estava efetivamente ocupada.

Em Itupiranga estão localizados 23 assentamentos, tendo sido o primeiro implantado em 1988. De 1997 a 2001, foram implantados 19 e hoje a área destinada aos assentamentos é de cerca de 302 mil hectares.

Em 1994, no soneto classificado em 1º lugar no Concurso de poesia da Casa de Cultura de Itupiranga, o poeta Washington Mark's perguntava: Oh! Itupiranga/ onde está a tua castanha, os teus castanhais? Onde foi parar tão belo e rico tesouro? [...] É maior o orgulho de adormecer sobre ti/ Dormir em tuas praias, como fez a realeza". Fazia referência, assim, as principais características do passado de rainha: a praia e o castanhal.

O nome Rainha, na história oral, é atribuído a um rápido pernoite da corte portuguesa e à admiração que a rainha presente na comitiva teria manifestado sobre a paisagem. Não foi possível obter informações sobre essa suposta expedição. Todavia, antigos moradores de Itupiranga narram essa passagem.

A ocupação camponesa de Rainha data do período de 1974-1978. Os camponeses chegaram pela Transamazônica entrando por uma estrada vicinal precariamente construída pelo INCRA e começaram a ocupar as terras do fundo do castanhal, em sentido oposto à ocupação tradicional.

Em 1972 o Castanhal Rainha era aforado a Ceci Miranda, viúva de Antonio Miranda.

Por volta de 1976 entra em cena o irmão de dona Ceci que, enviado por essa, vem expulsar as famílias ocupantes. Instaura-se um clima de tensão que se agrava em 1977 com o incêndio de alguns paios e roças. Esses incêndios, cuja autoria é

atribuída pelos moradores ao irmão de Dona Ceci, motivaram a saída desses em novembro de 1977. Retornaram em abril de 1978 e aí permaneceram.

Desde então, até 1994, quando o INCRA realiza o primeiro levantamento para regularização da terra ocupada.

De início, os moradores de Rainha se ativeram à geografia do INCRA para descobrir novas rotas e espaços. Os primeiros ocupantes demarcam suas áreas em lotes de 100 hectares, implantam as primeiras benfeitorias, as roças, os sítios, e legitimam a posse. Vale observar que da cartografia original da ocupação camponesa, composta de lotes de 100 hectares, pouco restou. Aproximadamente 75% dos lotes têm até 50 hectares.

No que diz respeito à diferenciação social, observa-se hoje em Rainha que os tamanhos dos lotes variam de 2,5 hectares a 100 hectares, além da interveniência intermitente das fazendas que agrupam de 3 até 6 lotes de 100 hectares. As 79 famílias camponesas de Rainha estão distribuídas ao longo de toda a área original do castanhal, correspondente a 3.600 hectares, em lotes que, de acordo com o tamanho, assim estão conformados: 10% dos lotes têm até 20 hectares; 73,5% têm de 21 a 50 hectares; e 16,5% de 51 a 100 hectares. O que surpreende, também, é que pela demarcação do INCRA até 2001 deveria haver 90 lotes incluídos no projeto de assentamento e só foram localizados 79.

Distante apenas 8 Km de Itupiranga, o acesso à Rainha é realizado através de uma estrada que liga Itupiranga à Santa Teresa do Tauiry, tradicional povoado das margens do Rio Tocantins, recentemente incentivado a se tornar ponto turístico, através de várias ações diretas ou indiretas da prefeitura local. Rainha está então encravada entre a sede do município e o seu principal ponto turístico.

Em Rainha as casas estão dispostas individualmente nos lotes, não havendo qualquer aglomerado residencial. Nessa conformação espacial, destacam-se duas pequenas aglomerações de edificações: uma, em que se encontram os prédios da Escola, da Igreja Católica e da Igreja Universal; e, outra, na qual se localizam a farinheira e a usina de arroz.

2.Questionário Sócio-Demográfico

Tal como caracterizado na listagem fornecida pelo INCRA, os dados apontam para uma maior incidência de analfabetismo entre os participantes do sexo masculino. Porém, é possível relacionar esse percentual mais elevado aos critérios que, por hipótese, tenham regulado a elaboração da lista disponibilizada, uma vez que a maioria dos cadastros, especialmente por terem sido preenchidos em datas anteriores a mudança nesses critérios, eram prioritariamente realizados em nome do chefe de família, nesse caso, definido pelo INCRA, como função estritamente exercida pelos homens. Assim, cabe ressaltar a importância de relativizar, nesse contexto, a soberania dos percentuais masculinos.

Tabela 72 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	N	FREQÜÊNCIA
		%
MASCULINO	8	61,5
FEMININO	5	38,5

Diferente do que se verificou no estudo de caso realizado na área rural de Goiás, as idades da maioria dos participantes variam de 50 a 69 anos, tal como se pode identificar na tabela que segue:

Tabela 73 – Caracterização quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	N	FREQÜÊNCIA
		%
Na faixa de 40 – 49 anos	1	7,7
Na faixa de 50 – 59 anos	5	38,5
Na faixa de 60 – 69 anos	5	38,5
Na faixa de 70 – 79 anos	2	15,3

A exemplo do estudo de caso 1, em Rainha a totalidade dos participantes é ou já foi casado, ou seja, a única participante não casada, na atualidade, é viúva. Considero que uma das razões que expliquem essa prevalência seja, mais uma vez, tal como citado anteriormente, os critérios adotados pelo INCRA, na seleção dos beneficiários do Programa de Reforma Agrária, uma vez que é dada a prioridade para aqueles que já constituíram uma família.

Tabela 74 – Caracterização quanto a seu estado civil

ESTADO CIVIL	N	FREQÜÊNCIA
		%
CASADOS	12	92,3
VIÚVOS	1	7,7

Os dados sobre a naturalidade dos participantes revelam uma surpresa, pois embora se reconheça os constantes processos de migração dos agricultores em busca de terras, chama a atenção o fato de que apenas um participante seja nascido no estado em que se localiza a área reformada. Os demais, eqüitativamente, provém

de Estados da Região Nordeste, o que de certa forma, pode ser explicado pela escassez de áreas reformadas naquela região, há poucas décadas atrás.

Tabela 75 – Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	N	FREQÜÊNCIA
		%
CEARÁ	3	23
BAHÍA	3	23
MARANHÃO	3	23
PIAUI	3	23
PARÁ	1	8

Os dados sobre o tempo de residência dos participantes em Rainha, apontam para uma convivência mínima de dez anos na mesma área rural, o que me faz supor que esse fato tenha contribuído para a construção de vínculos entre os moradores. Também pode-se depreender, com base nos dados, que, diferente de Rio Paraíso, a população de Rainha é mais estável no que se refere a venda de lotes ou transferência de posse desses, movimento recorrente nas áreas rurais reformadas.

Tabela 76 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA NO PA	N	FREQÜÊNCIA
		%
Desde a Fundação	1	7,7
+ de 10 anos	10	77
De 5 a 10 anos	2	15,3

Os dados apresentados na tabela seguinte correspondem a aspectos relativos à infra-estrutura. A precariedade observada em Rainha, ou seja, a carência de investimentos do Programa de Reforma Agrária no abastecimento de água tratada e rede elétrica da maioria das áreas rurais reformadas, tal como Rainha, afirma o que vêm sendo objeto de crítica de muitos analistas do Programa.

Tabela 77 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

ÁGUA/ LUZ ELÉTRICA	N	FREQÜÊNCIA
		%
Possui na residência	9	69,3
Não possui na residência	4	30,7

Relacionando os dados que indicaram a naturalidade da maioria dos participantes, ou melhor, que revelarem a prevalência de estados da região nordeste como local de seu nascimento, é um fator relevante a ser levado em conta na análise de sua situação escolar. São inúmeros os estudos no campo da educação que vem, há muitas décadas, apontando para a escassez de escolas na região nordeste, especialmente nas áreas rurais. Soma-se a isso, os índices significativos de pobreza da população nordestina, fator que contribui para explicar o número significativo de participantes que nunca esteve na escola ou que tenha, na infância, interrompido seus estudos, tal como se pode identificar na tabela a seguir:

Tabela 78 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	N	FREQÜÊNCIA %
Nunca teve	5	38,4
Na infância	7	53,8
Há mais de dez anos	1	7,7

Todos os participantes indicaram que a atividade de trabalho se relaciona ao campo, fato que pode ser explicado se analisarmos um dos critérios do INCRA para a concessão de posse de terra, através do Programa de Reforma Agrária, ou seja, é condição que o beneficiário comprove seu envolvimento em atividades agrícolas.

Tabela 79 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	N	FREQÜÊNCIA %
Agricultura familiar	12	92,3
Trabalho no campo	1	7,7

Os dados relativos a manutenção de vínculos, anteriormente a condição de beneficiário e na atualidade, com os sindicatos rurais. Os dados revelam que do total de treze participantes, dez informaram contar com o sindicato como instância de representação de seus interesses junto ao poder público.

Tabela 80 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO COM SINDICATO RURAL	N	FREQÜÊNCIA %
ANTERIOR	10	77
ATUAL	10	77

Em relação à Associação de moradores, identifica-se o mesmo número de participantes que mantém vínculos com o sindicato, talvez pelas mesmas razões: uma crença de que essas organizações agreguem, de algum modo, os interesses daqueles que vivem nas mesmas condições e se constitua, a exemplo dos sindicatos, em instâncias representativas na luta para verem suas demandas atendidas.

Tabela 81 – Caracterização quanto à vínculo com Associação

VÍNCULO COM ASSOCIAÇÃO	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	10	77
NÃO	3	23

Curioso é verificar, mais uma vez, tal como se verificou em Rio Paraíso, a ausência de vínculos, anteriores e atuais, com os movimentos sociais. É possível relacionar essas informações a outras trazidas à tona em diferentes estudos, nos quais os pesquisadores vêm analisando que as ações dos movimentos, na grande maioria, têm se limitado à luta pela posse de terra, excluindo de sua agenda os interesses daqueles já beneficiados pelo Programa de Reforma Agrária, como é o caso dos participantes deste estudo.

Tabela 82 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais

VÍNCULO COM MOVIMENTOS SOCIAIS	N	FREQÜÊNCIA %
Não – anterior	13	100
Não – atual	13	100

Em relação a vivências anteriores em acampamentos do MST, um número pouco significativo de participantes informou ter vivenciado a situação de acampado, o que, mais uma vez, pode ser explicado em função de serem, na região nordeste, local de onde migraram, menos representativas as ações deste movimento, uma vez que até anos mais recentes essa ação esteve mais concentrada nos Estados das regiões Sul e Sudeste.

Tabela 83 – Caracterização quanto à vivência anterior em acampamento do MST

EGRESSO DE ACAMPAMENTO DO MST	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	3	23
NÃO	10	77

A exemplo do que se pode verificar em Rio Paraíso, um número significativo de participantes de Rainha informaram que seus cônjuges, como eles próprios, não são alfabetizados. Tal situação pode ser justificada pela realidade econômica precária, o que, sem dúvida, impôs aos agricultores realizarem atividades no campo, auxiliando seus pais, desde a infância, ficando, assim, impedidos de freqüentarem a escola ou interromperem precocemente sua vida escolar.

Tabela 84 – Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	N	FREQÜÊNCIA %
Não alfabetizado	8	61,5
Alfabetizado	2	15,5
Ens. Fund. Incompl.	3	23

Como pode ser observado na tabela abaixo, a maioria dos participantes informaram que têm de quatro a mais de cinco filhos. Tal prática tem sido recorrente em parcelas da população mais desprovidas de recursos materiais e com mais baixos níveis de escolaridade. É possível inferir que o número mais elevado de membros que constituem essas famílias, de certa forma, pode contribuir, por um lado, para o agravamento da situação de pobreza, e, por outro, pode representar maior força de trabalho para realizar as atividades no campo.

Tabela 85 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	N	FREQÜÊNCIA %
NENHUM	1	7,7
2 FILHOS	2	15,4
3 FILHOS	1	7,7
4 FILHOS	2	15,4
5 FILHOS	7	53,8

Verifica-se, com base nos dados apresentados na tabela abaixo, que 100% das mães dos participantes não seja alfabetizada. São inúmeros os fatores que

podem explicar tal situação, dentre os quais destaco dois, os quais considero mais relevantes. Um deles diz respeito à condição das mulheres nas sociedades, ou seja, da oportunidade e valorização do aprendizado de certos saberes, dispensáveis no âmbito de uma cultura que lhes reserva o espaço doméstico como cenário para desenvolver atividades que, na acepção de muitos grupos sociais, dispensam a aquisição de certos saberes. Uma outra razão pode estar vinculada ao quadro de pobreza que caracteriza as populações nordestinas, o que pode, de algum modo, representar o uso da força de trabalho feminino em atividades nas quais venham a substituir suas mães no cuidado de irmãos menores, enquanto essas acompanham os maridos nas lidas no campo.

Tabela 86 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	N	FREQÜÊNCIA %
NÃO ALFABETIZADA	13	100

Mais uma vez, na tabela abaixo, configura-se um quadro de exclusão do espaço escolar, resultando o significativo índice de analfabetismo dos pais dos participantes, que pode, a exemplo do que já foi destacado anteriormente, ser explicada tanto pela escassez de recursos materiais, que acabou por determinar seu envolvimento precoce em atividades no campo, como, também, pelas dificuldades de acesso pelo difícil deslocamento e as distâncias a serem percorridas, provavelmente à pé, até as escolas.

Tabela 87 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	N	FREQÜÊNCIA %
NÃO ALFABETIZADO	13	100

3.Histórias de Vida

A análise das histórias de vida de treze trabalhadores rurais possibilitou a identificação de recorrências entre os temas espontaneamente abordados pelos alunos. Esses temas foram, então, organizados nas seguintes categorias:

Tabela 88 – Assentamento Rainha – Pará/ Brasil

CATEGORIAS	N	FREQÜÊNCIA %
1. Acesso à escola – Governo	4	30,7
2. Acesso à escola na Infância	11	84,6
3. Valor do Estudo	12	92,3
4. Condições atuais de vida	10	76,9
5. Vida anterior ao PA	13	100
6. Futuro dos filhos e educação	4	30,7
7. Objetivos pessoais para ler e escrever	10	76,9
8. Convivência social no PA	12	92,3

Apresentam-se, no que segue, excertos das histórias de vida dos participantes desse estudo:

1. Acesso à Escola e Governo

Os relatos de quatro participantes trazem à tona elementos de uma crítica que, educadores e sociólogos, têm às políticas e às ações governamentais que, segundo quatro participantes, não têm sido eficazes no atendimento de demandas e de necessidades da população residente em Rainha. Evidencia-se, nos excertos que seguem, um recorrente sentimento de desamparo e desesperança em relação aos poderes públicos e, também, em seus interesses para investir e formular alternativas para solucionar questões que afetam a vida dessa parcela da população.

Observa-se, ainda, que os assentados identificam a falta de conexão entre os representantes governamentais na formulação de propostas, construídas a partir da escuta e da legitimação da capacidade da população para analisar sua própria condição de vida e expressar suas expectativas, tal como se pode verificar nos trechos dos discursos de dois participantes apresentados a seguir:

Eu acho que tinha que te entrosamento desse povo lá...prá te posto de saúde, escola, educação...toda gente tinha que te...agora não sei onde nós vamo procura.

Acho que tem que te ajuda do Governo Federal prá que socorra esse povo quando precisa...porque tem uns que sabe se dirigi...otros não sabe.

Agora isso aí tá dependendo de grandes oportunidade... falta vontade... porque é assim...quando vem a política... o candidato me traz o céu e a lua... diz “eu boto um colégio em toda a parte... professor... vo faze isso, isso e isso”...quando sobe lá em cima... eles encolhe a cabeça e nunca mais olha prá nós... esquece... é triste isso... essa esperança... a gente tenta, tenta... toda a vida..

Um dos participantes sintetiza uma crítica recorrente entre os participantes sobre a falta de vontade política de representantes de instituições sociais locais, tal como da Igreja Católica, para acolher e atender demandas da população, o que

possibilita questionar sobre o empenho dessa instituição social no cumprimento de uma das funções para qual deveria estar voltada, ou melhor, para a concretização de um de seus propagados objetivos de ser instância de apoio e de acolhimento às necessidades da população, contribuindo, efetivamente, para a qualidade de vida nas comunidades em que se inserem, tal como se pode verificar no excerto que segue:

Tem aqui uma Igreja Católica, inclusive o Zeca...ele é uma pessoa que reúne o povo... a fim de ensina...Só que a Igreja tem o Colégio...uma hora tão ocupando com os aluno...a Igreja tem o capricho dela...só que a gente queria um lugar do PA Rainha...nós não têm uma Associação dos morador...

2. Acesso à escola na Infância

É recorrente entre os participantes apontar as dificuldades econômicas e sociais enfrentadas por seus pais, nas suas trajetórias vida e de trabalho no campo. Identifica-se, nos excertos que seguem, sua capacidade para analisar criticamente a própria condição de vida e relacioná-la à carência de oportunidades que tiveram, decorrentes, também, das opções ou falta dessas por parte de seus pais, para que pudessem freqüentar ou mesmo se manter nas escolas na infância. Dentre os fatores referidos, sobressaem-se dois, diretamente relacionados ao lugar inexpressivo ocupado pela escolaridade no cotidiano de vidas limitadas a esforços para garantirem, primeiramente, o atendimento de necessidades básicas de sobrevivência.

As escassas experiências escolares que tiveram nessa etapa de vida, de certo modo, não se constituíram em apostas de melhoria nas condições de

existência, tanto pelas demarcações de uma precária condição cultural, econômica e social para estarem lá, reveladas nas excludentes condutas adotadas nesses territórios de poder, como pelas interdições relativas a acesso e carência material para se deslocar até essas instituições de ensino, na maioria das vezes situadas fora dos âmbitos de seus locais de moradia.

Sobre esses aspectos, cabe lembrar Ferraro (1999), quando conceitua dois tipos de exclusão: exclusão que se dá “na” escola, pelos procedimentos adotados pelos educadores, e exclusão “da” escola, pela impossibilidade de acesso em função da escassa oferta e localização das instituições escolares, geralmente distantes dos locais em que residem os assentados.

Era muito difícil ter uma escola. Só que os pais naquele tempo era muito atrasado...eu não quero saber de escola...eu quero saber de trabalhar pra encher a barriga dos meus filhos...Só que eles nunca pensava que a gente ia cair numa situação dessa...Só que hoje...o povo de hoje não pensa mais isso...

Eu era já uns 15 anos assim...De 15 anos em diante que eu me lembro que o pai botou um professor que chamava até Luis...nós chamava ele de Luis Professor...Ele era carrasco...brabo...essa escola era no Maranhão num lugarzinho chamado Cruzeiro...Era no tempo da régua... não tinha?... Da palmatória...Tinha a régua de dá na cabeça e a palmatória...Ele botava de joelho assim...Aí eu disse...não vou estudar mais não...vou trabalhar... e trabalhar de roça...Não boto a culpa no meu pai não...foi eu mesmo.

A gente... era na Chapadinha do Maranhão...eu tava na faixa de uns 12 ano. Meu pai mando: Meu filho vai estuda...Aí nós saía 6h...rapaiz nessa época era 8 irmão...sumia no mundo numa estradinha num mato chamado relógio...lá existe muito...eu chegava lá na casa da minha professora Francisca Maciel...ela falava:Raimundo...rapaiz...essas tua perna não dói não?...Digo...dói...cheia de buraco escorrendo sangue...Rapaiz...que sofrimento moço...Só que nós tinha que ir...era os 1º aluno que ia despachado era nós...prá na hora de nós ir prá roça ta no jeito...ta na casa de volta...andava mais de hora...era longe. O meu pai dizia assim: “Óia o brinquedo na estrada...se chega...apanha”...Era um sofrimento que vo lhe fala uma coisa...não cheguei a ir um ano não...não agüentei mais...eu sofria demais...meus irmão também não foi...largaram tudo. Aqui...ou bem no estudo..ou, então, na roça. Vamo para porque não tem condição, meu pai...Perdi a vontade.

Um outro fator, referido pelas participantes do sexo feminino, merece algumas considerações, pois, de certa forma, contribuiu para a exclusão de um contingente significativo de mulheres das escolas, na infância. O excerto apresentado a seguir é exemplar de uma lógica cultural de interpretação em vigor, não só nas áreas rurais, para a qual cabia às mulheres uma existência limitada ao espaço doméstico, ou melhor, no âmbito da vida restrita ao convívio familiar. Sobre esse aspecto, junto com Larrauri e Max (2000), bem como com Alves Filho e Salcides (2004) e Deere e Leon (2002), destaca-se uma mudança, nas atuais décadas, resultantes de um fenômeno que tem sido denominado como “empoderamento” da mulher, ou melhor, se em momentos anteriores a sociedade lhe reservava um lugar de menos valia na rede social, interditado pelo exercício de poder masculino, o reconhecimento e a legitimação das iguais possibilidades e capacidades da mulher de atuação no âmbito público, conquista dos movimentos feministas e da própria transformação política,

econômica, social e cultural das sociedades, têm garantido uma participação mais ativa dessa parcela da população em diferentes setores, tal como se pode observar nas próprias áreas rurais. O excerto apresentado a seguir, é exemplar de uma lógica que até, recentemente, vigorava na sociedade como um todo.

Mas de premero os pai e as mãe não dexava ninguém estuda...Ah...oçeis que...moça prá estuda prá faze carta prá namorado...e não sei o que...Vai prá roça que é mior...vão prá roça

la prá roça trabaiaava o dia todo...quando chegava de noite ia dormi e esquecia da escola...

3. Valor do Estudo

Foram recorrentes nas histórias de vida dos participantes de Rainha, as referências ao valor que atribuem aos conhecimentos adquiridos nos espaços escolares. Revela-se, igualmente, nesses depoimentos, uma escassa valorização de saberes construídos e acumulados aos longo de suas trajetórias de vida, quando, regularmente, foram comparados àqueles que, supostamente, se aprendidos, teriam contribuído para transformar suas realidades, tanto em aspectos econômicos como sócio-culturais e, ainda, lhes garantido ocupar outros lugares nas redes sociais. Identificam-se, nos excertos que seguem, representações sobre os benefícios trazidos, naturalmente, às vidas daqueles que tiveram a oportunidade de frequentar e permanecer na escola. Verifica-se que, a exemplo das expectativas recorrentes nos discursos dos demais grupos sociais, os quais conferem legitimidade a conhecimentos, habilidades e competências adquiridas nas etapas escolares, os assentados residentes em Rainha atribuem à falta de oportunidades para a aquisição desses saberes as suas atuais carências de ordem material e simbólica,

condição que dificultaria e, até certo ponto, impediria, sua inserção e atuação em outras instâncias e setores da sociedade. Apresento, no que segue, excertos das histórias de vida de três participantes que sintetizam essa forma de pensar recorrente entre eles:

A pessoa que sabe lê...é uma pessoa educada...sabe respeita os outro e sabe se respeitado.

A pessoa não sabendo tem aquela ignorância que acha que só ele é que ta certo.

Eu...se tinha estudado...prá mim tava bom demais...eu tava bem alto...as veis trabaiava ...as veis eu já entrava fazendo uma arte boa que já dava prá mim...as veis eu ia faze um serviço que hoje só vai quem tem estudo mesmo...se eu não tive...não tem...e já ensinava os fio...já ensinava os outro...era muito mais mior de situação...hoje em dia só vale quem sabe.

Era bom se tivesse...as veis ganhava até mais facir

E ocê sabe...avalié...as veis que eu não sabe lê pega uma comparação...as veis uma pessoa ruim faiz um bilhete prá lá pro fulano te dá uma surra...a gente vai e entrega aquilo...a gente num ta sabendo...se a gente ta pru dentro da situação...óia e pronto...é bom a leitura.

Por outro lado, cabe destacar que, embora vigore uma crença sobre os indispensáveis conhecimentos adquiridos no espaço escolar, há, também, [e que bom!] uma capacidade para valorizar saberes formulados nas suas trajetórias de vida, o que significa dizer que a fé irrestrita na legitimidade de apreensão nos

conhecimentos escolares não interditou seu potencial criativo nem interferiu na construção de uma imagem de si como ser capaz de realizar certas atividades ancoradas em aprendizados decorrentes de suas experiências concretas de vida. Exemplos que evidenciam esse modo de ser e de estar no mundo podem ser identificados nos excertos das histórias de vida de dois participantes, apresentados a seguir.

Queria se enfermeira...era sim senhora...que minha convicção dava. Já ajudei muitas veis na minha casa pessoas...O Brasil perdeu uma enfermeira de diploma...de vida, to aqui. E tantos vem na minha casa e eu faço isso...essa caridade. E tenho apanhado muitos doente

Teve uma ocasião que eu admirei muito...Eu assisti muita coisa na escola agrícola aqui no Paradero da EMATER e eu falei com o seu Júlio Ribero, que era Presidente da EMATER...a respeito da agricultura ...a área de desenvolvimento do Pará...eu falei prá ele como é que eles me ensinaram alguma coisa que meu pai não sabia lê nem escreve e me ensino isso antes deles. Aí ele falo que meu pai aprendeu com a prática e não com a teoria.

4. Condições atuais de vida

Quanto à avaliação que fazem sobre suas atuais condições de vida, identifica-se, recorrentemente, nos relatos, uma forte determinação para realizar seus sonhos, bem como o reconhecimento unânime de que a condição de beneficiário do Programa Nacional de Reforma Agrária contribuiu, significativamente, para qualificar

e melhorar sua situação econômica e social seja através do direito à posse de terra seja a partir do acesso às linhas de crédito disponibilizadas.

Ah...eu me sinto bem aqui...porque a gente começo a trabalha aqui depois que eu comprei o lote...porque nas terra dos outro a gente nunca faiz o que que, né?... Lá tinha direito de planta o milho, o arroiz e o feijão...mas não tinha direito de planta mandioca. Daí eu digo: Eu tenho que compra uma terra prá mim. Aí eu consegui...trabalhei três ano e consegui...comprei essa daqui...e aqui a gente ta levando a vida...devagar, né...

Minha vida antes era ruim...era porque era mais difícil...não tinha esses projetinho prá gente pega em dinheiro e compra as coisa que a gente precisa...Mas depois que apareceu esses projetinho que a gente pega em dinheiro...aí a vida mudo...compro mandioca...compro gado...A gente paga...mas daí lá no banco eles aumenta aquele tempo que tem de paga né...vai miorando...a gente paga devagar.

5. Vida anterior ao PA

As descrições que os participantes fizeram de suas trajetórias de vida, enquanto trabalhadores no campo, destacam as dificuldades enfrentadas por grupos sociais que, como eles, vêm realizando atividades nas áreas rurais do Brasil sem dispor de recursos necessários à execução das tarefas a que se propõem. Os mesmo discursos ressaltam, ainda, que, comparativamente, avaliam suas condições de vida atuais, no que se refere especialmente à moradia e oportunidades de trabalho, como melhores que as anteriores, uma vez que antes de se tornarem beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, se viam alijados de certos direitos possibilitados por essa nova condição. Cabe, ainda dizer, que os excertos que seguem falam de uma situação de pobreza e de privações que caracteriza, ainda nos dias atuais, a vida de milhares de agricultores que, em busca de oportunidades de trabalho, deixam suas cidades de origem e se deslocam, sem

destino certo, nas áreas rurais de diferentes Estados, com suas famílias, em busca de um dia terem o direito a uma vida digna e à realização de seus sonhos.

Aí quando nós chego...fico por aqui...nóis não tinha casa...Tinha uma casa veia...uma barraca veia acolá no meio duma manga...uma casa de roda que tava moiando muito...Num tempo desse de inverno assim... aí nós chego...derrubo nossa casa veia lá...e fico prá lá e sofrendo...e chuva caindo... aí de noite todo mundo levantava e sentava...e chuva caindo... e nós debaixo desse barraquinho e vendo a hora da casa caí em cima da gente...nóis sentava e amanhecia o dia...Aí Deus ajudo que ele veio limpando esse chãozinho aqui... aí fez um barraquinho...fez uma casa... ele compro as taba...ajeito um dinherinho...compro as taba...aí fez uma casa...aí nós veio prá aqui...

Ah...minha filha...vim devagazinho...sofria...dormia no mato...só umas palhinha por cima dos fio também que naquele tempo os fio era tudo pequenininho. Botava umas palmera dessas...derrubava e botava os galho por debaixo até forma um ranchinho. Nóis já andamo demais...óia...eu já andei com esses fio pequeno prá Paraná...de Paraná fui prá Espírito Santo...o home trabaiano prá dá alimento pros fio. Onde sabia que tava dando mais dinhero, ele botava a trinquinha de fio na cabeça ou no pescoço, outro no cangote...aonde tinha carro...era de carro...e onde não tinha carro ele ia nas perna com os fio tudo. Mãe brigava...menino...dexa essa muié aí..tu vai embora..vai trabaia e daí tu vem...Ele dizia: Não...eu vô..porque se passa fome...passa nós tudo...se come...come nós tudo... vai com tudo...era o jeito. A gente saía...botava a troxinha na cabeça...tinha vweis que chegava nos canto não dava ponto nem de faze barraco...ficava no meio das manga...ia no mato...jogava

umas painha ali...deitava...no outro dia metia os coro tudo prá dentro...fazia o barraco e ia trabaia...aí foi nessa luta aí

6. Futuro dos filhos – Educação

É, no mínimo, exemplo de coragem e de superação das difíceis condições que regularmente caracterizaram a vida dos participantes do estudo, as histórias relatadas sobre o que, em meio a tantas limitações econômicas, culturais, políticas e sociais, conseguiram oportunizar a seus filhos. Pode-se, também, mais uma vez ressaltar nos excertos a seguir, o valor do estudo e a crença que tinham de que a aquisição do capital cultural circulante na instituição escolar por parte dos filhos, se constituísse na garantia para que, diferente deles, seus descendentes tivessem uma vida mais confortável e pudessem desfrutar uma existência livre dos problemas e da precariedade que seus pais enfrentaram no cotidiano de suas existências. Verificase que essa aposta na educação escolar como promotora de um futuro melhor, determinou, em muitos casos, que fizessem esforços para verem realizado esse sonho, mesmo que, em algumas situações, os filhos não tenham, como seus pais, podido valorizar a oportunidade que tiveram. Cabe, porém, referir que na expectativa de inserção e manutenção dos filhos na escola, sempre esteve presente um outro desejo: o de verem seus filhos com condições para realizarem outro tipo de atividades profissionais, ou seja, de deixarem o campo e ingressarem no mercado de trabalho de áreas urbanas, opção que tem contribuído para a promoção do êxodo observado em décadas recentes.

Hoje eu tenho orgulho de te cinco filho formado, porque eu sofri e minha esposa prá que estudasse os meus filho para que nós te nossos filho hoje que nem eu tenho os filho estudado... Graças à Deus...esforço meu e de minha esposa e de Deus.

Os filho desistiro de estuda...eu tentei muito..."Menino...voceis vão estuda que a coisa é mais melhor do mundo é a pessoa estuda...se emprega em qualque lugar que a pessoa quise e se a pessoa não aprende muito ...se forma...como é que ela um dia vai se emprega num lugar assim numa cidade?...Tem um emprego...mas não pode se emprega porque não aprendeu, não é?"...

7. Objetivos pessoais para aprender a ler e a escrever

Foram recorrentes nas histórias de vida dos participantes, referências aos objetivos pessoais que têm para aprenderem a ler e a escrever, na atualidade. Os excertos de discursos de três participantes são representativos das expectativas da maioria dos assentados de Rainha, e destacam que, diferente do previsto nas principais metas do PRONERA, que visam contribuir para qualificar tecnicamente os agricultores e ampliar sua produção agrícola e renda econômica, os trabalhadores rurais têm expectativas relacionadas que se restringem tanto melhoria de sua condição de vida familiar e social como de sua vida cultural, tal como se pode verificar nos trechos apresentados a seguir.

Prá mim valia muita coisa volta a estuda...prá eu acaba de cria meus neto...com educação...explica melhor prá eles as palavra...porque a pessoa que sabe lê e escreve..ela tem muito mais diálogo com as pessoa que não sabe...eu não sei o que devia sabe.

Eu ia aprende ...porque quando uma pessoa chega perto de mim e diz: “Dona Helena...anota aí...escreve isso aqui”!...aí eu não sei...aí eu mando outra pessoa...aí eu fico chateada...até com vergonha eu fico...porque dessa idade e eu não sabe de nada da leitura!

Tenho vontade de lê um livro...pega um coletivo que eu não sei...olha...porque se chega em Marabá...o cara que não sabe lê...pega errado...tem veis que vai prá uma coisa...vai prá outra...é difícil...Tem que ta perguntando pros outro...ou então tem que te um guia prá guia ele.

Mais melhor...porque eu sabia tudo...não sabia de tudo, mas sabia um pouco, né...Daí dava prá me dirigi...porque o cara que não sabe lê não sabe nem anda no mundo...

Ah... eu gostaria de muitas coisa... de ler de escreve... lê um livro... tinha vontade de pega um livro e lê... lê a bíblia... de tanta vontade que eu tenho...eu tenho a Bíblia em casa... eu fico namorando ela... e botando os otros prá conversa... é ruim demais prá mim... é uma situação triste...mas... eu só perco a esperança quando morrer...

8.Convivência social no PA

Foram significativamente recorrentes os relatos que destacaram situações vividas no âmbito do assentamento, especialmente àquelas que evidenciam a existência de redes de apoio, constituídas em espaços de interação. Dentre essas, destacam-se tanto momentos coletivos de lazer e de profissão de fé como atos solidários entre eles, motivados pelo enfrentamento de situações como doenças, óbitos de familiares e carências de alimentos.

Eu tenho uns amigo aí..os vizinho...Um dia ta com vontade de ir na casa do outro... nós chega...prosa...volta vê prá casa...as veis precisa duma coisinha...fulano...hoje se tem... amanhã na casa de um...os vizinho aqui são muito bom...

Sou arrodiado de amigo... posso conta com as pessoa nas hora que preciso... na realidade, já aconteceu um fato... faleceu meu filho e tudo chegou na hora certinha... tava tudo junto comigo... o que não tava na hora junto... chego depois.... então, eu me sinto bem feliz.

A Igreja não faiz festa...de mês em mês... de mês em mês...ou de dois em dois mês...tem missa e o povo vai um bocado...

Por aqui nós têm duas Igreja ali...pertinho uma da outra...tem a Igreja Católica e a Igreja Adventista...eu mesmo so adventista...mas junta muito...tanto dum lado como do outro.

Vo na Igreja todo o domingo...quando os crente me chama...vo na Igreja dos crente...na Igreja do seu Santo...mesmo eu gosto de ir... quando ele me chama eu vo, né.

Porém, não foram positivas as referências que fizeram sobre suas tentativas de trabalharem em conjunto. Sobre esse aspecto, bem como sobre as dificuldades financeiras que, por ventura, tenham enfrentado, se vêem sozinhos, ou melhor, não crêem na cumplicidade com os demais para solucionarem juntos problemas que comumente os desafiam. Ao contrário, ressaltam que, nas tentativas que empreenderam, confirmaram sua impossibilidade de contar com o apoio daqueles que o cercam.

Tem uma Cooperativa aí na rua...mas, até agora, não funciona...Nóis tentemo faze um trabalho comunitário...nóis juntemo quinze, dezesseis pessoa...entremo no projeto do abacaxi...e, depois, logo no início...dois desistiram. Só que a gente já tinha começado e aí fico os outro...eu disse que quando terminasse aquela colheita eu não queria mais entra...Porque quando é na hora de trabalha um vai e outro não vai...

Pois não é, muié...e nesses outro lugar que eu já morei tudinho tem reunião...aqui não tem não...cada qual se vira...Nesse ponto aí é errado...reuni tudinho...quando fosse prá faze uma maloca... outro ia...Aqui não tem não...é desunido...embora corta arroiz do fulano...notro dia dotro...Aqui se vira...cada um se vira.



Análise de Dados

1.Documentos e Bases de Dados

Os Censos 2001 – INE (Instituto Nacional de Estatística), revelam um aumento do nível de instrução da população, em relação a 1991. Contudo, os níveis de ensino atingidos não são nada animadores, uma vez que se verifica que a maior parte da população do Concelho de Sabrosa possui níveis de ensino muito baixos.

Segundo Almeida (1992), em Portugal é conhecido o elevado grau de analfabetismo quando comparado com o de outros países europeus.

Conforme dados dos Censos INE, a situação do Concelho de Sabrosa configura-se da seguinte forma: no ano de 1991, havia 1230 adultos que não sabiam ler nem escrever. Passado dez anos, verifica-se que em 2001, esse número aumentou para 1351, representando 19% da população que não possuía nenhum grau de ensino.

Os dados dos Censos de 1991 e 2001, revelaram, ainda, que a taxa de analfabetismo no país passou de 12%, em 1991, para 9%, em 2001 verificando-se, assim, uma redução pouco significativa.

No texto da Constituição da República portuguesa, na parte I, que trata dos direitos e deveres fundamentais, no capítulo III, são enunciados direitos e deveres culturais que estabelece, no artigo 73º que todos têm direito à educação e à cultura e, também, que cabe ao Estado promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribuindo para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida

coletiva, bem como incentivar e assegurar o acesso de todos os cidadãos à fruição e à criação cultural.

No artigo 74º, relativo ao ensino, destaca-se que todos têm direito ao ensino básico universal, obrigatório e gratuito, como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, bem como é dever do Estado, garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

Em relação ao ensino público, particular e cooperativo, o artigo 75º estabelece que o Estado deverá criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

O texto da Parte II, no título III, que trata das políticas agrícola, comercial e industrial, se define, como um dos objetivos, a promoção da melhoria da situação econômica, social e cultural dos trabalhadores rurais e dos agricultores.

Na secção 5, relativa à educação, juventude, desporto e formação profissional, do Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa, explicita-se, no artigo 282º, que cabe à União Européia contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando sua ação que tem, por principais objetivos, desenvolver a dimensão européia na educação; incentivar a mobilidade dos estudantes e dos professores; e, ainda, promover a cooperação entre estabelecimentos de ensino.

Destacam-se, ainda, no mesmo documento, ações do poder público, enunciadas no artigo 214, com vistas a promover a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e, também, uma formação humanista, científica e tecnológica para os cidadãos brasileiros.

No capítulo que trata da ordem social, no texto do título VIII, se ressalta o artigo 128 no qual se atribui à família, à sociedade e ao Estado, o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem estar e garantindo-lhes o direito à vida, através da criação de programas de amparo aos idosos e à garantia da gratuidade dos transportes coletivos urbanos.

A análise do documento expedido pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Econômicos, em 2004, à pedido do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Formação Vocacional, possibilitou identificar impactos do Sistema Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – RVCC, em termos de percurso sócio-profissional dos adultos certificados. Tal Sistema tem vindo a concretizar-se na criação de uma rede de Centros de RVCC no território nacional, desde novembro de 2000. Prevê-se que no ano de 2006 estejam instalados 84 Centros co-financiados em todo o território nacional (continental) a um ritmo médio de 14 Centros por ano no período de 2002-2006.

Segundo dados constantes nesse documento, no ano de 2000, foram convidadas dez entidades a apresentar uma candidatura tendo em vista a criação de Centros de RVCC; e, em 2001, foram criados vinte e dois Centros de RVCC, através do Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras, que vigoraram, a partir de então, conforme Portaria n.º. 1082-A/2001, de 5 de Setembro, Anexo I – Regulamento do processo de acreditação das entidades promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A função de acreditação destes Centros foi, inicialmente, atribuída à ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – que viria a ser extinta com a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação – Decreto-Lei n.º. 208/2002, de 17 de

Outubro, que veio atribuir as suas competências à Direcção Geral de Formação Vocacional – DGFV.

A actividade desenvolvida pelos Centros de RVCC junto aos alunos – organiza-se em torno de três eixos de intervenção fundamentais:

- Reconhecimento de Competências;
- Validação de Competências;
- Certificação de Competências.

O documento refere, também, que, de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2001, cerca de 64% da população residente em Portugal possuía no máximo o 2º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, havia cursado até o 6º ano do Ensino Fundamental (do total de 9 anos), não atingindo, dessa forma, a escolaridade mínima obrigatória atual de nove anos.

A fraca escolarização da população portuguesa assume contornos mais ou menos graves, consoante a realidade de cada Região.

Dados extraídos do estudo de Benavente (1996) intitulado *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, evidenciaram que a questão educativa em Portugal não se limita a um problema relacionado à curta duração da vida escolar da maioria da população, sendo, também, um problema qualitativo, expresso nos mais baixos índices de literacia que demonstram a insuficiente capacidade de usar as competências adquiridas na leitura, escrita e cálculo, por parte da população portuguesa.

Dentre nove Estados-Membros da União Europeia, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia, analisados no estudo *Literacy in the information Age* (OCDE, 2000), nota-se que Portugal tem níveis de literacia muito baixos, mas provavelmente níveis de certificação ainda mais baixos.

As pessoas vão aprendendo no trabalho, na vida social, na vida cívica e nunca vêm creditados esses saberes [...] Tudo aquilo que as pessoas vão acumulando como saber não lhes é creditado para efeitos de certificação, de obtenção de diplomas (ANEFA/DGFV, 2001, pp.9-10). Além disso, note-se que desde 1985, os adultos têm recebido formação co-financiada pelo Fundo Social da União Européia, no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio, mas esse financiamento não tem sido acompanhado por um processo de verificação dos resultados dessa formação.

Colocam-se, então, duas questões essenciais: por um lado, é fundamental que as pessoas, de um modo geral, estejam receptivas a um processo de aprendizagem ao longo da vida; por outro, é necessário que os conhecimentos e competências que vão sendo adquiridos ao longo da vida possam ser reconhecidos, validados e certificados, em especial no caso de pessoas que não atingiram a escolaridade mínima obrigatória e que se encontram afastadas do sistema educativo e formativo.

Como tal, os baixos níveis de certificação escolar e profissional da população adulta portuguesa têm vindo a merecer a atenção dos responsáveis governamentais nos últimos anos, em parte devido ao fato de se terem colocado novos desafios à Portugal no contexto da União Européia, tais como a convergência para uma economia do conhecimento e obtenção da coesão social entre os Estados-Membros.

Segundo informações constantes em documentos do arquivo histórico, o Concelho de Sabros teve sua carta Foral assinada em 1º de maio de 1196. Porém, a história do Concelho começa apenas no Século XIX, quando esse é instituído por Decreto de 6 de novembro de 1836 e, no entanto, a sede da Comarca tem Foral desde 1196, existindo ainda outras povoações anteriores ao nascimento da nacionalidade.

Instituído em 1836, foi-lhe anexado em 1853 o, então, abolido Concelho de Provesende que dista de Sabrosa cerca de 6 Km e que hoje é uma de suas freguesias. Por Decreto de 24 de outubro de 1955 foram ainda incorporados no Concelho de Sabrosa as Freguesias de São Lourenço de Ribapinhão, Parada do Pinhão e Torre do Pinhão que, até aí, tinham pertencido ao extinto Concelho de Vilar de Maçada – atualmente pertencente ao Concelho de Alijo.

A Região onde se implanta o Concelho de Sabrosa mostra sinais de ter sido habitada desde tempos remotos – há vestígios que datam do Neolítico. A maioria das povoações pertencentes remontam à Idade Média, sendo a fundação de algumas delas anteriores a 1143, como é o caso de Provesende.

Os primeiros séculos de existência dessas povoações, contudo, não estão documentadas.

Sabrosa – Vila e Sede do Concelho, tem uma área de 180 Km², pertencentes ao Distrito de Vila Real. O Concelho é constituído por quinze freguesias, sendo a área média de cada uma de 10 Km². Algumas Freguesias contam, ainda, com lugares anexos, perfazendo, assim, um total de quarenta e quatro localidades.

Segundo dados dos Censos – 2001, residem no Concelho de Sabrosa 2.498 famílias, verificando-se um acréscimo de 8,3% em relação ao número de famílias em 1991. As famílias de maior dimensão têm vindo a perder a sua expressão. Essas famílias, compostas por cinco ou mais pessoas que em 1991, representavam 17% do total das famílias existentes no Concelho, em 2001, apenas representavam 12%.

Na sua maioria, as famílias clássicas, cujo total é de 1123, segundo a condição perante a actividade económica do representante da família, não têm actividade económica. Essa situação, conjugada com outros fatores provenientes de uma comunidade rural, gera situações de pobreza e exclusão social.

A população residente no Concelho, segundo a condição perante a actividade económica desenvolvida, apresenta os seguintes valores:

- 24 % da população trabalha no Concelho de residência – o que corresponde a 1699 habitantes;
- 11 % da população estuda no Concelho de residência – o que corresponde a 779 habitantes
- 32 % da população, ou melhor, 2325 habitantes, encontram-se empregada nos seguintes setores de atividades:
 - 11% no setor primário – 741 habitantes
 - 7% no setor secundário – 488 habitantes
 - 16% no setor terciário – 1.096 habitantes

Verifica-se que 26 % da população, ou melhor, que 1860 habitantes, se encontra na categoria de pensionista ou reformado; 3 % se encontra na categoria de desempregado, sendo que desses, 1 % está à procura do primeiro emprego e 2% está a procura de um novo emprego.

A população sem atividade económica, segundo dados dos Censos INE 2001, ronda os 63,5 %, caracterizando, desse modo, 4466 habitantes, o que contribui para um declínio da economia local. A maior parte da população residente com atividade económica se encontra na faixa-etária dos 20- 49 anos (sendo que 334 se encontram na faixa dos 35 – 39 anos; 329, na faixa dos 25-29 anos; 323, na faixa dos 40 – 44 anos; 313, na faixa dos 20- 24 anos; e, 296, na faixa dos 45 – 49 anos).

Quanto a população sem atividade económica, essa atinge valores mais elevados na faixa dos 75 e mais anos, perfazendo o total de 674 indivíduos nessa condição – a maior parte dessa população se encontra reformada/ aposentada.

Para além dos 4466 inativos, o grupo sócio-econômico que mais se evidencia no Concelho é o dos empregados administrativos do comércio e serviços, onde atuam cerca de 446 pessoas, ou seja, 16, 3% da população.

O principal meio de vida dos 5977 residentes recenseados com 15 ou mais anos, são os seguintes: 39%, ou seja, 2345 indivíduos, vivem de rendimento de trabalho; e, 33%, ou seja, 1974 indivíduos, vivem de pensão.

Quanto aos níveis de escolarização, 65% da população possui o ensino básico; 27% não têm nenhum nível de ensino; 5,4%, possui o Ensino Superior; 2,5 %, possui o ensino secundário.

2.Questionários Sócio-Demográfico

A tabela abaixo expressa uma realidade que corresponde à realidade mais ampla da população portuguesa quanto aos níveis de escolaridade entre as mulheres. Recorrentemente diferentes estudos têm destacado que, especialmente, em décadas anteriores era rara a mulher que ingressava na escola, mesmo nas áreas urbanas, prática comum entre a população com valores mais conservadores e machistas. Considerando a idade das participantes do estudo, é possível fazer essa relação.

Tabela 89 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	N	FREQÜÊNCIA
		%
MASCULINO	2	20%
FEMININO	8	80%

A maioria dos participantes tem idade superior a 70 anos, tal como se pode verificar na tabela abaixo. Considerando as diretrizes que têm regulado o sistema de ensino português, mais especificamente, àquelas que restringem as políticas públicas a cidadãos com idades entre 18 e 65 anos, faixa que inclui a população ativa, se possa explicar que esse grupo recorra tardiamente a essa instituição que, rompendo com a ordem em vigor, acolhe esse contingente sob os auspícios dos projetos de educação ao longo da vida.

Tabela 90 – Caracterização quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	N	FREQÜÊNCIA
		%
Na faixa de 30 – 39 anos	1	10
Na faixa de 40 – 49 anos	1	10
Na faixa de 50 – 59 anos	2	20
Na faixa de 60 – 69 anos	1	10
Na faixa de 70 – 79 anos	5	50

Como se pode identificar na tabela que segue, a maioria dos participantes é ou já foi casado. O número expressivo de viúvos entre os participantes talvez possa ser explicado se relacionado a média de idade que têm, circunstância mais recorrente entre os cidadãos com idades acima de 70 anos. Uma outra forma de compreender a questão refere-se a oportunidade que as mulheres, atualmente viúvas, têm de freqüentar uma escola, sem se submeter mais à interdição de seus pais, na infância, e de seus maridos, após casarem. Pode-se, ainda, relacionar esse movimento de inserção na escola como um modo de pertencer a um grupo social e

não estar só, uma vez que a maioria deve, provavelmente, ter seus filhos já criados e morando fora de casa.

Tabela 91 – Caracterização quanto a seu estado civil

ESTADO CIVIL	N	FREQÜÊNCIA
		%
SOLTEIRA	1	10
CASADOS	4	40
VIÚVOS	5	50

Os dados relativos à naturalidade dos participantes não surpreendem, pois, de certa forma, revelam uma prática comum na sociedade portuguesa, especialmente entre os residentes em áreas rurais e que vêm, de geração para geração, dando continuidade ao trabalho agrícola iniciado pelos pais em décadas anteriores.

Tabela 92 – Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	N	FREQÜÊNCIA
		%
REGIÃO DE TRÁS-OS-MONTES	10	100

Embora, conforme demonstrado acima, todos os participantes tenham nascido na região onde localiza-se a área rural investigada, verifica-se, na tabela abaixo, que 50% dos participantes residem desde o seu nascimento no Concelho de Sabrosa e os outros 50% residem no local há mais de dez anos, o que pode ser justificado tanto pelo casamento, ou seja, as mulheres se deslocam para

acompanhar seus maridos ou, ainda, que esse deslocamento dentro da mesma região tenha sido motivado pela busca de melhores oportunidades de trabalho.

Tabela 93 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA NO CONCELHO	N	FREQÜÊNCIA %
Desde seu nascimento	5	50
+ de 10 anos	5	50

Conforme pode ser observado na tabela abaixo, 100% dos participantes possuem água e luz em suas residências, o que indica que as questões básicas de infra-estrutura estejam resolvidas nessa área rural.

Tabela 94 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

LUZ ELÉTRICA E ÁGUA	N	FREQÜÊNCIA %
Possui na residência	10	100

Os dados da tabela abaixo, indicam que a maioria dos participantes freqüentou a escola na infância por algum tempo. A falta de continuidade pode ser justificada tanto pelo pouco valor atribuído à escolaridade, especialmente no longo período do Regime Salazarista, ou, ainda, pela exigência de contar com a força de trabalho infantil nas atividades familiares na propriedade rural.

Tabela 95 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	N	FREQÜÊNCIA %
Nunca teve	3	30
Na infância	7	70

A totalidade dos participantes revelou ter uma trajetória de trabalho vinculada as atividades no campo, seja na agricultura familiar, seja empregado como trabalhador nas explorações rurais de propriedade de outros. Se levarmos a oferta de trabalho predominante na região e, também, que todos são nativos dessa, talvez se possa explicar esse aspecto, uma vez que a atividade econômica se limita, praticamente, às atividades agrícolas, plantações de vinha e produção de vinho.

Tabela 96 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	N	FREQÜÊNCIA %
Agricultura familiar	8	80
Trabalho no campo	2	20

A tabela abaixo indica que o total de participantes não mantêm vínculo com o sindicato rural. Os dados, de certa forma, não revelam algo inesperado, uma vez que, conforme vêm apontando vários estudos, é mais raro na sociedade portuguesa se observar a organização de uma categoria de trabalhadores na forma de sindicatos.

Tabela 97 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO ATUAL COM SINDICATO RURAL	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	0	0
NÃO	10	100

Os dados da tabela abaixo indicam que a maioria dos participantes não mantêm nenhum vínculo com a associação de pequenos produtores da região ou do Concelho. Pode-se explicar tal opção se levar-se em conta sua faixa de idade, indicativa de que talvez eles já estejam afastados das atividades do campo e, por isso, não valorizem essa forma de organização como representativa de seus interesses atuais.

Tabela 98 – Caracterização quanto ao vínculo com Associação

VÍNCULO ASSOCIAÇÃO DE PEQUENOS PRODUTORES	N	FREQÜÊNCIA %
SIM	1	10
NÃO	9	90

Os dados da tabela abaixo não surpreendem, uma vez que inúmeros estudos sobre a sociedade rural portuguesa que têm destacado que somente na década de 1970 se têm registros de ações coletivas envolvendo trabalhadores rurais, temporários e sazonais, especialmente residentes na região do Alentejo, por ocasião

da ocupação das grandes explorações e da fundação de Cooperativas Coletivas de Produção.

Tabela 99 – Caracterização quanto aos vínculos com movimentos sociais

VÍNCULO ATUAL COM MOVIMENTOS SOCIAIS	N	FREQÜÊNCIA %
SIM		
NÃO	10	100

Observa-se na tabela abaixo que um percentual mais alto de participantes informou que seus cônjuges, tal como eles, não são alfabetizados. Embora se verifique entre os demais cônjuges uma diversificação interessante entre os níveis de escolaridade, uma vez que incluem desde aqueles que somente se alfabetizaram até os que concluíram o ensino fundamental. Pode-se explicar tal variação se a essa informações juntar-se uma outra que revela as discrepâncias existentes entre os moradores do Concelho quanto ao capital material que dispõem.

Tabela 100 – Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	N	FREQÜÊNCIA %
Sem cônjuge	1	10
Não alfabetizado	4	40
Alfabetizado	1	10
Ens. Fund. Incompleto	3	30
Ens. Fund. Completo	1	10

Verifica-se, a partir dos dados apresentados na tabela abaixo, que 50% dos participantes têm até três filhos e a maioria, ou melhor, sete entre dez, têm até cinco filhos, o que pode ser representativo tanto de uma opção espontânea dos casais como de efeitos de políticas de controle de natalidade propostas pelo poder público, discurso recorrente no período Salazarista.

Tabela 101 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	FREQUÊNCIA	
	N	%
NENHUM	1	10
1 FILHO	1	10
2 FILHOS	1	10
3 FILHOS	2	20
4 FILHOS	1	10
5 FILHOS	1	10
+ DE 5 FILHOS	3	30

Pode-se verificar na tabela abaixo que a grande maioria dos participantes informou que sua mãe, tal como a maioria deles, não se alfabetizou. Tal situação pode ser explicada pela falta de estímulo e apoio governamental para que a população portuguesa, especialmente as mulheres, freqüentasse as escolas.

Tabela 102 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	FREQUÊNCIA	
	N	%
NÃO ALFABETIZADA	9	90
LÊ E ESCREVE	1	10

Em relação ao nível de escolaridade das mães, os pais dos participantes parecem ter maiores oportunidades de freqüentar as escolas, uma vez que 50% deles cursaram parte do ensino fundamental, atendendo a recomendação governamental que previa que a essa parcela da população bastaria o domínio da leitura, da escrita e fazer contas.

Tabela 103 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai

ESCOLARIDADE DO PAI	FREQUÊNCIA	
	N	%
NÃO ALFABETIZADO	5	50
ENS.FUND. INCOMPL.	5	50

3.Histórias de Vida

A análise das histórias de vida de dez alunos que freqüentam as classes de alfabetização em funcionamento, uma na freguesia de Sabrosa e outra na freguesia de Celeiros, possibilitou a identificação de recorrências entre os temas espontaneamente abordados pelos alunos. Esses temas foram, então, organizadas em seis categorias:

TABELA 104 - SABROSA – TRÁS-OS-MONTES E DOURO/ PORTUGAL

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA	
	N	%
1. Acesso à escola na infância	2	20
2. Condições atuais de vida	7	70
3. Valor do estudo	6	60
4. Futuro dos filhos – Educação	9	90
5. Objetivos pessoais para ler e	7	70

escrever

6. Acesso à escola - Governo

4

40

Apresentam-se, no que segue, excertos das histórias de vida dos alunos das duas classes de alfabetização do Concelho de Sabrosa, incluídos na amostra desse estudo, organizados e discutidos em torno das categorias indicadas na Tabela 6.

1. Acesso à escola na Infância

Na primeira metade do século XX, a economia do latifúndio coexistia com uma situação social grave no país. Exemplos de dificuldades enfrentadas por grande parte dos trabalhadores rurais no período em questão, podem ser reconhecidas nos excertos de histórias de vida de dois residentes da área rural do Concelho de Sabrosa.

Até os onze anos andava descalça e nunca fui à escola.

Trabalho desde criança nas Quintas, de sol a sol...andava à frente do gado. As sextas feiras vinha prá casa... calçava sapatos, só quando chegavam na civilização...a partir de Celeirós...para economizar os sapatos...as roupas eram remendadas.

Dada à carência que caracterizava a vida no campo, muitos partiam em busca de outras oportunidades. O êxodo rural foi, sem dúvida, o fator que mais decisivamente afetou as estruturas de produção. De fato, a possibilidade de encontrar emprego na área urbana, bem como o escape fornecido pela emigração para países vizinhos em busca de melhores salários, abriram as portas para a debandada dos trabalhadores assalariados, familiares e pequenos agricultores, tal como parece ter ocorrido com duas irmãs de uma participante do estudo: *Minhas*

irmãs, quando tinham uns 14 e 18 anos foram para o Rio de Janeiro, na casa dos tios, e nunca mais voltaram.

Nesse contexto, verifica-se que dos mais de cento e setenta mil trabalhadores agrícolas recenseados na década de 1950, restavam, em 2001, menos de um décimo, revelando, assim, a intensidade e extensão da crise no campo.

Conforme analisaram Pires e Zanoni (1991), mais preocupante ainda era a situação das mulheres, residentes nas áreas rurais, às quais foram negadas tanto oportunidades de acesso à escola como ao mercado de trabalho. Sendo, também, que quando lhes era concedido o direito de atuar junto aos pais e/ou cônjuges no trabalho no campo, raramente seu salário era compatível ao dos homens, uma vez que se alegava que a diferença na tarefa justificava o menor ganho. Tal prática parece ter caracterizado as relações entre as mulheres participantes desse estudo e “seus outros”, como será observado nos trechos extraídos de duas histórias de vida, apresentados no que segue.

Quando fui na escola, quando era criança, a mãe ia buscar na aula para fazer o serviço de casa e cuidar dos meus irmãos mais novos, e ajudar os pais no trabalho do campo.

Desde miúda trabalhava no campo e por isso não continuei na escola. Tinha sete irmãos...os outros seis foram e ficaram na escola. Como eu era a mais velha, tive que sair prá ajudar a mãe a cuidar dos pequenitos.

Nesse contexto, parece pertinente trazer à tona outros elementos que vêm caracterizando esse “jogo de diferença” traduzido em diferentes situações vividas no âmbito das vidas famílias de origem.

Na única vez que andei na escola, minha mãe me tirou (eu tinha mais ou menos uns oito anos e só freqüentei a escola por seis meses) para cuidar de seus

irmãos pequenitos, enquanto minha mãe e meu pai trabalhavam no campo, na colheita de uva e no plantio.

Tive oito irmãos, quatro dos meus irmãos morreram quando ainda eram pequenitos. Eu era a mais velha dos quatro irmãos vivos e, por isso, não pude ir à escola, pois tinha que cuidar dos irmãos e andar no campo a cortar lenha e uva. Meus irmãos mais novos foram à escola.

O emprego da palavra “jogo” parece adequado quando quer se destacar o duplo sentido que sugere instabilidade, permanente diálogo entre as “partes envolvidas”, ausência de ordem, falta de resolução final e incompletude.

Essa acepção desafia os binarismos fixos, que estabilizam o sentido e a representação, uma vez que, sem relação de diferença, nenhuma representação ocorreria.

2. Condições atuais de vida

Considerando o que analisou Bourdieu (*apud* Woortmann, 1990), é possível olhar às relações de parentesco, também, como “jogos” simbólicos ou estratégias que devem ser interpretadas. Em tal abordagem, entende-se que as análises sobre a questão de gênero não podem se limitar ao uso de argumentos explicativos globais, como trabalho feminino minimizado ou exclusão por herança, e que, ao contrário, deve-se perscrutar as regras formuladas em cada caso.

O mesmo autor (*ibid.*) adverte, ainda, que as sociedades parciais, como as camponesas, não podem ser isoladas em si mesmas, introduzindo os conceitos de mediação e de reciprocidade (por esse tipo de relação se constituem redes que vão

grupos de camponeses a esferas mais amplas). A família é que passa a desfrutar do status de patrimônio, não mais a terra.

Assim, pode-se compreender as relações de parentesco como lugar de prática estratégica de reciprocidade. Nesses termos, o que está em pauta é a honra. O parentesco funciona como um modo de ordenar a vida econômica face às circunstâncias históricas usadas, nesse caso, para explicar o fenômeno de masculinização do campo.

As atuais condições de vida das mulheres residentes nas áreas rurais investigadas, resultam de uma história de exclusão e submissão, no primeiro momento, aos desejos e a orientação das figuras paterna e materna e, na etapa seguinte, a transferência desse poder de mando dos pais para seus cônjuges. Os excertos das histórias de vida de duas participantes inscrevem-se nesse contexto de menos valia da identidade feminina e de soberania da figura masculina sobre a feminina.

Quando já tinha meus filhos criados, quis ir à escola. Uma professora tinha uma sala à noite, mas meu marido proibiu de eu vir nas aulas... chaveava até a porta para impedir de sair.

Meu marido estudou até a 4ª classe. Eu não pude ir.

Considerando, tal como propõe Nicholson (2000), que “gênero é uma palavra “estranha” no feminismo, embora, para muitas mulheres, ela tenha um significado claro e bem conhecido, convém, nesse espaço, lembrar de uma definição formulada por Scott (*apud* Nicholson, 2000): “gênero é a organização social da diferença sexual” (p.9). Sob esse enfoque, as origens do termo gênero têm suas raízes na

junção de duas idéias importantes do pensamento ocidental moderno: a da base material da identidade e a da construção social do caráter humano.

Tal acepção se ancora no reconhecimento da existência de um relacionamento entre biologia e socialização que torna possível o que pode ser descrito como uma espécie de noção “porta-casacos” da identidade, ou seja, o corpo é visto como um tipo de cabide de pé no qual são jogados diferentes artefatos culturais, especificamente os relativos à personalidade e ao comportamento. Assim, conforme analisa Nicholson (ibid.), “quando se pensa o corpo como um cabide, pode-se pensar no relacionamento entre os dados do cabide e aquilo que nele é jogado como algo mais fraco do que determinista, porém mais forte que acidental” (p.12).

Conforme analisa Nicholson (2000), essa noção de “porta-casacos” ancora-se no ideário do funcionalismo biológico e, nesses termos, se constitui em um dos obstáculos à compreensão de diferenças entre mulheres, diferenças entre homens e diferenças em relação a quem pode ser considerado homem ou mulher.

Pode-se, em tal contexto, desenvolver aquilo que Spelman (*apud* Nicholson, 2000) descreveu como análise aditiva de identidade ou análise do tipo colar de contas, na qual todas as mulheres compartilham o gênero (uma conta do colar), mas diferem em relação às outras contas que são adicionadas ao colar.

Assim, não se trata apenas de dizer que certas idéias descrevem mais adequadamente mulheres do que homens ou vice-versa. Discursos que caracterizam as mulheres como mais cuidadosas em suas relações, mais capazes de alimentar, proteger e cuidar, e os homens como seres mais agressivos e combativos, são constantemente repetidos na cultura ocidental. Os relatos de duas

mulheres sobre suas experiências conjugais são exemplos de práticas ancoradas “nas verdades” descritas acima e, nesses termos, legitimadas por essa população.

Após a morte do meu marido pude voltar prá escola... ele bebia e me batia muito.

Meu marido me tratava mal e me batia. Não podia estudar. Fiz, sim, foi “curso de paraquedismo”, pois ele me jogava para fora de casa pela janela.

Propõe-se, aqui, o afastamento de concepções que pressupõe que as idéias que determinada sociedade tem sobre as mulheres não são baseadas numa realidade dada qualquer, mas que elas surgem de nossos lugares na história e na cultura e, nesses termos, são atos políticos que refletem os contextos dos quais essas mulheres emergem e os futuros que imaginam ver.

3. Valor do estudo

Conforme analisa Lima (2002), “a multiplicidade de áreas de intervenção em aberto revela o quanto continua a ser indispensável agir em domínios considerados tradicionais, a educação de base, a alfabetização, a conscientização, o esclarecimento e a autonomia, a educação política e cívica, o mundo do trabalho, da economia, do emprego e das profissões, a cultura da paz e de solidariedade, etc” (p.142).

Enquanto campo imprescindível a qualquer projeto de educação ao longo da vida, a educação de adultos não pode ser enclausurada num universo educativo e numa política cultural restritos.

Segundo o autor (ibid.), “é também inadmissível que seja simplesmente subordinada a objetivos pragmáticos de adaptação e conformação, de competitividade econômica e de produtividade” (p.143). Excertos de depoimentos de

dois alunos de uma das classes de alfabetização evidenciam a importância de que se revisem certos princípios que vêm, soberanamente, regulando as ações decorrentes de políticas públicas Estatais, uma vez que as pessoas atribuem sentidos próprios às suas experiências de vida, nem sempre compatíveis, como se verá nos exemplos apresentados abaixo, com pressupostos de ordem racionalista.

Sempre fui “apaixonada” pela escola. Queria escrever cartas. “Escrevo à minha maneira”. Sei escrever meu nome.

Se tivesse estudado tinha me desenrascado melhor na vida e já tinha a minha carta de motorista na mão prá andar no Concelho.

A herança das luzes e as dimensões simbólicas otimistas ligadas à primeira modernidade – à chamada modernidade simples – reforçaram a tendência para atribuir aos sistemas de ensino virtualidades alargadas de transformação progressiva das sociedades.

É inegável que, no plano da educação como em outros planos, a longa tradição ideológica do progresso continha uma forte componente de otimismo ingênuo, responsável, tantas vezes, pelas frustrações daqueles que, em lugar de estudar, tiveram que trabalhar, desde cedo, para sobreviver, tal como pode ser identificado nos depoimentos de três participantes desse estudo.

Se eu tivesse estudado acredito que podia ter sido costureira e, em muito pouco tempo, seria modista.

Se tivesse estudado mais... teria arranjado um empreguinho “mais limpo”. Eu ia trabalhar num hospital.

Se tivesse estudado seria muito rico hoje.

Portugal, segundo analisou Almeida (2002), foi particularmente sensível a essa ideologia que prometia “salvar o país pela educação”, ideologia que consistiu,

de resto, um elemento de resistência ao obscurantismo prevalecente durante cerca da metade do século XX.

4. Futuro dos filhos – Educação

A globalização da questão agrícola na União Européia repercutiu de forma preocupante na vida de milhares de trabalhadores rurais.

No caso português, mesmo que a agricultura tenha perdido peso na economia e na sociedade, essa mudança não impediu que se tenha agravado a dependência do país em produtos de origem agrícola, nem tornaram a agricultura competitiva em relação aos mercados no contexto europeu, onde o país está submetido às diretivas de uma Política Agrícola Comum – PAC, definida pelos Estados-Membros, para ser aplicada a todas as agriculturas da União Européia.

Verifica-se que, desde 1992, as orientações da PAC prevêm, tal como analisa Baptista (2004), mecanismos de concessão de subsídios desvinculados da quantidade de produção.

Essa vertente da PAC vem subalternizando a figura dos agricultores perante os proprietários fundiários, uma vez que esses últimos recebem, sob a forma de subsídios, elevadas quantias, o que resulta, em alguns casos, em um ganho sem correspondente produção e, nesses termos, os beneficiários dessa política não contribuem nem com o aumento de empregos nem com a ampliação de renda.

Se à política da PAC se associar à debilidade das estruturas produtivas, típicas das áreas rurais, vão sobrar trabalhadores da produção agrícola. Uma parte pode continuar nas suas aldeias, mas largamente dependentes dos subsídios da PAC destinados aos que cuidarem da terra, sem terem como móbil a produção

agrícola para o mercado; outra parte, será constituída por aqueles que aceitarem uma contrapartida em troca da cessação da atividade agrícola. Nesse contexto, às gerações mais jovens restará como opção, na maioria dos casos, a saída do campo em busca de oportunidades de nas cidades ou pelos mercados de trabalho de outros países da União Européia, tal como ocorreu com os filhos da maioria dos participantes do estudo, dentre os quais destaco excertos das histórias de dois deles, quando se referem aos filhos.

Tive seis filhos. Desses, só uma filha ainda reside em Portugal...os outros moram na Suíça: Uma filha é intérprete, outro filho é manobrador de máquina, outro é chefe de equipe de construção, e duas filhas trabalham com os maridos como jardineiros. Todos os meus filhos e as filhas só fizeram até a 4ª classe.

Um de meus filhos estudou até o 4º ano e fez curso de mecânica. Meus outros dois filhos estudaram até o 5º ano. Minhas filhas trabalham em um hospital, em Viana do Castelo. Uma era enfermeira chefe, hoje já é reformada. Minha outra filha trabalha numa casa de recuperação de drogados.

Finalmente há, ainda, muitos que sobram, ou melhor, que permanecem no campo, dependentes do apoio familiar, do subsídio do desemprego ou de algum expediente ocasional, pela carência de alternativas de trabalho na terra.

5. Objetivos pessoais para estudar

A educação de adultos, na atualidade, tende a ser considerada como um bem de consumo passível de comercialização e de troca, e a “aprendizagem ao longo da vida” parece se transformar em um atributo individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra um “outro”, com menos “competências” para competir. Por essa

razão, um sistema de aprendizagem subordinado a objetivos funcionais e de adaptação às necessidades da economia e do mercado de trabalho, estaria condenado ao colapso, pois em tal situação, as vantagens competitivas e o aperfeiçoamento individual seriam partilhados por todos, ou pela maioria dos indivíduos.

Hoje o apelo à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser, predominantemente, orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas, “num quadro de crise do Estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação” (p.129), segundo analisa Lima (2002).

Contrariando essa lógica, ecoam vozes que, nem sempre, podem ser ouvidas, especialmente por aqueles a quem, na atualidade, cabe a responsabilidade de formulação de políticas públicas destinadas aos adultos portugueses que não tiveram, na infância, reconhecido seu direito de ingressar e/ou de permanecer o tempo necessário na escola para adquirir as habilidades de saber ler, escrever e contar. Seria justo excluí-los mais uma vez? Negar-lhes uma oportunidade para realizarem sonhos acalentados, na maioria dos casos, por várias décadas, alijando-os dos processos educativos porque os conhecimentos adquiridos por esses, hoje, adultos “idosos”, ou melhor, com idade superior a sessenta e cinco anos, não irão se reverter em produtos a serem disponibilizados em um mercado de trabalho, cada vez mais exigente e, porque não dizer, excludente? Ou quem sabe, valha à pena ouvir o que “os excluídos” ou “alijados” têm a dizer sobre suas expectativas e esperanças trazidas à tona pela oportunidade, tardia, é verdade, porém imprescindível para que “sonhos simples” de “gente simples” tenham lugar para se traduzir em experiências reais, tal como enunciaram os participantes desse estudo,

alunos das classes de alfabetização em funcionamento no Concelho de Sabrosa. Dentre os depoimentos selecionei três exemplos para apresentar no que segue.

Quero aprender a ler para ler livros de histórias de lavradores. Quer muito ler o livro que minha mãe me deixou: “o menino que salvou Jesus”.

Vim para a escola agora porque gosto de conviver e, também, por o olho prá ver se vai mais uma letrinha para o “gravador”.

Voltei agora à escola para poder fazer a 4ª classe e tirar carta de motorista...pois exigem que tenha no mínimo o 4º ano. Quero dirigir para poder andar pelo Concelho, pois não há linha de transporte coletivo, ônibus, na região.

O mais importante, conforme propõe Almeida (2002), é “evitar uma formação de tipo instrumental estreita, virada para um mercado imaginário ou tão evanescente que, uma vez completa a formação para o emprego, ele já não está lá ou nunca esteve” (p.204). Entre os participantes do estudo, identificaram-se dois casos, cujas expectativas de ingresso no mercado de trabalho parecem estar garantidas a partir de suas passagens pela escola.

Vim para a escola porque uma vizinha veio e aprendeu a ler e a escrever. Não consegui emprego sem estudo e voltei prá escola para fazer até a 4ª classe, pois depois de aprender a ler e a escrever, quero fazer um curso de computadores e trabalhar.

Pensei em tirar carta de operador (tem um curso de retro-escavadeira), mas sem ter a 4ª classe eu não consigo.

Considerar que os desafios da escolarização, em Portugal, já se encontram vencidos em termos de acesso, permanência, sucesso e prosseguimento de estudos, representaria “um erro tão grave como aquele que foi e continua a ser cometido no que concerne à alfabetização, à educação de base e à literacia da

população adulta”, como apontou Lima (2002), na análise crítica que fez dos problemas que vêm, historicamente, caracterizando a educação de adultos e que, além de permanecerem sem solução, parecem estar sendo agravados, segundo o autor (ib.) “quando darwinianamente se confia apenas, ou sobretudo, na renovação natural das gerações” (p.137). Jeito “sutil” de criticar uma posição inconcebível para um tempo em que, graças ao avanço tecnológico, se pode elevar à média da expectativa de vida das populações. Vale lembrar aqui de um trecho de um antigo e sábio provérbio: “enquanto há vida... há esperança”...desejo, sonho, direitos que devem e merecem ser reconhecidos e legitimados, como esses enunciados por três adultos-idosos que têm, esse ano, freqüentado classes de alfabetização.

Estou nessa aula para aprender a escrever, pois quero levar uma carta para o céu quando for encontrar o meu marido, para mostrar para ele que consegui aprender.

Gostava de poder escrever cartas para os filhos e os amigos no natal. Hoje ainda preciso pedir aos outros para escrever.

Gostava de encaixar tudo na cabeça. Acho importante tudo que se aprende na escola.

Hoje o apelo à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem estar e de esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de “competências” para competir.

A função assumida nos discursos hoje dominantes, que falam de relações entre o desemprego e a aprendizagem ao longo da vida, produzida a partir de um

processo de “pedagogização” dos problemas sociais, resulta, geralmente, na crença de que o desemprego seja decorrente, segundo analisa Nóvoa (2002), de “um problema de aprendizagem que deveria ser resolvido por cada indivíduo, dado ser considerado um problema típico de pessoas deseducadas” (p.141).

O Relatório dirigido por Jacques Delors para a UNESCO (1996) representa, ainda, uma das poucas exceções de documentos normativos de circulação internacional que recusam discursivamente orientações totalmente economicistas ou exclusivamente pragmáticas.

6. Governo – acesso à escola

No ano de 1926, Portugal deixava de ser governado pelos republicanos e a população passava a viver sob um regime ditatorial que, no seu longo tempo de vigência no país, defendeu e difundiu a idéia de que, segundo referiu Almeida (2002), “para a vasta maioria dos portugueses bastava, e até sobrava, saber ler e escrever e contar” (p.195). Tal idéia foi por muitos anos, convenientemente defendida, especialmente, junto às parcelas mais pobres da população que, sem dispor de recursos e de apoio do Estado, não tinham como manter seus filhos nas escolas, porém, se resignavam, ao que parece,

Tive cinco filhos. Os filhos só estudaram até o 4º ano, porque eu não tinha dinheiro para pagar as despesas com transporte e alimentação, pois a escola era longe de onde moravam, e o Governo não ajudava.

Não tive possibilidade de manter meus filhos na escola, pois, após o 6º ano, o Governo não ajudava mais.

Considerando que apesar das muitas transformações ocorridas após de 25 de abril de 1974, em um período relativamente curto, de 1974 a 1979, no qual a

população tomou um pouco nas suas mãos o destino dos equipamentos coletivos das aldeias, as autarquias herdaram, a nível escolar, uma situação problemática refletida pela contradição entre os anseios das populações, a sua esperança numa escola melhor para os filhos, e a nova realidade introduzida pela legislação que se ia produzindo.

Segundo analisou Almeida (2002), os primeiros anos que sucederam a Revolução, não foram suficientes para reverter “o enorme atraso educacional do país que os esforços desenvolvidos após 1974 não puderam ainda recuperar” (p.196). Porém, é um sério equívoco atribuir à educação tudo que de positivo ou de negativo que acontecia nas áreas rurais.

Um estudo de âmbito nacional, realizado por Benavente, em 1996, no qual foram avaliadas as competências de literacia entre a população portuguesa, contribuiu para confirmar resultados inquietantes e as piores expectativas de reversão do quadro, em curto ou médio prazo.

Porém, não é surpreendente verificar a dimensão dessas deficiências em Portugal, pois a realidade apontada por uma das participantes do estudo, quando afirmou “*onde eu morava não tinha escola perto*”, é representativa da realidade da maioria da população residente nas áreas rurais portuguesas.

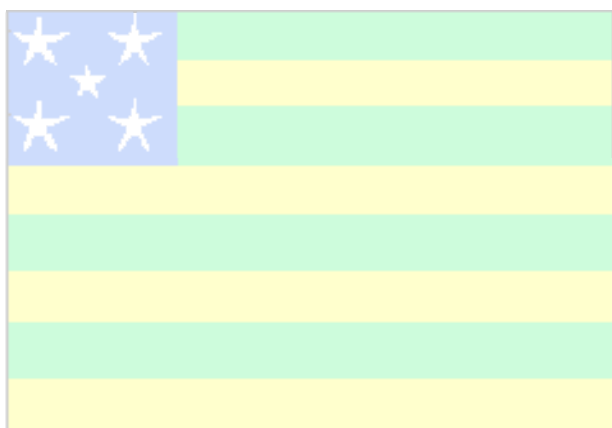
Sob esse aspecto, é interessante referir Almeida (2002) quando analisa que “a história acelerada do último quartel do século XX dificilmente poderia recuperar atrasos acumulados” (p.198). Segundo afirma o mesmo autor (ibid.), ter-se-ão produzidos curtos circuitos que funcionaram, sem dúvidas, como “bloqueadores da aquisição de hábitos de leitura e escrita, os quais, sem disporem do tempo normal para se enraizarem, perderam prematuramente para os meios áudio-visuais” (p.198).

A afirmação de um outro participante sobre a importância de continuar os estudos é, também, exemplo do que se pode identificar nos demais relatos.

Tive dez irmãos e um dos meus irmãos estudou até a 4ª classe...o estudo não era obrigatório.

As alarmantes taxas de escolarização identificadas entre a população portuguesa, conseqüências da política educativa do Estado Novo, traduzem uma desvalorização social da escola, sobretudo nos grupos sociais mais desfavorecidos e nas regiões do interior.

Observa-se, contudo, que mesmo no período seguinte quando se pode verificar um significativo processo de expansão e de realização de direitos educativos, sobretudo da população adulta, a quem majoritariamente teria sido negado o acesso a um processo de escolarização sistemático e relativamente prolongado, as ofertas educativas criadas para atender suas características e experiências anteriores, bem como as suas necessidades e os seus interesses foram abortadas, e substituídas por uma política devedora do ideário de um passado remoto na história portuguesa.



Estudo 4 - Comparativo

Rio Paraíso - Rainha - Sabrosa

Brasil/ Portugal



Análise de Dados

1.Documentos e Bases de Dados

Considerar dados recolhidos de documentos expedidos pelos Governos e Instituições dos dois países, Censos e bases de dados disponibilizadas por pesquisadores brasileiros e portugueses, foi uma das estratégias adotadas para localizar tanto pontos de conexão como pontos divergentes entre as duas realidades sociais.

Analisando o texto da Constituição Brasileira, mais especificamente do artigo 205, verifiquei que a educação é prevista como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família promover-la e incentivar-la com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por seu lado, a leitura do texto da Parte I da Constituição Portuguesa possibilitou identificar no artigo 73º que todos têm direito à educação e à cultura e, também, que cabe ao Estado promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribuindo para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Na Constituição Brasileira, no artigo 74º do título relativo ao ensino, destaca-se que todos têm direito ao ensino básico universal, obrigatório e gratuito, como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, bem como é dever do Estado, garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo.

Sobre o mesmo aspecto, a Constituição portuguesa determina que, no artigo 75º, o Estado deverá criar uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

Considerando que o Estado Português é, também, regido pelo Tratado que estabelece uma Constituição para a Europa, cabe destacar o texto da seção 5, relativo à educação, juventude, desporto e formação profissional, o qual especifica no artigo 282º que cabe à União Europeia contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando sua ação que tem, por principais objetivos, desenvolver a dimensão europeia na educação.

Objetivos similares encontram-se na Constituição Brasileira no texto que determina que é função do Estado garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; garantia de padrão de qualidade.

No caso do texto Constitucional brasileiro, destacam-se ações do poder público, enunciadas no artigo 214, com vistas a promover à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho.

No ano de 2000, o Censo IBGE constatou que há, no Brasil, um total de 16.294.889 sujeitos não alfabetizados em idade igual ou acima de 15 anos. Desse universo, 6.164.207 residem em áreas rurais do país.

Por seu lado, segundo dados dos Censos INE/2001, em Portugal a taxa de analfabetismo passou de 17,4%, em 1991, para 16,4%, em 2001 verificando-se, assim, uma redução pouco significativa.

Porém, se se considerar os valores relativos às Unidades Federativas, destaca-se, na Região Norte, o estado do Pará, com um total de 653.177 sujeitos não alfabetizados; e, na região Centro-Oeste, o estado de Goiás, com um total de 421.795.

Conforme dados dos Censos INE, a situação do Concelho de Sabrosa configura-se da seguinte forma: no ano de 1991, havia 1230 adultos que não sabiam ler nem escrever. Passados dez anos esse número aumentou para 1351, representando 19% da população que não possuía nenhum grau de ensino.

Conforme previsto, foram também analisados outros documentos, tais como as três edições do Manual de Operações do PRONERA, como principal objetivo promover o desenvolvimento rural sustentável nos projetos de assentamentos da reforma agrária, que deverá se traduzir na melhoria das condições econômicas, sociais, políticas e culturais da população.

Na mesma direção parecem orientarem-se as metas estabelecidas no documento expedido pelo CIDEDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Econômicos, em 2004, à Pedido do Ministério da Educação – Direcção-Geral de Formação Vocacional, o qual evidencia que a população adulta portuguesa têm vindo a merecer a atenção dos responsáveis governamentais, nos últimos anos, em parte devido ao fato de se terem colocado novos desafios à Portugal no contexto da União Européia, tais como a convergência para uma economia do conhecimento e obtenção da coesão social entre os Estados-Membros.

Tal medida ancora-se no fato de que, dentre nove Estados-Membros da União Européia, Portugal tem níveis de literacia muito baixos e, provavelmente, níveis de certificação ainda mais baixos. Para atendimento a parcela da população que não atingiu a escolaridade mínima obrigatória e que se encontra afastada do

sistema educativo e formativo, o Governo Português conta com recursos do Fundo Social da União Européia, no âmbito dos Quadros Comunitários de Apoio, para a criação de Centros de RVCC que prevêm o acolhimento e orientação de adultos maiores de 18 anos para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, tendo em vista a redução dos déficits de qualificação escolar e profissional.

Analisando o texto do Manual de Operações do PRONERA, em vigor, localizei um item que estabelece os tipos de projetos apoiados pelo Programa, sintetizados nos seguintes eixos: alfabetização e escolarização de jovens e adultos; capacitação e escolarização de monitores para o Ensino Fundamental em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária; formação continuada e escolarização de professores de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária; e, também, formação técnico-profissional e escolarização – níveis Fundamental e Médio – de jovens e adultos de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de movimentos sociais do campo.

No caso das atividades financiadas no âmbito dos Centros de RVCC portugueses, identifica-se que as ações se organizam em torno de três eixos de intervenção fundamentais: reconhecimento de competências; validação de competências; e, por fim, certificação de competências.

Perscrutando os Relatórios Parciais ou Finais dos Projetos de Educação emitidos pelas Universidades brasileiras conveniadas junto ao Programa, localizei textos elaborados com a finalidade de justificar as causas para o fenômeno da evasão, dentre as quais destaco a exaustão dos trabalhadores, após longa jornada de trabalho no campo; problemas de saúde, especialmente oftamológicos e malária; dificuldades de acesso aos locais onde ocorriam as aulas; distâncias longas a serem

percorridas a pé, pela falta de transporte para lev-los de suas casas às salas de aula; problemas de relacionamento entre monitores e alunos; ausências em função dos períodos de plantio e colheitas de safras; mudanças de residência; não oferecimento de merenda; interrupções nas aulas, decorrentes de atrasos no repasse de verbas por parte do gestor; precariedade das condições das salas de aula, na maioria das vezes improvisadas, sem energia elétrica, um mobiliário adequado e material didático necessário.

Na pesquisa intitulada *A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, concluída por Benavente em 1996, localiza-se um quadro no qual foram sistematizadas as respostas de 1.290 adultos a uma das questões proposta pela pesquisadora para conhecer os motivos para que os adultos tivessem interrompido seus estudos. Em síntese, as principais razões apontadas foram dificuldades econômicas; dificuldades de acesso à escola; questões familiares; problemas de saúde; problemas de aproveitamento; problemas de inserção nas escolas; e, ainda, oportunidades de trabalho.

Segundo informações fornecidas pela pesquisadora Maria Conceição Quintero, um grupo de trabalhadores rurais arrendatários e assalariados, formado por 318 famílias, ocupou 11.910 hectares improdutivos em 1985. Porém, apenas em 1989, houve a primeira tentativa de legalização do assentamento, cuja consolidação se deu somente em 1996.

A autora refere que pode verificar, entre os entrevistados, uma concepção ampliada de educação, ou melhor, que a concepção que têm inclui outras formas de ensino que não se limitam àquelas exercidas nos processos escolares.

Em Rio Paraíso a população constitui-se por 60% de “chegantes”, ou seja, os que vieram após a legalização do assentamento, e 40% de “pioneiros”, os da luta. A

procedência deles, conforme o local indicado nos RGs constantes na listagem fornecida pelo SR-INCRA em 2001, são: 70% são de Goiás, 29% do Rio Grande do Sul, 12% do Paraná, 3% de Santa Catarina, 2% de Mato Grosso e Minas Gerais e 1% da Bahia, Mato Grosso do Sul e Pará.

Todas as crianças ou jovens já freqüentam ou concluíram o ensino Fundamental. Muitos cursam o Ensino Médio no município de Jataí, fora do assentamento e há os que lá realizam Curso Superior.

Rio Paraíso é um assentamento de reforma agrária, no município de Jataí, região com predomínio agrícola de grãos: soja, milho, milheto, sorgo e arroz. De pecuária de leite e, ultimamente, de suinocultura. Porém, o mutirão não existe. Os moradores consideram o serviço prestado pelo vizinho, seja o transporte, seja o uso de trator, da colheitadeira, etc, como ajuda, pois do contrário, teriam de procurá-la fora do assentamento.

No assentamento, segundo Quintero (2003), destacam-se três grupos, de acordo com o desempenho na atividade agropecuária e com o nível de tecnologia utilizado: os bem-sucedidos, os que deram certo; os bem-sucedidos, mas com dificuldades, que se encontram num patamar intermediário; e os que não deram certo, que pelejam com muitas dificuldades, que são os poucos que produzem, basicamente, para a subsistência, cujo excedente é comercializado no mercado local. Essa classificação parece estar relacionada com os capitais de origem dos assentados, como máquinas, avalistas e escolaridade.

A ocupação camponesa de Rainha, data do período de 1974-1978, segundo dados disponibilizados pela pesquisadora Sonia Barbosa Magalhães. Os camponeses chegaram pela Transamazônica e começaram a ocupar as terras do fundo do castanhal, em sentido oposto à ocupação tradicional. Porém, é somente

em 1994 que o INCRA realiza o primeiro levantamento para regularização da terra ocupada.

O município de Itupiranga pode ser tomado como paradigmático no que diz respeito tanto a dinâmica populacional quanto à desconcentração fundiária. A população de Itupiranga que em 1970 era de 5.346 habitantes passa a ser de 50.213 em 2000, sendo que na última década registrou-se um crescimento de aproximadamente 40%.

As famílias camponesas de Rainha estão distribuídas ao longo de toda a área original do castanhal, correspondente a 3.600 hectares. Em Rainha há 97 famílias, procedentes do Maranhão (33%), do próprio Estado do Pará (28%), e dos estados de Goiás e Tocantins (12%). Aproximadamente 52% estão em Rainha há mais de 10 anos. Os chefes de família que têm mais de 40 anos somam 67%.

O município de Itupiranga, no qual se encontra o assentamento Rainha, integra uma vasta área reconhecida pela abundância de castanhas, cuja exploração praticamente sustentou a economia do Estado do Pará no período compreendido entre os anos 40 e 70 do século XX.

Na atualidade, de forma geral, a agricultura praticada é de subsistência com ênfase em culturas anuais como a mandioca, o milho, o arroz. Recentemente a pecuária bovina vem se expandindo, timidamente acompanhada pela criação de pequenos animais, como as galinhas.

O arroz é uma das principais culturas desenvolvidas e o plantio do milho é feito em toda a área em consórcio com o arroz. O plantio do feijão é feito para consumo familiar. A cultura da mandioca é, também, representativa ocupando lugar de importância junto com o arroz e o milho, contudo, a qualidade da farinha é baixa.

Além das atividades praticadas nos lotes, muitos assentados praticam atividades externas ao estabelecimento agrícola, como forma de compor a renda familiar, principalmente no período de sazonalidade de trabalho. As atividades mais praticadas são: comércio, construção civil, saúde e ensino.

Conforme dados retirados de documentos que compõem o arquivo histórico do Concelho de Sabrosa, cuja Carta Foral data de 1º de maio de 1196, foi possível identificar que os primeiros séculos de existência dessas povoações não estão documentados.

Sabrosa, Vila e Sede do Concelho, tem uma área de 180 Km², pertencentes ao Distrito de Vila Real. São quinze as Freguesias que compõem o Conselho de Sabrosa: Celeirós do Douro, Covas do Douro, Gouvães do Douro, Gouvinhas, Paços, Parada do Pinhão, Paradela de Guiães, Provesende, Sabrosa, São Cristóvão do Douro, São Lourenço de Ribapinhão, São Martinho, Torre do Pinhão e Vilarinho de São Romão, sendo a área média de cada uma de 10 Km².

Segundo dados dos Censos – 2001, residem no Concelho de Sabrosa 2.498 famílias, verificando-se um acréscimo de 8,3% em relação ao número de famílias em 1991 = 2304 famílias.

Quanto aos níveis de escolarização, 65% da população possui o ensino básico; 27% não têm nenhum nível de ensino; 5,4% possui o Ensino Superior; e, 2,5% possui o ensino secundário.

Observa-se que, na atualidade, o Concelho, principalmente, se caracteriza por um declínio demográfico e envelhecimento da população; desertificação rural – o Concelho para além de viver um processo de perda da população, por êxodo, é constituído na sua maioria por população idosa; isolamento das populações mais

rurais, resultante das características geográficas do Concelho e da inexistência de uma rede de transportes.

Na sua maioria, as famílias clássicas, cujo total é de 1123, segundo a condição perante a atividade econômica do representante da família, não têm atividade econômica. Essa situação, conjugada com outros fatores provenientes de uma comunidade rural, gera situações de pobreza e exclusão social.

A população sem atividade econômica, segundo dados dos Censos INE 2001, ronda os 63,5 %, caracterizando, desse modo, 4466 habitantes, o que contribui para um declínio da economia local.

Existem no Concelho 1445 explorações distribuídas por 7478 há, sendo que desse total, 4733 há são explorados por conta própria.

Observa-se uma mudança em termos de predominância da atividade econômica. Na década anterior, predominava o setor primário como principal atividade econômica. Justifica-se esse desmantelamento da comunidade rural tanto pelo crescente abandono de atividades agrícolas causado, sobretudo, pelo aumento do índice de alfabetização, como pela procura de melhores condições de vida e rendimento que não o proveniente da agricultura.

Atualmente, somente 59 % da população residente, ou seja, 4135 indivíduos compõem a população agrícola. As suas principais atividades são a cultura de batatas, os pomares, as hortícolas, e as culturas permanentes como a vinha e o olival. O modelo de exploração agrícola é o minifúndio.

No entanto, a agricultura continua a ser um dos eixos estruturantes de vida econômica e social da Região – continuando a ser, para muitas famílias, a principal fonte de sustentação direta de emprego e rendimento.

2.Questionários Sócio-Demográfico

Comparando as respostas dos participantes dos três estudos ao questionário Sócio-Demográfico, foi possível analisar os seguintes aspectos:

Tabela 105 – Caracterização quanto a seu sexo

SEXO	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL SABROSA	TOTAL
MASCULINO	7	8	2	17
FEMININO	7	5	8	20
TOTAL	14	13	10	37

Quanto ao sexo dos participantes, tal como demonstrado na tabela acima, não houve preponderância significativa de um ou outro sexo, o que possibilita considerar que em termos de oportunidades de acesso e permanência no espaço escolar, ambos os sexos, por razões, sim, talvez diferentes, tiveram negados esse direito.

Tabela 106 – Caracterização quanto a sua idade

FAIXAS DE IDADE	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Faixa de 30 – 39	1	0	1	2
Faixa de 40 – 49	2	1	1	4
Faixa de 50 – 59	2	5	2	9

Faixa de 60 – 69	7	5	1	13
Faixa de 70 – 79	1	2	5	8
Faixa de 80 – 89	1	0	0	1
TOTAL	14	13	10	37

No aspecto relativo a idade dos participantes, verifica-se que a maior parte deles têm idades entre 50 e 69 anos, sendo que o número mais significativo se situa na faixa entre 60 e 69 anos. Considerando as trajetórias de vida desses participantes, pode-se, por um lado, destacar sua disposição, mesmo que tardia, aos olhos de muitos, para aprender e a expectativa de que, a partir da aquisição de alguns conhecimentos, represente qualidade de vida; por outro lado, é, no mínimo, preocupante que esses participantes não tenham tido, no curso de suas vidas, uma oportunidade de terem garantido seu acesso e permanência na escola, por inúmeras razões que, sem dúvidas, estão relacionadas às situações de pobreza material que caracterizaram suas vidas.

Tabela 107 – Caracterização quanto a seu estado civil

ESTADO CIVIL	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
SOLTEIRO	0	0	1	1
CASADOS	13	12	4	29
VIÚVOS	1	1	5	7
TOTAL	14	13	10	37

Quanto ao estado civil dos participantes, pode-se verificar na tabela abaixo que, à exceção de um deles, o restante é, atualmente, ou já foi casado anteriormente, aqueles indicados na categoria de viúvos. Se relacionar-se esse dados às idades dos participantes, ou seja, todos já com idades igual ou superior a trinta anos, pode dizer que suas trajetórias de vida correspondam ao que se observa entre os demais grupos sociais das sociedades a que pertencem, ou seja, a grande maioria de cidadãos na sua faixa de idade já casaram ou mantêm uma relação de casal mais estável.

Tabela 108 – Caracterização quanto a sua naturalidade

LOCAL DE NASCIMENTO	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Na área investigada	7	1	10	18
Fora da área	7	12	0	19
TOTAL	14	13	10	37

Os dados relativos ao local de nascimento dos participantes revelam que mais de 50% deles migraram de seus locais de origem para outras regiões, Estados ou freguesias, no caso de Portugal, movimento que talvez possa ser explicado pela busca de melhores oportunidades de trabalho ou mesmo, no caso brasileiro, pela possibilidade de obter um lote de terra onde esse fosse disponibilizado, a partir de sua inclusão no Programa de Reforma Agrária. Esse é um aspecto recorrente, uma vez que dentro os critérios adotados pelo INCRA, não se evidencia esse cuidado de

respeitar as diferentes culturais dos beneficiários e sua rede de apoio social, construída em uma etapa de suas vidas, que é, muitas vezes, deixada para trás de uma vez e para sempre.

Tabela 109 – Caracterização quanto ao tempo em que residem nesta área rural

TEMPO DE RESIDÊNCIA NA ÁREA RURAL	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Desde o nascimento	0	0	5	5
Desde a fundação	6	1	0	7
+ de 10 anos	4	10	5	19
De 5 a 10 anos	4	2	0	37

Os dados sobre o tempo em que os participantes residem nas áreas rurais investigadas revelam que um número significativo de trabalhadores habitam há mais de dez anos no mesmo espaço rural, ou seja, a posse de terra, no caso do Brasil, e a continuidade do trabalho na propriedade familiar, no caso de Portugal, parecem indicar que vêm conseguindo manter-se e, também às suas famílias, no trabalho realizado nessas terras, o que pode contribuir para compor esse quadro de estabilidade e permanência no local.

Tabela 110 – Caracterização de infra-estrutura da área rural

LUZ ELÉTRICA E ÁGUA	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Possui na residência	14	5	10	29
Não possui na residência	0	8	0	8
TOTAL	14	13	10	37

Em relação aos aspectos relacionados a infra-estrutura básica, nas áreas rurais investigadas, observa-se que todos os participantes dos estudos de Goiás e Sabrosa informaram que já possuíam água e luz em suas residências, o que, de certo modo, é representativo para afirmar que, no caso do Brasil, os maiores problemas a serem resolvidos com vistas a garantir um mínimo de qualidade de vida aos cidadãos, estão mais centrados nas regiões norte e nordeste do país, como se pode verificar no estudo do Pará. No caso de Sabrosa, os dados servem para reafirmar discursos oficiais que proclamam que questões básicas de infra-estrutura, como água e luz, já sejam problemas resolvidos em todo o território português.

Tabela 111 – Caracterização quanto ao período da última experiência escolar

ÚLTIMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Nunca teve	5	5	3	13
Há mais de dez anos	0	1	0	1
Na infância	9	7	7	23
TOTAL	14	13	10	37

Observa-se, na tabela acima, que a maioria dos participantes nos estudos dos dois países, tiveram ou não uma experiência escolar na infância. Chama a atenção, porém, que nenhum deles tenha concluído, nesse tempo, seu processo de alfabetização. Considerando que, tanto no Brasil como em Portugal, se têm conhecimento de inúmeras campanhas e ações que objetivaram difundir o alfabetismo entre os adultos, que apenas um dos participantes tenha referido ter freqüentado a escola já na vida adulta, se tomarmos como base as idades que têm hoje. Há de se partir desses dados para questionar-se, mais uma vez, como tantos pesquisadores já tem apontado em diferentes estudos, para a eficácia das ações massivas, decorrentes de uma concepção que regulou, ou ainda regula, as políticas públicas nacionais.

Tabela 112 – Caracterização das experiências de trabalhos anteriores

EXPERIÊNCIA DE TRABALHO ANTERIOR	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Agricultura familiar	13	12	8	33
Trabalho no campo	1	1	2	4
TOTAL	14	13	10	37

Praticamente a totalidade dos participantes mantêve-se envolvido em atividades no campo e, apesar das conhecidas dificuldades e limites que têm, historicamente, pautado suas vidas, continuam a realizar esse tipo de trabalho. Cabe aqui uma reflexão, no sentido de avaliar se essa permanência se deve a uma opção que traz realização pessoal àqueles que a realizam, ou se resulta da falta de oportunidades de trabalhos em outros setores, seja pela escassa ou inexistente formação escolar que tenham seja por não se acharem excluídos da vida nas áreas urbanas dos municípios ou freguesias em que residem.

Tabela 113 – Caracterização quanto a vínculos com sindicato rural

VÍNCULO COM SINDICATO RURAL	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
SIM	14	10	0	24
NÃO	0	3	10	13
TOTAL	14	13	10	37

Praticamente quase um terço dos participantes não mantêm nenhum vínculo com sindicatos rurais, um número expressivo se se considerar as conhecidas pautas de luta e reivindicações desse contingente de trabalhadores, especialmente em termos de reconhecimento de direitos sociais por parte dos poderes públicos municipais, estaduais ou nacionais. Tal posição pode ser reveladora de uma menos significativa aposta nesse tipo de organização como instância de representação das demandas de trabalhadores do campo ou, também, expressar uma falta de conhecimento sobre o poder e a importância desse engajamento em termos de luta pelo atendimento as suas demandas individuais e/ ou coletivas.

Tabela 114 – Caracterização quanto a vínculo com Associação

VÍNCULO ATUAL COM ASSOCIAÇÃO	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
SIM	11	10	1	22
NÃO	3	3	9	15
TOTAL	14	13	10	37

O mesmo tipo de pouco significativo vínculo observa-se, a exemplo dos sindicatos rurais, em relação às associações de moradores. Tal conduta talvez possa ser explicada pela prática de produção individualizada que caracteriza tanto as áreas rurais investigadas no Brasil como de Portugal. O fato de serem escassas e inexistentes as práticas de produção coletivas, esvazia, de certo modo, a razão de participarem mais ativamente e se organizarem em espaços onde se travariam discussões e definiriam ações e interesses em comum, tal como se espera seja o trabalho a ser promovido nas associações.

Tabela 115 – Caracterização quanto à escolaridade de cônjuges

ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
Não alfabetizado	8	8	1	17
Alfabetizado	3	2	4	9
Ens. Fund. Incom	1	3	1	5
Ens. Fund. Comp	1	0	3	4
Ens. Médio Incom	1	0	1	2
TOTAL	14	13	10	37

Quanto aos níveis de escolaridade dos cônjuges dos informantes, verifica-se que, tal como seus companheiros, a maioria deles não é alfabetizado. Um fator que, provavelmente, deva ter afetado ambos, seja a carência econômica que caracterizou, desde a infância, suas vidas, e que, de certa forma, acabou por contribuir ou alijar esse contingente da escola, uma vez que ambos provêm de famílias de agricultores.

Tabela 116 – Caracterização quanto ao número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
NENHUM FILHO	0	1	1	2
1 FILHO	1	0	1	2
2 FILHOS	2	2	1	5
3 FILHOS	2	1	2	5
4 FILHOS	2	2	1	5

5 FILHOS	2	7	1	10
+ DE 5 FILHOS	5	0	3	8
TOTAL	14	13	10	37

Os dados sobre o número de filhos indicam que a maioria de trabalhadores tem entre três e cinco filhos, sendo que, no caso do Brasil, tal como pode ser observado na tabela acima, se verifica uma maior recorrência entre aqueles que têm um maior número de descendentes. Aspecto que pode ser considerado como um agravante quando se trata de aplicar os poucos recursos que dispõem esse grupos sociais mais pobres, entre um número maior de membros familiares. Por outro lado, tal como têm mostrado muitos estudos, esse número de filhos podem ser traduzidos na garantia de força de trabalho na agricultura familiar ou, ainda, como futuros contribuintes para a manutenção da produção da família, trazendo recursos obtidos em outras fontes.

Tabela 117 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade da mãe

ESCOLARIDADE DA MÃE	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
NÃO ALFABETIZADA	11	13	9	33
LÊ E ESCREVE	3	0	1	4
TOTAL	14	13	10	37

A maioria dos informantes indicou que, tal como eles, suas mães também não se alfabetizaram. Esse dado, de certa forma, não surpreende se se considerar que recorrentemente tanto nas áreas rurais como nas áreas urbanas se reproduz esse estado de alijamento e exclusão da vida escolar, salvo raros casos.

Tabela 118 – Caracterização quanto ao nível de escolaridade do pai.

ESCOLARIDADE DO PAI	PA RIO PARAÍSO	PA RAINHA	ÁREA RURAL DE SABROSA	TOTAL
NÃO ALFABETIZADO	11	13	5	29
ENS.FUND. INCOMP.	3	0	5	8
TOTAL	14	13	10	37

O mesmo destacado sobre os dados relativos à escolaridade das mães se pode ressaltar no caso da falta de escolaridade dos pais. Muitos estudos têm mostrado que crianças que crescem em contextos caracterizados pela carência de saberes escolares, acabam por reproduzindo o comportamento de seus pais.

3.Histórias de Vida

A análise das histórias de vida dos participantes dos três estudos de casos, possibilitou a identificação de recorrências entre os temas espontaneamente

abordados nos relatos, bem como de aspectos que caracterizaram como diferentes cada uma das realidades quando comparadas entre si.

Categorias Comuns: Goiás – Pará – Sabrosa

Apresenta-se, no que segue, o resultado do esforço para localizar pontos de conexão ou divergências entre aspectos que caracterizam tanto os agricultores adultos como suas vidas nas áreas rurais investigadas, e, também, uma discussão desses aspectos á luz dos objetivos que orientaram esse estudo.

Inicia-se identificando recorrências de temas presentes nas histórias de vida coletadas junto a residentes tanto das áreas rurais do Brasil como de Portugal.

1. Condições atuais de vida

É evidente a consciência que os participantes do estudo no Brasil têm dos limites de suas condições materiais de vida como trabalhadores rurais. Os relatos de suas trajetórias de vida indicam que, embora apostassem que a nova condição de beneficiário do Programa de Reforma Agrária lhes garantiria maior rentabilidade e estabilidade econômica, ainda hoje, são confrontados com desafios típicos de grupos sociais que, passados, no caso de muitos, tantos anos de luta e de trabalho, ainda não dispõem do necessário para viver dignamente com suas famílias.

As análises de três participantes do estudo de Goiás sobre suas condições de vida são representativas das expectativas que a maioria dos assentados brasileiros têm de superar as atuais dificuldades, através de seu próprio esforço e de auxílio governamental.

“Pensava que aqui ia melhora...Comprei aqui... vendi a casa... pensava de cria gado... mas a força tava poça...Enfrentei aqui três ano sozinho... gosto de mexe com a horta... com gado...Quando vim de pras fazenda troxe oito cabeça...To pensando em vende aqui e compra noutro lugar...Arrendei a terra agora...com 71

anos vo dá uma virada... melhor do que fica desse jeito... o que se faz...consome aqui mesmo”.

“O que falta aqui é recurso... crédito prá trabalha... eles promete... vai jogando e não dá... o tempo vai passando...Se a gente fosse mais visto... eles vê os grande primero... eles chega nos pequeno atrasado... passo a hora de planta... só planto cana e tiro leite....Queria deixa alguma coisa mais... que só um pedacinho de terra”.

“Numas parte... a minha vida fico melhor depois que vim prá cá.... a gente trabalhava na sombra dos patrão... precisava do serviço... eles explorava a gente... nesse ponto melhora.... a gente veio prá cá e não precisa muda prá lado nenhum. A gente acabo de cria os filho aqui... se tivesse trabalhando prá eles... até hoje não tinha um pedaço de terra prá morre. Sabe vaso velho... pessoa é do mesmo jeito... depois que ta velho... fazendero não que prá trabalha....velho fica doente... não faz mais o serviço que eles que”.

No caso dos participantes portugueses, observa-se que a maioria parece viver, de modo geral, mais tranqüila quanto à satisfação de necessidades básicas, como moradia e alimentação. Ressaltam preocupações apenas em relação à inexistência de linhas de transportes coletivos no Conselho.

“Gosto muito de trabalhar na terra... Cuidar da horta da família em casa”.

“Voltei agora à escola para poder fazer a 4ª classe e tirar carta de motorista...pois exigem que tenha no mínimo o 4º ano. Quer dirigir prá poder passear, pois não muito transporte coletivo, ônibus, na região”.

2. Acesso à escola na infância

As histórias de vida de representantes dos dois grupos sociais revelaram que, em ambas as realidades territoriais, houve aspectos de ordem histórica, econômica,

política e cultural que limitaram e até mesmo, em alguns casos, inviabilizaram seu acesso à escola, especialmente na infância.

Excertos de participantes dos três estudos são exemplares das dificuldades em que viviam e a falta de recursos materiais para ingressarem ou mesmo se manterem nas escolas.

Um participante do estudo de Sabrosa, refere que, na infância, *“trabalhava nas Quintas, de sol a sol...andava à frente do gado. As sextas feiras vinha prá casa... calçava sapatos só quando chegavam na civilização...a partir de Celeiros...para economizar os sapatos...as roupas eram remendadas”*.

Dificuldades econômicas semelhantes parecem ter caracterizado a vida dos assentados de Goiás e do Pará, impedindo que ingressassem ou se mantivessem na escola.

“Não tive infância... fui o rei do sofrimento no meu país. Pedi o que comer”.

“Nunca fui na escola...A coisa mais que eu tenho vontade na vida é de aprende. Meu pai nunca me boto na escola por causa que, naquele tempo, era pago, não é?...Daí meu pai era muito pobre...ele não tinha assim condição de anda pagando professor prá ensina os filho. Aí não era igual agora que tem escola no meio do campo pro povo...e o governo ...é pago pelo governo...não precisa ninguém tira dinheiro do bolso prá paga, né...Tem veis que eles dá os livro...dá material...E naquele tempo era obrigado os pai compra aquele material prá dá pros filho... e hoje não... o governo dá...não precisa a gente ta comprando”.

Porém, além de fatores econômicos que, tantas vezes, inviabilizavam ou dificultavam o ingresso ou a permanência dos participantes, quando crianças, nas escolas, há que se ressaltar a qualidade do ensino oferecido nessas instituições, com especial destaque ao despreparo dos professores para se relacionarem com os

alunos. Sabe-se, é verdade, que sob pena de mater a ordem e a disciplina no ambiente escolar, em décadas passadas, se admitia que o professor usasse, se necessário, da força e de castigos corporais, se acreditando que a aplicação de “corretivos” contribuísse na orientação do caráter e na boa formação das crianças.

Exemplos de situações em que essa conduta acabou por determinar a exclusão, até mesmo espontânea, de grande parte dos participantes dos estudos, do ambiente escolar podem ser verificados nos excertos de histórias de vida que seguem.

Uma participante do estudo realizado em Portugal relata que *“pedia muito à mãe para ir à escola, mas a mãe me assustava contando que a professora batia nas crianças com a palmatória até fazer sangue na mão. Tinha uns 8 anos quando a mãe levou, de tanto que eu insistia, mas fiquei com medo, não quis ficar”*.

Por seu lado, dois assentados brasileiros narraram suas curtas experiências escolares e as lembranças ruins que têm do tempo em que freqüentaram as escolas.

O primeiro referiu: *“Quando eu tinha dos 8 aos 12 ano. Lembro que o professor era ruim que nem um cão. A vara corria o lombo. Colocava de joelho em cima das pedras. Ele ensinava a ler, faze conta, o abc, a tabuada... eu até sabia bastante coisa... mas fui trabalhar... desliguei do estudo... esqueci”*; e, o segundo, relatou que *“De 15 ano em diante que eu me alembro que o pai boto um professor que chamava até Luis...nóis chamava ele de Luis Professor...Ele era carrasco...brabo...essa escola era no Maranhão num lugarzinho chamado Cruzero...Era no tempo da régua... não tinha?... Da palmatória...Tinha a régua de dá na cabeça e a palmatória...Ele botava de joelho assim...Aí eu disse...não vo estuda mais não...vo trabaia... e trabaia de roça”*

Um terceiro aspecto também merece ser abordado, em relação à oferta de ensino. No Brasil, eram escassas as escolas localizadas nas áreas rurais, impondo, muitas vezes, que as crianças tivessem (e ainda têm, na atualidade!) de percorrer longas distâncias, sem transporte, para poderem estudar.

O depoimento de um participante é representativo do cotidiano de muitas crianças que, há décadas, buscam superar as dificuldades de deslocamento, e freqüentarem as aulas. Muitas delas, como até hoje acontece, são vencidas pelo cansaço e pelo sofrimento.

“A gente... era na Chapadinha do Maranhão...eu tava na faixa de uns 12 ano. Meu pai mando... Meu filho vai estuda... Aí nós saía 6h...rapaiz nessa época era 8 irmão...sumia no mundo numa estradinha num mato chamado relógio...lá existe muito...eu chegava lá na casa da minha professora Francisca Maciel...ela falava: Raimundo...rapaiz...essas tua perna não dói não?...Digo...dói...cheia de buraco escorrendo sangue...Rapaiz...que sofrimento moço...Só que nós tinha que ir...era os 1º aluno que ia despachado era nós...prá na hora de nós ir prá roça ta no jeito...ta na casa de volta...andava mais de hora...era longe. O meu pai dizia assim: “Óia o brinquedo na estrada...se chega...apanha”...Era um sofrimento que vo lhe fala uma coisa...não cheguei a ir um ano não...não agüentei mais...eu sofria demais...meus irmão também não foi...largaram tudo. Aqui...ou bem no estudo..ou, então, na roça.. “Vamo para porque não tem condição, meu pai”...Perdi a vontade...fui esquecendo...mas o sofrimento foi cruel”.

Há, ainda, que se destacar um fator cultural, extremamente relevante para que, principalmente as crianças do sexo feminino tenham deixado de freqüentar as escolas na infância, tanto no Brasil como em Portugal. Tal como pode-se identificar

nos excertos das histórias de vida de duas participantes, a questão de gênero regulou de modo determinante o acesso das meninas ao espaço escolar.

“Eu me alembro...no tempo que eu era menina tinha um professo dentro de casa...ele começo a me ensina na casa mesmo no campo...Mas de premero os pai e as mãe não dexava ninguém estuda...Ah...oçais que...moça prá estuda prá faze carta prá namorado...e não sei o que...Vai prá roça que é mior...vão prá roça. la prá roça trabaiaava o dia todo...quando chegava de noite ia dormi e esquecia da escola”.

“Na única oportunidade que tive de ir à escola, minha mãe me tirou (ela tinha mais ou menos uns 8 anos e só freqüentou a escola por 6 meses) para cuidar de meus irmãos pequenitos, enquanto sua mãe e seu pai trabalhavam no campo, na colheita de uva e no plantio”.

3. Valor do Estudo

Os três grupos sociais investigados ressaltam o valor do estudo e evidenciam a crença de que, sem dúvida, se fossem portadores de maior capital cultural, adquirido nos bancos escolares, com certeza teriam tido um destino diferente, ou melhor, teriam proporcionalmente a este saber um capital econômico que lhes garantisse hoje uma vida mais confortável.

Excertos das histórias de vida de residentes das áreas rurais de Sabrosa, Pará e Goiás, são representativos das convicções de seus grupos sociais.

Um participante de Goiás, referiu que *“Minha vida tinha sido melhor se tivesse estudado...prá tudo...prá fazer viagem...conhece dinheiro...fui conhece dinheiro sozinha, já meio veia...era o marido que lidava com o dinheiro...O estudo é o futuro duma pessoa...a pessoa fica inteligente...tenho vergonha de dize que so analfabeta”.*

Três residentes da área rural de Sabrosa expressaram que *“se tivesse estudado poderia ter sido costureira e que, em muito pouco tempo, seria modista”*; *“se tivesse estudado mais teria arranjado um empreguinho mais limpo – ia trabalhar num hospital”*; e, ainda, *“se tivesse estudo, seria muito rico hoje”*.

Destaco, também, um excerto de um assentado do Pará quando referiu sua crença de que *“se tinha estudado...prá mim tava bom demais...eu tava bem alto...as veis trabaiaava ...as veis eu já entrava fazendo uma arte boa que já dava prá mim...as veis eu ia faze um serviço que hoje só vai quem tem estudo mesmo...se eu não tive...não tem...e já ensinava os fio...já ensinava os outro...era muito mais mior de situação...hoje em dia só vale quem sabe”*.

É interessante verificar, porém, que, na atualidade, a maioria dos residentes da área rural portuguesa, ou melhor, aqueles com idade superior a sessenta e cinco anos, e todos os residentes na área rural investigada no Brasil, não estabelecem nenhuma relação entre a apropriação de habilidades relativas à leitura e à escrita e benefícios decorrentes desses saberes traduzidos na ampliação ou qualificação de sua atividade econômica no campo.

Como exemplos dessa forma de pensamento, destaco, a seguir, trechos de depoimentos de três participantes nos estudos de casos:

“Se tivesse tido oportunidade na minha vida tinha sabido cria meus filho. Criei eles conforme meu pai me criou: Ele era analfabeto...Não sabe lê... não sabe corrigi. Sabe essa cicatriz... pé de vara de ferrão... de tanto que meu pai me deu de vara. Que eu caí num buraco...Ele mandou tocar os boi mais depressa... ele me bateu na cabeça com a vara...Se eu sei lê... tinha sabido cria...evitava falha...”

“Prá mim tinha sido melhor cosa do mundo que eu achava era isso...por causa que a pessoa que sabe lê...é uma pessoa educada...sabe respeita os outro e

sabe se respeitado. A pessoa não sabendo tem aquela ignorância que acha que só ele é que tá certo.

“Tinha me desenrascado melhor na vida...já tinha a minha carta de motorista”.

Salvo, então, os casos de dois moradores da área rural do Concelho de Sabrosa e uma residente do assentamento Rainha, os quais justificam seu retorno à escola com a finalidade de apreender conhecimentos e habilidades requeridas para sua futura inserção no mercado de trabalho, os demais participantes atribuem seu atual ou futuro retorno à escola à satisfação de desejos e necessidades relacionados a sua qualidade de vida e maior possibilidade de atuação junto a seus grupos sociais e familiares.

Uma participante do estudo realizado em Rio Paraíso representa a forma de pensar da maioria dos participantes dos três estudos de casos.

“A minha vida podia ser diferente... Assim, ao menos prá ir na Igreja, fazer as novenas... fico só com vontade de ir. Se fosse na escola podia ser bom”.

Os depoimentos de duas participantes, respectivamente, de uma assentada do Pará e de uma residente da área rural de Sabrosa, representam o ideal dos três participantes que ainda estimam uma inserção no mercado de trabalho, fora da área rural:

“Se eu fosse aprende...ia caça um emprego prá mim na cidade...prá mim vive mais despreocupada... que eu já trabaiei muito...assim...na roça..nessas coisa, desde criança eu trabaio na roça”....

“Vim para a escola porque uma vizinha veio e aprendeu a ler e a escrever. Não consigo emprego e voltei à escola para fazer até a 4ª classe, pois, depois de aprender a ler e a escrever, quero fazer um curso de computadores”.

4. Futuro dos Filhos e Educação

A análise de suas próprias condições atuais de vida tanto por parte de portugueses como de brasileiros possibilitam afirmar que há uma preocupação comum quanto ao cumprimento de sua responsabilidade para que esses filhos disponham das condições necessárias para ingressarem ou se manterem no mercado de trabalho. Mesmo entre aqueles que não puderam possibilitar aos filhos o ingresso ou a continuidade dos estudos.

Os excertos das histórias de vida desses três participantes, em cada estudo realizado, ilustram o grau de consciência que os agricultores têm sobre as possibilidades dos filhos se inserirem no mercado de trabalho, a partir de seu maior ou menor grau de escolaridade, e para desenvolverem certos tipos de atividades.

O participante do Pará referiu que *“Eu vendi sítio, comprei essa casa... prá eles estuda... meu pai não sobe dá leitura. Eu acho ruim... não quero que meus filho reclama de mim...hoje eu quero que eles fica satisfeito... se paro de estuda... foi porque quis...Mudei até prá uma casinha pequena prá mante o filho em São Paulo prá se forma”*.

Por seu lado, o residente em Rainha, no Pará, expressou sua satisfação ao dizer que *“Hoje eu tenho orgulho de te 5 filho formado, porque eu sofri e minha esposa prá que estudasse os meus filho para que nós te nossos filho hoje que nem eu tenho os filho estudado... Graças à Deus...esforço meu e de minha esposa e de Deus”*.

Uma residente no Concelho de Sabrosa ponderou que *“Tive 6 filhos. Todos os meus filhos e filhas só fizeram até a 4ª classe. Só uma filha ainda mora em Portugal...os outros moram na Suíça: Uma filha é interprete, outro filho é*

manobrador de máquina, outro é chefe de equipe de construção, e duas filhas trabalham com os maridos como jardineiros”.

5. Objetivo pessoal para aprender a ler e a escrever

Discutir os dados registrados em diário de campo e coletados através das histórias de vida à luz dos objetivos que regularam a realização desse estudo, possibilita afirmar a existência de redes de apoio construídas, especialmente, no marco da convivência dos trabalhadores rurais brasileiros e, também, na sua avaliação sobre a importância de se apropriarem ou não de habilidades relativas à leitura e a escrita. Porém, essas redes, tal como já referido em outro lugar desse texto, não são constitutivas do que, tradicionalmente, se costumava denominar “comunidade”. Ao contrário, elas vão construindo-se e desconstruindo-se à medida que, também, se vão formulando novos objetivos relativos a interesses particulares de cada residente do assentamento.

Especificamente quanto à escolarização, foi possível constatar que o movimento de retorno à escola ou a ausência desse, em nada se relaciona com um projeto construído coletivamente. Os decorrentes benefícios esperados, a partir da singular apropriação de habilidades e conhecimentos são, exclusivamente, pensados de modo particular.

No caso dos participantes residentes no Concelho de Sabrosa, observa-se que os vínculos existentes entre eles decorrem da sua convivência cotidiana exclusivamente nos espaços em que funcionam as classes de alfabetização que freqüentam, tanto em Sabrosa como na freguesia de Celeiros. Assim, não verifica-se entre eles nenhum objetivo construído em comum ou mesmo partilhado por todos.

São diversas as expectativas que têm sobre os benefícios que decorrerão a partir dessa iniciativa de retorno à escola.

A análise de possíveis efeitos de propostas que visam a inclusão de trabalhadores rurais ativos ou, atualmente, inativos, em classes de alfabetização na vida cotidiana e, também, nas formas de organização social e produtiva da população adulta residente em áreas rurais, contribui para que se possa afirmar que, de forma geral, os participantes dos estudos destacaram objetivos relacionados as suas ambições pessoais, individuais.

O ato de alfabetizar-se foi significado de modos diferentes pelos participantes, tanto do mesmo país como entre as duas realidades sociais investigadas.

Brasileiros e portugueses ressaltaram seu modo particular de conceber um determinado sentido à aquisição de habilidades de leitura e escrita. Porém, apesar de reconhecerem, de forma geral, que a apreensão de tais conhecimentos representasse melhoria na qualidade da vida de qualquer pessoa, os significados atribuídos à alfabetização pelos participantes dos estudos não indicaram que a referida “melhoria” na qualidade de suas vidas fosse decorrente de uma suposta apropriação de conhecimentos que lhes garantissem elevação de rendimentos advindos de sua produção, tal como se pode verificar nos trechos de depoimentos que seguem.

No estudo realizado em Goiás, destacam-se os excertos de três participantes que expressaram seus objetivos pessoais apontando que: *“Quería lê na Igreja. Em casa, todo o ano eu rezo um terço... quem lê é os otros”*; *“Se tivesse aula aqui à tarde eu ia. Eu gostava de ir pelo menos prá me defende, prá viaja, ler o nome do ônibus... ia servir prá muita coisa... ler folheto na Igreja... tu vai lá na frente e pode*

ler”; e, ainda, “Querida manda uma cartinha pra minha irmã... pros parente que tão longe... queria eu mesma pensa na cabeça e escreve”.

No caso dos residentes em Rainha, os objetivos para apropriarem-se da leitura e da escrita sintetizam-se nos seguinte excertos:

“Ainda não fui...mas se tive escola aqui ...vai eu e minha esposa pra desenvolve alguma coisa da leitura.Pra mim valia muita coisa volta a estuda...pra eu acaba de cria meus neto...com educação...explica melhor pra eles as palavra...porque a pessoa que sabe lê e escreve..ela tem muito mais diálogo com as pessoa que não sabe...eu não sei o que devia sabe”; Tenho vontade de lê um livro...pega um coletivo que eu não sei...olha...porque se chega em Marabá...o cara que não sabe lê...pega errado...tem veis que vai pra uma coisa...vai pra outra...é difícil...Tem que ta perguntando pros outro...ou então tem que te um guia pra guia ele. Mais melhor...porque eu sabia tudo...não sabia de tudo, mas sabia um pouco, né...Daí dava pra me dirigi...porque o cara que não sabe lê não sabe nem anda no mundo”;

“Ah... eu gostaria de muitas coisa... de ler de escreve... lê um livro... tinha vontade de pega um livro e lê... lê a bíblia... de tanta vontade que eu tenho...eu tenho a Bíblia em casa... eu fico namorando ela... e botando os outros pra conversa... é ruim demais pra mim... é uma situação triste...mas... eu só perco a esperança quando morrer...Se perde a esperança piora...É que eu mesmo velhinho...me tremendo... achava bonito eu escreve e lê”.

Quanto às expectativas pessoais dos portugueses, são exemplares os trechos de dois participantes quando referem que “estou nessa aula para aprender a escrever, pois quer levar uma carta (escrita por ela) para o céu quando for encontrar o marido (já falecido), para mostrar a ele que consegui aprender”; e, que Querida

aprender a ler para ler livros de histórias de lavradores...Quero muito ler o livro que sua mãe lhe deixou: ‘o menino que salvou Jesus’”;

Nesses casos, o “estado de ser alfabetizado” representaria, isso sim, uma ampliação na sua atual condição para participar de eventos sociais, uma transformação nos modos de se relacionarem com os “seus outros” (aqueles que já adquiriram tais conhecimentos), e, ainda, uma maior segurança para enfrentar situações cotidianas. Salvo os casos de dois participantes portugueses, visto que, diferente dos demais, estimam que a aquisição de tais habilidades se constitua no capital necessário para que se integrem ao mercado de trabalho e que, dessa inserção, resultem mudanças em sua atual realidade econômica. Crença essa, tão bem difundida e traduzida nas atuais ações dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Trabalho e, sem dúvidas, nos casos em questão, internalizada como “verdades” que passaram a regular sua relação com o conhecimento. O que, de certa forma, se constitui em um exemplo de “saberes-verdades” que vêm regulando o tipo de resposta que os trabalhadores rurais têm às propostas escolares a eles destinadas.

A internalização de valores externamente atribuídos para justificar uma ação de ordem particular, parece apontar para o exercício de um tipo de poder, denominado por Foucault (1992), como “poder disciplinar” que, diferente do sentido atribuído por Elias e Weber, não se opõe às necessidades e aos desejos individuais e, nesse caso, deve seu sucesso à sua habilidade em liberar a energia psíquica no próprio processo de ligá-la aos objetivos produtivos de uma economia capitalista racionalista. O mesmo autor (ibid.), também enfatiza o caráter necessário e produtivo do poder. Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista o poder distorce, reprime e mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, adotada aqui, o poder

constitui, produz, cria identidades e subjetividades necessárias à realização de um determinado projeto, político, social, econômico e/ou cultural.

Nesse caso, é possível compreender a formulação, a circulação e a apropriação de certos discursos como processos constituidores de subjetividades que, postos em ação, segundo Rose (1991), põe em jogo um ser que deve ser ligado a um projeto de identidade e a um projeto de estilo de vida no qual a vida e suas contingências se tornam significativas a tal ponto que possam ser construídas como produto de escolha pessoal. Na acepção proposta por Foucault (1997), “são procedimentos pressupostos e prescritos aos indivíduos com as finalidades de fixação, manutenção ou transformação de suas identidades em função de determinados fins e são eficazes graças à relação de domínio de si ou de conhecimento de si por si” (p. 109).

Categorias Comuns: Goiás e Pará

Os aspectos recorrentes nas realidades sociais investigadas no Brasil, a partir dos relatos de residentes no assentamento Rio Paraíso, em Goiás, e no assentamento Rainha, no Pará, foram sintetizados nas seguintes categorias: vida anterior ao PA, espaços de convivência social, apoios no PA e sonhos pessoais.

1. Vida anterior ao PA

Quanto aos aspectos que caracterizaram as vidas dos assentados dos dois Estados brasileiros, ressalta-se a pobreza como fator determinante nas trajetórias desses participantes que, sem acesso a um pedaço de terra seu, para plantar, viveram grande parte de suas vidas como nômades no território nacional, andarilhos em busca de melhores oportunidades de trabalho a fim de sobreviverem e sustentarem suas famílias.

Culturalmente desenraizados, esforçaram-se, ao longo dos anos, para adaptarem-se a uma vida de provações e pouco, ou nenhum, reconhecimento econômico ou social por seus esforços, tal como foram os casos das vidas de dois participantes, um do Estado de Goiás e outro do Estado do Pará, autores dos relatos que seguem.

“Moro aqui na base dos dez ano mais ou menos, com minha mulhe mais um filho...mais outro filho que volto prá casa.Morava ali em Itapetinga e Cambe, na Bahia, antes de vi.Tem base duns trinta ano que saí de lá.Vim prá Vila Rondon no Pará...depois vim de lá prá Canaã...de Canaã eu vim prá esse pedacinho de terra que hoje to. Ah...minha filha...vim devagazinho...sofria...dormia no mato...só umas palhinha por cima dos fio também que naquele tempo os fio era tudo pequenininho. Botava umas palmera dessas...derrubava e botava os galho por debaxo até forma um ranchinho. É...sofri igual suvaco de alejado...conheci até o Paraná, nessa luta”.

“Não conheci nem pai nem mãe. Minha mãe tinha vários marido.Tomei conta de mim com 10 anos. Meus tio me judiavam e saí pelo mundo. Fiquei sofrendo na Bahia... pedi um dia “pelo amor de Deus” pro moço dum caminhão de bóia fria que vinha pro Goiás me traze... Comi até casca de melancia seca ... com muito trabalho o home me troxe. Fui trabalha em Morilândia, na Usina de cana Trabalhei de peão, arranquei Goiás todo... desmatei de Itumbiara até Rio Verde de enchadão”.

2. Espaços de convivência social

Em relação aos espaços de convivência social, no âmbito das duas áreas rurais reformadas, verifica-se que, as carências de recursos materiais, determinaram, sim, uma restrição nas formas e na freqüência de atividades de lazer

em comum. Porém, tais limitações não impediram que se criassem alternativas que puderam, de certa forma, garantir momentos de interação e satisfação entre os moradores em cada realidade social investigada, tal como se pode identificar nos excertos que seguem.

“São aqui noventa e uma família no assentamento...sempre eles fazem...quando fazem uma brincadeira aí ajunta muita gente...mas o ponto ideal de festa é numa vila que tem aqui na frente...o Tauri...é fora do assentamento. A Igreja não faiz festa...de mês em mês... de mês em mês...ou de dois em dois mês...tem missa e o povo vai um bocado...Por aqui nós têm duas Igreja ali...pertinho uma da outra...tem a Igreja Católica e a Igreja Adventista...eu mesmo so adventista...mas junta muito...tanto dum lado como do outro”.

“Eu ia nas festa... não tenho mais vontade... vai desacostumando...sempre eu ia... jogava sinuca... parei também...Sempre vo na Igreja Católica... uma veis por méis... encontro... bato papo... todo mundo gosta de mim...Em caso de doença... eles acode... da outra veis que a mulhe largo de mim... eu cortei o pulso... fui no postinho... corri no vizinho... ele me levo prá Jataí...fui no Pronto Socorro...Na falta de dinheiro... sempre tem recurso dos amigo. Em caso de doença... emagreci foi muito... tem hora que almoço... eles têm me ajudado... eles me chama prá almoça... janta...”.

3. Apoios no PA

Sobre a qualidade das relações que puderam construir nos limites dos assentamentos em que residem, os assentados, em geral, analisam que contam com os apoios uns dos outros em diferentes situações, sejam elas de doenças, falta de dinheiro, tristezas, ou mesmo em momentos de partilhar alegrias e conquistas. Porém, a grande maioria afirma não contar com o mesmo tipo de apoio e

solidariedade no que tange a produção, embora expressem desejo de reunir esforços para trabalhar de forma cooperada.

“Tamo se agrupando prá começa um trabalho... se Deus quise com o dinheiro que vem é que a gente sabe que boi compra... sem gasolina... não funciona... A gente fica esperando vir... prá pode se mexe.. porque se não tive um meio... fica ruim... a situação fica triste... Só sonha... aí morre sonhando toda a vida... porque se n[os] somo dez fraco... nós pega na mão do outro... nós se levanta todo mundo... Mas se eu to fraco... ocê tá fraco... a gente ali ta fraco... tudo desanimado... quando um encosta no outro já ta caindo... e tando junto fraco... pega na mão do outro e anima... essa que é a nossa lida de vida.

“Todos aqui são meus amigo, mas ninguém vai na casa de ninguém. No caso de doença, não falta recurso. Tenho ajuda. O primero vizinho é um irmão que eu tenho. Se falta dinheiro... como diz o povo... com mulher e dinheiro não se brinca.. Aqui tudo é pobre”.

Categoria em comum: Pará e Sabrosa

Destacam-se, no que segue, temas abordados nas histórias de vida de agricultores residentes nas áreas rurais do Pará e de Sabrosa.

Acesso à escola – Governo

Tanto os portugueses residentes nas áreas rurais do Concelho de Sabrosa como os assentados brasileiros do Pará, consideraram importante referir criticamente ações governamentais que, de uma certa forma, justificaram o pouco ou nenhum valor dado, em certo período de suas vidas, as aprendizagens escolares, tal

como se pode observar nos excertos de histórias narradas por participantes dos dois estudos.

“Agora isso aí te dependendo de grandes oportunidade... falta vontade... porque é assim...quando vem a política... a candidato me traz o céu e a lua... diz ‘eu boto um colégio em toda a parte... professor... vo faze isso, isso e isso...” e quando sobe lá em cima... eles encolhe a cabeça e nunca mais olha prá nós... esquece... é triste isso... essa esperança... a gente tenta, tenta... toda a vida morrendo”.

“Tive 5 filhos. Os filhos só estudaram até o 4º ano, pois não tinha dinheiro para pagar as despesas com transporte e alimentação, pois a escola era longe de onde morava e o Governo não ajudava”.

Considerando que, na perspectiva que orientou esse estudo, o que caracteriza a sociedade, atualmente, é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana, é possível afirmar que, conforme analisa Rose (1991), na nossa experiência contemporânea, nossas convicções, desejos, esperanças e temores estão difundidos nas descrições, injunções e avaliações daqueles que proclamam saber o que é bom para nós mesmos, melhor que nós mesmos.

Nessa perspectiva é útil, mais uma vez lembra Foucault (1997), quando refere que os discursos verdadeiros “não dizem respeito àquilo que somos, a não ser na nossa relação com o mundo, no nosso lugar na ordem da natureza, na nossa dependência ou independência em relação aos acontecimentos que se produzam” (p.127), ou ainda que “a absorção de uma verdade dada por um ensinamento, uma leitura, um conselho, é assimilada até que se torne parte de nós mesmos, um princípio interior permanente e sempre ativo de ação” (p.129).

Sob esse enfoque, ainda conforme o autor (ibid.), o poder opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos. É sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos.

Nesse caso, tal como refere Veiga-Neto (1995), “a questão política se manifesta como decorrente dos diferenciais nas capacidades de cada um de interferir nas ações alheias, diferenciais esses presentes em todas as relações que acontecem numa rede social” (p. 27) e que, na maioria das vezes, se relacionam aos bens materiais que puderam ser acumulados na história de cada um.

Cabe destacar que a análise dos aspectos que vêm sendo, anteriormente, descritos se inscrevem no âmbito de preocupações que transcendem o campo da educação e que, resultam, na persistência de um quadro de pobreza socioeconômica e cultural de difícil resolução.

Limites e Possibilidades...

Produzir um texto que sintetize os limites e as possibilidades deste estudo não é tarefa fácil...

Ao longo desses últimos quatro anos, empreendi esforços para potencializar a riqueza de espaços concretos de encontros e de interação com múltiplas identidades e saberes, dinâmicas de difícil tradução material nas páginas de um texto.

Após improdutivas tentativas, o tempo me impôs com que, arbitrariamente, colocasse o ponto final, símbolo de concreta interdição de uma reflexão que, não fosse assim, talvez estivesse pautando minha agenda diária de trabalho até outros tempos.

O que apresento nas páginas que seguem é um texto prenhe de idéias que, por vezes, iluminaram um percurso, e por outras, emergiram na perspectiva de que novas relações se estabeleçam e resultem em diferentes e diversos modos de atribuir e dar sentido aos enunciados que constituem discursos a serem, ainda, formulados.

Optei por iniciar, retomando a questão que esteve presente no horizonte deste investimento, como estratégia de apoio para, a partir dela, tecer algumas considerações.

- As ações que têm, na educação escolar, uma aposta tanto na qualificação das condições de vida de cada adulto não alfabetizado como na melhoria da qualidade de vida da coletividade que habita as áreas rurais do Brasil e de Portugal, estão ancoradas em princípios funcionalistas que atualizam os ideais modernos de ordem e de progresso?

A formulação desta questão faz-se acompanhada de duas hipótese, ou melhor, duas tentativas de responde-la ancoradas em saberes e conhecimentos acumulados na minha trajetória como educadora.

Ao cabo de quatro anos, autorizo-me, com base nas experiências vividas. A dizer que, diferente do que supunha, a não adesão de adultos a Programas de educação, caracteriza um modo particular ou coletivo de se ser e de se estar no mundo, não necessariamente representativo de resistência às ações ou às políticas públicas que os têm como beneficiários. Cabe ressaltar, porém, que os modos de intervenção governamentais, conhecidos nesse processo de investigação, se configuram em estratégias, muitas vezes eficazes, na concretização de objetivos que mantêm certa “ordem social”, interessada, sobretudo, na manutenção das desigualdades de acesso a bens materiais e simbólicos.

So outro aspecto, pude identificar que a maior ou menor participação dos adultos em processos de escolarização está, sim, explicitamente relacionada a seus modos de existir e a seus projetos pessoais de vida, o que significa apontar um indispensável investimento a ser feito por parte dos poderes públicos para, por um lado, atender suas expectativas e, por outro, legitimar seus saberes e vivências, dois processos fecundos à promoção de transformações pretendidas, pelos primeiros, e ambicionadas, pelos segundos.

Nesse contexto, destacam-se, ainda, os achados relativos aos modos de organização adotados pelos agricultores nas realidades sociais investigadas. Se, inicialmente, esperava localizar formas cooperativas e maior grau de agregação entre os assentados brasileiros, a inserção no cotidiano de suas vidas nos espaços que estabelecem relações entre si, possibilitou identificar sua resistência, e até desconfiança, em participar de projetos coletivos, especialmente se estiverem relacionados à produção, ou melhor, às práticas agrícolas de exploração de seus lotes com vistas à obtenção da renda necessária a sua sobrevivência, por não acreditarem em resultados positivos.

Sobre esse aspecto, os agricultores portugueses conhecidos no estudo distribuem-se, na atualidade, em áreas rurais distintas e afastadas entre si, fator que inviabiliza, de certo modo, sua atuação em conjunto nos locais em que residem. Não disponho de elementos para afirmar se, nos seus particulares locais de moradia, mantêm relações que configurem e caracterizem uma comunidade.

Considerando o que descrevi, anteriormente, ou seja, sobre os limites para atribuir conexões entre os modos de organização social e a maior ou inexistente adesão dos agricultores às propostas de escolarização, não poderia me furtar de ressaltar uma aposta em ações que contribuam para potencializar e/ou criar tal dinâmica, uma vez que acredito na produtividade dos sentimentos de pertença e construção de identidade coletiva na definição de projetos em comum, capazes de alterar as dinâmicas em vigor e resultar na construção de sentidos mais favoráveis para cada um e para o grupo social na conquista de seus ideais.

A interação com os dados, inicialmente pautada por alguns objetivos que, no espaço e tempo de realização da pesquisa, foram redimensionados, na medida em que se desvelaram as particularidades de cada caso e dos participantes, novas questões se formularam.

Pretendia, entre outros objetivos, localizar fatores que interferiram, inviabilizaram ou contribuíram para a constituição de uma coletividade/ comunidade; analisar efeitos dos modos das ações alfabetizadoras intervirem junto às populações das áreas rurais, em geral, e aos sujeitos, em particular; identificar significados presentes no sentido atribuído ao ato de alfabetizar-se, para cada sujeito em particular e para a coletividade e/ou população das áreas rurais investigadas; e, ainda, viabilizar com que “saberes-verdades” que regulam respostas de adultos não

alfabetizados às políticas públicas que os inclui ou exclui da condição de beneficiários, possam emergir.

As etapas de sistematização e análise de dados, correspondentes a cada estudo de caso e ao estudo comparativo apresentados, anteriormente, contribuíram para a emergência de considerações acerca dos objetivos, inicialmente, traçados.

Resta nas páginas que seguem, trazer nós de uma trama que não se encerra nos limites desta pesquisa.

Sabe-se, a princípio, que o acesso à educação não se fez, e nem se faz na atualidade, de forma eqüitativa. Se há deficiências, já constatadas, tanto no ensino público urbano Fundamental e Médio, no caso do Brasil, como na educação básica e ensino recorrente, no caso de Portugal, nas áreas rurais a precariedade é ainda maior e oficialmente reconhecida.

Porém, uma revisão na definição atribuída pelo atual Governo português para “formação profissional”, qual seja, “processo global e permanente, através do qual adquirem ou desenvolvem capacidades, competências e aptidões com vistas ao exercício de uma profissão ou grupo de profissões, a uma melhor adaptação às mutações tecnológicas, organizacionais e ao reforço da sua empregabilidade”, possibilita sublinhar que, mais uma vez, parece terem sido atribuídas à educação escolar, a “gloriosa” função e o “esperado mérito” de alterar os históricos quadros de pobreza em que vive uma grande maioria de adultos desprovidos, sem dúvidas, tanto do capital material como do capital cultural e simbólico requeridos pelas relações globais pautadas pela lógica neoliberal.

Uma revisão, também, no discurso formulado e posto em circulação, no âmbito do Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida, possibilita identificar, mais uma vez, a recorrência dos principais objetivos que orientam as

ações destinadas ao atendimento de interesses e de necessidades da população adulta ativa, se note que com idade inferior a sessenta e cinco anos. Entre tais objetivos, destacam-se aqueles que prevêm que a aquisição de certos conhecimentos e habilidades permitirá aos cidadãos europeus “passar livremente de um ambiente de aprendizagem para um emprego, de uma região ou de um país para outro, a fim de utilizar, da melhor forma, suas respectivas competências e qualificações” e, se acredita que, desse modo, se estará garantindo a condição necessária para a plena participação dos cidadãos na sociedade, em resposta à determinação explicitada pela Unesco na Declaração de Hamburgo, à qual prevê que seja dada aos adultos uma atenção especial, no sentido de que sua inserção em espaços de ensino e de aprendizagem possa representar tanto a valorização de saberes formulados fora das instituições formais de ensino e o desenvolvimento de suas capacidades como o atendimento legítimo de seus interesses e necessidades.

Nessa perspectiva, parece pertinente perguntar:

- Serão, de fato, os critérios da Unesco que regulam as ações do Governo português destinadas à população adulta, quando se identifica que uma parcela da população, ou melhor, que os adultos com idade superior a sessenta e cinco anos e não mais atuantes no mercado de trabalho, não são incluídos ou considerados como beneficiários das políticas públicas que formula e financia?

- Será que indicadores padronizados, formulados a partir do que se objetiva alcançar em toda a Comunidade Européia, sem estarem baseados em análises atentas, resultantes de diversos, diferentes e particulares diagnósticos das realidades sociais, políticas, históricas, econômicas e culturais de cada Estado-Membro, sejam aplicáveis às realidades de todos os países envolvidos?

Por seu lado, verifica-se que no Brasil, apesar das inúmeras e reconhecidas carências que caracterizam a vida das populações que residem, especialmente, nas áreas rurais reformadas, talvez ainda se possam identificar alguns esforços para atender, de fato, as peculiaridades que caracterizam as vidas dos habitantes de cada região do vasto e diverso território nacional, tanto em termos culturais como em termos geracionais.

Nesses termos, talvez a experiência brasileira possa contribuir para que educadores portugueses envolvidos na formulação e na implementação de programas e políticas, destinadas às populações adultas, não alfabetizadas, ou ainda, pouco escolarizadas, residentes nas áreas rurais do país, problematizem, no primeiro momento, a exclusão de residentes não ativos, e, no momento seguinte, desnaturalizem a homogeneidade pressuposta sobre os aspectos que caracterizam a população rural adulta e, nesse caso, não alfabetizada ou em processo de alfabetização, das áreas rurais de Portugal.

Em contrapartida, educadores brasileiros podem aprender, e muito, com os educadores portugueses responsáveis pela idealização de projetos formulados nos âmbitos do movimento das escolas rurais e das propostas de animação cultural em curso, cujas maiores e, porque não dizer, principais finalidades seja contribuir para que, de forma integrada, os habitantes providos de diferentes capitais econômicos, culturais e simbólicos das áreas envolvidas, participem, ativa e igualmente, tanto dos processos de reconhecimento de suas reais necessidades e interesses como de busca de alternativas e ações que viabilizem a satisfação de suas expectativas.

Nesse caso, a experiência portuguesa contraria Caetano Veloso, conhecido cantor e compositor brasileiro, quando diz que “talvez tenha sido pecado apostar na alegria”, na festa, em expressões da cultura popular, como estratégia de resistência

à centralidade de categorias como capital e trabalho, por exemplo, para a formação humana e constituição das sociedades.

O convite que se faz aqui é para que educadores, portugueses e brasileiros, construam, a partir do acúmulo de experiências bem sucedidas que tiveram, um espaço onde possam conhecer, negociar e traduzir saberes e conhecimentos que, sem dúvidas, poderão representar, e muito, a qualificação de políticas e ações voltadas, especialmente, a garantir a constituição, o reconhecimento e a legitimação dos plurais e múltiplos sentidos atribuídos pelos diferentes atores às habilidades relacionadas à escrita e à leitura.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Jalcione e NAVARRO, Z., O desenvolvimento rural sustentável: uma promessa fugaz ou a possibilidade real de um outro padrão de desenvolvimento? In: ALMEIDA, Jalcione e NAVARRO, Zander. Reconstruindo a agricultura – Idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione e NAVARRO, Zander. Reconstruindo a agricultura – Idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998.

ALMEIDA, João Ferreira de. Contextos, regularidades e aprendizagens sustentáveis. Textos da Conferência Internacional - Cruzamento de Saberes – Aprendizagens Sustentáveis. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p.195-206.

ALMEIDA, João Ferreira e outros. Exclusão Social – Fatores e Tipos de Pobreza em Portugal. Celta, 1992, p. 49.

ALVES FILHO, Eloy e SALCIDES, Arlete. Rupturas e continuidades no processo de reforma agrária no Brasil: uma análise de ações do poder público – 1985 – 2002. Anais do XLI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. Juiz de Fora, 2003, CD-Rom.

BAIÃO, Gracieta. Revista Aprender – Escola Superior de Educação de Portalegre - Escolas Rurais – Nº 28 – Dezembro – Edição: Escola Superior de Educação Portalegre – ESEP, 2003.

BALDUÍNO, Dom Tomás. O esvaziamento do campo brasileiro. Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Rede social de Justiça e Direitos Humanos, 2002.

BAPTISTA, Fernando Oliveira. Três inquéritos a trabalhadores agrícolas: Vimieiro (2002/03). Quatro Unidades Coletivas do distrito de Évora (2002) e Alcaçovas (1988). Lisboa, Instituto Superior de Agronomia. Documento de Trabalho do Departamento de Economia Agrária e Sociologia Rural, 2004.

BAPTISTA, Fernando Oliveira, *Agriculturas e Territórios*. Oeiras: Celta Editora, 2001.

(), *O Alentejo – Entre o Latifúndio e a Reforma Agrária*. Texto apresentado no Seminário “Las agriculturas de la Europa Mediterránea: los hombres y el trabajo”. Madrid – Maio, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona, 1988.

BARROS, Afonso de, *A reforma agrária em Portugal - Das ocupações de terras à formação das novas unidades de produção*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência - Centro de Estudos de Economia Agrária, 1979.

BAUBY, P. e GERBER, T. *Singulière jeunesse plurielle*. Paris: Publisud, 1996.

BECK, Ulrich e BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *Individualization*. London: Sage, 2002.

BENAVENTE, A et al, *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, 1996.

BOTTI, Hope Finney, *A marca reflexiva nos estudos organizativos*. in MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.119-140.

BOURDIEU, Pierre. *La Distiction, Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit, 1979.

BRAY, Mark & THOMAS, R. Murray. Níveis de comparação em estudos educacionais: diversidade de percepções a partir de diferentes literaturas e o valor das análises em multiníveis. *Contemporaneidade e Educação*, V (7): p. 127, 1º sem., 2000.

BURCHELL, Graham, Governo liberal e técnicas do self. In: BURCHELL, G. e MILLER, P. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

BURKE, Peter. *História e Teoria Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002, p. 41.

CALAZANS, M^a Julieta, CASTRO, Luís Felipe Meira de. E SILVA, Hélio. In: WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz (orgs.). *Educação Rural no Terceiro Mundo – Experiências e Novas Alternativas*. Coleção Educação e Comunicação. Vol. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CALAZANS, M^a Julieta Costa (Coord.), *Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

CANCLINI, Nestor García, *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

CHALL, Jeanne S., *The Great Debate: Ten Years Later, with a Modest Proposal for Reading Stages*, in *Theory and Practice of Early Reading*, I. Ed. Lauren B. Resnick e Phyllis Weaver (Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates), 1978.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações. Memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1990.

CNPD – Comissão Nacional de População e Desenvolvimento Humano. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD – 2 Volumes, 1998.

COLOMBO, Elzo, Descrever o social – A arte de escrever e pesquisa empírica. in MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p.265-288.

CONCELHO LOCAL DE AÇÃO SOCIAL DE SABROSA, Um olhar sobre o passado. Diagnóstico Social do Concelho de Sabrosa/ Portugal.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Resolução CNE/CEB nº 1/ 2002

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

CONSTITUIÇÃO 1988. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

D'INCAO, Maria Conceição e ROY, Gerard, Nós, cidadãos – aprendendo e ensinando democracia. São Paulo: Paz & Terra, 1985.

DOMINGOS, Manuel. A Reforma Agrária de Fernando Henrique. (2002). *In: Direitos Humanos no Brasil, 2002 – Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos em parceria com Global Exchange.* São Paulo.

DREYFUS, Humbert e RABINOW, Paul, Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L, The Stablished and Outsiders. Londres: Sage, 1994.

ESTANQUE, Elísio. Entre a fábrica e a comunidade – Subjetividades e práticas de classe no operariado do calçado. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

ESTEVES, Maria José Bruno, Os Novos Contornos do Analfabetismo – Analfabetismo ou Iletrismo: O que é? Quem são? Onde estão? Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, 1995.

ESTEVEES, Maria José Bruno. Situação do Analfabetismo nas suas Diferentes Formas – Análise da população que não possui nem frequenta o Ensino Básico Primário com 15 ou mais anos. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura - Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa – Direcção de Serviços de Estudos, Programação e Controle - Divisão de Estudos, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano, A Formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Margarida, O papel da leitura no desenvolvimento do adulto. LEITÃO, José Alberto. (Coord.). Leitura e Animação de Leitura. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Coleção Educação/Formação. Caderno nº 2, 1996, p.17-30.

FERRANOTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A & FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, 1998.

FERRARO, Alceu Ravello, Diagnóstico da escolarização no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Nº12 – Set/Out/Nov/Dez, 1999.

FINGER, M., As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. *In*: NÓVOA, A & FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FISCHER, Nilton Bueno, Movimentos sociais e educação: uma reflexibilidade instituinte. *In*: HYPÓLITO, Álvaro M. E GANDIN, Luis A. (orgs.). Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Cláudia. (1999). Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação – ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Jan, Fev, Mar, Abr, nº 10.

(), A mulher valente. Horizontes Antropológicos, 1995, v. 1, p.113-30.

(). Antropologia, cidadania e educação. Revista do Geempa (para transpor o milênio). 1994, N° 3 – p.75-84.

(), A história social no estudo da família: uma excursão interdisciplinar. BIB, 1989, v.27, p.51-73.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

(). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

(). A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FUNDO SOCIAL EUROPEU – Decreto Regulamentar 12-A/2000 - Quadro Comunitário de Apoio para o período de 2000-2006

FUNDO SOCIAL EUROPEU, Portaria n° 799-B/2000 no âmbito da Medida n° 7.

FUNDO SOCIAL EUROPEU, Portaria n° 42-B/2000 – Programa de Intervenção Operacional da Agricultura e Desenvolvimento Rural - AGRO

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). Revista Brasileira de Educação. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, 2001, N° 16. Campinas: Editora Autores Associados Ltda.

GIZYBOWSKI, Cândido, CALAZANS, M^a Julieta e MOREIRA, Sonia Ribeiro (Coords.). (1981). Meio Rural e Educação – Notas de Seminário I. Achiamé/ ANPEd/ CNPq. 1° Seminário sobre Meio Rural e Educação realizado pelo IESAE. De 14 a 16 de outubro.

GHISLENI, Maurizio, Sociologia histórica e cultura material. in MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p.214-236.

GOBO, Giampietro, O Projeto de pesquisa nas investigações qualitativas.in MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p.91-115.

GONÇALO, 2001 GONÇALO, J. E. (2001). Reforma agrária com política social redistributiva. Brasília: Editora Plano.

GORDON, Colin. (1991). Racionalidade Governamental: uma introdução. In: BERCHELL, G. e MILLER, P. The Foucault effect: studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

Governo Federal - Decreto nº 97766, de 15 de Outubro de 1985 que autoriza o Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA. Brasília.

GRAFF, Harvey, O mito do alfabetismo. Teoria F& Educação. Nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

HADDAD, Sergio. Apresentação da Ação Educativa. In: ANDRADE, Márcia et all (Orgs.), A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara, Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. Mai/ Jun/ Jul/ Ago. 2000. ANPEd – Editores Associados.

HADDAD, Sérgio e colaboradores. Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – para o período de 1986-1998. Acervo Ação Educativa, São Paulo, 2000.

HADDAD, Sergio e SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: uma análise da produção de conhecimento. São Paulo: Relatório de Pesquisa – FAPESP, 2000.

HALL, Stuart. (1997a). A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (1997b). Representation: cultural representations and signifying practices. London: Sage.

_____. (1996). Identidade Cultural e Diáspora. Revista do Patrimônio – Histórico e Artístico Nacional. Número 24. Cidadania. Brasília.

HENRIQUES, Marilda de Jesus, Programa de educação juvenil: uma nova proposta de alfabetização de adolescentes. Dissertação de Mestrado – UFRJ, 1988.

HESPANHA, Pedro, “Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas”, Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002, N° 63, 21-31.

HESPANHA, Pedro; CARAPINHEIRO, Graça (Orgs.), Risco social e incerteza. Pode o Estado social recuar mais? Porto: Afrontamento, 2002a.

HESPANHA, Pedro et al, Globalização insidiosa e excludente. Da incapacidade de organizar respostas à escala local. In: HESPANHA, Pedro; CARAPINHEIRO, Graça (Orgs.). Risco social e incerteza. Pode o Estado social recuar mais? Porto: Afrontamento, 2002b.

HESPANHA, Pedro. A distribuição de terras a pequenos agricultores - Uma política para desproletarizar a reforma agrária. Separata da Revista Crítica de Ciências Sociais - N. 18/19/20. Fevereiro, 1986.

HIRSCH, E. D., Cultural Literacy. Nova York: Vintage, 1988.

HOUTARD, François. Análise de Conjuntura. Website:

<http://www.forumsocialmundial.org.br>

IBGE – Censo 2001 – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNDA

IBGE – Censo Demográfico – 1991- 2000.

IBGE – Censo da Reforma Agrária, 1996

IDE, Iolanda Toshie. Congresso Brasileiro de Alfabetização – 1990: explicitação de suas teses. Dissertação de Mestrado – UNICAMP, 1993.

I PND – Plano Nacional de Desenvolvimento – 1970-1974

INE – CENSOS 2001 - Portugal

INE – RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO – 2001 – Portugal

INE – RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO – 1991 – Portugal

INE – RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO – 1981 – Portugal

JOSSO, C., Experiências de vida e formação. Lisboa: EDUCA, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge, Ir. NÉRY e MOLINA, Mônica Castangna (Orgs.). A educação básica e o movimento social do campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 1. Fundação Universidade de Brasília. Brasília, 1999.

LARRAURI e MAX. La sexualidad según Michel Foucault. Valencia: Tándem, 2000.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. Porto Alegre: Contra * Bando, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, Licínio. Políticas de Educação de Adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós-reformistas. *In*: LIMA, Licínio (Org.). Educação de Adultos – Fórum III. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, 2004, pp.19-44.

LIMA, Licínio. Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão direita de Miro. Textos da Conferência Internacional - Cruzamento de Saberes – Aprendizagens Sustentáveis. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LIMA, Licínio. Formação e Aprendizagem ao longo da vida. in Alexandre Quintanilha et al, Textos da Conferência Internacional - Cruzamento de Saberes – Aprendizagens Sustentáveis. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p.129-148.

LOCKRIDGE, Literacy in Colonial New England. Urbana: University of Illinois Press, 1975

LOPES, Helena e OLIVEIRA, Luísa, Continuum – Entre o Ensino Obrigatório, a Formação Inicial e Contínua e a Educação de Adultos. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1995, Caderno N° 18 – Pensar Educação.

LYOTARD, Jean-François, O pós-moderno. Rio de Janeiro: José Olympo, 1988.

MAGALHÃES, Justino. Apontamentos sobre Componentes Estruturais da História da Alfabetização. In: LIMA, Licínio (Org.). Educação de Adultos. Fórum I. Braga: Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos, 1994, pp.111-136.

MAGALHÃES, Sônia Barbosa, Direitos e Projetos: uma leitura sobre a implantação de assentamentos no Sudeste do Pará. In: MARTINS, José de Souza (Coordenador). Travessias – A vivência da reforma agrária nos assentamentos. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

MANUAL DE OPERAÇÕES PRONERA. Brasília: Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias, 1998, 1ª Edição,

MANUAL DE OPERAÇÕES PRONERA. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2001, Edição Atualizada.

MANUAL DE OPERAÇÕES PRONERA. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, 2004, Edição Revisada.

MARTINS, Jose de Souza. O sujeito da reforma agrária (estudo comparativo de cinco assentamentos). *In:* _____. (Coord.). Travessias – A vivência da reforma agrária nos assentamentos. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

MARTINS, José de Souza, A sociedade vista do abismo – Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

(), Reforma Agrária: o impossível diálogo. São Paulo: EDUSP, 2000.

(), O cativo da Terra. São Paulo: Hucitec, 1996.

(), Massacre dos inocentes. A criança sem infância no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1993.

(), Caminhada no chão da noite. São Paulo: HUCITEC, 1989.

(), O poder do atraso (Ensaio de Sociologia da história lenta). São Paulo: HUCITEC, 1984.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. *In:* WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Díaz (orgs.). Educação Rural no Terceiro Mundo – Experiências e Novas Alternativas. Coleção Educação e Comunicação. Vol. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MEC/INEP (2000). Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos. Brasília: INEP

MELO, Alberto. (Org.), Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez – Instituto de Estudos Especiais, 2001.

(), Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local. *In:* LIMA, Licínio (Org.). Educação de Adultos – Fórum II. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, 2000.

(), Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural. In: LIMA, Licínio C. (org.). Educação de Adultos – Fórum I – Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, 1994.

MELO, Orlinda Maria de Fátima Carrijo, De alfabetização e alfabetizadores: a busca do possível. Dissertação de Mestrado – UNICAMP, 1991.

MELUCCI, Alberto (Org.). Conclusões – Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. in MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p.315-338.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente – Movimentos Sociais nas Sociedades Complexas. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2001.

_____. Identidad y movilización en los movimientos sociales. In: MELUCCI, Alberto. Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1999.

_____. Movimentos Sociais na contemporaneidade. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais. PUCSP, Abril,1997, pp.11-32.

(), The playing self. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento. Entrevista de Alberto Melucci à Leonardo Avritzer e Tymo Lyra. Novos Estudos – CEBRAP, nº 40. Novembro, 1994, pp. 152-166.

MELUCCI, Alberto. Il Gioco dell' io. Milão: Saggi/ Feltrinelli, 1992.

MELUCCI, Alberto, Um objetivo para os Movimentos Sociais? Revista Estudos Feministas. Lua Nova, nº 17 – Junho 1989, pp. 49-65.

MENGA , Lüdke,ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas . São Paulo: EPU, 1986.

MICHALOWSKI, P., Writing and literacy in early states: a mesopotamianist perspective. In: KELLER-COHEN, D. (ed). Literacy – Interdisciplinary Conversations. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1994, p.49-70.

Ministério da Educação – Decreto-Lei nº 387/99 de 28 de Setembro de 1999 – Criação da ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Ministério da Educação e Cultura – Portaria 1374/ 2003

Ministério da Educação e Cultura – Censo Escolar/ INEP – 2002

Ministério da Educação e Cultura, Plano Nacional de Educação – PNE, 1998-2007.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas. Diário da República – I SÉRIE B – Nº 40. Portaria nº. 103-A/2001 – Lisboa, 16 de Fevereiro de 2001.

MOLINA, Mônica Castagna, Derrubar as cercas do latifúndio e do conhecimento: a razão da existência do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária. In: MOLINA, M. C., SOUSA Jr., J. G., TOURINHO NETO, F.C.. Introdução crítica ao direito agrário. Vol. 3. Série: O direito achado na rua. GTRA – DEX/ FD/ NEP – Ed. UnB. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

MOLL, Jaqueline. (1999). Alfabetização Possível – Reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação.

NAVARRO, Zander,, Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Produzir para Viver - Os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

(), Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. Revista do Instituto de Estudos Avançados. USP, 2001, Nº 43 – Set/Dez.

NICHOLSON, L. “Interpretando Gênero”. Revista Estudos Feministas, 2000, Vol. 8 (2).

NORBECK, Johan, Círculos de estudo em Portugal: testemunho e reflexões pessoais. In LIMA, Licínio (Org.). Educação de Adultos - Fórum III. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos, 2004.

NORONHA, Olinda M^a., A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, M^a Elizabete; RIBEIRO, M^a Luisa e NORONHA, M^a Linda. História da Educação. A escola no Brasil. São Paulo: Ed. FTD, 1994.

NOVO, Elizabeth de Almeida, Os processos sociais na construção da alfabetização. Teoria & Educação. N^o 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, A & FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, 1988.

OCDE – Literacy in the information age – 2000.

OLIVEIRA, Edélcio Vigna, Uma janela histórica: regulamentação da reforma agrária. In: MOLINA, M. C., SOUSA Jr., J. G., TOURINHO NETO, F.C.. Introdução crítica ao direito agrário. Vol. 3. Série: O direito achado na rua. GTRA – DEX/ FD/ NEP – Ed. UnB. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

OLSON, D. R., From utterance to text: the bias of language in speech and writing. Harvard Educational Review, v.47, 1998, p.257-281.

ORTIZ, Renato, Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

PAIS, J.M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Sociológica, V.15, N.105-106.

PALACIOS, Jesús, O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1.

PERALVA, A (1997). O jovem como modelo cultural. *In: Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. ANPED – N° 5 e 6.

PETERS, M., Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIRES, Carlos Borges e ZANONI, Magda Maria. (1991). Reforma Agrária e Desenvolvimento Econômico e Social. Porto: Edições Afrontamento.

POLLNER, M., Mundane reason – Reality in everyday and sociological discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA – e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília. Edição Atualizada, 2001.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Brasília, 1998.

QUINTERO, Maria da Conceição, Rio Paraíso, o paraíso conquistado. In: MARTINS, José de Souza (Coordenador). Travessias – A vivência da reforma agrária nos assentamentos. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

RANIERI, S. B. L. (2003). Retrospecto da reforma agrária no mundo e no Brasil. *In: SPAROVEK, Gerd. A qualidade dos assentamentos da reforma agrária*. São Paulo: Páginas & Letras – Editora e Gráfica.

REBUGHINI, Paola, (2005). A comparação qualitativa de objetos complexos e os efeitos da flexibilidade. in MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, p.237-261.

REIS, José, “Mobilidades e territorializações, Estado e mercado: A economia portuguesa e as novíssimas dinâmicas”, Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002, 63, 91-98.

RIBEIRO, Vera Masagão, Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus, 1999.

RIECHMANN, Jorge e BUEY, Francisco Fernández.. (1994). Redes que dan libertad – Introducción a los nuevos movimientos sociales. Barcelona: Editorial Paidós.

ROSE, Nikolas, Governando Democracias Liberais Avançadas. In: BERCHELL, G. e MILLER, P. The Foucault effect: studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

SADY, João José, Reflexões sobre a crise do direito do trabalho no Brasil. In: Direitos Humanos no Brasil, 2002 – Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos em parceria com Global Exchange. São Paulo, 2002.

SALCIDES, Arlete M^a Feijó, Educação e Identidade Nacional: uma produção televisiva de “verdade”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). Para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B.S. Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma teoria da democracia. In: Molina, Mônica Castagna et al., O Direito achado na rua. Introdução crítica ao direito agrário. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002a, 77-86, [= volume 3].

(), (Org.), Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

(), (Org), Produzir para viver – os caminhos da produção não-capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c.

(), “Entrevista a Leonardo Avritzer. Dilemas do Nosso Tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento”, Revista Educação & Realidade, 2001, 26 (1), 13-32 [= volume Jan - Jun].

(), Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

(), Toward a New Common Sense., Londres e Nova York – Routledge, 1995.

(), Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SARAIVA, Maria Inês Martins, Histórias de Vida e Outras Histórias: narração e memórias na alfabetização de Adultos. Dissertação de Mestrado – UFF, 1998.

SARAIVA. LIVRO ANAIS – INEP – 1982

SAVIANI, Demerval. História Comparada da Educação: algumas aproximações”. *História da Educação*, n. 10, out 2001, p. 7.

SCOMAZZON, Rosa Lúcia Grassi. A educação de jovens e adultos trabalhadores: análise de uma proposta educativa no cotidiano de professores e alunos. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 1991.

SEGURO, Rui. Entrevista com Marie-Christine Josso. Revista Aprender ao longo da vida, N° 2 – Outubro. Lisboa: Publicação Trimestral da Associação – O Direito de Aprender, 2004.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter. As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, José Graziano da. Agricultura sustentável: um novo paradigma ou um novo movimento social? *In*: ALMEIDA, Jalcione e NAVARRO, Zander. Reconstruindo a agricultura – Idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

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

(). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, 1995, n.0, p.5-16.

SPEYER, Anne Marie, Educação e campesinato – Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Ed. Loyola, 1983.

SPAROVEK, Gerd, Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária Brasileira. Brasília. FAO - Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, 2003.

TFOUNI, L.T. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1996.

TOTA, Anna Lisa. Políticas e poéticas do texto sociológico – As retóricas da argumentação científica. *in* MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p.289-313.

TRATADO QUE ESTABELECE UMA CONSTITUIÇÃO PARA A EUROPA

TROYER, R. J., Revised social constructionism: traditional social science more than a postmodernist analysis. *In*: HOSTEIN, J. A & MILLER, G. (Orgs.). Reconsidering social constructionism. New York: Aldine de Gruyter, 1993, p.117-128.

VEIGA NETO, Alfredo. (2002a). Cultura e Currículo. Contrapontos, a2, N°4, Jan-Abr. p.43-51

_____. (2002b). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, aXXIII, N° 79. p. 163-186.

VEIGA NETO, Alfredo. (1995). Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? *In*: _____. (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina.

VÉLIS, 1991 Vélis, Jean-Pierre (1991), *Carta de Analfabética – Notícias de uma Região Recorrentemente Descoberta nos Países Desenvolvidos*. Coleção Impacto – Edições 70. p. 68.

WINCHESTER, Ian, A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria & Educação*. N° 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

A N E X O S

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa intitulada “**Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Jovens e Adultos construindo significados singulares e coletivos em ações alfabetizadoras**”, que trata sobre evasão de espaços escolares e/ou não adesão de jovens e adultos a propostas de escolarização que tenham por finalidade garantir sua alfabetização, de autoria de Arlete Maria Feijó Salcides, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Autorizo a pesquisadora a utilizar as informações que irei fornecer através de entrevista gravada a qual será, posteriormente, transcrita, bem como minha imagem registrada através de fotografias e filmagem a ser incluída tanto no corpo da tese quanto na elaboração de um vídeo que será apresentado no ato da defesa de tese.

Concordo que tanto as informações obtidas através das entrevista como o registro de minha imagem em fotografias e vídeo integrem o Banco de Dados que será doado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul para futuros estudos acadêmicos.

Estando de acordo com as finalidades acima enunciadas, assino esta permissão no espaço abaixo.

Nome completo: _____

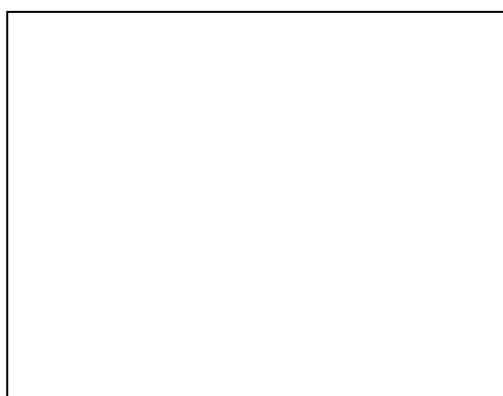
Idade: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Data: ____/____/____

IMPRESSÃO DIGITAL:



Protocolo N° _____

Questionário Sócio-Demográfico

Estado:..... Assentamento:.....

Data da Aplicação:...../...../.....

Sexo: 1. () F 2. () M

Data de Nascimento: _____

Estado civil:

1. () solteiro/a

2. () casado/a

(considerar-se-á aquele/a que mantiver uma relação estável por, no mínimo, um ano)

3. () viúvo/a

4. () separado/a

Naturalidade: _____ do Estado de _____.

Tempo que reside no assentamento

1. () Desde a fundação [agosto de 1989]

2. () Há mais de dez anos

3. () entre cinco e dez anos

4. () a menos de cinco anos

Existência de luz elétrica em casa

1. () Sim

2. () Não

Existência de água encanada/ poço artesiano em casa

1. () Sim

2. () Não

Última experiência escolar

1. () este ano

2. () entre dois e cinco anos

3. () mais de cinco anos

4. () mais de dez anos

5. () na infância

6. () nunca teve

Experiência de trabalho anterior:

1. () Agricultura familiar

2. () comércio

3. () indústria

4. () Construção civil

5. () Trabalho no campo

6. () outros _____

Vínculo anterior com sindicato rural

1. () Sim

2. () Não

Vínculo atual com sindicato rural

1. () Sim

2. () Não

Vínculo anterior com Movimentos Sociais

1. () Sim

2. () Não

Vínculo atual com Movimentos Sociais

1. () Sim

2. () Não

Egresso de acampamento do MST

1. () Sim

2. () Não

Pertence à Associação dos Pequenos Produtores Rurais?

1. () Sim

2. () Não

Escolaridade do/a cônjuge/ companheiro/a

1. () não alfabetizado/a

2. () alfabetizado

3. () Ensino Fundamental incompleto

4. () Ensino Fundamental completo

5. () Ensino Médio incompleto

6. () Ensino Médio completo

7. () outro _____

Número de filho/a (s)

1. () nenhum

2. () um

3. () dois

4. () três

5. quatro

6. cinco

7. mais de cinco _____

Filho 1 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 2 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 3 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 4 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 5 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 6 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 7 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 8 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 9 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 10 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 11 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 12 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 13 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 14 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Filho 15 = idade _____ sexo _____ escolaridade _____

Escolaridade da mãe

1. () não alfabetizada

2. () estudou até a _____ do Ensino Fundamental

3. () estudou até a _____ do Ensino Médio

4. () outro _____

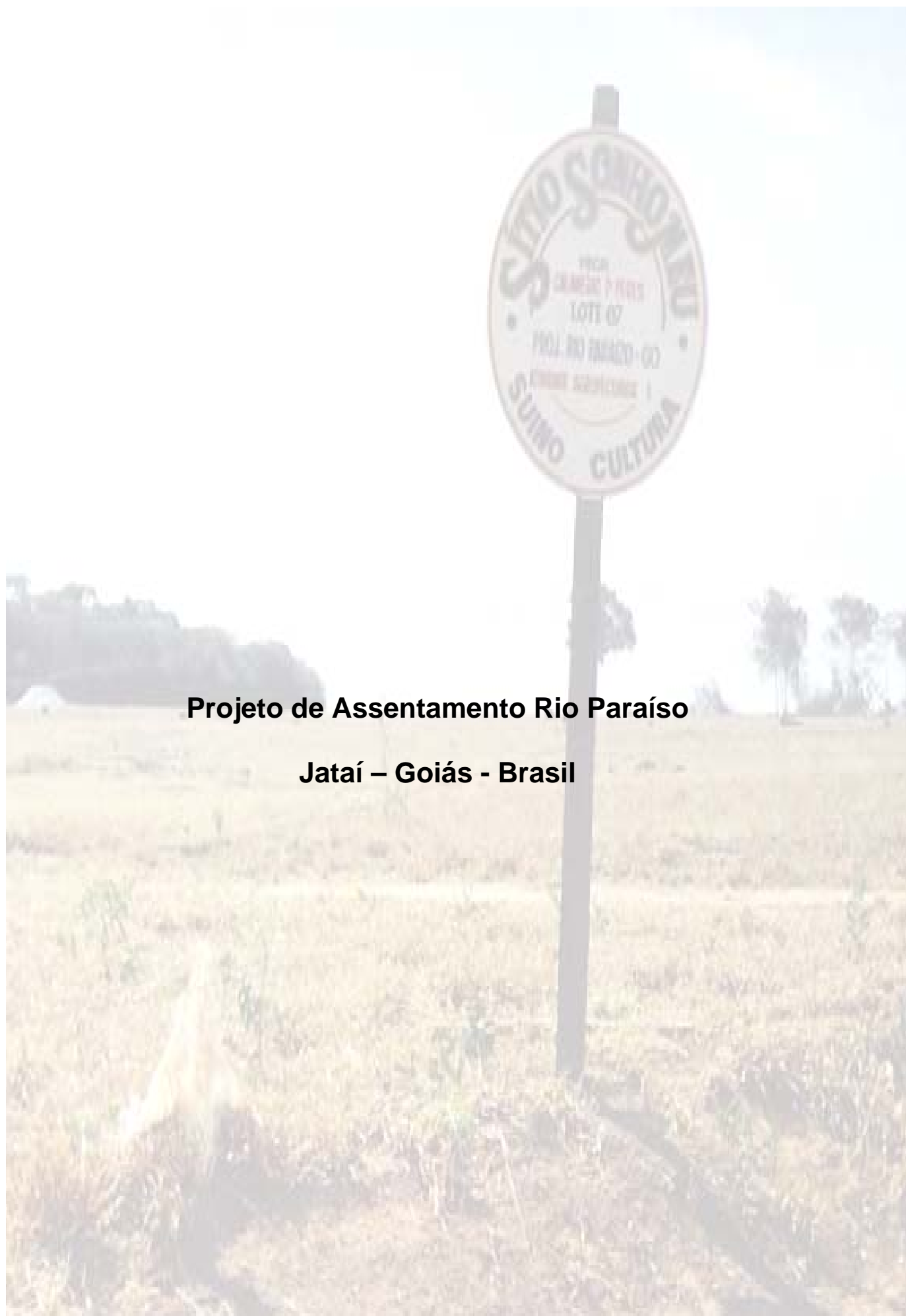
Escolaridade do pai

1. () não alfabetizada

2. () estudou até a _____ do Ensino Fundamental

3. () estudou até a _____ do Ensino Médio

4. () outro _____



Projeto de Assentamento Rio Paraíso

Jataí – Goiás - Brasil

Protocolo 01 – Em 22/09/2003**Assentada Rosângela Alves - 39 anos**

Aqui é difícil ter quem ajude. Essa parte de dinheiro é meu marido que arruma. Quando o pai dele tava doente, precisando de fazer uma cirurgia, foi pedir emprestado fora do assentamento.

Festa aqui tinha antes, nesse setor. Pró o lado de lá eles fazem. É difícil eu ir em festa. A gente é desanimado demais, o dinheiro é curto e se gasta demais.

Na Igreja eu vou lá só uma vez no mês. Tem missa lá no barracão.

Na Associação das mulheres eu ia, mas acho difícil estar saindo. Saía daqui ao meio dia, volta às 6 da tarde. Acho difícil estar a tarde inteira fora de casa. Tô pensando de ir de vez em quando.

Antes de vir para o assentamento a vida era difícil do mesmo jeito. Lá nós tocava uma rocinha. Depois mudamos pra cidade, antes de vir. Depois nós veio pra cá. Passamos bastante apertado. As coisas agora tão melhorando.

Quando eu era menina eu fui na escola.

Ajudava o pai na roça. Tinha doze irmãos. E nós era os peões do pai e fazia de tudo.

Na época das provas, tinha que estar na roça.

Depois nós mudo prá cidade. Tinha aula só de noite. Fomo só um méis.
Aqui no assentamento era bom ta na escola, na hora que eu tava.
Quando a Bete parou de dá aula, fui dois ano prá cidade a noite. Era alfabetização.
Fico pensando por que eu não aprendo a ler corretamente e escreve qualquer coisa.
Fico tentando acha uma explicação.
Queria mandar bilhete, escreve uma carta, uma notícia e não do conta de escreve.
Parece que eu não gravo. Explica... elas explicava.
Se eu tivesse estudado... as veis... tinha um serviço... um pouco de dinheiro... até prá varrer rua precisa de te estudo.
Penso assim: hoje a gente ta aqui... amanhã a gente pode de precisa de serviço... quando penso isso... me dá vontade de ir de novo na escola.
Mas ao mesmo tempo... de que adianta?
A minha inteligência não dá...Meu marido diz: “A gente é véio...não aprende mais”!
Os filho dão força prá ir na escola. Eu ia mais a minha menina que casou. To sem ela prá ir na cidade na aula.
Aqui as que estudava comigo não vai nenhuma na cidade.
Prá vence na vida tem que te estudo.
As pessoa pergunta por que eu parei.
Eu penso em aprende a ler, escreve, ter saúde, alegria e as benção de Deus.
Gostaria que viesse recurso prá gente planta roças.
Ta chegando a época de planta.
Se vai faze financiamento no Banco... até que sai...
Queria que fosse mais a tempo e a hora....
Quero que os filho vença na vida... saúde prá eles tudo... que eles arruma um serviço prá eles se mante aqui mesmo e arrumasse dinheiro prá nós tudo fica junto.
Lembrei duma coisa...
Comecei a estuda... não tinha ônibus aqui... tinha uma carroça... uma égua velha... os menino me levava...
A égua em cima da ponte jogou nós lá embaixo...(risos...)
Soletro prá lê... não sei pega lá e saí lendo... vou lê e fico com medo... quando tem muita gente, não do conta.
Aqui... quando não tem o que colhe... fico sentada olhando o tempo.

Protocolo 02 – Em 22/09/2003**Assentada Merentina dos Anjos Andrade – 61 anos**

Moro aqui desde o início, em 85.

O marido tava no grupo que invadiu.

Eu morava na Vila Santa Maria, em Jataí.

Eu trabalhei de empregada num hotel, com 18 anos. Dormia, comia lá.

Antes eu morava em Barreiros, até se moça.

Resolvi que não ia mais trabalha na lavoura.

Disse pro meu pai: “Se o senhor não deu estudo, tinha seis irmão, cinco mulher e um home, os seis trabalhava na roça, vou embora pro Goiás.

Depois que fui prá cidade, no hotel, troxe meu pai, minha mãe, mais duas irmã minha.

Até 64, pai trabalhava na campanha. Em 67 casei. Conheci ele, namoramo e virou casamento.

Eu não queria casa. Aí meus pais me deram conselho. Eu queria ficar moça pela vida. Eu não gostava de ninguém me mandá.

Casei com 24 anos.

Gosto de umas parte de nora aqui. Outras não.

Não agüento planta uma horta, cuida da casa. Mas ele diz que só sai daqui morto.

Queria ir embora, morar na rua.

Tem dia que tenho que levanta da cama na marra. Me dá uma fraqueza. Tomo uma neosaldina e levanto.

Queria ir mora em Jataí, perto das minha irmã.

Tem dia que tenho que lavar roupa, porque sou obrigada a lavar... esse dia eu chorava

Eu fui criada na fazenda. Toda vida gostei.

Não queria vende minha casa. Mas ele falo: “Vamo vende e compra gado, planta arroz”.

Ainda trabalhei na roça. Eu e mais meu genro.

Mas quando foi dando derrame... vomitei sangue... eu não trabalhei mais. Chamei minha menina Inês... olha... eu vomitei sangue.

Meu filho por causa duma mulhe... virou um trem... foi embora prá Campo Grande. Foi embora tem dois ano.

A minha filha foi largada do marido. Tinha três menino. Veio aqui e disse: "vou dexa os três menino"

Eu tomei conta. Ela disse: "Põe eles prá te ajuda, mãe".

Eu sozinha, não morava mais aqui... não agüento.

Durante o dia, não faço nada.

Eu não gosto de morar aqui. Tenho amigos... graças à Deus. Não vo na casa deles porque não tenho tempo. Tem dia que caço as minhas perna e não acho.

De tardezinha vo ajudar a carregar cana nos cesto. Fico com dó dele carrega sozinho.

Não se arruma ninguém prá ajuda aqui.

Acaba que num caso de doença, só tem o sr. João Ferreira.

O dia que me deu o derrame, ele me pegou do chão e me levou. É um amigo e tanto.

Se to triste ligo meu som e canto lá na área os meus hino e fico bem.

Quero ir no vizinho... mas tenho válvula na cabeça... o sol é quente demais.

No Rio Paraíso tem festa. Sexta-feira começa e vai até domingo na minha Igreja.

Tem festa de dia das mães na católica também tem.

Na Associação tem

Nunca fui na escola.

Conheci professora aqui no Goiás, quando vim trabalha no hotel é que ouvi fala que tinha. Eu via ela lá no hotel, tinha uma lá.

Na escola só fui depois de casada.

Era muito nervosa e tava grávida.

A escola era dentro do Jataí. Não lembro de nada.

É importante... que nem agora que as criança vão... a falta que faz o estudo... muita falta.

Ruindade do meu pai.

Naquela época não tinha professora nas fazenda.

A gente até passa vergonha no meio de gente por o dedão prá assina por isso Deus me deu seis filho todos tem estudo.

Um deles vai forma; o mais novo vai presta vestibular.

Os filho não tem riqueza, mas estudo nunca faltou.

Só não é formado porque não quiseram.

Já moço, rapaz é emancipado.

Enquanto nós mandava, ia na marra, eu trabalhava, mais meu veio.

Agora se tivesse aula eu não ia.

Não agüento mais barulho perto de mim. E eu não tenho mais capacidade.

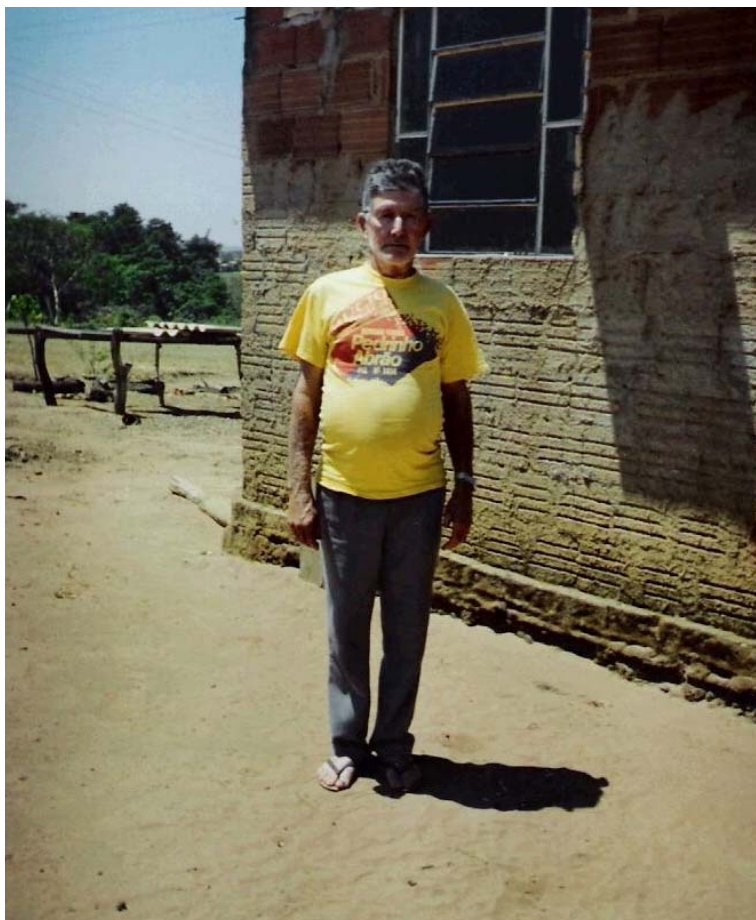
Nós temo que ta preparado quando a trombeta tocar.

Eu quero ver meu filho formado, quero ver meus filho reunido.

Minha aposentadoria... cada veis que vai lá... aquela mulher fala um monte de coisa prá nós...

Quero ir na Barra do Burro no Mato Grosso... quero ir nas Igreja.

Quero ir lá na Bahia.

Protocolo 03 – Em 23/09/2003**Assentado Osvaldo Rosa de Faria – 67 anos**

Moro no assentamento desde 11 de abril de 88.

Quando vim prá cá caçava a melhoria.

Só tinha uma casa. Vendi.

Eu não participei da invasão. Comprei o direito.

Tinha filhos. Todos tavam nascido. Os menino mais novo foi estudado aqui.

Tenho um filho que me ajuda.

Eu mesmo tava plantando.

A gente não tem maquinário.

Não compensa pagar prá plantar e colher.

Fui faze uma conta e o poquinho do arrendamento ainda é melhor.

Os filho quis fica aqui. Mas a terra é pequena.

Se fosse prá trabalha com boi...

Eles foram embora... cada um caça o seu melhorzinho.

Tenho uma filha até prá Bélgica.
Trabalha num restaurante há um ano e meio.
Telefona todos os domingo.
Antes eu morava no Carmo do Rio Verde.
Trabalhava, de primero, de agricultor, de vaquero, de olhero – fazendo tijolo.
Trabalhei de pedrero, na prefeitura.
Parti prá uma firma até vim prá aqui.
A mãe da minha mulher ficou parálitica.
A mulher veio prá cá ajudar a irmã a cuida da mãe. Vim prá aqui depois.
Vendi minha casa.
Me sinto prazeroso morando aqui, apesar de não pode fazer o que quero.
Não troco prá ir prá cidade, eu quero o meu lugar aqui sossegadinho.
Tiro o meu pãozinho de cada dia.
Lido no leite, na horta. O filho mexe no quintal, no porco, nas galinha.
Todos são amigo aqui. Não tenho mal-querência nem tentinho.
Eles vem cá... eu vou em casa deles.
Todos os anos tem festa. Aqui o projeto é dividido em 3 comunidade. A gente vai, participa, nós leva os talherzinho e fica lá o dia inteiro, aquele povão todo reunido.
Poblema de doença, a gente conta com nós mesmo.
Falta de dinheiro? A história complica bem mais. A gente tem que ir se apertando.
Essas terra não vale prá fazer financia nada.
Ninguém ajuda, é cada um por si e Deus prá todos, né?
Em caso de tristeza, a família dá apoio
Os amigo... conversa com um... com outro...
Apoio moral dão prá gente.
Minha vida era assim...
Trabalhava de tempo em tempo numa firma...
Então... eu ficava até 90 dia sem vim prá casa e passava o dinheiro no banco...
ganhava poco... se ia em casa... gastava muito
Até no serviço, nunca fui desacreditado.
Eu analfabeto.
Um dia o patrão me mando prá Goiânia prá compra madeira. O Mário vai com ocê.
Escolhe e compra.

Me deu um talão de cheque. Eu pensei... dentro de Goiânia com um talão de cheque... seja o que Deus quise...

Saía de casa... enfiava o cheque por dentro assim... o dia inteiro escolhendo madeira...

Quando acabava de compra madeira... arrumava o caminhão prá carrega

Agora vo acertá

Falava com a secretária... a Márcia... preciso fala com o dono

Dizia: “Já comprei a madeira... confere aí as nota... ele pegava a máquina... ia no depósito...”

Chamava: “Márcia... vem cá. Examina e confere as nota e o talão de cheque”.

Ele sabia que eu era analfabeto., pela minha assinatura, né?

Mário, não tá faltando dez centavos.

Quantas vezes já aconteceu

Também eu pechinchava... olhava eles enche o cheque... número eu sei... entende eu entendo... mas não sei fazer... mandava ele fecha os espaço

O Mário disse: “Olha, Sr. Osvaldo... Parabéns...De hoje em diante o senhor é o nosso comprador de madeira.

Então... as vezes... eu ia.

Uma época eu emprestei uma folha de cheque meu prá um cara garanti uma compra de móveis dele e fui embora pro serviço...

Eu tava trabalhando lá em Goiás Velho.

Chararo eu... telefone pro senhor....

Um cheque foi no banco... 2 mil cruzeiros

Divino pai... como vou fazer

Senhor João... o senhor me libera prá ir em casa?

Vou lê levar.

Liguei prá firma, pro seu Mário.

Falei prá ele. Não vou te enrolar. O negócio é esse. O cheque foi no banco e eu vou ficar com meu nome sujo.

Se o senhor me arruma esse dinheiro eu pago em serviço.

Ele falou assim: “Ô... senhor Osvaldo... vou vê se tenho esse dinheiro no banco e amanhã te dou uma resposta.

Fui embora trabalhar.

4 hora da manhã nós levanto.

Era dia de pagamento. Ele foi chamando. Começou no número 2. Toda vez era eu... eu sou o 1. Acabou todo mundo. Fomo trabalha. Paramo pro almoço.

Depois do almoço ele me chamo.

“Agora me conta a história como é....”

Olha Mário... a situação ta assim... assim...eu não posso dexa suja minha conta

Ele baxo a cabeça... abriu a maleta e tirou um envelopão

Olhei na cara daquele home

Eu preciso ir na cidade

Eu vou leva você agora.

Daquele dia em diante a minha conta ia fica cortada... se eu não pago

Falei com o gerente: “Como fica a minha situação?”

“Osvaldo... vocês é o mesmo”.

Aí eu saí depois dessa firma, porque serrei o dedo. Nesse meio prazo eu comprei isso aqui.

Falei pro Mário... olha Mário... vou prá roça.

Eles ligaram prá cunhada

Vim faze acordo

O Mário queria que eu ficasse comprando maderá e disse que não ia me manda embora

Eu disse: “Mudei meu destino...”

A gente se pobre é duro...

Sou um pobre que todo lugar que chego sou bem recebido.

Já tive na escola

Estudei na Cartilha da Infância. Lembro a página da lição...

“A cara do macaco é feia

Eu comi caju

Lavei a loca

Titia é moça”

Lá na escola era assim.

Tinha 10 anos... já fui atrasado

Chegava de manhã cedo: primera coisa fazia as oração. Um professor dava uma, outro dava outra, cada um na sua função, era bem organizado

Não lembro o nome da escola

A professora era Diná. A irmã dela era Salvina que ia no lugar dela da aula, quando ela não podia.

Estudei três méis

Meu pai era doente e não agüentava trabalha

Tinha olaria

Desde pequeno fui instruído da mente, gerenciava o serviço. Ele me mandava o que tinha que fazer.

Eu pensava que na escola aprendia a lê.

Hoje já tem noção. Descobri quando cresci que a leitura serve prá tanta coisa

Tenho um orgulho

Muita gente que tem 6^a, 7^a e 8^a eu passei vergonha deles... eles não sabe... eu respondo

Se tivesse tido oportunidade na minha vida tinha sabido cria meus filho

Crieies conforme meu pai me criou

Ele era analfabeto...

Não sabe lê... não sabe corrigi

Sabe essa cicatriz... pé de vara de ferrão... de tanto que meu pai me deu de vara

Que eu caí num buraco

Ele mandou tocar os boi mais depressa... ele me bateu na cabeça com a vara

Se eu sei lê... tinha sabido cria...evitava falha

Lutei e consegui dá leitura uns consegui dá

Hoje se não estuda não arruma emprego

Aqui já teve MOBREAL nesse colégio

Não consegui ir por causa que era 3 ou 4 Km passando por esse brejo a noite

Acho que a vida ainda pode mudar sim... não acho que ir na escola é perde tempo... sempre aprende uma coisinha

A vizinha foi na aula aqui... achava bom... no início.,... muita gente foi,... um saiu... outro... ficou poquinho e acabo

Não aceitei se vice-presidente da associação porque não sabia lê.

Sei onde posso chega e onde posso ir

Se Deus desse saúde prá gente e se eu desse conta de trabalhar prá comprar outra parcela e junta prá vende e compra terra mais barata no Mato Grosso... uns cem alqueire... dava 10 prá cada filho trabalhar... o direito deles tava lá
Desejo que eles tenha saúde... mais estudo prá subir e ganhar mais
Aqui queria que tivesse mais união.

Protocolo 04 – Em 22/09/2003



Assentada Bárbara Luiza de Faria – 61 anos

Moro aqui desde 88.

No início, não gostei muito. Achava ruim, tinha pouco vizinho, não tinha estrada, prá ir à Rio Verde era difícil.

Plantava horta no vizinho, porque aqui não tinha água boa por uns quatro anos.

Depois, nós paro. Fiquei doente: cisto no ovário. Fiz cirurgia, radioterapia, tirei o útero. Todo ano vou prá Goiânia fazer exames.

Aqueles veneno que nós mexia dá nisso. Depois que nós mora aqui aqui, na horta tem que usar veneno. Antes nós era acostumado com adubo. As terra aqui é fraca.

Tinha dez filho quando vim prá cá.

Antes de nós vim prá cá era difícil. Eu lavava roupa pros outro. Arrumar as casa eu não gostava.

Nóis veio prá cá e melhorou. Dois ano ficamo meio ruim de situação.

Não plantava muita coisa, os menino pequeno, eles ia estuda no Divino Pai Eterno, no barracão.

O cunhado ajudo. Depois é que fez escolinha ali e foi aumentando até a 8ª série.

Os treis mais novo já estudo ali.

A gente que não tem estudo, não pode lê a bíblia, uma coisa assim, é muito ruim.

Fui na escola quando tinha uns 11-12 anos. Nóis até tava querendo ir na escola aqui. Ele desistiu. Eu não quis ir sozinha à noite. Se fosse de tarde era melhor, mas de tarde na escola tem as quatro série pros menino.

Eu parei de ir na associação. Minhas vista é ruim. Elas borda e eu misturo os trem tudo.

Agora não faço muita coisa.

A horta é pequena e só dá prá despesa.

A tranqüilidade da roça é bom. Vou em Rio Verde e fico doida prá vim embora ... correria de gente e de carro em Goiânia.

Eu esperava que podia ser melhor do que ta.

Eu fiquei doente. Meu marido ficou doente. Tem problema no coração... não pode pegar peso... não pode fazer o que a gente quer fazer.

Já trabalhei demais.

Era boa a escola.

la eu mais meu irmão. Ele era pequeno. Nóis foi só muito poço.

Aí nós foi lá prá Campinas Sul, perto de Minas, e não tinha escola.

A professora teve nenê e mudou de lá. Não lembro de nada, fui só uns vinte dia na aula.

A minha vida podia ser diferente.

Assim, ao menos prá ir na Igreja, fazer as novenas... fico só com vontade de ir. Se fosse na escola podia ser bom.

Tinha um vizinho aqui... já foi embora... que ajudou quando fiquei doente.

A Associação não ajuda nisso. É prá otras coisa. Prá isso não serve.

Prá dá dinheiro, não serve...é pobre... o povo não paga

Os vizinho é tudo muito bom, mas nesses ponto assim... ajudam um pouco quando to triste.

Quando tem aniversário só os da família de longe é que vem reunir.

Na Igreja nos vai, uma veis por méis.

Nas festa nós vai três veis por ano nessa comunidade Divino Pai Eterno.

Era bom que tivesse mais festa.

Nas aula de agora, tem uns que começo a ir mas desistiu. Não conheço ninguém aqui de dentro que tenha continuado.

Queria lê na Igreja. Em casa, todo o ano eu rezo um terço... quem lê é os otros

Os filho nunca incentivaram

Uma filha falou pro pai estuda...

Ele disse que agora tava veio, doente, que não ia servir prá nada e não compensava.

Tem um filho, o Carlos, fez vestibular 2 veis e não passo.

Queria ter uma casa mais ou menos... a nossa casa é ruim.

A gente nunca deu conta de acabar de arrumar... te um quintalzinho de plantaço de laranja.

Gostava que os filho e os neto estudava. Só tem um que não gosta de ir na aula.

Mas tira nota boa. Estuda na marra.

As menina gosta de estuda. Alguma vai prá frente. A neta mais velha faz fisioterapia... ta na faculdade.

Queria que aqui as estrada fosse melhor e que tivesse alguma coisa diferente.

Protocolo 05 – Em 23/09/2003

Assentada Maria de Lurdes Rozza – 61 anos

Moro no assentamento há 11 ano com minha filha Arlete e a neta Daniela. A minha filha Daiane casou e mora notra cidade.

A Arlete fez curso técnico de auxiliar de enfermagem.

Antes de vir mora aqui eu morava no Sul. Em Erechim. Morava com a mãe. Depois com o marido, perto da mãe.

As filhas nasceram. Vim prá cá e fui mora em Itumbiara.

O meu cunhado morava lá. Moramo lá 5 anos e 6 meis.

Aí ele falo: nós vamo mora lá em cima.

Eu trabalhava. Lavava ropa, passava e ele trabalhava na oficina. Meu genro não tinha dinheiro prá compra terra prá eles vir.

Foi sofrido por um ano e poco. Nós arrancava toco. Arlete morava na fazenda e veio prá cá. Lecionou o primeiro ano.

Nós tamo agora no paraíso.

Quando a vida ficou boa, meu marido morreu.

Nós lutamos quatro anos com ele. Tratamos com ele três anos no Rio Grande do Sul. Médicos bons. Ele fez três cirurgias. Tirou até o estômago. Da última vez ficou vinte e um dias no hospital aqui em Jataí.

Eu esperava que a gente ia ter alguma coisa morando aqui... ia subir na vida.

Faz um ano que o marido morreu. Ele trabalhou muito aqui. Ficou três meses de cama. Foi ficando magrinho... passei uma fase ruim demais.

Quando a gente chegou aqui, moramos num barracãozinho de pau a pique... depois que nós construímos essa casa boa.

Eu acordo... vou tirar leite... cuido da casa... passo o dia sozinha. Gosto de trabalhar. Trabalhando a gente não tem tempo de pensar, não é?

A gente daqui é boa demais. Tenho amigos aqui... tem que ver o tanto de gente que tinha no velório... e de visita que ele ganhou... os vizinhos ficavam tudo em roda.

Graças a Deus nunca precisei de dinheiro dos outros. Já emprestei.

Eu vou na casa das pessoas. Eles vinham aqui... eu tenho que ir, não é?

Vou nas festas, na Igreja Católica... o padre é nosso amigo... visita as famílias.

Antes de vir pra cá eu trabalhava na roça, lá no Sul. Carregava soja, milho, plantava lavoura.

Agradeço a Deus... trabalho menos aqui.

As minhas cunhadas que são lá no Sul carregam os meninos naqueles morros nas carroças.

Quando eu tinha dos 8 aos 12 anos eu fui cuidar das crianças na casa da tia. Ela deixava eu ir na escola só duas vezes na semana.

Lembro que o professor era ruim que nem um cão. A vara corria o lombo. Colocava de joelho em cima das pedras. Ele ensinava a ler, faz conta, o ABC, a tabuada... eu até sabia bastante coisa... mas fui trabalhar... desliguei do estudo... esqueci.

Quando voltei pra casa... o pai não deixou eu ir... disse que já era moça e que não tinha dinheiro... eu tinha era que ir pra roça.

Casei com 18 anos. Meu marido era de Santa Catarina, mas morava no Sul.

Lá onde morava não tinha escola pra mim, só pra criança.

Quando fui morar em Itumbiara, aqui no Goiás, a vizinha ia à noite, mas meu marido não quis que eu fosse.

Quando teve aula aqui no assentamento, ele não me deixava sair, já estava doente.

A Arlete trabalhava e estudava e não parava em casa.

Era eu e meu marido só.

Se tivesse aula aqui à tarde eu ia. Eu gostava de ir pelo menos prá me defende, prá viaja, ler o nome do ônibus... ia servir prá muita coisa... ler folheto na Igreja... tu vai lá na frente e pode ler.

A vida podia ser melhor.

Na cidade, nem arruma serviço o analfabeto...só na roça.

Eu digo prá minha neta estuda...se não tem que fica que nem a vó...só na roça... a roça é sofrido.

Se tu tem estudo... estuda sempre mais...pode trabalha...não precisa pega sol todo o dia...faz um serviço limpo

Fui criada no cabo da enxada... não fui nas reunião das mulher porque não sei borda...fazer crochê...fico chateada de vir ali...sem graça.

Eu gostava de faze trança com palha de trigo...aqueles chapéu, sabe? Cestinha

Meus sonho...vê a casa arrumadinha...estudo prá família...seguir bom caminho...saúde

Aqui pro assentamento mais união prá termina a Igreja...um puxa prá cá...outro prá lá.

Cada um trabalha por si.

Protocolo 06 – Em 23/09/2003

Assentada Olívia Godói – 79 anos

Moro aqui há uns 11 ou 12 anos.

Nasci e casei em Itapera, adiante de Carazinho, no Ro Grande do Sul.

Depois morei uns três anos em Passo Fundo. Meu marido arrastava tora, trabalhava boi.

Fui prá Carazinho e fiquei lá um ano.

Depois compramo terra em Colorado do Sul, prá adiante de Não-me-Toque.

Os filho, nasceram 4 em Itapera, 1 em Carazinho e 1 em Colorado.

Depois saímos de Carazinho, no Sul, e fomos pra Santa Catarina. Moramos lá oito anos, plantando soja, trabalhando na lavoura. De lá, viemos pro Goiás.

Meu filho sonhava em vir, porque aqui tinha muita terra. Incomodou bastante o pai. Dizia que ia ficar rico aqui. Ele veio... voltou pro Sul... veio de novo... e agora tá lá.

Daí o pai vendeu lá, e nós veio na frente.

Os filhos ficaram pra colher a última plantação. Uma filha tá em São Paulo. Viemos sem casa.

Eu achava ruim vir. A gente não tinha geladeira... bebia água morna.

Demorou muito pra acostumar. Tinha vontade de voltar.

Tinha vontade de ir com a filha pra São Paulo pro marido largar de se cabeçudo... de tão nervosa que eu ficava.

Nós távamos bem lá no Sul.

Quando meu marido faleceu... esse menino tinha um aninho.

Ela levou o menino pra consultar e internaram ele.

Faz seis anos que o marido morreu.

Ele foi tratar os frangos no galinheiro e disse que vinha pra tomar chimarrão. Ele sentiu mal, sentou, caiu e morreu ali mesmo.

Ele demorou e fui atrás... achei ele morto... távamos sozinha com um menino pequenininho no colo.

Fui até a outra fazenda, mas o gado távamos solto... voltei pra trás.

O Zé, meu filho, távamos chegando pra buscar o documento... era noite... eu não tinha conseguido arrastar ele pra área...

Aí... meu filho foi correndo... foi um choque.

Telefonaram pro outro filho... chegaram na hora do enterro... vieram de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

A minha vida hoje aqui é boa.

Cuido das galinhas, da horta, ando, faço crochê.

Não visito mais ninguém... eles dizem: "Vó... vem lá em casa"... Nunca vou.

Almoço, arrumo a cozinha, vejo televisão, durmo, vou na horta.

Uma vez no mês jogo bolãozinho no clubinho com as companheiras.

Aqui é difícil alguém ajudar.

Uma vez no ano vou na festa da comunidade que reúne o povo todo.

Gosto de ficar em casa... tenho preguiça.

Eu gostava de ir na escola.

Chorei quando a mãe me tirou.

O professor arrendou um pedaço de terra da mãe. Planto trigo, planto milho.

Eles encencaro. Era um fim de semana

Daí, na segunda feira, eu queria ir na escola... a mãe disse: "Você não vai mais...ele vai te manda embora".

Eu tava aprendendo...fiquei triste...chorei.

Hoje faz falta estudo. Minha vida tinha sido melhor se tivesse estudado...prá tudo...prá fazer viagem...conhece dinheiro...fui conhece dinheiro sozinha, já meio veia...era o marido que lidava com o dinheiro

O estudo é o futuro duma pessoa...a pessoa fica inteligente...tenho vergonha de dize que so analfabeta

Meus filho não estudaram também...o pai não incentivo...a escola era longe... dava uma hora... tinha mata na estrada

Aqui teve escola prá adulto

Eu tremo... tenho parkson... fico nervosa e não consigo segurar...

Sonho...se esquentá lá em São Paulo a filha vem de carro busca eu vo lá visita

Queria que aqui no assentamento tivesse escola pros menino não ir de ônibus... até a cidade..todo dia chega a uma hora... não tem 2º grau

Gostava...se o tremilique passa...ir na escola a tarde.

Protocolo 07 – Em 23/09/2003

Assentado Valdomiro da Silva Santos – 61 anos

Moro aqui há 17 anos. Mudei prá cá em 1986.

Morava em Rio Verde. Arrendava terra lá. Venceu o contrato.

Esperava aqui um pedaço de terra prá viver e consegui.

Sofri muito.

A mudança no início foi difícil, a gente era desorientado.

Dia 19 de agosto foi a invasão. Deus me alumiou. Era cem e tantos sofrendores de muita luta, trabalho... nós venceu.

Era difícil...a terra era fraca...tudo era campo, pasto, cerrado.

Arrancamo de enxadão, a machado.

Plantava arroz num ano, no outro perdia.

Com o financiamento do Governo comprava calcário

Tudo foi encaminhado nesse passado de tempo... a terra foi melhorando

No começo... uns ajudava os outro... trabalhava junto... um dia prá um.. um dia prá outros

Não falo mal do INCRA... teve despejo... não fui despejado... fiz minha casa com recurso do Governo

Foi se encaminhando prá bom... nunca parou

Temo 6 alqueire de terra...somo pobre...passamo dificuldade... mas agradeço à Deus...melhorei 1000 por cento.

Não conheci nem pai nem mãe. Minha mãe tinha vários marido.

Tomei conta de mim com 10 anos.

Meus tio me judiavam e saí pelo mundo

Fiquei sofrendo na Bahia... pedi um dia “pelo amor de Deus” pro moço dum caminhão de bóia fria que vinha pro Goiás me traze...

Comi até casca de melancia seca ... com muito trabalho o home me troxe.

Foi trabalha em Morilândia, na Usina de cana

Trabalhei de peão, arranquei Goiás todo... desmatei de Itumbiara até Rio Verde de enchadão

Não tive infância... fui o rei do sofrimento no meu país.

Pedi o que comer

Tenho o meu pedacinho de chão

Pelo menos hoje eu tenho história prá contar

Depois que eu me entendi como gente... gostava da vida

Encontrei patrão ruim que não me pagou... matavam os peão... ele não me matou... ele era bandido... ele tinha um bandido que matava os peão prá ele não pagar

Um dia vim na Morilândia prá passear de domingo e eles me contaram que peão sumiu... desaparecia... perguntaram quem era meu patrão... Dr. Saulo... Se ta louco... eles vai te mata

Tinha que fugi de lá... Deus é tão bom... tudo que aconteceu eu agradeço à Deus...

Falei que queria vi embora... tava há 12 dia trabalhando...você pagou a passagem?...

Eu tinha um relógio semi-novo... ele disse que comprava o relógio pelo que devia da passagem... senão eu não ia não... eu disse que tinha encontrado um primo meu que era da polícia na Morilândia

Depois...continuei a vida.

Sofrendo daqui...dali.

Encontrei uma companherinha... a Marta.

Parei de fazer o trecho em 70.

Minha vida aqui é boa. Apesar de pobre... pelo que eu fui na vida...eu sou milionário.

Até os 25 ano foi um tormento. Não tive mocidade

Andava com saco na cacunda... minha vida foi um inferno

Minha esposa e eu... nós dois pobre.. às veis me variava as idéia... pensei até em me suicida...casei sem amor... se juntemo igual dois loco... muitas veis tive vontade de mata ela e eu...prá morrer os dois...tenho o coração bom...não podia dexa ela prá trás sofrendo. Nunca pensei de dexa ela...pessoa de Deus... a minha mulhe...ela já ta no céu...sofre caladinha igual Jesus Cristo.

Quando casei essa mulhe tinha 3 alqueire de chão...eu não gostava dela...buscava otras mulhe...tinha que te outro rolo no meio...gastei tudo...a terra dela foi acabando...acabei tudo

Acabamo dormindo no galinhero...aí volto aquele desespero... aí surgiu isso aqui

Um amigo meu me disse: "Tem uma invasão".. e aí eu vim... entrei aqui e aí Deus falou que ninguém me tira mais daqui.

Todos aqui são meus amigo, mas ninguém vai na casa de ninguém.

No caso de doença, não falta recurso. Tenho ajuda. O primero vizinho é um irmão que eu tenho. Se falta dinheiro... como diz o povo... com mulher e dinheiro não se brinca.

Aqui tudo é pobre

Aqui o povo é caridoso... a gente é boa... se precisa tenho certeza que acodese tive triste.

A Associação.. é o seguinte... não dá prá fala nem que ta boa... nem que ta ruim... é prá político.

Nós precisamos dela... alguma coisa faz... quem dirige é um ser humano... não dá prá todo mundo ta satisfeito.

Vo nas reunião... participo

Não sou muito de festa... às vez vo na Igreja... sou de Deus... converso com ele todo o dia... rezo lá fora... parece que as teia me estorva...

Assim que juntei com a Marta, fui na Bahia...

Não sabia um ó.

Encontrei muita dificuldade. O ônibus paro numa daquelas lanchonete da estrada... tinha cardápio... eu lembro que falei prá traze o mesmo que um rapaz do ônibus pediu... que tava na mesma mesa que eu.

Aí nós comeu.

Chegou na hora de entrar no ônibus... tinha uns 20 ou 30... ia entrando no ônibus errado... o moço que tava comigo na mesa viu e me chamou... "Ta loco, rapaz"... ia entrando no ônibus prá Belo Horizonte.

Cheguei na Bahia... encontrei uma irmã e outro irmão.. que tavam bem... sabia lê... Quando voltei arrumei um rapaz prá me ensina o nome... paguei e ele me deu aula 2 meis... treinei assina o nome... tirei meus documento

Comprava revista prá lê... aprendi... agora se escreve na mão... embananei...

Leio nome de ônibus... mas não escrevo nada

Mudei prá Rio Verde... fui na aula do Mobral à noite... mas não agüentei... depois nunca mais.

Se tivesse estudado minha vida tinha sido boa.

O estudo é salvação da pessoa... eu era uma grande pessoa...

Seria advogado famoso no meu país.

Esse menino... digo prá estuda...quero faze ele vira gente... digo que não quero forma um bandido... quero forma um homem.

Devo a vida à Goiás.

Protocolo 08 – Em 24/09/2003**Assentado David Rama – 68 anos**

Vim eu, mais minha mulher, a filha e o genro lá do Rio Grande... de Garibaldi.
Esperava melhora de vida. Duas filha casada com dois irmão gaúcho já morava aqui... uma em Ponta de Pedra e a outra em Jataí.
Primero vim eu e a esposa olha... vendemo no Rio Grande do Sul e compramo o lote aqui.
Não estranhei... estranho o frio quando volto no Sul.
Eles se adaptaram rápido.
É bom de trabalha aqui.

Aqui o que tu planta vem... não perde planta com geada.

Agora não trabalho... arrendei pro meu genro planta.

Comecei de pequeno... até agora. Tinha 4 irmã e 5 irmão.... todo mundo trabalhava na roça... plantava milho, derrubava mato à machado, no muque... serviço desgraçado.

Quando casei o pai deu um lote de terra... daí eu levava os filho mais velho e ia capina na roça.

Tempo difícil... as criança chorava

Fui 4 ano na escola e não aprendi nem a faze meu nome... todo dia ia na aula... tinha uns 9, 10 ano por aí.

Nóis ia na escola... mas ninguém ajudava... não adiantava...

Nóis andava uns 5Km a pé naquela geada... o pai obrigava... meu irmão aprendera a se defende

Me alembro que eu gostava de ir... mas não aprendia

Quando voltava...nóis trabaia na roça.

O pai um dia falo:"Vai na roça... não vo mais te bota

Tudo trabalha no campo... da minha família... todos os filho.

Tenho netos... dois tão aqui na escola... chega eu de burro

Agora eu no negócio... sou meio ligero

Eu faço as conta na cabeça... e na caneta não faço... e ninguém me passa prá trás.

Gosto de vive no assentamento

Aqui é melhor

De vez em quando me dá vontade de ir prá trás... mas não agüento mais o frio no Sul... aqui é muito quente

Tudo é amigo aqui

Não tem intriga com ninguém

Nunca trabalhei com ninguém... cada um trabalha prá si...

Acho certo... vo ajuda o outro... esses goiano é assim... tu vai lá... outro dia tu pede... eles não vem...

A Associação funciona bem

Num caso de doença alguém ajuda... tem um que já me ajudo... com o carro... mas é amigo de fora...

Dinhero ta difícil alguém ajuda... aqui tem que te reserva

Prá tristeza aqui tem ombro
De vez em quando... uma veis no mês tem missa... às veis eu vo... às veis não vo...
Aqui no fim de semana jogo canastra... lá no Centro Comunitário
Jogo bocha... às veis
Não faço nada durante o dia
Sesteio... converso... trato dos bichinho... tomo chimarrão... almoço bem... caço
sombra... descanso...
Com trator prá planta vai ligero
Antes de vi prá cá, comprei um lote em Ponte de Pedra... mas tava cheio de dívida...
e antes que o Banco do Brasil pegava... eu peguei as conta.
Se eu tinha escola... mexia mais nos trem... negócio de banco... tinha comprado
mais terra... mas não dá prá arrisca... assina um cheque... não assina direito... já
viu... sem lê... nem escreve...
Hoje não adiante volta a estuda
Eu tinha vontade... vieram me convida... mas to muito velho... fiquei com vergonha...
hoje prefiro fica quieto...
Plano pro futuro... compra mais um trem... uma máquina prá colhe soja
Pros filho e pros neto... terra a vontade... eles gosta de trabalhar no campo
Eu digo pros neto... estuda e fica no campo... e mais adiante... po~e loja
Só uma filha mora na cidade... mas o marido dela trabalha no campo
Aqui tem de tudo... não falta nada... “é um Paraíso mesmo”!

Protocolo 09 – Em 24/09/2003

Assentada Elena Martins Oliveira – 63 anos

Moro no assentamento há 18 anos.

As filhas e os filho mora na cidade.

Antes de vi prá cá, morava em Jataí.

Trabalhava de lavadera antes... trabalhava na lavora... morava em muitos lugar... muitas fazenda em Goiás com o marido, trabalhando.

Foi prá cidade na época de por os filho na escola

Adoro mora aqui... não saio daqui mais.

Levanto cedo... cuido das criança, de porco, galinha, planto horta, flor

Lidei na lavora...plantava arroz, feijão, milho, verdura... não vo mais.

Antes de mora aqui era difícil... na cidade tinha desemprego... não tinha trabalho pro marido... pros filho... sofremo muito

Quando vim prá cá queria ganha terra prá te a alegria de planta e colhe e aconteceu

Tenho muitos amigos aqui... recebo visita... vo na casa deles

Tenho maravilhosos vizinhos

Às veis vou em alguma festa e é bom.

Aqui não tem médico no posto... e nem remédio mais... tem que procura na cidade... se preciso de socorro de urgência... acho que alguém acode...

Se for dinheiro... é difícil...

Não gosto de conta com os outro... peço ajuda de Deus se to triste

Passei por dois momento bem difícil... vale à pena a vida... temos que valorizar

Quando era pequena... nunca fui na escola...

Depois de grande fui no MOBRAL... depois de ser mãe... em Jataí... era `^a noite... gostava... comecei a faze educação integrada... mas precisei para prá cuida dos filho duma cunhada que tava nervosa...

Fiz curso de alfabetização aqui no assentamento... fui aluna da Bete... gostava demais da conta... comecei atrasada... foi só uns 4 meis... aí acabou...o curso termino

Quase que era igual lá no MOBRAL... lê... escreve... faze conta... faze trabalinhos... não lembro bem

Leio a bíblia e romance... história religiosa... tenho dificuldade de pontuação e não sei o significado de muita palavra...

Eu chorava quando passava na escola... quando era criança... meu pai era professor na escola rural... teve problema de vista... e foi pra uma fazenda planta... eu até hoje não sei porque não me pos na escola...acho que nas fazenda não tinha...não sei

Quando penso se a minha vida tinha sido diferente se tivesse escola...as vez acho que sim, as vez acho que não...

Tem gente que estuda...tem boa profissão e não tem trabalho... isso podia te acontecido comigo...

Queria se professora e enfremera

Gosto de conversa coisas boas com as pessoa... gosto de cuida... de fazer chazinho...

Se hoje abrisse de novo a escola eu só ia se tivesse transporte... tenho problema nas perna... queria aprende mais um poço...

Compreende o que eu leio

Quero paz na família... vê mudança boa prá todo mudo... filhos, netos de todo mundo... o mesmo sentimento que eu tenho as outra mãe e vó tem

Paz, compreensão e harmonia

Para o assentamento... queria mais união

A Associação inicio cooperativa...o povo animou... ela foi mal... começaram a construir o abatedor... e a suinicultura... faliu ... e os associado arcando com as dívida...

Gostava que todos trabalhava e crescia juntos...

Acho que falta administração... um poço de gente capacitada

Falto união dos sócio... uns ajuda... otros não.

Protocolo 10 – Em 24/09/2003**Assentado Laerte Rezende de Souza – 59 anos**

Moro aqui desde 86.

Eu, mais minha esposa e os filho.

Antes de mora aqui a gente morava na fazenda dos outro... tocando as roça de toco... pegava invernada... naquele tempo nem todo mundo tinha trator.

Tinha vontade de ter um teto e um pedaço de terra prá criar a família.

Aí eles falaram que arrumava umas pessoa prá entra numa terra e eu resolvi participa da união deles. Entremo prá vale, não saímos de jeito nenhum.

A gente precisava de te uma vida digna, precisava de um recurso... corage, braço e trabalho... quem tem vaca... precisa dum boi... quem tem 6 alqueire precisa de máquina... não dá só capinar.

Aqui a terra que Deus deu... nós tem que trata pro modo dela produzi.

Tinha vontade de ter um teto e um pedaço de terra prá criar a família.

Aqui ninguém se reúne prá trabalha com os outro... eu gostava de reuni... cada um tem sua parcela... em comunitária... em cooperativa... não sei se dá certo... nunca tive natureza prá trabalha engrupado... eu às veis não tenho o mesmo ideal que outro... às veis eu gosto duma coisa ... eles gosta dotra... e não dá certo.

Depois de ganha lote... nós recebeu ajuda prá faze as casa, mante as despesa do material da casa... dinheiro prá faz cerca... e a gente foi pagando... tinha prazo.

Crédito nunca pedi no Banco. Só peguei dinheiro do PROCERA do Governo... e consegui paga um poço. O dinheiro não era suficiente... não deu pros mais fraco iguala.

Nunca pedi nada emprestado pros outro...nem máquina... de medo das reação.. a gente é pobre... mas tem vontade de vive independente.

Faz 5 ano que eu não planto. Quebrei a perna duas veis, andando atrás de contrata máquina. Outra veis tava em cima da plantadera e ous o pé no pistão...o ferro enterrou no meu pé que atrevesso até o coro da botina... fiquei seis méis com o pé prá cima. Doía dia e noite... não tinha gosto de come.

Nessa época não tinha ninguém prá ajuda a toca as roça... o moço que tava ajudando com a plantadera termino o serviço prá nós.

Quando machuquei tinha uma ambulância da associação prá dá assistência... então, me levaram

Tava faltando dezesseis dia prá completa dois ano que tinha quebrado a perna, no mesmo mês de novembro.

Fui atrás de um cara oprá arruma a terra... a égua tava gorda... ela escorregou das quatro pata... sofri... quebrei de novo a perna.

Chego a colhetadera... junto a mulher e a vizinha que ajudo muito... dessa veis é que tivemo a ajuda dessas pessoa. Ajudaram a bate o feijão e arrumo tudo.

Num caso de tristeza, parece que até pode te... mas a gente conta é com a mulhe e os filho.

Pode até que tem pessoa que enxerga a dor dos otros... tem uns que se não doe neles... não se importa.

Vo na casa da comadre, que é vizinha... os outro tenho amizade com todo mundo.

Em festa me desacostumei de ir... quando eu era soltero...eu saía de um município pro outro... ia em festa de casamento...

Depois que case... me descartei. Não vo em festa do assentamento... eles até faz no barracão da associação

Numas parte... a minha vida fico melhor depois que vim prá cá.... a gente trabalhava na sombra dos patrão... precisava do serviço... eles explorava a gente... nesse ponto melhora.... a gente veio prá cá e não precisa muda prá lado nenhum. A gente acabo de cria os filho aqui... se tivesse trabalhando prá eles... até hoje não tinha um pedaço de terra prá morre.

Sabe vaso velho... pessoa é do mesmo jeito... depois que ta velho... fazendero não que prá trabalha....velho fica doente... não faz mais o serviço que eles que...

Nunca tive escola.

O problema foi esse: naquele tempo as escola só tinha na cidade de Jataí... que era uma currutelinha – nas fazenda só tinha escola particular... tinha que leva alimento... meu pai era muito fraco... nós era 11 filho... eu era o mais velho... os mais novo já pego a parte melhor...foram na escola da prefeitura... que meu pai não precisava desembolsa dinheiro nem te despesa de boca. As metade dos meus irmão foi e não fico analfabeto.

Eu e minhas três irmã, mais velha, nenhum sabe lê nem escreve.

Tive vontade de estuda... eu pensava de ir... mas sempre ajudava meu pai, ficava com dó era só eu de homem... os outro eram pequenininho... não pensava no futuro...

O tempo passou e eu fiquei naquela vida... precisava de arruma uma coisa daqui e dali...

Quando teve escola aqui no assentamento eu não participei da aula... não compensava mais...trabalha o dia todo... com a idéia esquentando 8, 9 hora... chega já ta doído prá dormi... se vai anda... que tempo sobre prá descansa... se tivesse ônibus...

A gente gostava de aprende a escreve prá não fica sem sabe nada e tinha uma prática qualquer prá gente aprende

A gente já ta veio... se tivesse estudado... eu aprendi tanta coisa sem ninguém me ensina... se tivesse ensinado...uma leitura boa... igual muitos têm... eu acho que tinha qualquer futuro na vida

Eu podia se uma pessoa operado de máquina... monta máquina... porque a leitura faz falta... desmistura uma coisa da outra.

Se a pessoa já tem essa intuição... ela vai na escola...observa essa parte... que nem um motorista... aprende uma parte de mecânica... não é grande profissão hoje em dia... mas já ajudava.

A gente precisava ter uma máquina prá trabalhar, sem depender dos outro.

Quem tem terra, precisa de trator... mais pequeno... precisa de te ferramenta... ajudava demais da conta...

pros meus filho... neto quero que aconteça o que é de bom... mas eles é que tem que escolhe.

Acho que seria bom fica e trabalha reunido... se pudesse... ter serviço aqui prá trabalha... com boa leitura.

Convocara uma época a comunidade prá levanta a cooperativa... o que aconteceu?

A gente sente... muitas coisa eles não fala... diziam que is se bom pros mais fraco... pros filho... geração de emprego... nós deu o crédito... eles pegaram o dinheiro prá arrumar as máquina... faze as coisa...eles pego todo o recurso que veio e gasto... tinha que gasta só a metade e investi na preparação prá servi prá todo mundo e te dexado a outra metade prá produzi.

Só os membro tão se tornando mais que os outro.

Tem barracão criado prá porco, fez chiquero... tava engordando... eles entro do lado errado

Nóis precisava de máquina prá beneficia arroz, empacotadera, uma máquina grande... eles não aceita o que a gente diz... prá um povo igual a eles sou bobo... não tenho leitura...

Não precisava ir na mão do especulador... fazia um secador grande pros agricultor pequenininho... meu plano era esse.

Assim...liga prá tal lugar... assim.. assim... eles não aceita... com os vizinho já comentei... não vo mais nas reunião... o que eles fala não interessa.

Protocolo 11 – Em 24/09/2003

Assentada Lazara Alves de Souza – 42 anos

Moro no assentamento há 18 anos, com meu esposo mais os cinco filho. Quatro mora em casa.

A mudança foi dificultosa.

Despejamo a mudança na bera do córrego, a filha tina três ano.

Entramo prá dentro da terra.

Moramo primero numa casa... depois mudamo prá outro lugar... eles quis... que ia se desapropriado... já tinha casa feita.

Pos a mudança num pé de sombra... eles deu um barraco prá nós... até faz outra casa

Os dono antes da terra botaram fogo, cortaram pranta, pé de manga já dando fruta... eles ficaram contrariado... pisaram nos pé de repolho, arrancaram tudo.

Tivemo que começa de novo.

Vim prá cá... tinha vontade de te uma terra nossa... vivia da fazenda dos outro... ficava dois ano, ia embora.

Minha mudança veio primero... dois filho ficaram doente... fui da fazenda direto pro hospital. Um filho fico um mês internado...depois que eu vim.

Eu tinha vontade de planta tudo...

Marido planto feijão... machuco o pé... faltando poço prá faze um ano... quebro a perna...

Arranquei um mundo de feijão... eu e meus menino e ele batia o feijão.

Um vizinho nosso ajudo nós... deu força prá nós... tem uma amigona, mais a comadre... na hora que nós preciso... ajudo nós muito mesmo.

Sobre dinheiro... é mais difícil de conta... tristeza... tem ombro...

Duas veis que aconteceu os acidente com o marido fiquei sozinha... não tive apoio... mas a vizinha ainda não morava aqui

Agora dessa outra veis... a Divina fico doente... ela me deu a maior força

A vida antes era melhor... a gente não comprava adubo... era só capina e planta... mas é melho aqui... porque a gente é que manda

Quando era criança... nós trabalhava em bera de rodovia plantada... eu trabalhava na roça e rachava lenha... nós era dezesseis filho.

Era só seis que ajudava... os outro foram casando e procurando seu rumo nas fazenda.

Não saio de casa. Eu não gosto... acho que é o modo como fui criada... vo só na casa da Helena e na Rose... nos vizinho que importa comigo... vo

Eu vo à Jataí visita.

Na Igreja eu não vo...sou dotra religião... vo na missa no barracão uma vez no mês... quando dá.

Eu estudei muito. Quando era criança eu ia prá escola em Jataí... a escola até acabo já.

Nóis ia prá escola... nós era muito menino.

As professora pedia material... elas ficava contrariada... nós era pobre... não levava... elas dexava nós num canto... já me passo prá outra sala...

Fui tomando birra... eu não gosto nem de ir lá na escola... eu não vou...

Sempre dei força pros meus filho... as professora de hoje não é como aquela... tive uma professora que foi boa... ela saiu... entro outra... eu tenho sentimento delas me larga de lado.

Se eu tinha estudado... talvez tinha um trabalho melho prá dá conforto pros meus filho...

A gente caça um serviço melhor... eu falo prá eles sempre

Elas não queria ir... eu dava conselho prá elas...

Elas animou e tão indo bem...

Eu queria que eles arrumasse um serviço... pros menino não sai daqui...

Alguma pessoa que pode paga... não tem...

O menino foi prá Jataí trabalha de servenyte...

Queria que eles arrumasse um trabalho aqui... trabalho bom

Acho que aqui tinha que te uma cooperativa boa... Aqui tem uma cooperativa que só trabalha um ou dois...acho que eles não soube organiza direito...acho que todos foi... ficava bom prá todo mundo...

Eles fez um negócio de frango... largaram... tem muita gente que precisa de trabalho... não vo mais nas reunião...

Eu tinha vontade de volta... quando teve aqui uma aula...chamei a menina... mas não animei... a aula era de noite... é longe prá ir à pé... se tivesse ônibus era bom... se fosse qualquer hora...

Queria aprende a escreve... aprendi a lê quando minha filha tinha 9 ano... fui pegando pedaço de jornal... minhas irmã que me ensinaram a assina meu nome

Queria manda uma cartinha prá minha irmã... pros parente que tão longe... queria eu mesma pensa na cabeça e escreve.

Protocolo 12 – Em 24/09/2003

Assentado Anael Antonio de Moraes – 73 anos

Moro no lote há seis ano, com a Maria, minha esposa e o filho Wanderlei.
Nasci em Douradinho numa fazenda... depois meu pai vendeu e compro em Santa Helena... de lá foi prá Rio Verde... tinha mais ou menos 15 ano... tinha doze irmão... todos trabalhava na lavora
Aqui era um serviço na roça
Fui um três méis estuda... depois de grande... tinha 8, 10 ano.
Foi na fazenda... na cidade nunca estudei. Tinha a filha do fazendero que teve uma escolinha... pros menino mais pequeno... fui na aula... mas não aprendi nada.

Me lembro que achei ruim... que mudei prá outra fazenda e não tinha esse negócio de escola...

Quando vim prá Rio Verde, com 15 ano, virei a cabeça na cidade...só queria trabalha fora e aí não quis estuda mais...tinha vergonha daquilo.

Depois que virei home... eu sinto que perdi muita coisa

Minha Nossa Senhora...se eu aprendo...eu tava bem melhor. Toda vida gostei de fazenda... eu entendia bem das coisa... não pude ter uma chance.

Antes de vir pro Rio Paraíso eu trabalhava num sitiozinho... vendi...comprei uma casa... minha mulhe fico na cidade com os menino.

Não sei trabalha na cidade.

Pensava que aqui ia melhora

Comprei aqui... vendi a casa... pensava de cria gado... mas a força tava poça...

Enfrentei aqui três ano sozinho... gosto de mexe com a horta... com gado...

Quando vim de ptras fazenda troxe oito cabeça

Os banco não ajuda... não dá prá nada...cobram juro

To pensando em vende aqui e compra noutro lugar...

Eu pensei que dava prá conta com os otros...eu ouvia fala... mas não era assim.

A renda é poça... não me deram empréstimo..não libero...só libera prá maior

Pedi ajuda?... Eu sou fora disso

Arrendei a terra agora...com 71 anos vo dá uma virada... melhor do que fica desse jeito... o que se faz...consome aqui mesmo.

Não virou nada... as coisa da cooperativa... frango...porco...

Vo busca futuro mais longe prá melhora

Aqui não tem jeito prá se melhor...prá criar... não tem apoio...

Amigo ... tenho... cada um faz prá si... em doença... tem postinho... não conto com ninguém... nem com dinheiro...

Em Rio Verde tenho mais amigo

Eu quero ir pro Norte... a mulhe também que ir e o filho também

Tenho filho médico em São Paulo... eles gosta tudo de fazenda... a gente ta acostumado com os mato...

Eu gosto de mexe com fazenda... cidade é só prá faze uma compra

Tinha uma época que eu pensei em volta na escola...

Perdi meu pai e minha mãe... casei com 26 ano e passei a viaja com gado

Aí depois que me senti sozinho... sai a busca uma companhera... casei... tinha filho prá toma conta... e esqueci de estuda...

Aqui teve aula... fui convidado... achei que tava tarde... pensei assim: "Prá que que vai servi?"...Pensei que a vida não mudava...

Fico nervoso... não aprendo mais...eu não fico quieto... eu gosto de ta andando o dia todo...

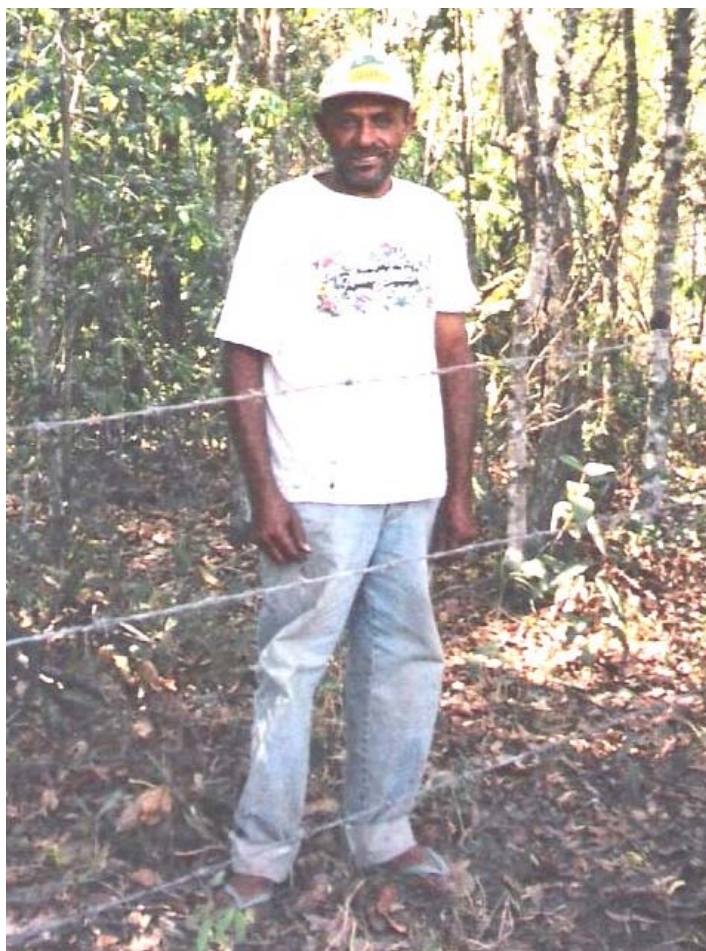
Se eu fosse mais novo... é bom a pessoa sabe...

Meu pai não achava importante estuda...

Eu vendi sítio, comprei essa casa... prá eles estuda... meu pai não sobe dá leitura

Eu acho ruim... não quero que meus filho reclama de mim...hoje eu quero que eles fica satisfeito... se paro de estuda... foi porque quis...

Mudei até prá uma casinha pequena prá mante o filho em São Paulo prá se forma.

Protocolo 13 – Em 24/09/2003**Assentado Otacílio Caetano da Rocha – 50 anos**

Moro há cinco ano no assentamento, com a esposa... tenho dois filho e seis neto
O filho de 30 ano... estudo um poquinho... máximo fez a 2ª série... só escreve e lê
muito fraquinho... mora aqui no assentamento.

O filho de 25 ano... estudo... fez até a 8ª... trabalha na CONFRESI... Foi embora
daqui... mexe com ignição eletrônica, injeção...

Morei antes e Doverlândia... tinha chacrinha lá... trabalhei lá 6 ano...

Meu pai trabalhava nas fazenda... tinha 6 irmão... 5 era mulher

Nóis trabalhava nas fazenda com o pai

Minha mãe aprendeu por conta pr'pria... o pai sabe lê e escreve...

Eu assino o nome... mas não conheço as letra

Acho a vida boa no campo...vive aqui é melho que na cidade

Quando vim prá aqui... esperava o melhor... mas foi diferente... muita luta... cada dia mais...

Conto com os amigo prá um caso de doença... dinheiro é mais difícil... conforto prá tristeza tem...

Eu esperava trabalho em conjunto na cooperativa... eu acho que ia se bem bom

Aqui não é assim... não acontece ... cada um cuida do que é seu...

Eu vo na Igreja... não vo nas festa

Hoje vo na Igreja só arruma lá e prepara

Aqui a vida é melho... mais perto do conforto

Tive na escola quando eu era criança... Devia ter 9 prá 10 ano... em Jataí

Foi pocos dia que eu estudei e larguei de mão...porque tinha que mora na cidade... e eu sempre ia pras fazenda

Minha vida tinha sido diferente... tinha um serviço melhor... muito serviço melhor que mexe com chácara

Largava o campo se o ganho fosse melhor

Minhas irmã estudaram muito poço

A gente sonha em melhora a chacinha... ter recurso melhor pros filho e netos... ao menos estudo... que ninguém toma... e é o que eu não tenho...

Vão embora do campo... vão prá estuda na cidade... prá continuar... aqui tem ônibus que leva e trás

Volta a estuda?... Parece que a gente não aprende... será que aprende?...

la se bom... se pega um papel... não sei o que ta escrito... seria bom ao menos aprende a ler... senão, vai na escura... confia na pessoa... até hoje ninguém me passo a perna

O que falta aqui é recurso... crédito prá trabalha... eles promete... vai jogando e não dá... o tempo vai passando...

Se a gente fosse mais visto... eles vê os grande primero... eles chega nos pequeno atrasado... passo a hora de planta... só planto cana e tiro leite.

Queria deixa alguma coisa mais... que só um pedacinho de terra...

Protocolo 14 – Em 24/09/2003

Assentado Sebastião Alves Ferreira – 45 anos

Moro há dezoito ano no assentamento... com a família... que agora me abandono...há dois méis e poço...

Antes morava em Aparecida do Rio Doce... fazia serviço pros outro... tirando semente.

Nasci em São Paulo... de lá... nós veio prá Minas Gerais com o pai e a mãe
Casei e vim vindo...trabalhando toda a vida em fazenda...

Meus pais não tinha terra... eu tinha 8 irmão... todo mundo trabalhava no campo
Gosto de mora aqui... sinto bem... ta tudo bom...

No começo era difícil... melhorou...

Esperava era ter um pedaço de terra... pelejava com a vida... não tinha nada... não podia adquirir uma vaquinha...

O INCRA ajudou no começo... com cesta básica... eles deu telha, tijolo, cimento...

Combino com todo mundo... tenho amigos...

Visito... vo direto na casa deles

Eu ia nas festa... não tenho mais vontade... vai desacostumando...sempre eu ia... jogava sinuca... parei também...

Sempre vo na Igreja Católica... uma veis por méis... encontro... bato papo... todo mundo gosta de mim...

Em caso de doença... eles acode... da outra veis que a mulhe largo de mim... eu cortei o pulso... fui no postinho... corri no vizinho... ele me levo prá Jataí...fui no Pronto Socorro

Na falta de dinheiro... sempre tem recurso dos amigo

Em caso de doença... emagreci foi muito... tem hora que almoço... eles tem me ajudado... eles me chama prá almoça... janta...

Ela saiu sem motivo... sai prá termina um serviço... fui olha a ropa dela... ela tinha levado... já intero três veis...

Sempre eu ia atrás... o problema era religião... Assembléia de Deus... ela vai 3 ou 4 veis na semana à noite... eu acho ruim...

Xingava... maltratava ela... já esperava...ela enfraqueceu

Outra veis ela largo os filho prá trás... dessa veis ela levou tudinho...tanto que eu tenho amor nos filho...

Quando eu era criança... trabalhava no campo... com o pai e os irmão

Meu pai pôs na escola... o recurso não tinha naquele tempo era sertão... em Minas Gerais

Tinha escola... não tinha recurso... pai e mãe não sabia ler prá ensina... a escola era longe... nós ia à pé... nós ia andando... eu e meus irmão... eu tinha uns 8 ou 10 ano.

Depois paro... um dos irmão ainda aprendeu um poço... a cabeça minha não ajudava... nós fico uns 4 ano... mas eu não consegui aprende quase nada.

Até uma veis teve escola aqui... mas o serviço era arroxado... era cansativo... não interessei em ir

A minha vida tinha sido diferente... o estudo... tem hora que a gente quer sabe das coisa e tem que pedi pros outro...

Eu conheço as letra... mas não escrevo... lê... não do conta...quando to sozinho... às veis dô conta...

Tinha vontade de compra um trator...tive dois ano prá compra um trator... mas ela não me ajudava... não dava aquela força... ela é do Norte de Minas... a família dela também trabalha no campo lá...

Eu tinha plano de te uma máquina prá trabalha

Tava esperando crédito do Banco... eu levei lá duas veis... a terceira veis eles consumiram com o meu pedido... disseram que eu não fiz...falo que eu não tinha feito...

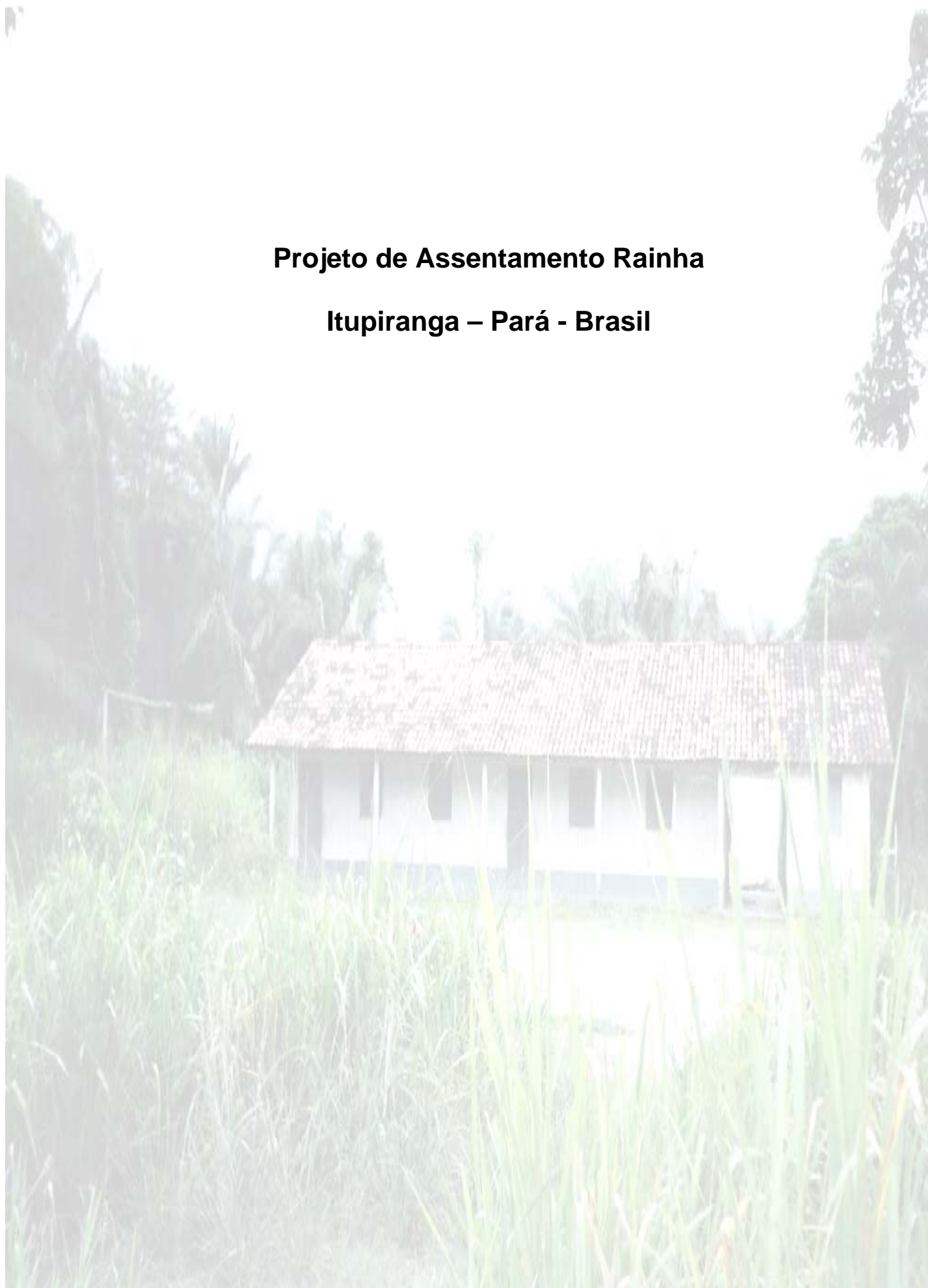
O chão aqui ta fraco... ta calcariado... esse ano vo mexe com planta... vo arrenda.

A esposa lê e escreve... os filho tudo sabe... estudo aqui...

Eles ta estudando lá com a irmã.

Projeto de Assentamento Rainha

Itupiranga – Pará - Brasil



Protocolo 01 – Em 9/02/2004



Assentado José Ricardo da Silva – 67 anos

O assentamento Rainha começou quando cheguei aqui em julho de 1976. Aqui tinha uma terra da Ceci Miranda que era do proprietário.

Aí o povo precisava de trabalho e aí eles entrava na terra.

O prefeito nesse tempo atual era o João Brasil Monteiro.

Aí fico aquele problema assim: eles não tinha liberdade porque os dono sempre procurava... eles não beneficiava o terreno e nem queria que ninguém beneficiasse.

Só que através do Milésio, um gaúcho que veio colocado pelo Dom Alono, o Bispo da Igreja Católica, então... ele veio aqui prá desbrava esse lugar.

Então é o seguinte: a gente tinha assim... uma coisa assim...o povo era muito oprimido...o povo não podia trabalha...tinha aí um povo que era uns pistolero que vinha oprimi o povo tomando castanha que o povo trazia.

Aí o trabalho do Milésio e do Alono...eles veio num jipe anunciando uma reunião com todo mundo...veio o Dom Alono fez uma reunião com nós na Casa Paroquial dos padre pedindo às autoridade máxima do município que tomasse providença com esse Rainha...ele não queria que ninguém fosse humilhado pelos pistolero...prá esse povo que tava aqui humilhado.

Daí naquele dia em diante, através do Milésio e do Benjamim Tasca, foi diminuindo mais um poço as violença que tinha aqui nesse lugar nosso.

Então, quando o Milésio, através da política, per um acauso foi prefeito, ele não esperava ele sê prefeito, mas ele andava nas comunidade sempre conversando com os possero e os trabalhador... aí o povo acho que ele tinha capacidade e ele foi prefeito...foi quem desbravo o PA Rainha.

Depois disso, veio o Floriano que era filho do lugar, não deu uma mínima nada pelo nosso município.

Depois veio a Joana Milésio, mulhe do ex-prefeito, e acabo de nós desbrava o PA Rainha e otras comunidade...São Sebastião, Rio da Esquerda, As Quatro Boca...as comunidade que tinha por lá.

Acontece que depois da Joana Milésio, veio o Benjamim Tasca, que hoje é prefeito pela segunda veis de Itupiranga, e ajudo muito mais a comunidade de todo o lugar...colégio...saúde...educação...sempre a gente trabalho com ele e eu, através do esforço do Zé Milésio , fui o Presidente da Casa Agrícola e acabei de ajuda esse PA Rainha.

Troxe a primera veis o INCRA nessa comunidade...

Arrumei o FNO, financiamento que veio para beneficio do povo aqui, com gado, curral, cerca de arame...

Aí a gente tem isso aí...quase todo mundo aqui tem o FNO.

Depois disso veio o PRONAF porque foi encaminhado por causa do ex-prefeito e o Benjamim Tasca...hoje nós temo uma medição pelo INCRA, corto o terreno prá nós do PA Rainha, hoje nós vamo te documento dado pelo INCRA ..por causa de quê?...

Através do esforço do ex-prefeito que é o Milésio e a mulhe dele, que é ex-prefeita, a Joana Milésio.

O prefeito Benjamim Tasca e eu também ajudei a fazer esse PA Rainha...Rainha porque tem um córrego que passa aí que chama Rainha.

Eu não estudei...eu aprendi foi assinando o meu nome e lendo alguma praça de ônibus...assim...alguma coisa...porque eu não aprendi em escola do Governo...porque eu não tive capacidade.

Eu pagava na diária no Cera pra professora Ritinha que trabalhava com o marido dela...pra aprender alguma coisinha...só que hoje eu não tenho uma leitura completa porque falta algum ponto...eu não entendo interrogação, nem exclamação e nem ponto de união

Tinha 18 pra 19 ano quando contratei a professora Ritinha.

Por enquanto a gente tá tendo aqui só escola municipal e estadual que tem por aí... Mais...assim...uma escola pra adulto e escola de analfabeto ainda não tem por aqui...

Eu espero em Deus...com a ajuda de Deus e de vocês que tenha...

A minha esposa ela não sabe nem assinando o nome ainda...ela nunca aprendeu nem assinando o nome dela

Eu ainda sei assinando meu nome e sei ler alguma coisinha...

Sei viajar pra qualquer lugar...sei ler praça de ônibus, nome de cidade...nem isso a minha mulher sabe...

Prá mim tinha sido melhor coisa do mundo que eu achava era isso...por causa que a pessoa que sabe ler...é uma pessoa educada...sabe respeitar os outros e sabe se respeitado.

A pessoa não sabendo tem aquela ignorância que acha que só ele é que tá certo.

Dom de Deus eu aprendi a ler desse jeito...porque eu era um tesoureiro do Sindicato Rural dos trabalhadores de Goiás

Trabalhei muito tempo com os advogados, com os assessores do INCRA...com o povo educado...por isso eu aprendi com eles...convivendo com as pessoas de alta categoria.

Meu pai e minha mãe não sabiam ler nem escrever

Teve uma ocasião que eu admirei muito

Eu assisti muita coisa na escola agrícola aqui no Paradero da IMATER e eu falei com o seu Júlio Ribero, que era Presidente da EMATER...a respeito da agricultura...a área de desenvolvimento do Pará...eu falei pra ele como é que eles me

ensinaram alguma coisa que meu pai não sabia lê nem escreve e me ensino isso antes deles.

Aí ele falo que meu pai aprendeu com a prática e não com a teoria.

Eu nunca morei em assentamento a não ser esse daqui e nunca fui a assentamento nenhum

Agora, pela causa, eu to morando nesse assentamento...porque eu cheguei aqui no mês de julho de 76...consegui um terreno em Itupiranga...escreitei...prá estuda meus filho fora da área da Ceci Miranda que é a área do assentamento agora Morei no Ceará...sempre fui trabalhado rural...desde os 8 ano de idade eu lembro que eu trabalhava na roça e nunca deixei de trabalha até o momento.

Hoje eu trabalho na prefeitura porque o prefeito me convido prá ir ajuda ele na administração...mas nunca deixei de se um trabalhador rural.

Eu acho que no assentamento Rainha...sinto muito orgulho de se colono daqui do assentamento Rainha...eu ajudei eles aqui e to ajudando até hoje e vo ajuda até quando eu pude....porque a gente tando aqui...tendo a nossa terra prá trabalha...tendo como produzi prá gente alimenta nossos filho e a gente também E esse povo que vem prá ajuda sempre os colono do Rainha...nem toda as pessoa entende a mesma coisa...

Mas a maioria entende e a maioria entendendo é suficiente

A gente vai consegui sempre o que a gente deseja, através do esforço das pessoa que sempre vem prá ajuda nós...que nem vocês que tão aqui e veio prá ajuda nós.

A nossa medicina aqui ta meia fraca...não tem aqui saúde adequada...porque sempre falta alguma coisa...a gente podia te um posto de saúde aqui na nossa Rainha com um médico...quinze dia prá atende os colono...porque a gente aqui sofre muito por problema de saúde...falta de um médico, de assistência médica, de remédio prá atende as pessoa daqui que não tem como sai...coitada

Tem muita gente aqui que sofre demais por causa do problema da saúde.

Agora eu não sei o porque o Governo Federal, Municipal e Estadual qual que ta faltando

Eu acho que tinha que te entrosamento desse povo lá...prá te posto de saúde, escola, educação...toda gente tinha que te...agora não sei onde nós vamo procura.

Com ajuda de Deus e o povo que procura entende...que nem oceis...acho que vamo consegui

Aqui falta de dinheiro...sempre quem trabalha tem uma galinha...um ovo prá vende...tem um leite...sempre quem trabalha não vai falta um dinherinho prá chega numa cidade atrás dum tratamento...só que o nosso tratamento é longe.

Eu acho que tem que te alguma ajuda...umas pessoa enxerga bem mais na frente...otras enxerga bem perto...otras não enxerga de jeito nenhum.

Então eu acho que tem que te ajuda do Governo Federal prá que socorra esse povo quando precisa...porque tem uns que sabe se dirigi...otros não sabe.

Tem aqui uma Igreja Católica, inclusive o Zeca...ele é uma pessoa que reúne o povo... a fim de ensina

Só que a Igreja tem o Colégio...uma hora tão ocupando com os aluno...a Igreja tem o capricho dela...só que a gente queria um lugar do PA Rainha...nós não têm uma Associação dos morador... nós desejava te um lugar próprio prá nós reuni e trata dos nosso assunto.

Eu esperava que aqui sempre ia se um lugar desenvolvido...só que eu to há 28 ano nesse lugar e ainda ta meio devagar...

Mas eu espero que daqui pra frente nós vamo desenvolver o PA Rainha.

Acontece que eu...nesse caso...eu paguei prá me ensina a assina meu nome

Naquela época...sabe como é...o Ceará era muito atrasado e eu nem sei se ainda hoje ele é...

Era muito difícil te uma escola

Só que os pai naquele tempo era muito atrasado...eu não quero sabe de escola...eu quero sabe de trabalha prá enche a barriga dos meus filho

Só que eles nunca pensava que a gente ia cai numa situação dessa

Só que hoje...o povo de hoje não pensa mais isso...

Eles pensa numa escola, educação...uma escola boa prá educa os filho...que era os filho não se cria que nem eu e muitos otros.

Eu acredito que permanece com os filho na escola vai aprende muito mais até o próprio pai vai se ajudado...

Hoje eu tenho orgulho de te 5 filho formado, porque eu sofri e minha esposa prá que estudasse os meus filho para que nós te nossos filho hoje que nem eu tenho os filho estudado... Graças à Deus...esforço meu e de minha esposa e de Deus.

Se eu tivesse estudado...se meus pai tivesse dado estudo que nem eu dei pros meu filho...hoje eu era um doutor formado, inteligente e ganhando bem...porque eu tenho capacidade prá isso.

Só que o meu estudo não ajudou porque não tive quem me ajudasse.

Eu tenho vontade de estuda...eu e minha esposa... porque eu conheço todas letra...eu sei faze todas letra...mas falta o ponto de união prá que eu escreva e lê...só falta isso prá pronuncia as palavra.

Ainda não fui...mas se tive escola aqui ...vai eu e minha esposa prá desenvolve alguma coisa da leitura.

Prá mim valia muita coisa volta a estuda...prá eu acaba de cria meus neto...com educação...explica melhor prá eles as palavra...porque a pessoa que sabe lê e escreve..ela tem muito mais diálogo com as pessoa que não sabe...eu não sei o que devia sabe.

Espero pro povo daqui escola, educação, saúde e projeto prá fica com a vida mais tranqüila no PA Rainha.

Protocolo 02 – Em 9/02/2004**Assentado Francisco das Chagas Barbosa – 62 anos**

Tem 16 ano que to aqui.

Só que passei 3 ano em outra terra...lá na outra vicinal

Aí...dentro de 3 ano que eu passei lá eu pude compra essa aqui.

Nasci no Maranhão...sou maranhense...

Saí de lá com 16 ano.

Meu pai era lavrador também e minha mãe ajudava também na roça, porque não tinha outra profissão

Aí de lá...quando nós saímos de lá do Município de Araiós nós viemos pra São Mateus...lá em São Mateus eu morei 18 ano...lá eu casei

De lá..saí do São Mateus e vim pro Pindaré...morei 13 ano

Do Pindaré foi que eu mudei pra cá...eu mudei pra cá foi em 87...eu moro aqui desde 87.

Em 87 eu morei na rua...aí da rua eu passei só um ano lá em Itupiranga

Aí em 88 eu já mudei prá cá.

Ah...eu me sinto bem aqui...porque a gente começo a trabalha aqui depois que eu comprei o lote...porque nas terra dos outro a gente nunca faiz o que que, né?... Lá tinha direito de planta o milho, o arroiz e o feijão...mas não tinha direito de planta mandioca

Daí eu digo: Eu tenho que compra uma terra prá mim.

Aí eu consegui..trabalhei 3 ano lá e consegui...comprei essa daqui...e aqui a gente ta levando a vida...devagar, né...

Melhoro um poco...a gente ta vivendo...eu trabalho na roça...eu cheguei ainda agorinha...faz poça hora que eu cheguei da roça...mexo com arroiz, com mandioca...aqui tudo que a gente tem a gente vende bem

Inclusive laranja...eu tenho um sítio de laranja ...aí eu vendo só em Itupiranga mesmo

O que a gente espera é que a gente melhorasse de condição...vivesse mais tranqüilo...porque lá na rua a gente vivia muito aperreado...e aí na rua é bom...o sujeito mora numa cidade é bom...mas quando o sujeito tem um troquinho prá sobrevive...então se o sujeito não tem...que nem eu não tinha...eu procurei mesmo a colônia, né?...

Aí eu procurei a colônia e encontrei...e comecei...hoje eu tenho esse pedaço de terra...boto minha rocinha...não posso bota grande porque a terra também é pequena...só tem 5 alqueire.

Mas, eu vo trabalhando...devagarzinho boto uma roça aqui...outra ali...ainda tem um pedacinho de mata e a gente vai indo devagar...

Fiz um projeto né...aí comecei com umas cabeça de gado...e a gente vai indo, através do assentamento...que todos que fez o assentamento tem direito de faze um projeto porque logo vem o PRONAF...que é o custeio.

Então a gente vai indo devagar e por aí a gente vai levando a vida.

Tenho amigos aqui...sim.

E se a gente se aperreia aqui a gente acha quem ajuda a gente...poco, né...porque se a gente por acaso precisa mesmo aqui...não querendo vende nenhum bicho que a gente tem...então a gente pode ir num amigo que ele arranja...tem um amigo aqui que tá bem mais melhor...e ele arranja mesmo

Mas só que aqui a coisa mais difícil que tem é eu precisa assim...

Eu agradeço à Deus por isso...pois Deus vem mantendo a gente devagar com aquilo que a gente tem...com aquilo que Ele deu prá gente...porque nós mesmo não têm nada...porque inté a nossa própria vida não é nossa...é de Deus

Então a gente tem que entende isso...que tudo que nós têm é dado por Ele.

No caso de doença...já aconteceu no caso da minha esposa adoeceu...a gente tava meio fraco...então eu achei quem emprestasse dinheiro...e a minha menina mais minha esposa foi prá Terezina, no Piauí...hoje ela não se acha ainda bem de saúde...mas já ta melhor.

Inclusive nós chegamo agora do Maranhão...segunda fera...hoje ta com 8 dia...

Fui mais minha esposa prá lá dá umas volta...visita meus irmão...que meus irmão mora tudo lá, né...e aí nós tivemo lá e chegamo segunda fera...nóis saímo no dia 16 de janero...e chegamo segunda fera...foi... quase que oéis chega e não encontra nós...

É bom volta prá casa... muito amigo...irmãos...os sobrinho...tudo não queria que a gente viesse...

A gente vem porque ...olha...eu dexei o menino ...filho esse que ta aqui mais eu...porque os outro mora na rua...

A minha esposa também ta na rua...porque ela não pode ta aqui...porque o médico falo que se ela quise te mais uns dia de vida...ela tem que faze reposo..e aqui ela não fica quieta...

Ela mora em Itupiranga...ela mudo no mês de outubro...ela ta lá na casa de um filho...tem lá a casa dele é grande e ele arrumo um cômodo prá nós lá...mas a previsão é de eu compra uma casa lá...daqui prá maio.

Se Deus quise...esse é o plano que eu tenho...e tenho certeza que Deus vai me ajuda...

São aqui 91 família no assentamento...sempre eles fazem...quando fazem uma brincadera aí ajunta muita gente...mas o ponto ideal de festa é numa vila que tem aqui na frente...o Tauri...é fora do assentamento.

A Igreja não faiz festa...de mês em mês... de mês em mês...ou de dois em dois mês...tem missa e o povo vai um bocado...

Por aqui nós têm duas Igreja ali...pertinho uma da outra...tem a Igreja Católica e a Igreja Adventista...eu mesmo so adventista...mas junta muito...tanto dum lado como do outro.

Eu tinha 12 ano...

Então...agora mesmo uma irmã minha ela tava dizendo:

Nóis sofremo tanto na mão de compadre Santo...

Aí a Maria disse: Como?.

Quando nós ia prá escola...todo mundo dava lição e ele não dava lição...e ele ia de castigo e nós tinha de fica esperando ele

Lembro...me botava de de joelho enquanto eu não desse a lição eu não saía de lá

E aí meus irmão ...ela era uma...ficava lá me esperando

Eu lembro que uma vez uma professora boto os menino tudo embora e me dexo eu lá...sozinho...

Mas não tinha jeito não...se botava de castigo parece que aí era pior...eu não acertava de jeito nenhum...num entindia nada...e ela me ajudando...mais ainda dava tudo errado

Aí meu pai viu que eu não interessava...num aprendia mesmo nada...e ele me tirou

Hoje minha irmã é formada...ela termino o 2º Grau...já agora...depois de velha...termino o ano passado...ela tinha até o 4º ano...e aí, lá no São Mateus, deram uma oportunidade prá ela prá se uma professora...assim, na colônia, né...só menino pequeno...

Daí...ela foi indo...estudando...estudando...e agora...depois de velha...se formo-se...que nem ela chego aqui...no ano passado...que ela veio aqui e disse:

Olha compadre...esse aqui é as foto da minha formatura...

Por que as criança desenvolve...começa a desenvolve...e a pessoa hoje...eles tão querendo que tenham aula aqui...

Agora eu não quero mais não...porque a idade que eu to...tenho 61 ano...eu acho que não muda nada não...será que muda?...

É...acho que, provavelmente, tinha...

Por que a pessoa que estuda e tem uma leitura mais ou menos que ela faz até a 5ª ou 8ª quer dize...ela ainda arruma alguma coisa de serviço...agora...se não tem isso é difícil.

Bom...a melhora prá mim era só porque eu ia aprende mais e escreve, né...é uma coisa que eu não sei...eu só assino o nome mesmo...que muitas vez a gente que faze uma carta e é obrigado a ta mandando os filho faze...os filho, hoje, muitos dele, não que escreve pros pai...

Eu agradeço muito à Deus...porque quando eu tomei uma decisão, ao lado de Cristo...eu não sabia de nada mesmo...

Aí...eu fiquei pensando...tudo que eu quisesse ...leitura da bíblia...era obrigado a pedir aos filho...

Aí eu orei...e pedi à Deus que me abrisse a minha mente e que eu pudesse lê a bíblia e encontra facilidade prá mim aprende...e foi o que Deus fez na minha vida...

Eu agradeço muito à Deus porque eu lê na bíblia corretamente...não tenho medo de erra de jeito nenhum...lê praça de ônibus...às vez..muito nome assim...eu chego, assim, na cidade eu saio caçando pelo nome.

A gente lê também os papel do INCRA...devagar...com calma...mas lê

Deus é bom...não tem outro melhor que Ele....era o jeito...porque não tinha outra oportunidade...

Trabalho só...aqui...eu trabalho mais esse menino...tudo quanto nós têm aqui...é nós dois que dirige...

Só se chama prá faze um mutirão...aí vêm...

Tem uma Cooperativa aí na rua...mas, até agora, não funciona...

Esse vizinho aqui...a produção dele ele joga na cooperativa no Marabá...mas eu não quis não...pelo que eu vi...o tempo que passa...dá prejuízo prá gente...no meu ponto de vista.

É...provavelmente junto...fica mesmo mais forte.

Quinze ano que eu to aqui dentro... 11 ano aqui e 1 lá na rua...e 3 notra terra...

Nóis tentemo faze um trabalho comunitário...nóis juntemo 15, 16 pessoa...entremo no projeto do abacaxi....e, depois, logo no início...dois desistiram

Só que a gente já tinha começado e aí fico os outro...eu disse que quando terminasse aquela colheita eu não queria mais entra...

Não aconteceu quase nada e aconteceu muita coisa...

Sabe por causa de quê?...

Porque quando é na hora de trabalha um vai e outro não vai...

Então...se num serviço comunitário...nóis somo 10 companhero... nós tem que mante aquilo ali é nós 10...agora se um adoecer...tudo bem...a gente ta sabendo ...então nós não vamo conta com ele, porque ta doente...conta com os outro...que tão bom...

Isso me boto sol na molera...porque eu dirigi lá...eu era muito diferente do grupo lá...e eu passo muita raiva...fiquei com muita raiva...porque o povo chateava a gente demais, viu?...

Olha...é muito mais fácil ocê mexe com gente assim...pagando...porque ele faiz do jeito que ocê que...

É muito patrão...aí um diz...eu vô embora agora...e aí vai...porque ele diz...eu sô dono e aí vai...

Então foi isso que fez ...me dexo enjoado e eu disse que não queria mais participa
Agora surgiu faze um grupo...vamo faze um grupo de ...assim...junta uns 10...12...mas cada um trabalha individual

Vamo lá consegui uma máquina prá faze corte de terra pros 10...vamo reuni...porque hoje sei que as coisa só funciona através de grupo...

Mas prá dize...assim...prá faze só um campo só...e vamo trabalha...eu não quero...porque já tentei ...já sei de que jeito é

O primero passo que dei aqui prá mexe com gente...foi um vivero...bem aí...e foi difícil...esse foi mesmo difícil...só vinha deles que passava 5,6,8 10 dia sem pisa aí...aí na hora da produção...que era prá vende...tudo era sócio...tinha que racha bem no meio...

Isso desgosta..isso dexa a gente desanimado

Então foi...quando encerremo o vivero...aí veio o abacaxi...

O prefeito doou as muda prá nós e a terra mecanizada...e nós entremo só com a mão de obra...

Isso nós comecemos...no início foi bom...mas antes de termina a planta...já começo a vacila...o serviço lá era de 2ª a 6ª

Ta com uns 3 ano aí...nós dexemo ...todo mundo largo...um disse que ia toca por conta...

Só quem ta tocando é o Zé Rosa...que, no ano passado, ele planto 30 mil pé

Eu planto só prá minha despesa...tem um rapaiz aqui por trás da minha terra que ele planto 6 mil pé

O abacaxi...ele dá resultado...se você tem um trocado...prá mexe com ele.

Esse verão eu vendi muito abacaxi...levava prá lá e vendia na fera...a cinq üenta centavo...um real o grande...quando chega 10, 11 hora...tava com o dinheiro todo

apurado....então ele dá resultado...lá em Marabá a gente levava prá lá...a gente vendia tudo...Marabá é bom de venmde.

Olha...a única coisa que eu to tentando mexeagora...eu to mexendo com peixe...a única coisa que eu ainda tenho na mente de fazer.

Eu to com um açude ali...o peixe até agora ainda não chegou...só que ta com problema o meu açude...porque eles colocaram um cano e o gado quebro a ponta do cano...e a água ta vazando direto...e eu to esperando eles que já ewra prá eles te trazido o peixe prá mim...e inté agora...eu já conversei com o presidente...

Inté agora ainda não chegou...e aí...essa semana eu vo lá na casa dele vo sabe o que que ta acontecendo...porque eles tem que vi aqui traze o peixe

Primero nós vanmo dá um jeito e vê se nós tampa o suspiro...é bem ali...prá vê que é modo de eu bota o peixe...

Tenho 2 neta, 2 boneca...tenho outro neto lá na rua...tem dois aqui no CEM...e tenho outros fora...filho eu tenho 5.

Protocolo 03 – Em 9/02/2004

Assentado Temistoelis de Carvalho – 72 anos

Moro aqui na base dos dez ano mais ou menos, com minha mulhe mais um filho...mais outro filho que volto prá casa.

Morava ali em Itapetinga e Cambe, na Bahia, antes de vi.

Tem base duns trinta ano que saí de lá.

Vim prá Vila Rondon no Pará...depois vim de lá prá Canaã...de Canaã eu vim prá esse pedacinho de terra que hoje to.

Ah...minha filha...vim devagazinho...sofria...dormia no mato...só umas palhinha por cima dos fio também que naquele tempo os fio era tudo pequenininho

Botava umas palmera dessas...derrubava e botava os galho por debaxo até forma um ranchinho.

É...sofri igual suvaco de alejado...conheci até o Paraná, nessa luta.

Agora...aqui no Pará...é que é luga de pobre mora...senti uma melhorazinha...uma morada certa...

Espero vê que Jesus Cristo me ajuda sempre...to sastisfeito

Eu não tinha nenhum Jegui prá anda montado

Eu to tendo umas vaquinha prá dá leite pros neto

Meu nome é limpo na rua...completamente...só trabalho prá isso...

O pai e a mãe também trabalhava no campo...

O dia aqui é corre prá uma rocinha ali...assunta como é que tá a roça...não to agüentando mais trabalha...só cortando um pedacinho de mato aqui...outro acolá...e vai tocando o pau aí...

Graças à Deus tenho muito amigo...eles vêm aqui...só tem um que não importo por ir...que tem hora que tem um ignorante que corto a orelha de um bichinho...

Se faltava dinheiro?... Ah!... graças à Deus tem o João Pimenta, tem a Rosa...tenho a ajuda desses

Mas óia não é isso que eu to principalmente muié...quando a gente anda atrás dum dinheiro assim...é porque a gente ta doente...

A gente tando são assim...até que a gente vai quebrando o galho...sem precisa...mas na hora da doença a gente tem que precura quem tem...

Vai tudo na Igreja Católica uma veis...duas...por méis...a gente vai sempre...

Festa aqui é difícil

Nunca fui na vida numa escola...eu fui criado sem pai e sem mãe...num tem quem orienta...tudo que ele faiz é só prá come...quando é pequeno

Fui criado cheio de rapariga...apanhava lixo prá rapariga...ajeita...tudo já topo comigo...

Eu vo conta que eu fui bem de vida?...

Nunca fui.

Agora...que Deus tem me ajudado...to mais favoráver...

Eu não tenho inveja da riqueza dos outro...

Agora escola eu tenho inveja porque ...se sabe o que...

Tudo quanto é coisa te que passa nas mão dos outro

Agora...o mundo é bom..sabe por quê?... o mundo é uma escola...

E muié... graças à Deus...óia...eu tenho ido busca gente inté no Paraná sem te nem a letra do ó...

Eu tava na melho se eu tinha estudado...

Achava que era bom porque eu sabia lê e escreve e as veis uma coisa que era mais fácil prá mim... mas não queria sê fora do direito que Deus promete...

Acho que não aprendo mais não...o sentido ta numa vaca...nium porquinho e vai...tira a idéia...

Se eu sabsesse lê e escreve eu ia dize muita coisa, né...

Ô moça...se sabe o que é tudo te precisão de passa pela mão dos outro...depende...

Depois é que vem passa nas mão da gente...mas eu fico sastisfeito porque todo mundo vevi...

Uma veiz eu mexi com Banco Imperatriz...em Marabá...e aí eu via todo mundo lá escrevendo...

Aí eu falei pro dotor: É um sentimento maior que eu tenho na minha vida é que eu não sei nem faze a letra do ó.

O home falo: Espera aí...dexa eu vê tua mão...se sabe corta de machado...ocê sabe faze uma telha...sabe trabalha de olaria...

Mas prá mim é uma tristeza vê todo mundo assina seu nome e eu preciso bota o dedão..

Daí foi que ele me deu essa explicação que eu fiquei mais alegre um poquinho...falei...graças à Deus não to muito exagerado

Eu sei faze uma colhe de pau...oia...eu chego no mato...eu sei faze qualche coisinha prá vive...

O que acontece é que Deus sempre ta me dando e vai me dá

Aqui percisava te uma pessoa mais sabido prá bota as coisa mais no rumo...porque aqui só entra aquelas pessoa daquelas comunidade assim...as coisa tudo fora do rumo...a gente ta pensando uma coisa... daqui a poço vira outra

Nunca fui sócio de ninguém...o sócio meu é só Deus... no Banco eu tinha medo de deve

Eu fui assunta os outro

Entrei com esse dinheiro

O FNO tem muitos ano...eu nunca pegava...eu não entindia e tinha medo da dívida dona...Ave Maria...tinha medo de deve ao Zé Ricardo..mas ao Banco não.

Protocolo 04 – Em 9/02/2004

Assentada Maria Rosa de Jesus de Carvalho - 72 anos

Moro aqui na base de dez ano...com o marido e um filho...agora intero os dois...esse aí chego agora...

Primero morei em Marcelino no Maranhão...

Aí morei em Canaã...de Canaã nós veio prá aqui, né... a mudança foi difícil porque a gente sai do canto da gente prá outro é um poço de trabalho...

A gente foi pelejando...ajeitando...pelejando...ajeitando...até que cheguemo...os fio tudo já tava grandinho...ajudara um bocado... eu gostei muito daqui

Pequeno eles tava quando nós veio de Marcelino...

Nóis já andamo demais...óia...eu já andei com esses fio pequeno prá Paraná...de Paraná fui prá Espírito Santo...o home trabaiano prá dá alimento pros fio Onde sabia que tava dando mais dinheiro, ele botava a trinquinha de fio na cabeça ou no pescoço, outro no cangote...aonde tinha carro...era de carro...e onde não tinha carro ele ia nas perna com os fio tudo.

Mãe brigava...menino...dexa essa muié aí..tu vai embora..vai trabaia e daí tu vem... Ele dizia: Não...eu vô..porque se passa fome...passa nóis tudo...se come...come nóis tudo... vai com tudo...era o jeito...A gente saía...botava a troxinha na cabeça...tinha veis que chegava nos canto não dava ponto nem de faze barraco...ficava no meio das manga...ia no mato...jogava umas painha ali...deitava...no outro dia metia os coró tudo prá dentro...fazia o barraco e ia trabaia...aí foi nessa luta aí Que Deus ajudo...um dia chego um home...Temis...eu vo embora pro Pará...tu vai mais eu?... Se tu me leva eu vô...

Ele pego os fiinho...jogo dentro do carro e nóis veio aqui pro Pará Chego na Vila Rondon...trabaio uns 4 ano...mais um home de Lameró... trabaiano e plasntando na horta e lutando...lutando...aí até que ele pode compra um pedacinho de terra na cidade de Marcelino

Aí nóis veio prá aí...chego...trabaio...foi ajeitando...aí foi mais equilibrando um poço...os menino cresceu tudo...aí foi ajudando...ajudando...aí Deus ajudo Um home...conhecido nosso que morava lá com nóis em Canaã...ele compro uma terrinha aqui...daí daqui ele ideo...o home ia vende uma terra aqui...aí ele ideo ...foi lá fala com o Temis...ele era mito amigo dele e foi lá...

Temis...tu que compra uma terra na Rainha, moço...lá tem terra boa... Aí ele veio aqui assuntá...chego aqui...assunto...agrado da terra...aí ele compro e nóis veio.

Aí nesse tempo ele já tinha assim...duas vaquinha que ele trabaia lá e compro Já deu prá um home que tinha um carro uma vaca parida com um bezerrinho pro home vi dexa nóis aqui...

Aí quando nóis chego...fico por aqui...nóis não tinha casa Tinha uma casa veia...uma barraca veia acolá no meio duma manga...uma casa de roda que tava moiando muito...

Num tempo desse de inverno assim... aí nóis chego...derrubo nossa casa veia lá...e fico prá lá e sofrendo...e chuva caindo... aí de noite todo mundo levantava e

sentava...e chuva caindo... e nós debaixo desse barraquinho e vendo a hora da casa caí em cima da gente...nóis sentava e amanhecia o dia...

Aí Deusajudo que ele veio limpando esse chãozinho aqui... aí fez um barraquinho...fez uma casa... ele compro as taba...ajeito um dinherinho...compro as taba...aí fez uma casa...aí nós veio prá aqui...

Mulé...depois quando nós chegamo aqui...uma malara deu no nós...uma malara...mas muié...que não tinha um prá da água pros outro...e acabo tudo...

Aí ele zureto logo...ele dano...eu vo vende...eu vô me embora...eu vô volta ali prá Canaã...porque na Canaã não tem essa febre braba...eu vo me embora...

Aí ele chego ali em Itupiranga e encontro o Benjamim...

Benjamim...eu vô vende aquela terra ali porque meu povo ta tudo deitado...não tem um prá levanta..prá dá água...vão morre tudinho que tem uma malara que não tem jeito de miora...

Daí o Benjamim falo: Rapaiz...ocê controla seu juízo e calma um poquinho...proque não tem ...em tudo que é Estado ta dando essa febre...essa febre ta dando geral no mundo todo...

Só se tu for na tua Bahia...na tua Bahia é que não tem essa doença...

Mais aqui...te boto no carro e te levo prá tudo quanto é canto...se não tive os hospital cheio do povo com essa doença...eu to mentindo.

Aí ele chego aqui...e me conto..É Maria...não vô vende mais não...o Benjamim me conto que tudo quanto é canto tem essa doença...vamo vê premero...

Aí Deus ajudo que nós foi tomando remédio...bota tudo lá na rua...de repente saro tudo...e foi dito e feito...só foi esse tempo também...já ta com cinco ano e nunca mais deu mais...

Eu sonhava assim, óia... vamo todo mundo trabaia com Deus...na frente de Deus vamo trabaia...bota a rocinha... prantemo muito arroiz...que mais tarde Deus ajuda...que nós vai come...vai bebe favoráver...

E dá prá um que chega...mata a fome de um...mata a fome de outro... e Deus dá nós boa saúde que vai vive muitos ano tranqüilo e graças à Deus...ta tranqüilo mesmo...ta trabaiaando com fé em Deus...

Eu tenho uns amigo aí..os vizinho...

Um dia ta com vontade de ir na casa do outro... nós chega...prosa...volta vê prá casa...as veis precisa duma coisinha...fulano...hoje se tem... amanhã na casa de um...os vizinho aqui são muito bom...

Ô muié... no domingo quando não vô na Igreja...eu fico aqui...algum dia eu saio...porque eu mesmo não gosto de anda...passo o dia aqui porque tem muita gente...os neto e fio ajudo tudo aí dentro de casa...aí nós fica por aí...conversando e bam...bam...bam... o dia se foi embora.

Eu levanto vo varre a casa...vo faze cafezinho...depois vo lava os pratinho...vo bota o feijãozinho no fogo...faze arrozinho...aí todo mundo vem e come...

Depois torna a ajeita aquelas coisinha...lava uma ropa...na hora que um menino ta vendendo leitinho...daí faço um requeijãozinho...eu luto o dia todo...trabaiio noite e dia dentro dessa casa.

Tendo precisão pode corre na casa de qualquer um que todo mundo se avalida...ajuda todo mundo...

Tem veis que também...dinhero é mais difícir...mais acha quem ajuda...

Tem um home memo ali...ele é caxa...to precisando de 100 real ou 200...Ave Maria...ele arruma...basta o recado dele...não precisa ele ir não...manda um dos menino desse qualquer...

Se manda busca dois quilo de carne...vem treis... se manda busca um quilo de café...vem dois...Graças à Deus...

Eu me alembro...no tempo que eu era menina tinha um professo dentro de casa...ele começo a me ensina na casa mesmo no campo...

Mas de premero os pai e as mãe não dexava ninguém estuda...

Ah...oceis que...moça prá estuda prá faze carta prá namorado...e não sei o que...

Vai prá roça que é mior...vão prá roça

la prá roça trabaiava o dia todo...quando chegava de noite ia dormi e esquecia da escola...

Ainda estudei uma besterinha dentro de casa mesmo...só o ABC...era da fazenda mesmo...ele morava mais nós...bem pertinho da nossa casa...aí estudei só um poquinho... e algumas hora que tinha tempo...

Lia ali um poquinho e saía ...pai e mãe não dexava porque o serviço era demais...e se a gente não fizesse assim...não ajuda o veio na roça...não comia...

Ficava lá mesmo ...não tinha esse negócio que tem agora...escola...era difícil...

Eu...se tinha estudado...prá mim tava bom demais...eu tava bem alto...as veis trabaiaava ...as veis eu já entrava fazendo uma arte boa que já dava prá mim...as veis eu ia faze um serviço que hoje só vai quem tem estudo mesmo...se eu não tive...não tem...e já ensinava os fio...já ensinava os outro...era muito mais mior de situação...hoje em dia só vale quem sabe.

Era bom se tivesse...as veis ganhava até mais facir

E ocê sabe...avalié...as veis que eu não sabe lê pega uma comparação...as veis uma pessoa ruim faiz um bilhete prá lá pro fulano te dá uma surra...a gente vai e entrega aquilo...a gente num ta sabendo...se a gente ta pru dentro da situação...óia e pronto...é bom a leitura.

Não do mais prá isso não...

Aqui podia muda se tivesse assim...uma pessoa sabida...que desse uma orientação prá gente...prá faze assim as coisa mais ou meno...a gente fica sabendo...assim...era mior te uma pessoa que nem ocê assim...no meio da gente...era mais mior...

Nóis andamo no meio dos outro de um jeito só...é difícir prá todo mundo.

Peço à Deus prá ajuda ...prá gente trabaia prá te as coisinha quando a gente tem precisão...ta aí... não precisa a gente ta aí pelas casa procurando.

Deus dá prá gente te...meu sonho é isso

Se chego um...eu te aqui...outro chego...ta aqui...não se preociupa com esse tipo de coisa

Deus tem força...não vamo na casa de ninguém pega as coisa...os outro vêm aqui

Eu fico triste quando um chega que não acha...se chega aqui...Dona Maria...eu quero assim uma coisinha...um açúcar...um café...é difícir ...Graças à Deus dize assim...não tenho...eu mando mesmo...e tenho tristeza quando chega ...fala um aqui hoje e não tinha...mas Deus nunca dexa falta ...graças à Deus.

Protocolo 05 – Em 9/02/2004**Assentado Atenor de Carvalho – 49 anos**

Moro aqui memo tem na base de um ano.

Vim porá aqui com meu pai e minha mãe e meus irmão

Antes eu morava em Rondon...a mudança foi boa...agora tá mais fácil a gente anda...tem muito transporte...levei umas treis hora de viagem...que é perto daqui lá...vim de van.

Me sinto muito bem..morando aqui...porque a gente junto do pai e da mãe da gente é bom demais.

A esposa fico lá em Rondon...era prá ela vi agora no dia 6...mas não deu certo...agora no dia 16 ela vem.

A mãe dela mora lá em Rondon meio adoentada...aí ela fica aqui e lá.

A gente espera uma boa melhora prá gente...porque a gente fica assim na rua direto...não tem futuro...a gente tem que caça um futuro prá gente...que amanhã a gente ta veio e não vai acha uma coisa prá começa a vida.

Lá em Rondon eu mexia com um bocado de coisinha lá...era mexe com negócio de mercadoria vendendo nas roça...mexendo com carroça...trabaiava no campo também...nas terra do meus tio...lá a gente mexia com umas rocinha...mas era poço Graças à Deus to gostando do pessoal daqui...me dô muito bem...muitos ajuda a gente.

Sempre a gente não precisa muito...mas na hora que precisa de um amigo...conto. Já tive na escola quando era criança.

Prá mim no começo era muito bom...mas não tinha tempo...

Era eu que era o mais veio...e aí tinha que faze muitas coisa...que pai trabaiava... e mão...quando ganhava uma criança...aí era eu que tinha que cuida das coisa da casa...que não tinha menina muié...era só eu mesmo...apanha água...arranja uma coisa prá ela...uma coisa e outra....e quando saía...era trabaiando direto mais meu pai

Aí não tinha tempo de estuda

Foi no Espírito Santo...na cidade...era pertinho de casa

Era um professor...ele era até legal

Fui só poços dia...não fui nem um mês...não podia fica

Tem hora que me dá vontade...

Eu estudei um poço no Maranhão...aqui no Vila Novo

Tinha um professor que ele começa a ensina nós uns diazinho...mais ele teve que saí...já tava até aprendendo a faze umas continha

Era na Vila Nova era a escola...

Ele inventou de faze mesmo ..porque ele dava aula pras criança...aí ele falo: olha menino...eu vo ajeita um grupo de umas pessoa aí...vo dá uma aulinha à noite prá oceis...

Aí...ele começo...mas foi embora...foi pro Goiás...ele bebia...depois nós não pedimo prá vi outro.

A vida da gente sem a leitura não é boa não

A minha vida tinha sido muito diferente porque se eu sobesse lê...do jeito de tanto serviço que eu achava em Rondon

Tu pode escolhe aí umas duzentas peça...tu pode ir e vende que eu tenho confiança em ti

Olha moço não posso ir...não que isso aí é uma responsabilidade grande...a gente tem que bota os número das casa e eu não posso não.

Se aparece eu ia...botava força prá ir...minha vida mudava muito...

Botava uma mercearia prá mim...tenho vontade de te...

Minha patroa memo fala...ela tava querendo entra lá em Rondon...mas não conseguiu...não apareceu escola lá perto

Peço à Deus me dá um pedacinho de terra de modo de eu trabaia...pranta o que eu gosto de pranta e colhe...e te o movimentozinho

Aqui devia te energia, uma escola boa...isso era mais melhor prá gente

Era legal trabaia junto...um grupo...uma união prá pegar junto era melhor...e te assim um mais inteligente prá dá explicação...

É por causa da união...um diz que pode não dá certo...outro diz fulano pode me enrola...ta fartando união.

Protocolo 06 – Em 09/02/2004

Assentada Francisca Raimundo Damaceno – 51 anos

Moro aqui... que eu me lembro... desde 90.

Vim prá aqui com o pai dos meus fio e os fio, quando vim prá cá já tinha tudo...4 mulhe e 4 home

Eu morava no Maranhão

A primera veis que eu vim do Maranhão eu vim pro Goiás...num lugar chamado Araguatins

Da Araguatins eu vim pro Pará... aí no Pará eu fiquei morando...eu gosto muito do Pará.

Dormi aí em cima de tora e de pau...passando medo...mas eu vim com a coragem que Deus me dá...e me dá coragem mesmo

Menino...se eu conta meu sofrimento que eu já sofri prá mim cria 8 fio...

Menino... quem me conheceu mesmo diz... essa muié sofreu mesmo.

Quando o pai dos meus menino morreu, eu fiquei com 4 fio pequeno... aí enfrentei... enfrentei... enfrentei...

Ta tudo criado...tudinho

Era quebrando côco no mato...vô fala tudinho...tirando azeite... vendendo...fazendo puba... vendendo...prá não dexa passa fome

Caçando de cachorro no mato...trazia ...daí amanhecia o dia os menino dizia: Mãe...que é que foi no mato?... Fui eu... trazia caraí prá meus fio não passa fome... e nunca passaram não...

Quando não posso arruma...eu vô numa casa...tomo emprestado...vo faze rolo...troco com outra pessoa...tudo me ajuda...

Meu fio... o negócio ta pegando...me dá uma ajuda... daí eu intero e faço aquela vaquinha e aí nós compra e come...

Nunca passamo um dia sem come...nunca passemos... graças à Deus...

Quando vim prá Rainha...

Eu não tenho terra não...moramo no olho dos outro...

Num ano boto roça na terrinha duma pessoa...notro ano...dotra pessoa...notro ano já boto é notro...

Pego o carro aqui às 7 hora e vo pro Itupiranga...pego o carro que faiz linha prá lá e quando é uma hora...eu to lá mexendo na roça.

Aqui...quando eu ajeitava prá arruma prá pega um pedacinho de terra...o povo me botava medo e eu ficava nervosa e saía...com medo...

Aí um home foi e deu só mesmo o lugarzinho do barraco.

Aí esse home que eu to morando com ele... que trabaia prá ele...aí foi ele que deu...ele queria que ele ficasse trabaiano porque gosta muito dele...daí ele deu esse pedacinho de terra prá faze o barraquinho...só o lugarzinho do barraquinho mesmo...

Um barraquinho tapadinho de paia...só tem uns pintinho que eu crio lá e umas galinha veia...

E na luta...todo o fim de semana prá rua...eu to no Itupiranga vendendo um bagulhinho...

Quando eu chego no Itupiranga as muié já chama: “Muié da puma... muié do azeite”...

Dá prá mim faze aquele dinherinho...daquele dinherinho eu vo faze aquele ranchinho prá mim traze

No tempo que eu era pixote...eu lembro...a culpa eu não boto no meu pai...eu boto nimim mesmo...

Porque eu era conhecida era por “roça”...

Embora bota estuda...

Não...eu quero é bota roça prá mim... minha fia...home chegava lá...”Quem foi que fez isso aí?”...

Foi a pantica que feiz...

Não mexe com isso aí que não vai dá nada que presta...

Vai dá sim...

Estocava capoeira e botava roça...

Eu enfrento cão e vara de roça que nem home enfrenta...

Eu era já duns 15 ano assim...

De 15 ano em diante que eu me alembro que o pai boto um professor que chamava até Luis...nóis chamava ele de Luis Professor...

Ele era carrasco...brabo...essa escola era no Maranhão num lugarzinho chamado Cruzeiro...

Era no tempo da régua... não tinha?... Da palmatória...

Tinha a régua de dá na cabeça e a palmatória...

Ele botava de joelho assim...

Aí eu disse...não vo estuda mais não...vo travaia... e travbaia de roça...

Não boto as culpa no meu pai não...foi eu mesmo

Também não sei porque boto nós ...eu era já grandona...acho que foi por isso.

Era carrasco o home mesmo...ele era mau.

Eu acho que é importante...eu so muito arrependida porque não sei lê...

É ruim não sabe lê...

Eu não sei lê...mas só que eu so assim...eu ando...

Não tem negócio que empanque eu não...

Eu tenho uma nora que junto do Tonho e tem um fio...
Ela diz: "Dona Pantica...eu queria se do jeito da senhora"...
Eu enfrento menino...eu vo e só valida
Eu podia se inté outra coisa...eu não sei não...
Moça...eu perdi a minha sorte...
A falta de trabaia não... de eu se fraquinha de condição...
Meus fio...eu não vo me esforça mais não...porque eu já trabaiei e nunca arrumei nada...pois então agora eu vo para ...
Mas não tem jeito não...tem que trabaia...não paro não...
Aí que eu digo: "Quem é da cangalha nunca passa prá serra"... eu tenho certeza que não passa.
Se fosse prá eu se prá serra... eu já tinha sido...
Tem que agüenta essa vida mesmo...
Porque na minha família é só eu que so fraca assimque não tenho condição...
E não foi por falta de trabaio não...
Minhas irmã...sim...são preguiçosa... mas tem condição...elas tem estudo
É eu e um irmão que não temo estudo...
No tempo que eu morava perto dele...ele era fraquinho também...agora eu não sei...
ele mora lá no Goiás...
As veis conseguia, né?...
Má menina...só eu sozinha... aula de adulto?...Só com veia assim...estudando?...
Se aparecesse escola aqui capaz que enfrentava
Muié... eu nem sei lhe dize não...
Agora eu nem sei o que é que eu vo dize...
Era bom que a gente escrevia assim...fazia umas carta aí...pro pessoal que mora longe...conhecido da gente...
Eu tenho a idéia assim na minha cabeça...
Quem sabe se Deus me dá essa sorte depois de véia?...aquela muié...no tempo de nova não sabia de nada...e hoje em dia aquela muie...
Bota aqui uma professora boa assim prá ensina...que nem ela aqui...o muie custosa, né?...
Pois não é, muié...e nesses outro lugar que eu já morei tudinho tem reunião...aqui não tem não...cada qual se vira...

Nesse ponto aí é errado...reuni tudinho...quando fosse prá faze uma maloca... outro ia...

Aqui não tem não...é desunido...embora corta arroiz do fulano...notro dia dotro...

Aqui se vira...cada um se vira.

Protocolo 07 – Em 10/02/04

Francisco dos Santos – 64 anos

Moro aqui faz 17 ano, na região

Vim de Jacundá...morei cinco ano lá.... morei em duas cidade do Pará.

Vim do Maranhão... vim da terra onde nasci no Maranhão... fiquei lá uma temporada

A cidade de Jacundá tava no começo... não dava prá fica lá... aí vim prá cá

Na esperança de melhora meu tipo de trabalho.

Não achava meio... não ficava fixo num lugar... andação prá caça melhora

Me coloquei nesse lugar que era muito contra-mão... não dava prá cria a família...

Em Itupiranga... arranjei uma pedacinho de terra mais grande um pouquinho... gosto de viver aqui... o trabalho pesado... vai levando...

Todo mundo é meu amigo...prá onde a gente pede o pessoal dá uns pros otros... às veis eu não tinha na minha casa... ando nas casa e peço... me dão...

Mas a preocupação é no serviço... no fim de semana dou uma viravolta nas casas dos companheiro...

Assisto futebol...

Tem festa... brincadeira e diversão... gosto de dança em festa... todo tipo de dança aprendi... chego num forró... se tive dança... sei me dirigi...

Essas brincadeira nova...só eu vê os otros faze... aprendo...

Minha mulher não dança... eu danço com as outra mulher...

A minha vida antes de vir prá cá... prá mim... era pior...

A dificuldade muito grande... meu pai era analfabeto... morava toda a vida no interior agregado de quem tinha recurso... e ele não tinha casa, não tinha terra, não tinha nada.

Viveu com toda família sacrificado...escravizado... trabalhando naquela época de 60 prá trás...eu me criei mais ele...dando um murro brabo e passando fome aonde nós vivia, no Ceará... nasci lá.

O papai veio prá cá com nós tudo já trabalhando... sem aprende nada e toda vida trabalhando no pesado...

Quando nós chegamo no Maranhão...nóis sentimo uma facilidade, porque tinha terra prá trabalha.

A gente não era escravizado do povo... a gente chegava e começava a trabalha...

Aí, nós comecemo a bota roça e plantando as coisa e arranjando com mais facilidade o pão nosso

Lá onde eu nasci o patrão tinha uma terra e nós morava dentro dela lá no estado do Ceará e ele era uma pessoa que lutava com o movimento... ele era agricultor... mas ele tinha terra e renda, porque a terra era dele...

Ele tinha facilidade ... ele ia prá cidade e arranjava uma mulhe prá passa uma temporada na casa dele... ele dando o sustento e a mulhe ensinando as criança de dentro da terra dele...

Só que ela não podia permanece lá... ela vinha... permanecia uma temporada e saía... Depois vinha outra... e depois não vinha era mais nenhuma...e, assim, o negócio foi abarulhado... nunca foi um negócio fixo... da gente trabalha e se afirma com uma coisa certa...

A gente via que o proprietário se sentia dificuldade de arruma as coisa... principalmente pros morador... que esperava por tudo pelo patrão... era difícil demais prá você puxa uma professora... quem ta na cidade não quer ir no interior prá passa fome e senti aquela dificuldade que a pessoa passa no interior... era isso...

Estudei na carta do ABC ...tinha o argumento de sabe quem era melhor e quem era pior na leitura...ela batia de palmatória na mãos dos otros... eu tinha muita inteligência prá aprende que até a professora se admirava ... eu dava duas lição e...pam ...pam... sem bate muito com a cabeça... ela mesmo dizia pros outro: "Rapaz...aquele menino ali tem uma inteligência muito boa prá aprende... bate os otros".

Se eu fosse um homem que tivesse estudado...eu hoje não sei por onde eu já tinha passado

Hoje eu tava numa boa coisa, porque eu arranjava as coisa com mais facilidade...botava mais poça força...

Eu podia se chamado prá dentro duma cidade prá ajuda em qualquer coisa...eu não derramava muito suor e de qualquer maneira eu não ficava escrevizado de muitos no serviço pesado... passa o que eu já passei na minha vida.

É por isso que tem certas hora... eu aprendi um poquinho...so satisfeito por isso que aprendi...eu não escrevo meu dedo na tinta... eu leio um poquinho...desenrolado não...mas a minha vida é dedicada à Helena... eu sou dirigente da Igreja...posso explica muita coisa...leio a bíblia... muitas coisa eu desenrolo sem precisa bate muito a cabeça.

Deixei de faze muita coisa por não te estudado.

Miuitas coisa que eu não posso participa porque a leitura é poçaPor onde eu já passei... a gente se acha em alguns lugar...e o pessoal precisa empregar uma

pessoa numa coisa tão boa... tão satisfatória...e aí eu fico me sentindo mal de eu não pode pega.

Achei muitas oportunidade prá isso.

O que pretendo e vejo aqui... é que todo mundo trabalha e se esforça prá trabalha... mas precisa de muitas coisa hoje pras pessoa melhora...prá gente participa prá mecaniza uma área de chão...principalmente pros trabalhador...

Aqui o que eu acho que nós precisa é a gente adquiri o direito que nós têm de trabalha na terra com máquina, o transporte, a mecanização, a comercialização...isso tudo nós precisa aqui.

Porque nós têm muita coisa que nós já vêm plantando do jeito que quando a gente nasceu...que já existia naqueles tempo antigo...

Mas hoje ta existindo uma mudança sobre a fixação da pessoa na terra...então é isso que nós tamo precisando aqui prá nós fica fixo na terra...mora...permanecer e dela tira a renda prá sobrevive.

Mas prá isso nós tamo sofrendo muita coisa aqui...porque nós não temo uma pessoa que se envolva junto com nós e diga se precisa de planta isso aqui...se precisa de máquina...

O INCRA é uma coisa...o que ele ta fazendo aí é fazendo grupo de pessoa prá faze financiamento...esse serviço normal que nós vêm fazendo...não bota ninguém prá frente.

E o que me interessa aqui é melhora sobre isso...máquina, ajuda nós a mexe com a terra e faze a nossa região fica mais mansa...ter mais transporte...a estrada melhorar...isso é que precisa...prá nós permanece aqui e melhora o nosso modo de vive....é prá isso que nós tamo lutando prá que chega um dia lá.

Protocolo 08 – Em 10/02/2004**Assentada Helena Gomes de Oliveira – 55 anos**

Já tem uns 17 ano que moro aqui...com Francisco, meu marido, e meus filho...só tem um em casa.

Vim do Maranhão para o Pará...

Aí morei em Jacundá... mudei no inverno...os carro atolava...

Aí de Jacundá vim embora aqui prá Itupiranga...daí já foi mais fácil... era no verão...ajeitemo um carro e o prefeito mando busca nós lá... daí nós veio.

Eu pensei que aqui eu ia muito é adoecer...pega malária...mais...ainda peguei... ainda adoeci com malária e fiquei 2 meis no hospital em Itupiranga e quase morri

Eu imaginava que chegasse aqui e ia arruma um pedaço de terra e vive trabaiando e mais nossos fio igual a nós...veio trabaiando...botando roça...plantando mandioca...fazendo farinha...

É bom... eu gosto...adoro aqui esse lugar...

Tenho amigos...gosto muito dos meu amigosesse povo tudo aqui que mora nas redondeza é tudo meus amigo...

Se farta dinheiro?...Posso conta...tem muito amigo aqui que eu já tenho contado e vo atindida.

Quando to triste?...Tem hora que tem muito amigo que diz assim:

“Dona Helena...se conforme...dexe esta...que um dia nós chega aquele tempo da pessoa a miora de vida”...tenho amigo que fala isso prá mim...

Em caso de doença...tem alguns que ajuda num caso de doença...mas tem uns que não ajuda não...mais a gente é conformada...

Eu me do logo...eu não so muié que ando me zangando com ninguém...todo mundo prá mim é gente boa...

Agora...prá visita...eu não gosto muito de anda visitando, não é?.....Por causa que é do meu signo mesmo...assim...de eu não vive nas casa andando...é muito difícil mesmo.

Vo na Igreja todo o domingo...quando os crente me chama...vo na Igreja dos crente...na Igreja do seu Santo...mesmo eu gosto de ir... quando ele me chama eu vo, né.

Minha vida antes era ruim...era porque era mais difícil...não tinha esses projetinho prá gente pega em dinheiro e compra as coisa que a gente precisa...

Mas depois que apareceu esses projetinho que a gente pega em dinheiro...aí a vida mudo...compro mandioca...compro gado...

A gente paga...mas daí lá no banco eles aumenta aquele tempo que tem de paga né...vai miorando...a gente paga devagar

Nunca fui na escola...

A coisa mais que eu tenho vontade na vida é de aprende

Meu pai nunca me boto na escola por causa que, naquele tempo, era pago, não é?...

Daí meu pai era muito pobre...ele não tinha assim condição de anda pagando professor prá ensina os filho

Aí não era igual agora que tem escola no meio do campo pro povo...e o governo ...é pago pelo governo...não precisa ninguém tira dinheiro do bolso prá paga, né...

Tem veis que eles dá os livro...dá material...

E naquele tempo era obrigado os pai compra aquele material prá dá pros filho... e hoje não... o governo dá...não precisa a gente ta comprando...

Compra só é ropa pras criança...caderno...lapi...aquelas coisa que precisa, né?...e as outra coisas é o governo que dá...quem paga...

A vida era diferente se eu sabia lê, escreve e explica as coisa pro povo...que tem muita hora que eu tenho muita raiva assim...que eu não sei prá me explica muita coisa...e anota no meu caderno...escrevendo...o povo fazendo as coisa...eu escrevendo... e eu tenho vontade.

O Chiquinho lá em casa ele tem uma bíblia e uns livro lá que eu digo assim: “Chiquinho...eu queria aprende lê que era prá eu lê esses papel tudo”...mas eu não sei...

Se vier escola eu vo...que é prá mim aprende ...eu tenho vontade...

Aí eu vo escreve...aprende as coisa que eu tinha vontade...eu pego a bíblia...fico com vontade de lê...mas não sei...

Mas eu tenho fé em Deus que vai abri escola...que eu quero ir...

Os filho desistiro de estuda...eu tentei muito...”Menino...voceis vão estuda que a coisa é mais melhor do mundo é a pessoa estuda...se emprega em qualque lugar que a pessoa quise e se a pessoa não aprende muito ...se forma...como é que ela um dia vai se emprega num lugar assim numa cidade?...Tem um emprego...mas não pode se emprega porque não aprendeu, não é?”...

“Ah...mãe... não vo não...a escola é muito longe...se fosse aqui nós ia”... cansaram e não quisera mais ir

Já conheço uma bem ali...que ela não sabia de nada...e hoje em dia ela sabe....embora estuda? Daí eu não fui porque ficava muito longe prá eu ir e prá vim de noite....daí eu sozinha...não tem condição.

Queria uma escola aqui e um professor tão bom prá ensina nós prá nós aprende e um posto de saúde...pois nós não tem

Trabalhava na horta, mais seu Santo, Zé da Rosa...Dona Neli e a comadre Antonia...

Todos ano eu faço meu canterinho...

Eu fui sócia do vivero e gostei muito também...

Nóis paremo porque aí tinha gente que esse povo de Itupiranga...queria 50% quando nós vendia...não tinha condição...aí o vivero se acabo.

Se tivesse mais uma pessoa que administrava mais um poço aqui prá gente trabalha de vivero...pode trabalha em horta...porque aqueles já que ganha mais que aqueles que já feiz aquele esforço, não é?...

Eu já ...porque quando uma pessoa chega perto de mim e diz: "Dona Helena...anota aí...escreve isso aqui"!...aí eu não sei...aí eu mando outra pessoa...aí eu fico chateada...até com vergonha eu fico...porque dessa idade e eu não sabe de nada da leitura!

Protocolo 09 – Em 10/02/2004**Assentado Raimundo França de Souza – 54 anos**

Moro há dezesseis ano aqui...eu, mais a minha mulher e três filho. Cinco pessoa
Morava em Itupiranga

Primeramente, eu morei numa mata.

Passei 20 ano numa mata...aí, de lá, o home vendeu a fazenda lá...e aí foi e compro
a terra aqui...aí eu morava há 20 ano lá e ele foi e me deu 5 alqueire que até hoje to.

Eu queria melhora muito

Morava muito distante

Aqui é mais fácil prá vive...mais pertinho da rua...mais tranqüilo.

Minha vida mioro bastante...mioro demais...Ave Maria...

Eu gosto de mora aqui

Tenho muito amigo...gente que ajuda demais...na falta de tudo.

Fui 6 mês na escola em Marabá... parei é porque meu pai era viúvo...e aí eu fui lá
prá Marabá...tive na casa duma tia minha..mas não deu certo...eu vim embora.

Quando cheguei aí o pai falou: Olha ocê vai estuda se quise...se não quise ocê não vai...

Eu ainda tentei estuda mais duas veis em Itupiranga...aí...desvaneci e larguei...eu gostava de ir...

Mas não lembro quase de nada...que nesse tempo eu era criança

A vontade de estuda todo tempo eu tive...depois que eu fiquei grande...já maior...

Nunca tive uma chance de escola aqui perto onde estuda...

O professor ainda tento...o Divaldo...mas aí não deu...

Tava um bocado de gente...mas o Tauri era muito longe...trabalha o dia intero aqui e ir no Tauri à noite não tem condição

Agora...se fosse aqui perto dava prá nós

Tenho vontade de lê um livro...pega um coletivo que eu não sei...olha...porque se chega em Marabá...o cara que não sabe lê...pega errado...tem veis que vai prá uma coisa...vai prá outra...é difícil...

Tem que ta perguntando pros outro...ou então tem que te um guia prá guia ele.

Mais melhor...porque eu sabia tudo...não sabia de tudo, mas sabia um pouco, né...

Daí dava prá me dirigi...porque o cara que não sabe lê não sabe nem anda no mundo...

Acho que às veis podia surgir muita coisa boa aqui pro assentamento.

Mas não lê...como é que eu participo? Não posso participa de nada...é difícil.

Devia de te um colégio, um posto de saúde, uma estrada melhor...tudo era bom prá nós aqui.

Eu trabalho sozinho.

Já trabalhei reunido na prantação de abacaxi...no mutirão...funciono...e até foi bom...não foi muito ruim não..aí, paremo...porque o projeto caiu..não tivemos mais ajuda

Tenho vontade de trabalha num grupo de 10, 20, 30 pessoa.

Meu sonho é cria meus filho

Prá essa filha aqui...que ela estude...que não chegue no ponto que nem eu e otros que têm por aí...sem estudo..sem nada...vo faze força prá isso....é bom...sempre é bom.

Às veis...eu vo na Igreja...mas não é todas...também tem veis que não vo...mais fico em casa...vo no Itupiranga...

Aqui é difícil se reuni...junto fica mais forte prá luta junto...é bom...prá consegui o que quer.

Protocolo 10 – Em 10/02/2004



Assentado Raimundo Lopes Machado – 53 anos

Tem uns 23 ano trabalhando direto aqui...moro só com um dos filho, o mais novo, e a mulhe.

Eu era novo...nesse tempo...

Meu pai é um home muito trabalhador...mas, sofredor...só filho, era 21 filho...tinha 21 irmão.

Aí a gente foi sofrendo...sofrendo...de lá prá cá...

Meu filho...vamo muda daqui do Maranhão...Rapaiz...eu não pretendia muda daqui não...saí desse lugar... certo...nóis temo condição de ir prá esse lugar que se ta falando...o Pará...mais a gente não tem costume de ta se mudando...quem sabe se é sadio...e nóis têm muita criança...

Rapaiz...mais eu não agüento...

Aí nóis veio aqui pro Estado do Pará....veio todos...sofrendo...eu vô lhe fala uma coisa...

É tanto sofrimento que a gente não sabe nem explica direito...

Aí nóis veio...

Chego aqui no Itupiranga...aí encontremo o Consolo...ainda hoje existe ainda...um velhinho...Ele disse:

Seu Zé...vai lá pras minha terra...vo te dá um corte de roça...

Aí...fomo trabalhando...esse ano não pego bem a roça...só que foi melhorando aos poquinho...melhorando...melhorando...

O final de vi do Maranhão prá cá era vê se arruma uma terra prá trabalha bastante gente...

Meu pai mudo lá pro Jacundá...prá lá, ele faleceu mais minha mãe também...aí os irmão se esparramo...tem gente até em Roraima...só existe eu aqui na Rainha e em Itupiranga tem uma irmã mulher...só...os outro ta tudo esparramado...

Eu gosto de mora aqui...

Só que na minha chegada aqui eu sofri muito a malara...Malara que eu tive...um ano morei lá no Parajá...fica aqui prá cá no Itaituba...

Sabe...eu vo volta...não vo agüenta...cheguei no Itupiranga...malara...malara...

Aí eu fui prá Terezina...passei 18 dia em Terezina...foi indo...tomando bastante remédio...

Aí passei a trabalha com o Milésio...só com o Milésio eu tenho 10 ano de vaquero...

Agora eu não trabalhando com ele mais não...ele me despacho.

Eu pensava assim...é rapaiz...se eu arranja uma terra prá mim...10 alqueire tava bom...eu tenho muita vontade de trabalha ainda...

Tenho 3 filho home...trabalhador...inclusive tem um aqui que mora mais o Flávio e trabalha prá ele.

Mas tudo ta pertinho...na hora que eu de um grito...eles aparece prá ajuda...

Só que nessa região aqui prá gente encontra terra ta difícil demais...tem que saí prá fora...sofre bastante...to aí...andando prá cima e prá baxo prá vê se adquiro uma terra prá mim.

A gente pega alguma coisinha...aqui não tem sobre não...

Mas eu esperava a coisa melhora aqui onde nós mora...inclusive essa estrada também...essa estrada devia de se uma estrada melhor...

Tem mais de vinte ano...rapaiz...passava naquela Rainha por cima dum pauzinho...um pé de côco...quando o inverno vinha...a água vinha arrancando...colocava outro pé de côco...era aquele sofrimento todo...

O povo todos aqui é meu amigo....se falta alguma coisa eu corro na casa dum vô atendido...eles ajuda...

Eh...se eu tivesse estudado...

Eu achava que a minha vida tinha modificado...era outra vida...

A gente... era na Chapadinha do Maranhão...eu tava na faixa de uns 12 ano

Meu pai mando... Meu filho vai estuda...

Aí nós saía 6h...rapaiz nessa época era 8 irmão...sumia no mundo numa estradinha num mato chamado relógio...lá existe muito...eu chegava lá na casa da minha professora Francisca Maciel...ela falava:

Raimundo...rapaiz...essas tua perna não dói não?...

Digo...dói...cheia de buraco escorrendo sangue...

Rapaiz...que sofrimento moço...

Só que nós tinha que ir...era os 1º aluno que ia despachado era nós...prá na hora de nós ir prá roça ta no jeito...ta na casa de volta...andava mais de hora...era longe.

O meu pai dizia assim:

- Óia o brinquedo na estrada...se chega...apanha...

Era um sofrimento que vo lhe fala uma coisa...não cheguei a ir um ano não...não agüentei mais...eu sofria demais...meus irmão também não foi...largaram tudo

Aqui...ou bem no estudo..ou, então, na roça.

Vamo para porque não tem condição, meu pai...

Perdi a vontade...fui esquecendo...mas o sofrimento foi cruel.

Se eu tivesse um conforto, meu pai...ta certo...meu pai era um home muito trabalhador...ele tinha bastante bagulho...só que os colégio era muito longe...mas se meu pai fosse um home assim...bem de condição...a nossa vida era mudada...eu tenho certeza que era...

Se eu fosse uma pessoa que sobesse lê...eu mexia com agricultura...eu acho muito bonito.

Só se por acaso a gente fizemo uma consulta de vista...porque eu não enxergo bem não...eu não sei se é devido mordida de muita cobra...muitas coisa perigosa que já fui ofendido...eu não sei...eu acho que sim...

Se eu chega perto duma letra...assim...minhas vista fica ardendo e enche logo de água...não dá...

Eu tinha vontade de mexe com agricultura...eu acho muito bonito...

Aqui no Pará sempre trabalhei de vaquero...

Sonho em te uma terra prá mim acaba os dia de vida trabalhando...pro dia que eu falta...os filho te esse pedaço de chão

Aqui devia de te principalmente escola pras criança mais perto

Agora mesmo, nem sei como vai se...se meu filho vai estuda aqui no Tauri ou no Itupiranga...ta esse negócio...tem esse mexido ainda tem que resolve

Se a escola fosse aqui pertinho...se tornaria melhor...prá mim e prá ele que viajava muito...

Isso aí daqui prá frente é até perigoso...até carro mata as criança...estrada esquisita
Não trabalho junto com ninguém...mas penso que se faze grupo...era bom tudo reunido...unido...acho que vai prá gente...

Agora...uns aqui...otros prá acolá não compensa...tem que se de grupo...tem que tenta

Aqui se a pessoa não mete um enxadão na terra...pode para...é difícil demais.

Protocolo 11 - Em 10/02/2004**Iracema de Souza Almeida – 49 anos**

Moro aqui faz dezoito ano.

Foi fácil chega aqui. Vim do Goiás, perto de Augusto Nobre.

Sonho que eu tinha era de arruma uma terra porque lá onde eu morava, eu não tinha.

Prá mim cria meus filho e aí eu tive que muda prá cá prá arruma um pedacinho de terra.

Eu so feliz aqui...gosto daqui.

Todos meu vizinho são meus amigo.

Na minha precisão...quando eu preciso...que eu não tenho...vo ali num vizinho ...ele me socorre.

Fui na escola na base da idade dos 7 pros 8 ano...mesmo lá no Maranhão onde nós morava...nóis morava no Maranhão...aí...lá do Maranhão...nóis viemo pro Goiás e do Goiás nós viemo prá cá...pro Pará.

Eu estudei até o 2º ano

Naquele premero tempo...tinha aquele negócio de cartilha...o ABC ia prá cartilha e aí depois ia pro 1º ano...e depois pro 2º ano.

Eu estudei até o 2º ano.

Mas aí eu não aprendi...não é porque meus pais não me botasse na escola...é porque eu desisti mesmo.

Mas não foi por causa do probrema dos meus pais...o probrema foi meu mesmo.

Eu gostava da escola...mas o início eu achava assim...independente...naquele tempo, né...e pensava que depois não ia precisa...e aí chego o ponto da gente precisa e aí se arrepende e não te mais jeito na...

Pode se até que aconteça...porque aí, uma mãe de familia, não pode dexa as coisa assim...prá estuda à noite... porque se fosse mesmo perto de casa...tudo bem...mas aqui é lá no Tauri... e aí fica muito dispendioso prá gente dexa aí as criança...

Se tivesse aqui de dia dava da gente estuda...ou mesmo à noite...dava muito bem...tudo perto dava todo mundo estuda.

Achava que minha vida tinha sido diferente...porque, eu imagino assim...
Que eu já tenho achado muita oportunidade de algum emprego e aí eu não consigo porque eu não sei lê...aí me atrapalha...
Já...assim sabe...ó...mais ou menos assim...
Eu só sei assina meu nome...o meu esposo não sabe lê e não sabe escreve...aí, alguma coisa que tem de enfrenta...é eu...aí eu não sei lê...
Aí...chega um ponto de alguma coisa que pode nós seguir pra frente...daí eu não posso porque minha leitura é pouca...
Meu filho ajuda ...sim...porque tem um agora que tá empregado, né...só tem um que tá empregado ali no supermercado...
Aí os outros estudam...mas trabalha em casa...assim...doméstico
Os que têm dentro de casa já lê alguma coisa pra nós...
Demoro...até meu filho cresce ...sabe lê alguma coisinha ...
Quando chegava uma carta...uma coisa...era obrigada a ocupar os vizinhos que sabem alguma coisa...
Aqui nós precisamos de um colégio...assim...pra estudar...precisamos de um posto de saúde...que nós não temos...quando nós precisamos...corre pra rua, né...
Precisamos de muitas coisas...
Era bom...nunca trabalhei junto...nunca pensei também...
Nunca trabalhamos junto...só meu marido trabalhou um tempo aí no abacaxi, mais aí também desistiu...
Se tivesse continuado dava de ajudar, né
Se eu fosse aprender...ia buscar um emprego pra mim...pra mim viver mais despreocupada... que eu já trabalhei muito...assim...na roça..nessas coisas, desde criança eu trabalhei na roça....

Protocolo 12 – 10/02/2004**Assentada Maria Francisca da Silva - 65 anos**

Faz 20 anos que trabalho aqui.

A minha mudança foi de Marabá prá cá.

Nóis veio do Sampaia pro Marabá...do Marabá prá cá.

A mudança inté que não foi muito difícil, porque eu saí de lá prá compra esse lote...aí mandei faze barraca mandei faze tudo...depois voltei e peguei minha mudança e nóis mudamo prá cá.

Sempre eu tinha aquele sonho de felicidade de um dia possuir uma terra prá mim trabalhar...possui gado...prá vim projeto ...daí eu compra gado...compra tudo prá mim...

Hoje eu to morando até debaxo duma casa, através do projeto...graças à Deus por isso...de doença que eu sinto é só reumatismo...sim...ataco derrame duas veis...mas Deus me deu a vida.

Todos são meus amigos aqui...tenho amigos aqui de 30 anos...e desde os otros lugar...esses outro lugar...tudo nós moramo vizinho.

Essa Iracema que tava aqui...conheci menina...que hoje é esposa do seu Manelão...ela é mãe quase de 12 filho...conhecendo ela todo o tempo.

Muito mais melhor se eu tenho estudo.

Igualmente eu ia trabalha prá mim se uma enfermeira...uma coisa melhor

Pois é...eu era...que na minha família tem pessoa que é enfermeira...outras trabalha no Banco do Brasil..outras trabalha no Banco da Tele Pará

Aí então...eu tenho parentes também...primos irmão que é prefeito no Sampaia, lá do Goiás...

Olha...outra hora quando eu era criança...minha vó contava que tinha 280 netos

Já ouviu fala dos índio...ouvia fala que a Prepetina saía nas mata e dizia "Aqui passou a infeliz Prepetina" ...eu so dessa indecência...ela era prima legitima da minha mãe.

Queria se enfermeira...era sim senhora...que minha convicção dava.

Já ajudei muitas veis na minha casa pessoas...

Um enfermeiro lá no Sampaia...chego um rapaiz ...ele gritando com um tumor na mão...eu tinha um restaurante...eu trabalhava de restaurante...aí esse homem se hospedava no outro restaurante assim... por nome Zé Mesquita...aí o rapaiz foi e falo assim: O, seu Zé...hoje eu vim aqui prá ocê me faze uma caridade...me sarja esse tumor, que essa noite eu não dormi.

Ah!... Não tem anestesia, não tem isso...não tem aquilo outro...

Aí fiquei com dó do rapaiz e chamei na minha casa...dei hospedagem prá ele...ele se hospedou-se ...

À noite eu procurei ele ...se ele tinha coragem de eu sarja a mão dele

Aí ele foi e disse assim:

Dona Francisca se a senhora fize isso prá mim, a senhora vai tá fazendo uma grande caridade

Eu digo...pois você se agüente aí que eu vo já sarja sua mão...arranjei umas pinça que eu tinha...arranjei algodão...pedaço de gase...arrumei tudo direitinho...aí fui e sarjei a mão dele...ele dormiu à noite feliz, não é?...

E gosto de fala...aí eu tratei daquele home

Quando amanheceu o dia o Zé Mesquita disse assim:

- E o rapaiz?...
- Dormiu à noite
- Que foi? Que fez? Deu remédio prá ele?
- Eu sarjei a mão dele
- Ele disse: Que conversa é essa?...
- Sarjei...vai...repara.

Eu tinha feito curativo, eu passei um esparadrapo, igualmente uma enfermeira que faz com um cliente doente.

O Brasil perdeu uma enfermeira de diploma...de vida, to aqui.

E tantos vem na minha casa e eu faço isso....essa caridade.

E tenho apanhado muitos doente

Outra veis...lá no Sampaia...um rapaiz enfraqueceu do pulmão.

Aí os pai ia muda prá Imperatriz e dexaram o rapaiz abandonado.

Deus chamo na minha casa...fui cuida dele

Mudei prá Imperatriz...levei ele.

Mas antes de eu ir...fui...chamei o pessoal... aí tirei aquele dinherinho...mandei ele prá Belém...lá o médico trato dele ...ele fico quase bom

Aí disseram prá ele...qual a profissão...ele era pintos e era locutor..

Aí foram e disseram prá ele que não era prá usa tinta naquele período de um ano.

Aí ele foi ...passo poço tempo...ele foi pinta o motor do Valdeci que mora lá na Imperatriz

Aí a doença dele volto prá trás e aí termino ele morrendo...

Mas toda a vida na minha gestão

Toda a vida eu lutando por ele...todo o tempo.

Pois é...sempre eu gosto de ajuda as pessoa doente

Eu...bom...eu gostaria de ir...só que eu não enxergo ...só bem poquinho.

Se eu tive óculos eu me animava...to com essa precisão.

A primeira coisa que ia faze...se aprendesse a escreve...ia escreve carta pro meu filho que ta em São Paulo mandando conta prá ele que eu tinha ido no Colégio...então eu aprendia a assina o nome

Eu queria um posto de saúde...um posto de telefone...

Aqui?... Só eu mesmo mais meu veio trabalhando...com otras pessoa é difícil

Agora eu gostaria mais que eu pudesse compra um motorzinho prá limpa o meu arroz

O INCRA não funciona...

E vai também do Presidente

Prá mim...eu chega compra à prestação e bota na minha casa

Meu sonho é só esse...só não foi realizado porque meu veio não quis...se não...nóis tinha tudo isso...nóis tinha nossa farinheira, a nossa usina...nóis tinha tudo aqui em casa.

Eu convidei ele...mas fico assim...não, minha velha...daqui mais uns tempo...nóis vamo chega lá.

Agora eu gostava que ele tivesse acompanhado o meu sonho...mas ele ta aqui e eu aproveito ele toda a hora.

Não que dize que aqui muitos tão esperando

Eu é mais difícil aprende...por causa dos olho

A aula tinha que se aqui...prá cá...que é perto...

A gente gostava que tivesse uma escolinha.

Protocolo 13 – Em 10/02/2004**Assentado Pedro Bastos – 60 anos**

Vim mora em Rainha faz 4 ano.

Vim do Maranhão e tive dez ano morando em Itupiranga trabalhando no campo de roça na terra dos outro... aí em Itupiranga... lutando... lutando...e Deus me protegeu e consegui um pedacinho de terra aqui em Rainha

Aí foi preciso se desloca de lá... vim embora... mudança de pobre... se sabe como é que é... não precisa lhe conta...

Hoje to trabalhando aqui mais os filho

Prá mim... aqui é um paraíso... eu me sinto bem aqui...Graças à Deus.

Sou arrodido de amigo... posso conta com as pessoa nas hora que preciso... na realidade, já aconteceu um fato... faleceu meu filho e tudo chegou na hora certinha... tava tudo junto comigo... o que não tava na hora junto... chego depois.... então, eu me sinto bem feliz.

Eu sonhava ... sempre eu tinha um sonho que eu ia pelo menos melhora a minha vida... trabalha prá arranja o pão pros filho... outra coisa... te o meu sussego com meus filho... recebe a minha família... os meus amigo...eu me sinto prazeroso...isso aconteceu e ta acontecendo...

A gente precisa de otras coisa mais aquí prá nossa região... justamente era aquilo que o companhero Chiquinho falou... que nós precisava de maquinário prá trabalha, prá manera mais, mais estrada... nós precisava de muitas coisa... de dinheiro... esse o principal de arruma... esse é o que nós precisa mesmo...

É como diz a Dona Lena... embora seja pago... mais dá um tempo... prá nós prooduzi... te força prá produzi...

Que nem hoje... eu não to tendo condição de lhe paga 1 Kg de carne... mas ocê me vende... amanhã ou depois eu lhe pago... eu supri a minha necessidade e lhe paguei, né?...

Assim que devia se...Que todos nós brasileiro tamo correndo atrás de consegui melhora... uns e outro não... tem gente que não trabalha e fica perseguindo e ainda tira de nós...

Ah... se eu tivesse estudado... tivesse tido uma permissão de estuda... talvez eu não tivesse na situação de que vive com a minha família ... tivesse tudo se formado... cada qual tinha terminado seu estudo...Porque... quem não sabe de nada... ocê sabe como é que é... né?...

Não se sabe das oportunidade... tudo é mais difícil... te um emprego...

Prá começa... vem tudo de bom...mas eu não posso pega... não sei de nada... que nem ocê... se ocê não sobesse... hoje ocê tava lá... caladinha... sem sabe....

Eu to na idade que to... mas se tivesse uma facilidade aqui pertinho... eu animava estuda... como eu ainda animo prá trabalha...

Ah... eu gostaria de muitas coisa... de ler de escreve... lê um livro... tinha vontade de pega um livro e lê... lê a bíblia... de tanta vontade que eu tenho...eu tenho a Bíblia em casa... eu fico namorando ela... e botando os otros prá conversa... é ruim demais prá mim... é uma situação triste...mas... eu só perco a esperança quando morrer...

Se perde a esperança piora...

Como eu me animo prá trabalha... eu acho tão bom trabalha... compra um objeto...

É que eu mesmo velhinho...me tremendo... achava bonito eu escreve e lê...

Agora isso aí te dependendo de grandes oportunidade... falta vontade... porque é assim...quando vem a política... a candidato me traz o céu e a lua... diz "eu boto um colégio em toda a parte... professor... vo faze isso, isso e isso...quando sobe lá em cima... eles encolhe a cabeça e nunca mais olha prá nós... esquece... é triste isso... essa esperança... a gente tenta, tenta... toda a vida morrendo

Aqui tinha que te um colégio... um posto de saúde... estrada... que é o principal... porque sem estrada também é um beco sem saída... e, então, tem muitas coisa que a gente necessita.

Tamo se agrupando prá começa um trabalho... se Deus quise com o dinheiro que vem é que a gente sabe que boi compra... sem gasolina... não funciona...

A gente fica esperando vir... prá pode se mexe.. porque se não tive um meio... fica ruim... a situação fica triste...

Só sonha... aí morre sonhando toda a vida... porque se n[os]somo dez fraco... nós pega na mão do outro... nós se levanta todo mundo...

Mas se eu to fraco... ocê tá fraco... a gente ali ta fraco... tudo desanimado... quando um encosta no outro já ta caindo... e tando junto fraco... pega na mão do outro e anima... essa que é a nossa lida de vida.



Vila de Sabrosa - Concelho de Sabrosa

Região Norte - Portugal

Protocolo 01 – Em 24/01/2005**Delfina Ruivo Costa – 71 anos**

Morava numa Quinta. Até meus onze anos andava descalça e nunca fui na escola. Onde eu morava não havia escola.

Quando já tinha meus filhos criados, quis ir à escola. Uma professora tinha uma sala à noite, mas meu marido me proibiu de ir nas aulas e chaveava a porta para eu não sair.

Meu marido me tratava mal e batia.

Fiz foi “curso de paraquedismo”, ele me jogava para fora de casa pela janela.

Acredito que a vida teria sido melhor se tivesse escola.

Nenhum dos meus filhos trabalha no campo. Todos trabalham em restaurante.

Tenho um neto, hoje com 21 anos, que eu criei. Ele tem o 12º e foi para a tropa.

Meus dois filhos mais velhos estão no “hotel da boa vida” (segundo explicou, “eles não fazem nada”...“não trabalham”.)

Tive um só irmão e cuidei dele até falecer.

Estou nessa aula para aprender a escrever. Quer levar uma carta para o céu quando for encontrar meu marido (já falecido), mostrar para ele que eu consegui aprender.

Protocolo 02 – Em 24/01/2005



Maria Ludovina Alves Pimenta – 75 anos

Na única vez que andei na escola minha mãe me tirou (tinha por volta dos mais 8 anos e só fui na escola uns 6 meses) para cuidar de seus irmãos pequenitos, enquanto a mãe e o pai trabalhavam no campo, na colheita de uva e no plantio.

Tive 8 irmãos, 4 dos meus irmãos morreram quando ainda eram pequenitos.

Era a mais velha dos 4 irmãos vivos e, por isso, não pude ir na escola, pois tinha que cuidar dos irmãos e andar no campo a cortar lenha e uva.

Meus irmãos mais novos foram na escola. Minhas irmãs, quando tinham 14 e 18 anos foram para o Rio de Janeiro, no Brasil na casa dos seus tios, e nunca mais voltaram.

Casei quando tinha 22 anos. Meu marido tinha 28 anos e andava no campo.

Um os meus filhos estudou até o 4º ano e fez curso de mecânica.

Meus outros dois filhos estudaram até o 5º ano. Minhas filhas trabalham em um hospital, em Viana do Castelo. Uma era enfermeira chefe, hoje já é reformada. Minha outra filha trabalha numa casa de recuperação de drogados.

Sempre fui “apaixonada” pela escola.

Queria escrever cartas. “Escrevo à maneira dela”. Sei escrever meu nome.

Quero aprender a ler para ler livros de histórias de lavradores.

Quero muito ler o livro que minha mãe me deixou: “o menino que salvou Jesus”.

Protocolo 03 – 24/01/2005



Olívia Nunes Paixona – 73 anos

Eu era filha única. Pedia muito para a mãe para ir à escola. :Minha mãe me assustava e contava que a professora batia nas crianças com a palmatória até fazer sangue na mão.

Tinha uns 8 anos quando a mãe resolveu, de tanto que eu pedia para me levar na escola, eu fui, mas fiquei com medo e não quis ficar. A vida inteira trabalhou guardando ovelhas no campo. Meu pai também era albardeiro, fazia casaco para burro e burra, e albarde, cela prá montaria.

Tive 5 filhos. Meus filhos só estudaram até o 4º ano, pois não tinha dinheiro para pagar as despesas com transporte e alimentação, a escola era longe de onde morava e o Governo não ajudava. Um dos meus filhos trabalha hoje como cozinheiro e outros fazem biscates em obras. Se eu tivesse estudado podia ter sido costureira e em muito pouco tempo, eu podia ser modista. Além do trabalho no campo, também trabalhei como peixeira.

Fazia muito bem “as contas de cabeça”. Vim para a escola agora porque gosta de conviver e, também, ponho o olho para ver se vai mais uma letrinha para o

“gravador”. Gostava de poder escrever cartas para os filhos e os amigos no natal. Hoje ainda precisa pedir aos outros para escrever. Gostava de encaixar tudo na cabeça e que acha importante tudo que se aprende na escola.

Protocolo 04 – 24/01/2005



Maria de Jesus Vasques Teixeira – 70 anos

Quando era miúda, meus pais andavam de caseiros. Por volta dos 9 anos fui na escola e estudei até o 3º ano. Aprendi a ler e escrever.

Minha mãe hoje se fosse viva hoje ia ter 102 anos e ela estudou até o 4º ano, coisa rara.

Meus avós, pais da minha mãe, eram muito humildes.

Fiquei viúva cedo. Tive um filho e duas filhas. As filhas estudaram até o 9º ano e o filho estudou só até o 6º ano.

O filho parou de estudar porque precisava trabalhar no campo e não deu para continuar.

Não tive possibilidade de manter meus filhos na escola, pois após o 6º ano, o Governo não ajudava mais.

Só voltei para a escola agora. É bom conviver com as outras e passar o tempo aqui.

Se tivesse estudado mais tinha arranjado um empreguinho “mais limpo” – ia trabalhar num hospital.

Quando meus filhos eram pequenitos queria que a vida tivesse sido melhor, mas eles ficaram sem o pai muito cedo. Os netos agora dizem “a avó anda na escola’.

Protocolo 05 – 24/01/2005



Maria Antonia Varela Queiroz – 64 anos

Desde miúda trabalhava no campo e por isso não continuei na escola.

Tinha 7 irmãos...os outros 6 foram e ficaram na escola.

Como eu era a mais velha, tive que sair para ajudar a mãe a cuidar dos pequenitos.

Meu marido também trabalhava no campo.

Hoje tenho um filho que trabalha numa padaria, outro filho que trabalha em Lisboa e 8 filhos que trabalham na vinha.

Tinha por volta dos 15 anos estive na escola à noite...foi daí que andei na escola até a 3ª classe.

Depois voltei e fiz até a 4ª classe e fiz exame.

Hoje voltei para a escola para me divertir e conviver com os outros.

Depois da morte do meu marido pude voltar para a escola...pois ele bebia e me batia muito.

Gosto de estar com as pessoas na escola.

Protocolo 06 – Em 24/01/2005



Carlota de Jesus Paulos da Costa – 73 anos

Por causa da meningite eu não me casou e nem tive filhos.

Minha mãe teve 7 filhos: 3 mulheres e 4 homens. Uns foram para a escola e outros não.

Minha mãe não me deixou ir na escola porque caía na rua com meus ataques de meningite.

Uma das minhas irmãs trabalha na Junta da Freguesia e foi ela quem lhe disse para vir a essas aulas.

Protocolo 07 – Em 24/01/2005



Cristina da Conceição Martins Aleixo – 35 anos

Fui na escola quando tinha 7 anos lá em Vila Real.

Fui na escola por uns 4 ou 5 anos, mas não aprendi nem a ler nem a escrever.

Desisti de estudar e meus pais me puseram para trabalhar no campo (era a mais nova dos irmãos). Plantava batatas, milho, feijão.

Meu marido quer levar o filho de 12 anos para trabalhar com ele em obras. Meu filho também quer deixar a escola para seguir o pai. Logo que terminar o 6º ano vai com o pai. Tive 3 filhos homens. Um tem 4 anos, e ainda não está na escola. Outro tem 12 anos, e está na 5ª classe e o outro tem 9 anos, e está na 4ª classe.

Vim para a escola porque uma vizinha veio e aprendeu a ler e a escrever.

Não consigo emprego. Quero muito que meus filhos tenham uma vida diferente da minha, tenham um futuro e consigam um bom emprego.

Antes de querer ir com o pai, meu filho de 12 anos queria ser bombeiro. Os filhos de 4 e 9 anos falam em ser professor.

Voltei para a escola para fazer até a 4ª classe, pois depois de aprender a ler e a escrever, quero fazer um curso de computadores.

Protocolo 08 – Em 24/01/2005



Manuel Germano Correia – 55 anos

A mãe e o pai não eram alfabetizados, mas sabiam fazer bem as contas de cabeça.

Se tivesse estudado, tinha se desenrascado melhor na vida e já tinha a minha carta de motorista na mão.

Só um dos meus irmãos têm a 4ª classe de 8 irmãos.

Entreí na escola com 10 anos e sai depois de 3 anos para ajudar os pais.

Voltei agora para a escola para poder fazer a 4ª classe e tirar carta de motorista...pois exigem que eu tenha o 4º ano.

Trabalhei como marteleiro do minério.

Quero dirigir prá poder passear, pois não tem muito transporte coletivo, ônibus, na região.

Trabalha desde criança nas Quintas, de sol a sol...andava à frente do gado.

As sextas feiras vinha prá casa... calçava sapatos só quando chegava na civilização...a partir de Celeirós...para economizar os sapatos...as roupas eram remendadas.

Tenho só um filho que está no serviço militar.

Protocolo 09 – Em 24/01/2005**Baltazar Alves da Silva – 54 anos**

Quando eu era miúdo, entrei na escola lá pelos 8 anos e estudei até a 3ª classe.

Fiz exame prá cursar a 4ª classe e rodei...acabei deixando a escola.

Sempre trabalhei no campo como operador de retro-escavadeira...

Tenho seis filhos, 3 mulheres e 3 homens. Todos só cursaram até a 4ª classe

Tive 10 irmãos e um de meus irmãos estudou até a 4ª classe...o estudo não era obrigatório.

Quando tinha por volta de uns 12 anos fui trabalhar nas Quintas e ajudava meus pais levando as ovelhas para o monte.

O estudo me fez muita falta na vida.

Penso em tirar carta de operador (tem um curso de retro-escavadeira), mas sem ter a 4ª classe não consigo.

Tive 6 filhos. Só uma filha ainda mora em Portugal...os outros moram na Suíça:

Uma filha é interprete, outro filho é manobrador de máquina, outro é chefe de equipe de construção, e duas filhas trabalham com os maridos como jardineiros.

Todos os meus filhos só fizeram até a 4ª classe.

Onde eu moro é uma espécie de Quinta onde moram duas famílias...comprei um terreno com casa.

Penso que se tivesse estudado ia ser muito rico hoje.

Protocolo 10 – Em 24/01/2005



Etelvina Pereira Vilela – 43 anos

Meu marido estudou até a 4ª classe.

Fui na escola quando era miúda, devia ter uns 10 anos.

Tenho dois filhos, um de 15 anos, que está no 7º ano, e um de 8 anos, que está no 2º ano.

Quero que meus filhos continuem a estudar. O mais velho, de 15 anos, o pai quer que pare de estudar para ajudar no campo. O filho quer fazer um curso de cozinha, para aprender a servir mesa: Curso de Bar e Mesa.

A professora Delmina sugeriu que meu filho podia fazer só o profissionalizante a partir do 6ºano, e nem precisava fazer o 7º ano como está, pois fazendo o Curso de Mesa e Bar, já ganha certificado do 9º ano

Quando fui na escola, quando era criança, a mãe ia me buscar na aula para fazer o serviço de casa e cuidar de meus irmãos mais novos, e ajudar o pai e a mãe no trabalho do campo.

Gosto muito de trabalhar na terra. Cuido da horta da família em casa.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)