



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
MESTRADO PROFISSIONAL

EVELVINA DA SILVA VIEIRA

**A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO
FORMOSO-BAHIA: a luta pelo direito à educação de jovens e adultos do campo**

Salvador - BA
2024

EDELVINA DA SILVA VIEIRA

**A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO
FORMOSO-BAHIA: a luta pelo direito à educação de jovens e adultos do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edite Maria da Silva de Faria

Salvador - BA
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

V658f

Vieira, Etelvina da Silva

A formação político-pedagógica no sindicato rural de Campo Formoso-Bahia: a luta pelo direito à educação de jovens e adultos do campo / Etelvina da Silva Vieira. Orientador(a): Edite Maria da Silva de Faria. Faria. Salvador, 2024.

166 p.

Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Salvador. 2024.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. EJA campo. 3. Direito à educação. 4. Sindicato Rural. 5. Comunidades Eclesiais de Base. I. Faria, Edite Maria da Silva de. II. Universidade do Estado da Bahia. Salvador. III. Título.


CDD: 374

FOLHA DE APROVAÇÃO


“A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO FORMOSO-BAHIA: A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO”

ETELVINA DA SILVA VIEIRA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 12 de dezembro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA**
Data: 30/09/2024 14:38:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **EDITE MARIA DA SILVA DE FARIA**
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA LORENA DE SOUZA ARAÚJO**
Data: 28/09/2024 09:31:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **FLÁVIA LORENA DE SOUZA ARAÚJO**
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **ELISETE ENIR BERNARDI GARCIA**
Data: 30/09/2024 12:00:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **ELISETE ENIR BERNARDI GARCIA**
Doutorado em Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico este trabalho às mulheres, na pessoa de minha mãe, que através da fé, clamou a garantia do direito à educação; na pessoa do meu pai, dedico a todos os lavradores e lavradoras; e a cada um e cada uma que traz em seu caminhar a utopia, a luta por igualdade, por direito e por liberdade.

AGRADECIMENTOS

Sonho que se sonha só pode ser pura ilusão, sonho que se sonha junto é sinal de solução, companheiros e companheiras vão sonhar juntos, sonhar em multidão. (Zé Vicente)

Este é um sonho que se sonhou só e que ao longo do caminhar foi se tornando coletivo. Quero com gratidão agradecer a todos companheiros e companheiras que direta ou indiretamente fizeram e fazem parte deste processo, que se tornou um sonhar em mutirão. São tantos a agradecer, que vou tentar não ser injusta, até mesmo pelo fato de este rememorar ser regado de muita emoção, pois se trata de uma trajetória que nasceu da minha atuação como animadora leiga da minha comunidade Vanvana e que se prolonga até os dias de hoje, no entrelaço de muitas mãos, as quais seguem na construção e reconstrução de saberes e fazeres.

Primeiro agradeço a Deus, Ele que tudo pode e em tudo nos fortalece.

A minha mãe, Clarice Maria de Silva, que, como professora leiga, me ensinou o quanto é maravilhoso ser PROFESSORA, e que com sua fé, fez promessa a Santo Expedito para que eu passasse no vestibular e fizesse a minha primeira graduação. Ao meu pai, José Dias Viera, que mesmo com pouca escolaridade, colocou como sagrado o horário dos filhos irem para a escola.

A minha avó Lindaura Maria de Jesus (*in memoriam*), que sempre me incentivou dizendo que eu era inteligente.

Ao meu esposo, Moris Alberto de Oliveira Souza, que como grande homem, me incentiva e cuida de tudo. Um companheiro de todas as horas. Aos meus filhos, Aline, Rafael, Alicy e Anny Raquel.

A toda minha família que torce incansavelmente para que tudo dê certo, que vibra com as minhas conquistas. Agradeço às minhas tias, sobrinhas, comadres e, em especial, aos meus irmãos Pedro Vieira Neto (Nego), Daiane da Silva Vieira, Hadriana da Silva Vieira e Claudia Santos Vieira.

A minha cunhada Paula, minhas queridas sobrinhas e os demais, que me acolheram com todo carinho no seio de seu lar, principalmente nestes dois anos de mestrado.

Ao pessoal do transporte da saúde que estavam sempre atentos para as vagas no transporte, amenizando os meus custos, principalmente Nea, Devon e Litinho.

Com carinho, ao Quarteto dos Mestres: Vandinho, pessoa potente, amigo guerreiro; Sandra, sempre com suas palavras de incentivo; Meire, sempre junto a mim, foi a primeira a me entrevistar. Vocês são provas que sonhar em mutirão dá certo!

A minha amiga Solene, sempre ao meu lado e colocando a sua família para correr e me socorrer, sempre torcendo o tempo todo, com uma frase de incentivo, quando eu não era aprovada, que é para poucos: “eles que te perderam”.

À Cris, que nunca duvidou do meu potencial e me ajudou sempre que precisei.

À Fabiana Bonfim, Elânia Mendes, Rose Moura, Maristela, que sei que vibraram e ficaram felizes com minha conquista.

A minha querida amiga Nãna, que foi a segunda pessoa a me entrevistar, corrigindo minha postura e falas, brigando o tempo todo com a minha desorganização.

À Teile: obrigada por levantar sempre o meu astral com as suas palavras filosóficas.

À Elizabeth (*in memoriam*) – “professora Betinha”, como era conhecida – por sempre me atender com todo carinho e com dicas valiosas, deixando claro que acreditava em mim, desde que me orientou na monografia da graduação.

Agradeço mais uma vez a Deus por me colocar em uma turma tão acolhedora e calorosa como a turma 10. Costumo dizer que minha primeira amiga foi Taty, depois nem posso citar os outros, pois ficamos muito próximos, cada uma e cada um com suas singularidades, porém, vou abrir exceção para um novo quarteto: Rildes, que me acolheu e fez de mim a sua companheira de carona de Salvador à Camaçari, com uma generosidade sem tamanho. Minha querida amiga Rosângela, inteligentíssima, responsável e sonhadora, que passa para a gente com muito brilho a sua alegria em viver a vida com intensidade e responsabilidade. Hilmara, sempre nos tirando da centralidade, com sua risada contagiante. E o mutirão só aumentando e trazendo novos companheiros...

À Nayara, minha companheira de estudos, sempre juntas: essa conquista será nossa. À Juliana, que me presenteou com um pseudônimo que eu amei e que pegou entre a turma: VANVANA.

Todos são especiais de alguma forma, Vaniara, Patrícia, Dandara, Viviane e Meire, Leninha, sempre me protegendo e preocupadas com minhas viagens. Zaluar, grande no tamanho e gigantesco na gentileza, posso dizer que encontrei um amigo.

Carlinhos, Ediclaudio, Diáfani e Wilson, sempre prontos a me socorrer, criando laços de companheirismo e amizade.

Em nome de Solene Ramos, estendo meus sinceros agradecimentos à Dra. Iracy Andrade, secretária de Educação de Campo Formoso, cuja doação do transporte possibilitou que familiares, amigos e sujeitos da pesquisa pudessem assistir à defesa.

Agradeço a Likem Edson de Jesus, que com respeito e carinho, esteve comigo neste processos, para além das correções técnicas.

Meus agradecimentos a você, professora Edite, que com sua firmeza e amorosidade, nos passa confiança, reconhece o nosso potencial e nos faz acreditar na força da educação como “prática de liberdade”. E em nome da senhora, estendo meus agradecimentos aos demais professores do MPEJA, assim também as que carinhosamente e respeitosamente compõe nossa banca, saber: professora Dra. Flávia Lorena de Souza Araújo (UNEB), Prof. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia (UFRGS).

Agradeço ao SINTRAF e a todos os dirigentes que aceitaram e colaboraram na realização desta pesquisa. Através deles, estendo meu agradecimento aos demais companheiros e companheiras que se uniram a nós, constituindo um verdadeiro mutirão.

Gratidão ao grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE) – BAHIA por ser essa rede de estudo, pela partilha de experiências, de saberes, pelo companheirismo e fortalecimento das amizades.

À Universidade do Estado da Bahia, que ao me acolher, abre portas para o interior do interior do estado, demonstrando o seu compromisso social com a formação. E aos seus funcionários, que desde a portaria até a biblioteca, sempre nos apoiam e nos acolhem

Meus agradecimentos também ao MPEJA, que vem demarcando a Educação de Jovens e Adultos como campo de direitos.

“A crítica e o esforço para superar essas ‘negatividades’ não são apenas indicáveis, mas indispensáveis. [...] E fazer essa superação é um direito que as classes populares têm. Daí que, em nome do respeito à cultura dos camponeses, por exemplo, não lhes possibilitar que vão mais além de suas crenças em torno de si no mundo e de si com o mundo revele uma ideologia profundamente elitista.”

(Freire, 1992, p. 43).

VIEIRA, Etelvina da Silva. **A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO FORMOSO-BAHIA**: a luta pelo direito à educação de jovens e adultos do campo. 2024. 155 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, 2024.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos do Campo, neste trabalho designada pela sigla EJAcampo, é um direito constitucional que se materializa para além do ambiente escolar. Esta pesquisa investiga a interconexão entre os movimentos sociais de base e a EJAcampo, focando nos desafios e possibilidades enfrentados pelo Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (SINTRAF) de Campo Formoso-BA na promoção de uma formação político-pedagógica voltada para a luta pelo direito à educação de jovens e adultos do campo. Diante disso, aponta-se como problema de pesquisa: como o SINTRAF pode fortalecer a luta pelo direito à EJAcampo junto às comunidades rurais de Campo Formoso-BA? O objetivo geral da pesquisa, nesse sentido, é o de analisar as estratégias e os desafios enfrentados pelo sindicato para promover a formação político-pedagógica e o fortalecimento da EJAcampo, contribuindo para a efetivação desse direito nas comunidades rurais de Campo Formoso-BA. Os objetivos específicos são: apontar possíveis práticas formativas na atuação dos movimentos sociais, notadamente nos sindicatos rurais; compreender como o sindicato rural do município de Campo Formoso-BA tem feito a mobilização pelo direito à EJAcampo junto às comunidades; e elaborar, como produto educacional, uma proposta de realização do Fórum Municipal da EJAcampo em Campo Formoso-BA. A pesquisa tem como lócus o SINTRAF, originado nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e como sujeitos os oito dirigentes sindicais (duas mulheres e seis homens) que compõem sua mesa diretora. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza para a produção de dados a observação participante, a aplicação de questionários e realização de círculos de cultura. A base teórica é fundamentada na concepção freiriana de educação popular e como direito e nos estudos que analisam os movimentos sociais pela Educação do Campo e pela Educação de Jovens e Adultos, notadamente os trabalhos desenvolvidos por Miguel Gonzalez Arroyo (2005; 2008; 2011), Roseli Salete Caldart (2006; 2009; 2011; 2012), Mônica Castagna Molina (2011; 2012) e Edite Maria da Silva de Faria (2009; 2013; 2014; 2022). Como produto educacional, o estudo propõe a criação de um Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Campo Formoso. Considera-se que a dissertação é relevante tanto para a comunidade acadêmica, pelas potenciais contribuições à formação de professores que atuam na EJAcampo e à difusão de saberes, quanto para os sujeitos do campo, pois as reflexões sobre o direito à educação tecidas na pesquisa buscam localizar e fortalecer o protagonismo sindical nesse debate e oferecer suporte às demandas para políticas educacionais que atendam às necessidades da modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJAcampo. Direito à educação. Sindicato Rural. Comunidades Eclesiais de Base.

VIEIRA, Etelvina da Silva. **THE POLITICAL-PEDAGOGICAL TRAINING IN THE RURAL UNION OF CAMPO FORMOSO-BAHIA**: the struggle for the right to rural youth and adult education. 2024. 103 p. Dissertation (Professional Master's in Youth and Adult Education) – Universidade do Estado da Bahia, Education Department, Salvador, 2024.

ABSTRACT

The Education of Rural Youth and Adults, referred to in this work by the acronym EJAcampo, is a constitutional right that extends beyond the school environment. This research investigates the connection between grassroots social movements and EJAcampo, focusing on the challenges and possibilities faced by the Union of Family Farmers (SINTRAF) in Campo Formoso-BA in promoting a political-pedagogical approach geared toward the right to education for rural youth and adults. The research problem is as follows: how can SINTRAF strengthen the fight for the right to EJAcampo within the rural communities of Campo Formoso-BA? The general objective of the research, therefore, is to analyze the strategies and challenges faced by the union to promote political-pedagogical training and the strengthening of EJAcampo, contributing to the realization of this right within Campo Formoso-BA's rural communities. The specific objectives are to identify potential formative practices in the activities of social movements, particularly rural unions; to understand how the rural union of Campo Formoso-BA has mobilized for the right to EJAcampo among local communities; and to develop, as an educational outcome, a proposal for implementing a Municipal EJAcampo Forum in Campo Formoso-BA. The research focuses on SINTRAF, rooted in Basic Ecclesial Communities (CEBs), and involves eight union leaders (two women and six men) who make up its executive board. Methodologically, this is a qualitative study that employs participant observation, questionnaires, and culture circles for data production. The theoretical framework is grounded in Paulo Freire's concept of popular education as a right and studies analyzing social movements advocating for Rural Education and Youth and Adult Education, particularly the works of Miguel Gonzalez Arroyo (2005; 2008; 2011), Roseli Salete Caldart (2006; 2009; 2011; 2012), Mônica Castagna Molina (2011; 2012), and Edite Maria da Silva de Faria (2009; 2013; 2014; 2022). As an educational product, the study proposes the creation of a Permanent Forum on Rural Youth and Adult Education in Campo Formoso. This dissertation is considered relevant for both the academic community, due to its potential contributions to the training of teachers working in EJAcampo and the dissemination of knowledge, and for rural subjects, as the reflections on the right to education woven throughout this research aim to position and empower union leadership in this dialogue, providing support for educational policy demands that meet the needs of this particular group.

Keywords: Youth and Adult Education. EJAcampo. Right to education. Rural Union. Base Ecclesial Communities.

LISTA DE SIGLAS

Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural	Bahiater
Associação de Assistência Técnica e Assessoria aos Trabalhadores Rurais e Movimentos Populares	CACTUS
Comunidades Eclesiais de Base	CEBs
Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos	CONFINTEAS
Cadastro Nacional da Agricultura Familiar	CAF
Comissão Pastoral da Terra	CPT
Central Única dos Trabalhadores	CUT
Escola Família Agrícola	EFA
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Educação de Jovens e Adultos do Campo	EJAcampo
Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária	Enera
Federação dos Trabalhadores na Agricultura	FETAG
Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar	FETRAF
Fórum Nacional de Educação do Campo	FONEC
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada	IRPAA
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Movimento de Cultura Popular	MCP
Movimento da Educação de Base	MEB
Movimento Brasileiro de Alfabetização	Mobral
Movimento Comunitário	MOC
Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra	MST
Programa Escola Ativa	PEA
Pastoral da Juventude no Meio Popular	PJMP
Plano Nacional de Alfabetização	PNA
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos	MPEJA
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania	PNAC
Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar	PRONAF
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Pronera
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão	Secadi
Sindicato dos Servidores da Educação de Campo Formoso	SISE
Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar	SINTRAF
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC
Universidade Federal do Estado da Bahia	UFBA
Universidade Federal do Recôncavo Baiano	UFRB
União Nacional dos Estudantes	UNE
Universidade do Estado da Bahia	UNEB
Universidade do Vale do São Francisco	UNIVASF

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Campo Formoso: a cidade entre serras. Vista panorâmica da cidade	85
Imagem 2	A “Feira do Rato” em Campo Formoso	86
Imagem 3	Vista em Campo Formoso (ao lado, a Igreja Santo Antônio)	86
Imagem 4	Mapa de Localização do Povoado de Vanvana - Campo Formoso.....	87
Imagem 5	Famílias que comercializam produtos nas feiras do município	89
Imagem 6	Davina Silva, agricultora em comunidade rural de Campo Formoso.....	89
Imagem 7	A lida do campo sendo passada para as novas gerações na comunidade de Vanvana Campo Formoso.....	90
Imagem 8	O primeiro Círculo de Cultura.....	105
Imagem 9	O terceiro Círculo de Cultura.....	107
Imagem 10	O quarto Círculo de Cultura	108
Imagem 11	Mística do quarto Círculo de Cultura	108
Imagem 12	Altar de Chão do quarto Círculo de Cultura	109
Imagem 13	Dona Maria no quarto Círculo de Cultura	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados do quadro educacional da EJA.....	88
Tabela 2	Comparativo EJA: período 2023 a 2024	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sujeitos da Pesquisa	94
Quadro 2	Participantes do quarto Círculo de Cultura	110
Quadro 3	Os Círculos de Cultura.....	111 e 112
Quadro 4	Sistematização das diretrizes do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo de Campo Formoso	138 e 139

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A INTERCONEXÃO ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE BASE COM A EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	28
2.1 A participação dos movimentos sociais de base na luta pelo direito à educação: raízes na educação popular	33
2.2 Educação do Campo e a construção identitária dos sujeitos da EJAcampo	37
3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EJACAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DE LUTAS E DIREITOS NOS SINDICATOS RURAIS	44
3.1 Gênese dos movimentos sociais no Brasil: da raiz à copa	48
3.2 A relação das Comunidades Eclesiais de base com os sindicatos rurais	54
3.3 Educação do campo: solo fértil enraizado no direito	59
3.4 Os novos movimentos sociais: a constituição da copa e das novas formas de luta	65
3.5 Educação Popular, um legado de resistência	67
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O “ENTRONCAMENTO” COM A EJA	74
4.1 EJAcampo e Política Pública: um retrato de contínuas lutas	80
5 PERCURSO METODOLÓGICO: DO “ADUBAR” AO “COLHER”	84
5.1 O lócus da pesquisa: retratos do município de Campo Formoso-BA	84
5.2 Os sujeitos da pesquisa	93
5.3 Pesquisa militante	94
5.4 O adubo: os instrumentos para a produção de dados	97
5.4.1 Questionário	98
5.4.2 Círculos de Cultura: uma proposta freiriana de construção coletiva de saberes	99
5.5 Tempo de plantio: analisando os dados em busca de novas bases para a EJAcampo de Campo Formoso-BA	112
5.5.1 Conscientização da luta pelo direito à EJAcampo	113
5.5.2 Fortalecimento da identidade camponesa: a coletividade como chave	118
5.5.3 Autonomia: fortalecendo a capacidade de ação e decisão nas comunidades	122
5.5.4 O legado de resistência e esperança das CEBs	125
5.6 A colheita: Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Campo Formoso como produto educacional	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO	155
APÊNDICE B – MÚSICAS E TEXTOS UTILIZADOS NOS CÍRCULOS DE CULTURA	156

1 INTRODUÇÃO

Para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (Freire, 2006, p.103)

Sou Etelvina da Silva Vieira, mulher, mãe, professora, sindicalista. Neste percurso de vida, tenho renovado perspectivas sociais, profissionais e acadêmicas, e considero o resgate da própria história um passo fundamental para uma reflexão sobre as complexidades das nossas jornadas e uma melhor compreensão dos desafios enfrentados no exercício da nossa cidadania. Começo este texto escrevendo em primeira pessoa com a pretensão de articular dialogicamente uma breve narrativa autobiográfica (Marques; Satriano, 2017) aos principais elementos que constituem a análise que se pretende com a pesquisa – a educação do campo, a educação de jovens e adultos e os movimentos sociais de base comunitária – e, assim, evidenciar, a problemática, os objetivos e as escolhas metodológicas estabelecidas.

Nasci e me criei no distrito rural de Vanvana, que fica a seis quilômetros da sede do município de Campo Formoso, hoje uma comunidade com cerca de 100 famílias, onde parte da população já busca mais as atividades comerciais do que as agrícolas, notadamente pelo fato dela estar localizada próximo à sede do município e pela facilidade de deslocamento. Como filha de lavrador, estive sempre ligada às atividades rurais, porém meu pai nunca deixou que demorássemos na roça, para não nos atrasarmos para escola.

Inicialmente, comecei estudar como aluna da minha mãe, que ensinava no terreiro de casa, em uma organização que comportava várias séries em um mesmo espaço. Esse é um fenômeno comum no meio rural ainda hoje e talvez seja a única forma de garantir educação escolar nas comunidades do campo, são as chamadas classes multisseriadas.

Formei-me no curso de Magistério em 1998 e, no mesmo ano, passei no concurso público do meu município, sendo o meu primeiro passo a filiação ao sindicato dos professores. De imediato, fui lotada em uma escola situada na zona rural, com salas multisseriadas na comunidade de Abóbora, e se revelou uma grande aflição: como trabalhar com aquela turma, se durante os três anos de magistério, esse modelo de classe sequer havia sido citado nas aulas?

Em 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, em Senhor do Bonfim, cidade vizinha ao meu município. Sonho realizado! Fui a primeira da família a entrar em uma faculdade, com direito a promessa de minha mãe a Santo Expedito, “o santo das causas impossíveis”. Ao concluir, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Aprendizagem Matemática nas Classes Multisseriadas”, numa oportunidade de trazer para o debate acadêmico uma realidade até então não discutida durante a minha graduação.

Pensar em Educação do Campo, como se nota, me remete à minha própria história de vida e à minha formação cidadã. Optei por discutir a realidade camponesa em meus percursos acadêmicos por ser esse o meu contexto de vida, já que nasci e me criei na roça, e fui alfabetizada em uma sala multisseriada no terreiro de casa, com minha mãe como professora leiga, como já mencionado. Ao chegar à escola da cidade, aos 11 anos de idade para cursar a primeira série do Ensino Fundamental, eu não deixava que os colegas desdenhassem de mim ou que falassem mal do “roceiro” – e várias vezes me envolvi em brigas por conta disso, vale ressaltar. Na verdade, eu tinha que superar os colegas que olhavam para nós, oriundos da zona rural, como se fôssemos reproduções do “Jeca Tatu”¹. No entanto, a despeito do que esperavam de mim, passei a ser uma das alunas com as melhores notas, para poder ser vista como sujeito naquele processo de relação com os colegas.

Tive uma professora que de fato me olhou e foi me dando oportunidades na sala. Em uma delas, ela me deu um livrinho, para que eu lesse para toda a turma e essa atitude me motivou e aos poucos eu fui me enchendo de gosto pelos estudos. Ali brotava o primeiro sentimento de que eu poderia ser mais². Então, percebi que realmente era estudando que eu conquistaria o meu espaço, mesmo sem ter muito a noção de que aquilo era muito mais do que uma expectativa, mas um direito.

Eu era uma das poucas estudantes oriundas da zona rural que não demonstrava vergonha da própria origem e eventualmente trazia alguns produtos que

¹ Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês*, que contém 14 histórias baseadas no trabalhador rural paulista. Simboliza a situação do caipira, abandonado pelos poderes públicos brasileiros, às doenças, ao atraso econômico, educacional e à indigência política. A sua história também foi contada no cinema, em filme de 1959, escrito e dirigido por Milton Amaral e estrelado por Mazzaropi.

² Mais tarde, descobri com Paulo Freire que essa é a verdadeira vocação do ser humano enquanto sujeito histórico e social. Enquanto seres inacabados, estamos em busca de novas possibilidades e podemos realizar algo que hoje apenas é sonho, mas que pode tornar-se realidade por ser uma utopia possível (Freire, 1987).

eram encomendados pelas pessoas da cidade ao meu pai. Foi um percurso construído com muita peleja, mas que serviu para valorizar e potencializar o sentimento de pertencimento e, mais ainda, fez florescer a certeza de que estar naquele espaço de aprendizagem – e também no qual me encontro agora, em um programa de pós-graduação de uma universidade pública – é um direito. Talvez se a escola tivesse desde cedo promovido o sentimento de pertencimento em mim e nos colegas do campo, nós não teríamos sofrido tantos preconceitos e não teríamos mentido sobre nossas raízes, como minhas primas e irmã fizeram por muitas vezes.

Na verdade, quando, no ambiente escolar, era feita alguma menção ao campo, seguia-se a perspectiva de uma vida sofrida, cheia de estigmatização, representada pela imagem de um homem na roça bem precarizado, banguelo, com um chapéu de palha, blusa xadrez suja, que se confundia com o espantalho utilizado na roça para afugentar os passarinhos que vêm comer a plantação. Nessas representações, alinhadas ao estereótipo do “Jeca Tatu”, nada ou quase nada é positivo, ao contrário das imagens ligadas à cidade: um homem bem vestido, de terno e gravata, pele e aparência agradáveis, trabalhando em salas bem equipadas e ostentando uma vida de fartura e bonança.

Desenvolveu-se um profundo processo de estigmatização da vida no campo, como sendo ela um sinal de predestinação das pessoas ao sofrimento, como atraso, como falta de aspirações para a construção de horizontes promissores, conformismo e ignorância por parte dos que ali vivem, enquanto isso, a cidade era apresentada como a saída inevitável para tamanho sofrimento, ainda que representasse um salto no escuro. (Nascimento, 2013, p. 31)

Observa-se, com base nas considerações acima, que nesse cenário, que se reproduzia na escola e também ao longo da história, foi se atribuindo ao sujeito do campo “um caráter de inferioridade natural e não a tratando como uma característica endógena ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil” (Faria, 2014, p. 153).

Nesse contexto, destaca-se a formação tanto de professores quanto das comunidades assume uma importância fundamental, especialmente quando mediada por processos de mobilização e reflexão dialógica que permitam aos sujeitos do campo se reconhecerem plenamente como titulares de direitos. É necessário superar, de fato, a denominada “pedagogia do inho” – que se vale de termos pejorativos como “coitadinho”, “bichinho” e “tadinho”, que historicamente têm estigmatizado os alunos do campo. Esses conceitos devem ser desconstruídos e substituídos por novas

perspectivas que valorizem e empoderem esses indivíduos, promovendo uma reestruturação mais equitativa e respeitosa de suas identidades e direitos.

A reconstrução dessas práticas envolve a elaboração de um projeto de formação que esteja alinhado com os interesses dos camponeses. Tal abordagem visa não apenas garantir o acesso à educação, mas também assegurar condições de vida dignas, permitindo que os indivíduos do campo possam permanecer em suas comunidades. Isso implica que o direito à educação deve ser compreendido de maneira abrangente, transcendendo a mera permanência no campo e englobando a garantia de uma existência digna e sustentável para os trabalhadores rurais.

Meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), outro elemento fundante da proposta de pesquisa, se deu desde quando minha mãe foi professora do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e, também, quando sendo animadora na igreja da comunidade, realizei o trabalho comunitário do círculo de cultura, com as estratégias de Paulo Freire. Posteriormente, ingressei como aluna da EJA, na escola das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que atendia aos jovens e adultos animadores e animadoras das comunidades rurais, uma vez por mês.

Nesse espaço, a proposta educacional era desenvolvida com base na escuta dos educandos e professores, sendo que em todos os meses eram realizadas rodas de conversa para avaliação e proposições. Seus conteúdos curriculares eram voltados para uma orientação pedagógica baseada na Educação Popular, tendo como pilares a formação crítica, a desconstrução da subserviência e o fortalecimento da consciência crítica da sociedade, da luta pela terra, pela educação, desconstruindo sentimentos de inferioridade em relação aos sujeitos da cidade, trazendo no arcabouço teórico reflexões de que a miséria e as desigualdades sociais são fruto da má distribuição de renda, da exploração dos trabalhadores, da imposição do opressor sobre o oprimido, na perspectiva de Freire de que “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação” (1997, p. 16).

A escola das CEBs e o trabalho comunitário foram me introduzindo no movimento pela terra, por meio da participação na Comissão Pastoral da Terra (CPT), no Movimento Comunitário (MOC), e no sindicato dos trabalhadores rurais, principalmente em função do protagonismo jovem por meio da Pastoral da Juventude no Meio Popular (PJMP). Nesse período, eu estudava tanto na escola das CEBs como na escola pública estadual, cursando o ensino médio em Magistério.

Logo que conclui os estudos da CEBs, passei a ser professora no projeto, trabalhando como educadora popular, nos Círculos de Cultura. A partir dessa experiência foi possível desenvolver junto à comunidade um diálogo a partir das vivências com palavras geradoras associadas a realidade camponesa local³. Nesse sentido, Gohn (2001) reconhece que o método de Paulo Freire representa na América Latina (e em outras partes do mundo também) um dos mais importantes paradigmas da educação, já que postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos. Pelo fato de morar um pouco distante, as alunas moradoras vizinhas da igreja, para não ficarem sem aula, sempre me acolhiam, dando-me a dormida nos dias dos nossos encontros. Muitas delas se alfabetizaram, porém uma delas, Dona Maria, foi além: ingressou com o intuito de aprender a ler a Bíblia e passou a ler o mundo, continuou seus estudos e se formou no colégio de segundo grau. Ainda hoje, em 2024, ela continua na direção da igreja e nos serviços comunitários.

Essa memória fortalece o esperar freiriano e me colocou pela primeira vez frente ao desafio de questionar o oferecimento, o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo à escolaridade. No início da carreira de magistério, os alunos que encontrei na comunidade não sabiam ler e escrever e apresentavam uma idade superior em relação à série que estavam cursando. Nesse cenário já aflitivo por si só, eu também não podia contar muito com o apoio da coordenação pedagógica, que tinha pouca presença na escola e cujas orientações privilegiavam o atendimento às turmas seriadas.

No lançamento do Programa Escola Ativa (PEA) no município de Campo Formoso⁴, eu já estava trabalhando em outra comunidade, chamada Boi Morto. O programa, com foco na formação de professores e na melhoria da infraestrutura das

³ Sobre os círculos de cultura, formato que será ainda mais explorado na presente pesquisa e melhor definido no momento oportuno, adianta-se que: “Nele, ao contrário dos(as) ‘educadores(as) bancários(as)’, que ‘não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem ‘canções de ninar’” (FREIRE, 1983, p. 36), os(as) educadores(as) libertadores(as) se colocam como pesquisadores(as) das realidades que emergem das expressões culturais dos(as) educandos(as), como animadores(as) culturais e como sistematizadores(as) das formulações coletivas, e não como um(a) mestre(a) que tudo sabe e tudo ensina a quem não sabe.” (Romão, 2010, p. 52)

⁴ O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997 no marco de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. O PEA propôs amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se no único programa voltado especificamente para as classes multisseriadas no Brasil (Gonçalves, 2009).

escolas, gerou uma esperança ao apoio pedagógico e busquei desenvolver na sala de aula todas as estratégias operativas por ele propostas, tentando inovar e agregar preceitos que trouxessem a participação ativa e política da comunidade, apesar de já ser possível perceber como ali também estava presente a lógica neoliberal⁵.

Durante o trabalho com o PEA na comunidade de Boi Morto, procurei fomentar o pensamento crítico dos estudantes, o que estimulou em muitos alunos o interesse pela Associação da Pedra, que reunia trabalhadores envolvidos na extração de paralelepípedo. Nas aulas, começamos a refletir sobre a exploração da mão de obra e a falta de segurança desses profissionais, pais dos alunos, o que provocou incômodo entre os donos das pedreiras que diziam que “menino não tinha que participar daquelas coisas”. As estratégias pedagógicas adotadas com uma abordagem participativa fortaleceram a autonomia, a participação e a percepção crítica da realidade dos envolvidos, experiência adquirida ao participar das CEBs como animadora de jovens e adultos da Vanvana, minha comunidade de origem.

Diante do cunho neoliberal do PEA – que negligenciava temas como a concentração fundiária, a migração campo-cidade, a violência e os conflitos agrários, a expansão predadora das últimas fronteiras agrícolas, revelando uma dissociação entre escola e sociedade, entre educação e contexto social – usei as experiências adquiridas nas CEBs para estimular uma reflexão coletiva sobre a responsabilidade dos gestores municipais em oferecer a qualidade do ensino e manutenção das escolas. Em muitos casos, observei a omissão dos órgãos públicos em cumprir essa responsabilidade, evidenciando a falta de interesse do poder público em assumir suas obrigações, comprometendo a implementação de melhorias nas escolas do campo.

Outro aspecto importante desenvolvido na escola foi o reconhecimento das potencialidades dos alunos na aprendizagem e nas atividades escolares. Os estudantes eram constantemente incentivados a participar de eventos em níveis municipal, estadual e nacional, como a Feira Nacional de Matemática em Blumenau, Santa Catarina. Contudo, lembro-me de uma colega relatando que os alunos

⁵ Nesse sentido, a crítica feita por Mello: “A permanência da luta pela terra e dos conflitos no campo, disputas políticas em torno do significado e importância do agronegócio, denúncias sobre a presença de trabalhadores rurais em situações análogas à da escravidão, a emergência de novas formas de organização política, a crise ambiental, energética e alimentar, e, mais recentemente, as implicações da expansão das culturas ligadas à produção de biocombustíveis são, contudo, temas ausentes em quaisquer dos materiais do PEA. [...] A concepção do Programa Escola Ativa ignora, ao silenciar e não propor uma reflexão contextualizante, acerca das profundas desigualdades no campo brasileiro, revela uma concepção de ostracismo e redução à dimensão metodológico-instrumental do Programa” (Mello, 2012, p. 12).

expressavam o desejo de não participar da Prova Brasil ao lado dos alunos das cidades. Apesar de seu bom desempenho, havia uma percepção de que, quando a avaliação externa era negativa, os alunos do campo eram frequentemente responsabilizados pelo resultado, refletindo uma injustiça nas comparações e avaliações.

Infelizmente, a escola desta comunidade, como tantas do campo foi fechada, resultando na interrupção dos estudos para a maioria dos alunos. Muitos deles migraram em busca de oportunidades em outros estados, refletindo uma realidade persistente no campo que compromete o enraizamento de aspectos culturais, agrícolas e de pertencimento. Sobre esse fenômeno, Faria aponta que: “existe a necessidade de contemplar experiências que articulem EP com cultura, trabalho, agricultura, saúde, gênero e, especialmente, com a realidade complexa dos sujeitos” (2014, p. 38).

Além das experiências docentes acima descritas, participei em 2008 da formação das classes multisseriadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); em 2016, cursei a Especialização em Educação do Campo, pela Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF); e, em 2019 e 2020, participei como aluna especial de algumas disciplinas oferecidas pelo curso de mestrado em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

A Educação do Campo, como demonstrado, tem sido um tema de grande relevância em minha trajetória de vida, acadêmica e profissional, uma vez que compreendo que o abandono histórico dessa população resultou em uma série de negligências. É importante destacar que os estudos sobre a área transcendem o ambiente da sala de aula, abrangendo as questões sociais historicamente vivenciadas pelos povos camponeses. Essas questões estão entrelaçadas nas organizações de base comunitária, como os sindicatos e demais associações, refletindo a complexidade das relações e desafios enfrentados por essas comunidades.

A labuta com a terra faz parte da sabedoria em compreender a hora de plantar, o momento de colher, reunir as famílias e os vizinhos em mutirão para o trabalho coletivo, partilhando o que a terra produziu. Esse movimento comunitário fortalece também a luta pela posse da terra, pela educação. Porém, toda essa sabedoria e potencialidade, intrínsecas ao trabalho do povo camponês, não devem ser desassociadas do direito à educação e ao conhecimento acumulado cientificamente

pela humanidade, tampouco devem lhes aprisionar em um mundo fechado para novos saberes e fazeres.

Despertar nos jovens e adultos, por meio do processo de educação popular, o valor da cultura, identidade e política, constitui um compromisso social com a história e com os direitos dos povos do campo que visa a construção de um projeto educacional que seja formativo, participativo, organizacional e libertador, promovendo a conscientização e o engajamento dos jovens na transformação social e na valorização de suas raízes culturais e políticas. Refletir acerca do papel dos sindicatos e de outras organizações de base se apresenta, nesse sentido, também como uma possibilidade para a construção desse projeto de educação. Partindo desse pressuposto, entende-se que a formação político-pedagógica no sindicato de trabalhadores rurais torna-se fundamental para a superação do mero ativismo, onde cada sujeito possa se encontrar e se ver como sujeito social.

Nessa perspectiva, o presente estudo parte do pressuposto de que a educação deve ser um projeto popular de acesso a direitos e de luta política e considera as bases sociais organizadas dos sujeitos do campo como mecanismos fortalecedores dessa luta, bem como que a EJA carrega o legado da educação popular e reflete resistências históricas. Assim, a investigação busca compreender como tem sido a atuação e a formação dos sindicatos rurais na busca por esse direito.

Para tanto, é necessário entender como têm sido as discussões em torno daquilo que nesta pesquisa se denomina por EJAcampo, o que não designa uma modalidade educacional e nem consta em documentos e marcos regulatórios que digam respeito à EJA ou à Educação do Campo. A escolha da utilização do termo nesta pesquisa se justifica por se considerar necessário o reconhecimento das sobreposições e intersecções entre essas duas frentes.

Este trabalho discute justamente a articulação entre a luta pelo direito à educação de jovens, adultos e idosos do/no campo, mas não somente nos limites do espaço institucionalizado da escola, realizando-se no âmbito de um sindicato rural de Campo Formoso-BA. Nesse ínterim, emergem temas como a luta pela terra e as novas formas de expulsão dos agricultores das diversas comunidades rurais. Observa-se, por exemplo, que as instalações de parques de energia eólica têm sido um novo fator

de impulsionamento do deslocamento de pessoas da zona rural em Campo Formoso, especialmente em relação às comunidades localizadas na caatinga⁶.

A partir das inquietações apontadas acima é que se formula, na presente pesquisa, o objetivo de analisar como o sindicato rural do município de Campo Formoso-BA pode fortalecer a luta pelo direito à EJAcampo e quais são os desafios enfrentados por ele na formação político-pedagógica junto à comunidade. Os objetivos específicos são: apontar possíveis práticas formativas na atuação dos movimentos sociais, notadamente nos sindicatos rurais; compreender como o sindicato rural do município de Campo Formoso-BA tem feito a mobilização pelo direito à EJAcampo junto às comunidades; e elaborar, como produto educacional, uma proposta de realização do Fórum Municipal da EJAcampo em Campo Formoso-BA.

A pesquisa, para alcançar tais objetivos, pressupõe trazer diferentes visões na busca de reflexões e problematizações, a fim de que os participantes possam se reconhecer como sujeitos de direito e perceberem que a educação que possibilita a prática da liberdade se estrutura a partir da luta coletiva, sobretudo no debate com base na realidade comunitária, onde ela ganha uma dimensão política, tendo que assumir as pautas de conflitos postos no campo, como a posse da terra, a agroecologia em confronto com a conjuntura do agronegócio e a perspectiva de vida digna a partir do envolvimento orgânico dos sujeitos nos movimentos sociais e políticos de luta pelo direito à EJAcampo.

O sindicato rural apontado como *lócus* da pesquisa é o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (SINTRAF) do Município de Campo Formoso-BA, por ser este um dos sindicatos rurais mais antigos do município, com raízes fincadas junto às CEBs. Os sujeitos da pesquisa serão oito dirigentes sindicais do referido sindicato.

A pesquisa se assenta em diálogos teóricos-metodológicos com autores como Paulo Freire, que fundamenta as análises sobre a educação popular emancipatória e a educação como direito; Edite de Faria e Idalina Borghi, que abordam EJAcampo; Roseli Caldart e Mônica Molina, fundamentais para a compreensão da Educação do

⁶ Reportagens demonstram a ocorrência desse fenômeno em Campo Formoso e região: “Energia eólica avança sobrepondo-se a territórios de comunidades”, disponível em: <https://dialogue.earth/pt-br/nao-categorizado/60621-energia-limpa-avanca-pela-bahia-sobrepondo-se-a-territorios-de-comunidades-tradicionais/>. Acesso em: 07 set. 2024; “Comunidades dizem que não foram ouvidas sobre megaprojeto de eólicas na BA”, disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2024/06/comunidades-tradicionais-megaprojeto-eolicas/>. Acesso em: 07 set. 2024.

Campo; Maria da Glória Gohn, referência para a concepção de movimentos sociais; Miguel Arroyo, que discute sobre os sujeitos da EJA; Brandão; Bringel, Maldonado e Jonath, que apontam os sentidos metodológicos da presente pesquisa; e Haddad e Gadotti, que discutem o direito a educação.

O trabalho está organizado em seis capítulos, propostos da seguinte maneira:

No primeiro deles, a presente Introdução, é apresentada a imbricação da pesquisadora com o objeto da pesquisa, sua trajetória, pessoal, social e acadêmica, assim como a problemática e os objetivos do estudo. No segundo capítulo, busca-se apresentar uma base teórica sobre a interconexão entre a EJA e os movimentos sociais de base na perspectiva da educação popular. A seção também traz a importância da construção identitária dos sujeitos como forma de pertencimento.

No capítulo seguinte, foca-se no papel dos sindicatos rurais e das CEBs, apresentando-se a formação histórica dos movimentos sociais no Brasil a partir de alguns eventos pontuais e como essas organizações fortalecem a luta pela educação no campo. A metáfora “da raiz à copa” presente no título é utilizada para ilustrar o desenvolvimento dos movimentos desde as suas origens até as novas formas de resistência. O quarto capítulo aborda as políticas públicas para a educação do campo e a EJAcampo, destacando desafios e lutas contínuas. O capítulo analisa, nesse sentido, a importância de ações governamentais que reconheçam a especificidade do contexto rural e seus sujeitos, com vistas a garantir uma educação inclusiva e formativa.

No quinto capítulo, detalha-se o percurso metodológico da pesquisa que, ao adotar uma abordagem de Pesquisa Militante, alia o trabalho acadêmico ao compromisso de transformação social, utilizando a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire como uma ferramenta de conscientização e construção coletiva de saberes, a fim de valorizar a experiência dos participantes e promover uma reflexão crítica sobre suas realidades. A análise dos dados foi organizada em cinco categorias centrais, a conscientização sobre o direito à EJAcampo, o fortalecimento da identidade camponesa, a autonomia e o legado de resistência e esperança das CEBs na formação política da comunidade. Nele, apresenta-se também o produto educacional, a proposta de criação do Fórum Permanente de EJAcampo em Campo Formoso-BA, um espaço democrático e participativo para discutir e promover ações em prol da educação no/do campo de jovens, adultos e idosos. A metodologia adotada

vai além da pesquisa tradicional, buscando conscientizar os participantes e oferecer um espaço de resistência e fortalecimento da identidade camponesa.

Por fim, no sexto capítulo, são colacionadas as considerações finais, em que se reflete sobre as descobertas alcançadas e se propõe a continuidade da luta pelo direito à EJACampo, na expectativa de que se promovam políticas públicas eficazes para fortalecer e fomentar o protagonismo das comunidades. Na sequência, apresentam-se as referências, os apêndices e os anexos.

2 A INTERCONEXÃO ENTRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE BASE COM A EJA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste segundo capítulo, apresenta-se a interconexão entre os movimentos sociais de base com a EJA e a Educação do Campo, a fim de pontuar brevemente alguns momentos históricos que revelam a relação entre as demandas populares, a atuação do Estado e construção de uma nova concepção educação para jovens e adultos no Brasil⁷. Objetiva-se descrever, ainda, a atuação das CEBs nos processos educacionais das comunidades rurais, partindo do princípio de que os movimentos populares são também espaços que criam e praticam formas de educação que nascem de suas experiências sociais, políticas, de resistência, de construção de outro campo, outros saberes, outras identidades e que objetivam a emancipação (Arroyo, 2012, p. 25)

Tem-se que os movimentos sociais representam a ação de grupos coletivos que desejam mudar ou manter uma realidade. Ressalta-se que, neste trabalho, opta-se por analisar aqueles que buscam a transformação de contextos marcados pela injustiça e exclusão social, pois como alerta Gohn (2011), não é possível ignorar a existência dos movimentos conservadores que trazem como base interesses próprios e se fundamentam, por exemplo, na arbitrariedade, na discriminação, no racismo e na violência⁸. Compreender como cada movimento se apresentou ou se apresenta durante a história é importante para que se compreendam os atravessamentos, as posições, as conquistas e, ao mesmo tempo, pensar em respostas aos desafios por eles enfrentados.

Ao descortinar nossa história, é possível perceber que as organizações foram e são os troncos que mantêm a firmeza na resistência entre a dignidade social e a luta para mantê-la. A organização das massas libertadoras vem fincando o pensamento

⁷ É importante reforçar que este capítulo traz apenas alguns marcos históricos que demonstram como as demandas populares pela educação de pessoas jovens, adultas e idosas foram recebidas e transformadas em programas de ação e políticas públicas pelo Estado na trajetória brasileira. Para conhecer mais detidamente sobre a história da EJA e sua normatização, recomenda-se a dissertação de mestrado de Alexandra Ferronato Beatrice, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, intitulada “A educação de jovens e adultos: do legado histórico aos debates na década da educação”. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/681>. Acesso em: 31 out. 2024. Do mesmo modo, os trabalhos de Lima e Melo (2023) e Pedrosa (2018).

⁸ Nesse mesmo sentido: “As organizações do povo, ou com o povo, sempre existiram. O problema é saber a redor de que interesses. Para favorecer a massa ou para beneficiar uma elite com conseqüente marginalização da maioria?” (Perani, 2009, p. 37)

crítico na busca por justiça e liberdade, aglutinando as pessoas na demarcação de luta e de resistência.

Ao refletir sobre o marco civilizatório iniciado em 1930, no contexto do primeiro processo de industrialização brasileiro, é essencial destacar as condições socioeconômicas da época:

A nova agenda do debate colocava em pauta o rompimento com a fórmula da herança colonial e o destroçamento de seus implementos, forçando a passagem para um outro desejo de sociabilidade caracterizada como Moderno, civilizador, *machínico* (como na expressão de Roberto Simonsen nos anos 30). O conflito entre setor agrário-exportador e o setor industrial correspondeu no Brasil do período a uma disputa entre Ideologia (grupo propenso a conservar os valores e modus operandi do *status quo* vigente) e Utopia (grupo fomentando a passagem para outro arranjo societal). (Cepêda, 2010, p. 124)

Segundo a autora (2010), o papel fundamental da questão social para as transformações políticas nas décadas de 1920 e 1930 é resultado tanto das mudanças concretas na estrutura social brasileira quanto do contexto democrático da Primeira República, mesmo com suas limitações e distorções. A expansão das tensões urbanas, os conflitos inéditos entre trabalhadores e patrões, a organização sindical e as lutas trabalhistas se tornam mais compreensíveis em sua seriedade quando consideramos a proporção que esses conflitos assumem em uma sociedade que experimenta abertamente o ideário republicano e as incipientes bases democráticas. A estabilidade do Estado e a própria sobrevivência das elites passam a depender de um terreno onde se exige, de forma pública, medidas para regular e atenuar os conflitos sociais.

Nesse contexto, o país vivia uma fase de reforma educacional, mas ainda enfrentava enormes disparidades, na medida em que a grande maioria da população, especialmente as camadas mais pobres, era composta por indivíduos não alfabetizados. Paralelamente, o Brasil exigia um novo tipo de trabalhador, apto para sustentar o nascente modelo industrial e exercer o direito ao voto, o que evidenciava as contradições de um país que pedia por trabalhadores qualificados, mas não fornecia os meios para sua formação.

Para atender a esse cenário de passagem de uma sociedade política e juridicamente escravocrata para o Estado nacional de formato moderno, afinado com o contratualismo republicano liberal, emergiram campanhas nacionais de reforma educacional e movimentos de combate ao analfabetismo, como o Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e assinado por mais 22 intelectuais, que almejava, como um dos pontos de partida, uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social (Azevedo et al, 2010):

Fundamentado na concepção escolanovista, o Manifesto de 1932 buscou “organizar a escola como meio de apropriação social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2019, p. 245), saindo do tumultuado campo das ideias vagas e desconexas para o campo da ciência e da intervenção racional da realidade. Grosso modo, a intenção era tornar a educação mais próxima do fenômeno social por meio de um ensino mais pragmático e técnico-científico. (Nogueira, Sena e Ribeiro, 2021, p. 06)

No entanto, essas iniciativas, em sua maioria, falharam em contemplar o direito à educação para as classes sociais mais baixas, e, de forma ainda mais crítica, para os trabalhadores rurais. Nesse contexto, surgiram nas décadas seguintes organizações lideradas, notadamente, pela classe trabalhadora, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), O Movimento da Educação de Base (MEB), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e a União Nacional dos Estudantes (UNE), que assinalavam uma transformação social com vistas à formação intelectual da classe (Almeida; Corso, 2015).

Destaca-se também, no período, o projeto da educação popular encabeçado por Paulo Freire, que relacionava a própria existência ao ato de questionar, na força da palavra, no movimento de esperança, de modo que se estabelecesse o pensamento crítico permanente na defesa dos direitos, da ética e da política, inseridos em debates sobre a leitura de mundo. A contribuição freiriana se deu “a partir da crítica à educação bancária e no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora” (Menezes; Santiago, 2014, p. 49). Nas palavras do próprio Paulo Freire:

O trabalho educativo deve ser feito “com” o homem e não “para” o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser uma simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Subjacente a essas novas práticas propostas estava a concepção sobre o adulto a ser alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes. Por

isso, um dos pressupostos que baseavam a sua proposta de alfabetização era que a leitura do mundo precedia a leitura das palavras. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas. (Freire apud Soares; Galvão, 2011, p. 268)

Anos mais tarde, no contexto ditatorial militar que rompeu com o ciclo de liberdades democráticas no Brasil, foi lançado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 o Mobral, com o objetivo de alfabetizar 11,4 milhões de jovens e adultos, em substituição ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) idealizado por Paulo Freire no início dos anos 1960⁹, esvaziando as concepções a ele relacionadas, apesar de se colocar como alicerçado nos pressupostos freirianos¹⁰. Nesse sentido, Moura e Serra ressaltam o caráter tecnicista, voltada para a formação de mão de obra, da educação prestada nesse momento:

O trabalho pedagógico no MOBREAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem (Moura; Serra, 2014, p. 7).

Vale ressaltar que, dada a importância da educação para jovens e adultos naquele contexto, o Estado não podia abrir mão desse setor educacional, especialmente porque ele representava um poderoso meio de intervenção na sociedade, e a comunidade internacional estava atenta ao país. Assim, era essencial sustentar a imagem de que o Brasil estava em desenvolvimento, o que não seria viável sem uma política educacional voltada para toda a população.

Com o fim da Ditadura Militar, o Mobral também chegou ao fim. Extinto em 1985, ele foi substituído pelo Projeto Fundação Educar, que se manteve ativo até 1990

⁹ Nas próprias palavras de Freire (1980) apud Moura e Serra (2014): “O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios [...] Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha ‘ignorância absoluta’ [...] era o perigo que eu representava” (p. 7). ¹⁰ “Os métodos e materiais propostos pelo MOBREAL se assemelhavam aos elaborados pelo movimento de educação e cultura popular, partindo de palavras geradoras retiradas da realidade do educando para ensinar em padrões silábicos. Porém, essas semelhanças eram apenas superficiais, pois o conteúdo crítico e problematizador foi esvaziado, por meio de mensagens que valorizavam o esforço individual, para se integrar ao processo de desenvolvimento nacional. Além disso, o material era padronizado em todo o país (Passos et al, 2013, p. 43).”

e incorporou todos os bens do Mobral¹¹. O objetivo desse projeto era oferecer educação básica para aqueles que não a haviam completado em tempo hábil, tendo ele contado com um maior envolvimento do MEC e uma contribuição financeira mais significativa, apoio governamental, de empresas e ONGs:

No final do primeiro ano do Governo Sarney, precisamente em 25 de novembro de 1985, o Decreto nº 91.980 redefine os objetivos do Mobral, alterando sua denominação para Fundação Educar. Esta alteração se deu no sentido de buscar a ampliação das oportunidades de acesso e retorno à escola de jovens e adultos previsto no Programa Educação para Todos, visando a erradicação do analfabetismo e a implementação de programas de alfabetização e educação básica para este público específico. A Fundação Mobral passou a ser denominada Fundação Educar, com o objetivo de *“fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinada aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”* [...]O diferencial da Educar em relação ao Mobral é que os programas de alfabetização de jovens e adultos foram executados, de forma regionalizada e participativa, a partir das demandas encaminhadas à Fundação pelos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e demais entidades públicas e privadas. (Souza Junior, 2012, p. 49)

Após a extinção da Fundação Educar em 1990, no Governo Collor, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), através do Decreto nº 99.519/1990, com a proposta de reduzir em 70% o analfabetismo no Brasil, mas também teve uma curta duração. Em 1991, o PNAC foi encerrado devido à falta de comprometimento real, sendo visto como mais um programa político sem efetivo benefício para a população (Souza Junior, 2012). Posteriormente, o Projeto Educação de Jovens e Adultos foi instituído enquanto modalidade e continua em funcionamento até os dias atuais¹², contemplando o disposto na Constituição Federal de 1988 e,

¹¹ A tese de doutorado de Mauro Roque de Souza Junior, que analisa a trajetória da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), bem como o que levou a extinção das campanhas de alfabetização no Brasil, é uma importante referência sobre o tema. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/14745#preview-link0>. Acesso em: 31 out. 2024.

¹² Para compreender de modo mais apurado a constituição da EJA enquanto modalidade, recomenda-se a leitura do Parecer CEB nº 11/2000, de relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA no Brasil. O documento orienta a organização, os objetivos e a estrutura da modalidade, destacando a importância de oferecer uma educação que respeite a diversidade dos estudantes e valorize suas experiências de vida. O parecer reforça o compromisso com a inclusão e a cidadania, defendendo que a EJA deve possibilitar o desenvolvimento pleno dos indivíduos para que participem ativamente na sociedade. Em seu conteúdo, ele propõe uma educação integrada às necessidades do referido público-alvo, enfatizando métodos e conteúdos que considerem a realidade dos alunos e garantam a permanência e conclusão dos estudos. Ele também destaca a EJA como um direito e reconhece que ela é fundamental para reduzir desigualdades educacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), conforme preconiza o seu artigo 37:

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

Beluzo e Toniosso (2015) afirmam que, a partir dos anos 1990, a EJA passou a ganhar mais importância, inclusive no cenário internacional. Segundo os autores, esse processo foi pavimentado historicamente pela participação popular, em instâncias como as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEAS), realizadas em seis edições desde 1949, com a última ocorrendo em Belém, Brasil. Além disso, no final da década, o Ministério da Educação estabeleceu uma Comissão Nacional dedicada à EJA) com o objetivo de incentivar os estados a sistematizar a política nacional para essa modalidade de ensino. A partir de 1999, foram realizados em todo o Brasil os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de fortalecer essa forma de educação e garantir a legitimação do direito universal à educação.

2.1 A participação dos movimentos sociais de base na luta pelo direito à educação: raízes na educação popular

Como visto no breve levantamento acima, o protagonismo da sociedade civil organizada na trajetória do movimentos sociais brasileiros pelo acesso ao direito à educação se apresenta como um fecundo elemento revolucionário. Nesse sentido, considerando a capacidade de mobilização popular frente às injustiças sociais, Freire destaca que:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de

uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores [...]. (Freire, 1997, p. 41)

Existe uma tensa relação do Estado na concessão ao direito à educação, que historicamente foi concebido para poucos, situação que move os diversos grupos no embate por políticas que o garantam, pois:

Sem dúvida alguma, as formas de organização e a capacidade de pressionar e articular, desempenhadas pelos diferentes grupos sociais na ação de situar as demandas na busca do direito social, representam fatores significativos na conquista dos referidos direitos, além de marcar, para esses grupos, a capacidade do exercício da cidadania. (Costa; Machado, 2017, p. 49)

Pensados a partir da lógica de cidadania apresentada pelas autoras, os movimentos sociais se evidenciam com mais força e vão se constituindo como coletivos de resistência organizacionais, notadamente com o fim da Segunda Guerra Mundial, quando houve uma grande campanha para se estabelecer a paz no mundo e formar mão de obra qualificadas para a industrialização. No Brasil, como visto, esses movimentos vão se articulando de maneira mais interventiva a partir da década de 1960, posicionando-se contra o regime militar, na busca de uma nova sociedade, sem injustiças e com igualdade social:

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no final da década de 1970 e parte dos anos de 1980, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição ao então regime militar, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob inspiração da Teologia da Libertação. (Gohn, 2011, p. 19)

Os movimentos sociais, mesmo acontecendo em tempos históricos distintos, carregam bases epistêmicas, campos e construções orgânicas de luta em comum, rompendo o pensamento linear e natural dos acontecimentos, em mobilização direcionada por lideranças revolucionárias que, na maioria das vezes, se formavam pelo próprio movimento, na disputa da construção de uma nova sociedade, na luta de classes, em um processo formativo da classe trabalhadora:

O movimento operário e popular foi um ator importante na transição brasileira à democracia. A luta pelo direito a ter direitos (Dagnino, 1994) que caracterizou os anos 1970 e 1980, colocou a construção da cidadania no centro das reivindicações dos movimentos sociais que se constituíram no período. Os movimentos sociais que se organizaram nos bairros das cidades de grande e médio porte em defesa da constituição de políticas de moradia,

transporte, saúde, educação, emprego, e, no campo, pela distribuição de terras e regularização dos vínculos trabalhistas. (Freire, 2006, p. 103)

Compreende-se a partir das considerações freirianas que os movimentos sociais no momento presente se estruturam entre o legado do passado, com as mobilizações em torno das tecnologias como novas armas e ferramentas da luta pela defesa dos direitos. Pode-se destacar alguns movimentos organizados que têm mobilizado a população tanto para as manifestações populares das ruas, como por outras formas de articulação, à exemplo dos abaixo-assinados online, notas de repúdio, dentre outras manifestações sociais por meio da internet e das redes sociais virtuais. O passado deixa, portanto, de ser objeto cuja compreensão se justifica pela distância e pelo recuo, para se tornar uma região cultural que integra contextos de construção de subjetividades atualizadoras de práticas políticas que se renovam.

Nessa linha, é possível citar o Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra, os movimentos indígenas que mais recentemente se alinhou contra o marco temporal, a Marcha das Margaridas, o Intereclesial das CEBs, o movimento LGBTQIA+, dentre outros que se formam e deixam ainda mais forte a necessidade de resistência.

Além dessas organizações, existem os movimentos efervescentes pela Educação do Campo e pela Educação de Jovens e Adultos, objetos deste estudo, que têm com base epistemológica a educação como direito e como prática da liberdade, formando seus sujeitos como intelectuais, contribuindo para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar, favorecendo a construção da vontade coletiva de um grupo.

[...] como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifiquem com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objeto. (Freire, 2006, p. 350)

A presente pesquisa, que se realiza junto ao movimento sindical segue o raciocínio freiriano do inacabamento, do encontro com os coletivos de base, em que as lutas pela educação do campo e pela garantia da escolarização dos seus jovens e adultos seguirão articuladas com a educação popular, ciência, diversidade, cultura, política e Estado. Pensar em pesquisar a partir dos dirigentes sindicais é trazer para

essa “feitura” acadêmica aqueles que nasceram e sustentam historicamente a luta, é considerar sua organicidade no processo histórico de resistência política e social.

As profundas lutas contra o neoliberalismo se fortaleceram, segundo Ferraz (2019), nos anos 1970 e 1980, com vários coletivos da classe trabalhadora, inclusive com o surgimento de partidos políticos que reuniam trabalhadores, sendo essa a expressão da relação entre os sindicatos e os partidos políticos, fortalecendo ainda mais as organizações, mediante encontros formativos.

Nos termos de Gramsci (1982), esse processo formativo está intrinsecamente vinculado à atividade crítica organizativa dos intelectuais orgânicos no conjunto de atividades culturais e ideológicas da luta de classes, na disputa entre os projetos de sociedade. Nesse sentido, o autor aponta que:

A capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido do acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente. (Gramsci, 1991 apud Molina; Sá, 2011, p. 325)

No contexto das CEBs, os conhecimentos eram organizados a partir de debates nos círculos de cultura, tendo como base nos encontros a dialogicidade freiriana, refletindo a política neoliberal e os seus vários mecanismos de exploração. Neste viés, pretende-se realizar uma reflexão em torno da importância da formação política pedagógica nos movimentos e, no nosso caso, especificamente, no sindicato rural. Pensar a formação político-pedagógica no sindicato é se debruçar sobre as concepções que trazemos desses espaços, pois ela nos remete a caminhos de transformação da realidade.

Acerca desse entendimento, Faria (2022, p.1) expressa que a formação traz inúmeros desafios, devendo ser concebida como campo de luta de reconfiguração, especialmente quando se trata da educação de jovens e adultos, a qual precisa romper com os limites entre a teoria e a prática.

Percebe-se que nos movimentos sociais esta percepção não é diferente, na medida em que as formações por eles promovidas para engajar a participação popular precisam permear os campos de coletividade, tendo como ponto de partida a consciência das massas sobre sua própria existência, por meio de uma prática educativa no entorno da realidade em que se vive, pois como destaca Faria (2022, p. 7), tais ações têm como base a educação popular.

Os movimentos em torno da EJA a entendem, a partir dessa mesma perspectiva, como campo de luta e reconfiguração, no qual homens e mulheres explicitem a esperança de um mundo mais justo e se tornem sujeitos protagonistas de uma sociedade igualitária, numa relação dialógica entre ação e reflexão. Nesse sentido:

O Movimento de Educação Popular nos legou uma leitura positiva do saber popular. Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes. É significativo que uma das ênfases da Educação Popular e de Paulo Freire é no caráter dialógico de toda relação pedagógica. Falam, sobretudo de suas experiências na educação de jovens e adultos populares. Reconheciam que estes carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação. Carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. (Arroyo, 2005, p. 13)

Tais desafios são ainda mais pertinentes quando se trata dos povos do campo. A EJA concebida pelos movimentos sociais para esse segmento específico demanda processos de ensino-aprendizagem que traga em seu bojo as questões políticas que atravessam a luta pela terra, os saberes locais, os fazeres dos camponeses, articulados à política identitária do próprio campo. Isso pressupõe, portanto, a construção de uma formação dos sujeitos jovens e adultos concebida de maneira plural, a fim de que eles se afirmem como sujeitos de direitos e protagonistas de suas histórias.

2.2 Educação do Campo e a construção identitária dos sujeitos da EJAcampo

A educação do campo pensada a partir dos movimentos sociais traz, segundo Caldart, (2012), a tríade que sustenta a educação em uma construção sociopolítico-pedagógica: campo – política pública – educação. Essa percepção traduz a educação do campo como uma educação que nasce da luta e da resistência por direitos. A autora considera que é necessário trabalhar por uma pedagogia capaz de formar velhas e novas gerações como lutadoras e construtoras da resistência camponesa na defesa da terra mãe e da transformação de um mundo regido por desigualdades, injustiças e pela exploração da natureza e entre seres humanos (Caldart, 2012).

Nesse contexto, a organicidade dos sujeitos do campo está relacionada a formação da identidade por meio do protagonismo das lutas comunitárias, das

organizações sindicais e da formação política, que vão na contramão da pura espera, afirmando as características distintas daqueles que estão inseridos nesse cenário. Esse grupo é orgânico porque está inserido no contexto da sua classe social, possuindo vínculos e compromissos com a sua formação ideológica. Esses intelectuais estão envolvidos na sociedade de forma dinâmica.

No campo da EJA, essa organicidade tem sido marcada historicamente pela resistência, sobretudo quando foi interrompido o projeto de educação popular de jovens e adultos, em função das perseguições do governo militar, que passou a tratar a EJA como princípio de mão de obra para a industrialização e como forma de aumento e regularização dos votantes. Como resultado, foram promovidas campanhas que acabaram por consagrar a EJA como modelo de atendimento educacional num viés aligeirado, compensatório e de baixa qualidade, (Costa; Machado, 2017, p. 95). Contrários a esse paradigma, os movimentos sociais de base se posicionaram em favor de uma EJA com base na educação popular e de qualidade, por meio de mobilização para a construção da política da EJA (Costa; Machado, 2017, p. 107).

Pensar que, quem chega à EJA são homens e mulheres pobres, homens e mulheres negros, excluídos do interior - não somente do interior geográfico, e que são pessoas que, de alguma forma, tiveram acesso à escola e não conseguiram prosseguir com os estudos, por diversos fatores, dentre eles, a ausência de políticas públicas que não asseguraram o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão da escolaridade, nos convida a refletir sobre o que faz com que esta situação seja ainda tão presente na realidade brasileira, pois segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o país possui 9,3 milhões de analfabetos, concentrados nas camadas mais pobres e na região Nordeste.

Diante desse quadro, Faria (2014, p. 163) afirma que “inserir a educação de pessoas jovens, adultas e idosas efetivamente na agenda de governo e, especialmente, no conjunto de políticas públicas de direito torna-se um desafio” para a articulação entre o direito e a mobilização de uma educação popular. Por isso, a EJA, do modo como é assumida pelos movimentos sociais, tem se tornado um campo de tensão e aprendizado em diferentes espaços de convivências que contribuem para a formação de sujeitos históricos, na medida em que eles se orientam em busca de um novo projeto de sociedade mais justa e mais humana.

Essa consideração acende uma reflexão sobre como tem sido o trabalho de base, a formação desses sujeitos no sentido de despertá-los para que se reconheçam como sujeitos de direitos, na medida em que essa lacuna os leva muitas vezes a auto culpabilização e a inércia diante da exclusão, ao invés da elaboração de uma crítica ao sistema perverso e excludente do qual fazem parte, gerando cada vez mais homens e mulheres oprimidos:

Os oprimidos em Freire são homens e mulheres que o sistema social não lhes permite ser sujeitos do conhecimento, da história e da cultura. Por isso, os oprimidos no processo de libertação precisam reconhecer-se como seres humanos, cuja vocação ontológica e histórica *é ser mais*. Essa é uma tarefa da pedagogia de Freire, a crítica ao processo social de desumanização e a luta pela humanização. Reconhecer-se negado como sujeito implica em reconhecer a sua situação de sujeito e um sistema social opressor e excludente, que precisa ser transformado. (Oliveira, 2015, p. 73)

Desse modo, esta pesquisa tem como desafio trabalhar junto com os dirigentes sindicais na perspectiva de construção de uma educação que esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos, do reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direitos, a partir da formação da realidade vivenciada individual e coletivamente. Corroborando com Caldart, Paludo e Doll (2006, p.12), trata-se de pensar a pesquisa como estratégia pedagógica na formação de educadores e de militantes sociais, como parte do próprio desafio da produção de um conhecimento comprometido com as questões atuais da vida no e do campo, e da construção de um projeto educacional emancipatório para aqueles que estão nesse meio e que seja protagonizado por eles próprios.

A busca é por uma educação que utilize elementos de observação, reflexão, teoria, inserção social da produção de saber e que considere a experiência de relações éticas com a comunidade, com a ciência, com o grupo e consigo mesmo, em uma perspectiva libertadora. Nessa linha:

A superação das estruturas segregadoras de nosso sistema e a retomada do direito à educação como formação humana plena: as lutas pelo acesso à escola não só de crianças, adolescentes, jovens e adultos populares, mas também de trabalhadores das cidades e dos campos, indígenas, quilombola. Esses novos educandos carregam para as escolas vivências do trabalho, do emprego, da sobrevivência, do viver precário, mas também de resistências individuais e coletivas. (Arroyo, 2013, p. 735)

Nessa relação de resistência individual e coletiva é preciso pensar no protagonismo dos jovens juntos aos movimentos sociais e as possibilidades de atuação destes na realidade em que estão inseridos, pois eles carregam a responsabilidade da continuidade da transformação. Além disso, a juventude do campo é entendida e associada constantemente aos problemas da migração do campo para a cidade. Logo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados são disputados, pois a própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui com a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (Castro, 2013, p.439).

Castro (2013) chama atenção a partir de suas considerações para a necessidade de se observar o jovem do campo como um sujeito que precisa ser reconhecido dentro desse processo de construção social, lembrando, ainda, que a maneira dele se comportar, muitas vezes, o invisibiliza, embora seu papel na contribuição para a crítica da realidade e para a defesa dos direitos são muito importantes, principalmente com relação a construção das identidades e da prosperidade cultural do campo.

Dessa maneira, percebe-se a importância de incluir a juventude rural na pauta da luta pela educação do campo, visto que muitos desses jovens deixam os estudos muito cedo, por inúmeros fatores que vão da própria negação do direito à falta de reconhecimento, pertencimento e valor daquele local. Nesse sentido:

A EJA, como campo político de formação, humanização e investigação, alinha-se com os movimentos pela educação das camadas populares e com os que lutam pela superação das diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar e para além dele. (Faria, 2013, p. 247)

Discutir esse pertencimento pressupõe despertar na juventude, no homem e mulher do campo, suas potencialidades por meio de um projeto político-pedagógico de encorajamento para ir além: é dizer pra estes povos que é possível sair do campo sem deixá-lo; é formar agricultores que saibam valorizar a sua cultura; é alertar sobre a possibilidade de se tornar um engenheiro agrônomo ou um engenheiro de alimentos que retorne para a comunidade e indique quais plantas podem servir de insumos para o gado e para a criação de outros animais, quais espécies vegetais locais podem ser

aproveitadas como alimentos, quais substâncias químicas orgânicas podem ser utilizadas no plantio e no cultivo, de modo que seja possível consumir e vender alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos; é ensinar a como melhor fazer ferramentas de trabalho, como o cesto, a peneira e a esteira sem agredir o meio ambiente e, ainda, produzir lucro de sustento familiar.

Essas e outras reflexões só poderão ser construídas com uma formação que de fato esteja comprometida com o estudo da conjuntura social e com a formação humana para a liberdade. Além disso, Arroyo nos chama a atenção para o papel protagonizador da juventude rural na EJA:

Entretanto, o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico de educação é o protagonismo da juventude. Esse tempo da vida foi visto apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta. Um tempo provisório. Nas últimas décadas, vem se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura [...] Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. (Arroyo, 2011, p. 21)

Dessa forma, discutir o projeto de Educação do Campo é inserir na agenda política do país um debate que perpassa pelos jovens que apontam a dificuldade do acesso à terra, à escola e ao trabalho, pautas que mergulham nos problemas enfrentados pela pequena produção familiar, principal produção da existência humana no campo (Queiroz, 2015).

Os movimentos sociais juvenis contribuem para que os jovens percebam sua identidade e seu compromisso social. Nesse sentido, problematizar como os jovens do campo estão produzindo as suas existências tem uma grande relevância no fortalecimento da luta por uma educação transformadora e libertária. Ao participar dos movimentos da juventude no meio popular, pessoalmente pude experimentar a força da organização de base da juventude rural, do poder de engajamento e da crítica aos problemas sociais que cercam o campo e a sociedade em geral. Refletindo sobre as marcas desse período, posso observar que os sujeitos que hoje estão engajados em associações comunitárias e nos conselhos municipais e escolares com mais compromisso, por exemplo, são aqueles que de alguma forma passaram pelos movimentos de base na juventude.

De acordo com Oliveira e Paiva (2012), o objetivo dos que ousaram fazer nascer a PJMP era de, naquele momento, suscitar entre os jovens do meio popular

uma vivência da fé a partir da sua condição social e de classe: “Que a juventude empobrecida se evangelize! Que os jovens do meio popular se tornem sujeitos de sua própria libertação!”.

As experimentações políticas humanas vivenciadas pelos jovens no meio popular fortalecem a consciência do direito e da cultura, construindo sentimentos de pertencimento a partir da historicidade e da vivência em comunidade, que desafiam as pesquisas em um aprofundamento das identidades das diferentes faixas etárias para uma leitura crítica dos meios sociais, visto que:

A própria história da EJA é indissociável da história do lugar social reservado aos homens e mulheres dos setores populares. Olhar sua condição social, cultural e política vislumbra possibilidades reais de superação dessa concepção enraizada no preconceito e na discriminação. (Faria, 2013, p. 224)

Construir as relações dentro do enraizamento social a partir de relações já postas no campo contribui para a instrumentalização crítica dos sujeitos com relação ao seu lugar, seus valores, bem como fortalece os processos de conhecimento construídos coletivamente, ao mesmo tempo em que, favorece o questionamento da lógica da desigualdade social. Por conseguinte, pensar a pesquisa a partir de seus sujeitos como protagonistas do seu processo educativo, em uma perspectiva reflexiva da realidade, através de uma educação libertadora, rompe com uma proposta de educação meramente transmissora de conhecimento e desvinculada da realidade.

A importância da EJA concedida a partir dos seus sujeitos - como se tem afirmado, a partir dos movimentos por uma Educação do Campo - vistos não apenas pelas suas carências, mas como protagonistas, rompe com a estigmatização, o preconceito e a discriminação historicamente construídos. Esse é um movimento que supera a visão diminutiva de “sujeitos da falta”, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e possibilidades (Faria, 2013, p. 248).

Assumir a responsabilidade de contribuir com a formação desses sujeitos junto aos movimentos sociais do campo é estabelecer o compromisso com um projeto de sociedade justa, na qual se possa questionar o alto índice de analfabetismo no Brasil, a desapropriação rural, a invasão do agronegócio e a expulsão do homem do campo do seu território, através das implantações do capitalismo camponês. Os jovens, adultos e idosos de campo precisam, nessa conjuntura de dissidências, assumir o seu papel político diante das mazelas vividas no campo, as quais, segundo Faria (2013),

têm raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EJACAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DE LUTAS E DIREITOS NOS SINDICATOS RURAIS

Bem aventurados aqueles que têm fome e sede de justiça. (Bíblia [...], Mt 5, 6)

A luta por educação vem historicamente instigando o processo de organização social de base. Os sujeitos do campo passaram a perceber que ficar à margem das políticas públicas lhe exigia a tomada de decisão. Dessa maneira, as formas coletivas de organização buscam estruturar pautas que fortaleçam as singularidades do campo, a luta por educação, pela EJA.

Os movimentos sociais e sindicais do campo buscam fortalecer a agricultura camponesa a fim de garantir a soberania alimentar e a qualidade de vida das famílias, desafiando os interesses do modelo de campo do agronegócio, conforme aponta Molina:

[...] Mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade - muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica. Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (Molina, 2015, p. 381).

A escola, nessa concepção, reconhece os fundamentos da educação popular e da centralidade do sujeito educativo nos processos de ensino, com seus saberes, suas identidades, culturas, histórias, modos de vida e de produção, na busca por justiça social (Lima; Borghi; Mendes, 2021), de modo que a educação do campo não pode ser compreendida apenas no sentido da educação escolar:

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo (Molina, 2015, p. 382).

Nesse sentido, os acampamentos realizam seus projetos educativos a partir do fortalecimento de suas demandas sociais, no fortalecimento das identidades, buscando uma qualidade de vida a partir da agricultura familiar, organizados como forma de luta e resistência, pelos movimentos dos trabalhadores sem terra, criam suas reflexões em torno da conjuntura social, da política e da educação.

Os acampamentos frequentemente contam com escolas, ou seja, barracos de lona nos quais funciona a sala de aula, principalmente as quatro primeiras séries do ensino fundamental, além de cursos de alfabetização de jovens e adultos (Fernandes, 2012, p. 23). Assim, é possível identificar os princípios de luta por Educação do Campo com o enfrentamento das injustiças em confronto com o modelo fundiário posto no país e com a lógica do mercado capitalista, por meio da organização dos movimentos dos trabalhadores sem terra, também, por educação.

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foi um marco na luta política, demonstrando a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com educação básica e superior nacional, naquela época, destinadas às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campos brasileiros (Oliveira; Campos, 2012).

Os MST, dessa forma, em um contexto de denúncia e anúncio, se contrapõem à educação rural que carrega um caráter conservador da estrutura social e um currículo urbanocêntrico, desafiando a construção de um currículo contra-hegemônico, baseado em paradigmas históricos, no despertar da consciência para o empoderamento. Nos deparamos com um desafio freiriano que é a construção de uma escola pautada na educação crítica.

Diante desse desafio, encontra-se a formação dos professores e de dirigentes sociais, aqueles que fazem parte da educação não-formal, para que possam desenvolver de fato a educação libertária defendida por Freire, o qual considera que seria “realmente ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário” (Freire, 1997, p.183)

Esse processo deve se dar com as massas e não para elas. Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque seus idealizadores partiram de uma visão pessoal da realidade (Freire, 1997).

Partindo dessas considerações, a pesquisa com o sindicato rural pretende desenvolver esse viés coletivo, no qual a construção científica parte da dialogicidade com caráter reflexivo da realidade e dos desafios postos no trabalho dos dirigentes sindicais. Além disso, busca identificar quais as novas formas de luta e resistência frente às mudanças nas organizações de base atuais.

Ao escolher o lócus de pesquisa, pensamos quais legados das CEBs ainda estão presentes na luta sindical, visto que apesar da larga bagagem desenvolvida pelos movimentos sociais de base entre os anos 1960 e 1990, estes vêm sendo atravessados por novas roupagens. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meios de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet e outras tecnologias midiáticas. Gohn (2011) afirma, nesse sentido, que ao longo dos anos 1990, os movimentos sociais tiveram que abandonar algumas posturas e adotaram posições mais ativas e propositivas.

Contudo, a própria autora afirma que os movimentos sociais serão sempre uma forma de ação coletiva que organiza direta ou indiretamente a luta por direitos, a partir da participação cidadã contra as injustiças sociais. Refletindo acerca dessa premissa, ela pontua que:

As identidades coletivas dos movimentos populares deixaram alguns elementos de lado, tais como as frequentes contestações às políticas públicas, mas com incorporaram outros elementos. Isso possibilitou-lhes sair do nível apenas reivindicatório para o nível operacional, propositivo (...), não se trata mais de ficar de costa para o Estado, mais de participar das políticas, das parcerias etc. Eles ajudaram a construir outros canais de participação, principalmente os fóruns; e contribuíram para a institucionalização de espaços públicos importantes, tais como os conselhos criados nas esferas municipais, estaduais e nacionais (Gohn, 2011, p. 24).

Essas novas corporações nos dão pistas sobre a atuação das CEBs no município de Campo Formoso, que não se apresenta atualmente tão forte nas demandas sociais e organização das comunidades, bem como se distancia até mesmo dos sindicatos, mas, ainda assim, é perceptível a presença de membros atuando hoje nestes espaços os quais se constituem como frutos dos movimentos eclesiais de base.

Esta ligação nos faz refletir sobre algumas questões dentro desse movimento de resistência e protagonismo em uma perspectiva de luta por direito à educação. Kolling, Vargas e Caldart (2013) destacam que quase ao mesmo tempo em que

começou a luta pela terra, começou a luta pelo acesso dos sem-terra à escola. Assim, aos poucos, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo.

Especialmente para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de educação e a sociedade política em geral. As experiências de pensar escolas como polos regionais entre assentamentos e com estudantes de outras comunidades de camponeses aos poucos foram educando o olhar dos trabalhadores do MST para uma realidade mais ampla. Foi assim que o movimento chegou à educação do campo (Kolling; Vargas; Caldart, 2013).

Uma educação na visão freiriana perpassa pelo viés de uma prática propulsora de liberdade e pensada a partir de uma formação política e libertadora, pautada na realidade e luta camponesa. Partindo dessa premissa, as articulações do MST colocaram na agenda do movimento a luta por educação, desde a infância até as novas gerações, tendo como base os conhecimentos gerados pela pedagogia dos assentamentos, assim como pela própria formação dos educadores, firmando sua luta por políticas públicas, por meio das mobilizações e das grandes marchas, como o I Enera realizado em julho de 1997, em uma articulação coletiva de força orgânica.

Foi desse encontro que emergiu a proposta de se criar um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). E foi nesse mesmo movimento que o MST assumiu o protagonismo no processo de construção das Conferências Nacionais de Educação do Campo de 1998 e 2004 e do Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em 2002 (Kolling; Vargas; Caldart, 2013).

Dessa maneira, observa-se a importância de uma educação voltada para a realidade de seu povo, de suas lutas e cultura, pois o sentimento de pertencimento fortalece as bandeiras que exigem a materialização dos direitos formalmente assegurados, mas que nem sempre se concretizam nos cotidianos dos sujeitos.

Com isso, o envolvimento orgânico dá aos movimentos força para a construção da identidade coletiva como pena da continuidade das lutas. Podemos considerar que a gênese da EJA tem como núcleo a educação popular, que ao longo do tempo tem passado da invisibilidade para um campo de disputa, de pesquisa e de formação, acarretando, assim, uma preocupação conjunta para sanar a diferença entre o que está posto legalmente e o que de fato acontece na realidade.

Nesse contexto, é crescente a corrida pelo reconhecimento das bases camponesas e dos demais órgãos que assumem este compromisso e tentam retirar do improvisado, do “amadorismo” as ações em torno da EJA, que, infelizmente, ainda traz marcas dos voluntarismos, dos projetos governamentais assistencialistas. Tanto é assim que as pessoas sentem dificuldade em assumir a EJA como modalidade, insistindo em nomeá-la como “o” EJA, relacionando-a a um programa. Desse modo, Arroyo (2005) reforça que a sociedade tem assumido o compromisso com a EJA, mas

Por outro lado, encontramos na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que têm direito à educação básica. ONGs, igrejas e cultos afrobrasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo como o MST, criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. (Arroyo, 2005, p. 2)

A partir das considerações do autor, é possível notar que a EJA é realizada para além da escolarização e que acontece em outros espaços, como o próprio MST, bem como sindicatos de trabalhadores que criam propostas voltadas para a modalidade. Isto posto, consideramos estes movimentos como configuração da construção das identidades dos sujeitos do campo e de suas relações com o coletivo na luta histórica por direitos.

Assim, abordaremos na próxima seção o surgimento dos movimentos sociais na busca pela implementação de projetos emancipatórios. Para tanto, traremos a metáfora da raiz à copa, no sentido de deixar claro que aqueles movimentos que se formaram pela necessidade de organização de base, foram se estabelecendo como raízes, que nutridas de esperança, no sentido freiriano, chegam à copa na forma dos novos movimentos sociais.

3.1 Gênese dos movimentos sociais no Brasil: da raiz à copa

A pessoa do campo, geralmente e/ou na maioria das vezes, tem a sua vida diretamente ligada, à religião, à natureza e ao cuidar das plantações, sabendo que é necessário um terreno fértil para que estas cresçam e produzam copas frondosas. Neste solo, enraíza-se na América Latina a eclosão dos movimentos na década de 1970, em busca de melhores condições de trabalho e contra o liberalismo político e o sistema capitalista. Estes grupos passam a se espalhar por todos os cantos, como podemos observar no surgimento dos movimentos de trabalhadores sem-terra, que

na luta por a regulamentação das terras improdutivas, ganham repercussão mundial, em uma organização de ocupação que mobiliza para o assentamento¹³.

Compreende-se também que neste processo, muitas vezes, é preciso realizar algumas podas que se expressam na identificação de elementos que tendem a infiltrar o individualismo, os pensamentos neoliberais que surgem de forma bem sutis no campo, procurando afirmar o capitalismo como a única forma de desenvolvimento. Esse pensamento tem pairado entre muitos camponeses e os movimentos sociais de base se aglutinam na defesa da justiça e da igualdade. O próprio movimento intensifica o processo formativo contra hegemônico. Concorda-se com Caldart (2009), quando a autora afirma ser importante ter em mente alguns conceitos sobre movimentos sociais os quais:

Estão sendo entendidos como formas de mobilização e de organização específica das classes trabalhadoras para lutas sociais que passam a fazer alguma diferença no movimento histórico de uma dada sociedade, acorde à sua capacidade de fazer emergir (formar) novos sujeitos sociais coletivos. Nem todos os hoje denominados “movimentos sociais” se desenvolvem a partir dessa intencionalidade, mas ela está presente na realidade específica de movimentos do nosso tempo que servem de referência para se pensar em uma Pedagogia do Movimento. (Caldart, 2009, p. 548)

A articulação desse tipo de movimento tem expressado a força contra hegemônica durante toda a história, destacando que com ela nascem as pressões sobre o Estado, que assume, controla e regula o capital. Ao contrário do que o mundo moderno anunciava como sendo um cenário de liberdade, o que se notava, segundo Costa e Machado (2017), era que os trabalhadores sustentavam o capital. Para compreender as discussões acerca das políticas públicas, as mesmas autoras consideram relevante discutir conceito de Estado, tendo como base Gramsci, Locke, Marx, dentre outros autores, a composição de Estado moderno, que tem dentre muitos atributos, o de controlar a sociedade.

¹³ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira: “[...] sua gênese teve um período de gestação que começou nos últimos anos da década de 1970, com lutas por terra nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais. Esse processo representou o renascimento dos movimentos camponeses no Brasil, posto que, no período entre 1964 e 1985, a ditadura militar havia reprimido e aniquilado quase todos (Fernandes, 1996; Fernandes e Stedile, 1999)”. (Fernandes, 2012, p. 496)

O Estado, para Locke (1998), configura-se como aparelho ideológico em defesa da propriedade privada. Nesse viés, Costa e Machado (2017) com base na análise crítica de Marx (1985), apontam que os liberais classificam como natureza humana:

As características dominantes na sociedade burguesa, camuflando nesse sentido, a existência da relação social de exploração e a desigualdade social entre as classes. De forma idealista, concebiam o Estado como uma entidade superior, independente e acima de qualquer pensamento, e ainda demonstravam desprezo pelo processo histórico que provocou o estabelecimento do Estado burguês como condição imperativa permanente (Costa; Machado, 2017, p. 31).

Essa forma de estabelecer o domínio através da camuflagem da verdade que provoca a realidade desigual é uma forma de manter a alienação e a convicção de que as mazelas sociais são formadas naturalmente. Além disso, a burguesia sempre foi bem articulada com seus intelectuais tradicionais, no sentido de reproduzir esse pensamento de subalternidade, de subserviência ao Estado e à elite burguesa. Em volta desse cenário, nasce também a visão de que intelectual é aquele que tem um conhecimento superior, que domina. Todavia, Gramsci (1982) assevera que todo homem tem um grau intelectual e possui uma linha consciente de pensar, haja vista que:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (Gramsci, 1982, p. 03)

A imagem de intelectual trazida pelo autor expressa a visão elitista desse indivíduo. Percebemos, contudo, que os grupos sociais são terrenos férteis para esta função, já que estes produzem seus próprios intelectuais e só precisam se assumir como tais diante da resistência, quebrando a imagem do intelectual como individual e passando a concebê-lo por meio das relações coletivas. Nesse sentido:

Gramsci coloca a sociedade civil no campo da superestrutura, compreendendo-a como o conjunto dos instrumentos privados de hegemonia aos quais cabem a elaboração ou a propagação das ideologias, situando, em seu interior, os partidos políticos, os sindicatos, os movimentos sociais, as igrejas, o sistema escolar [...]. (Costa; Machado, 2017, p. 35)

Por conseguinte, entende-se que existe na sociedade uma vinculação entre espaços da luta de classe, como os movimentos sociais pontuados pela citação acima e o Estado, que possui a capacidade de aglutinar ações que estabelecem políticas a partir de uma cultura hegemônica, segundo a qual a propriedade privada se sobrepõe à propriedade pública, mantendo, com isso, o privilégio da burguesia. Esse contexto tem excluído a maioria da população dos direitos sociais, sobretudo, dos trabalhadores. Além disso, é preciso que se observe atualmente a empreitada de muitos setores privados neoliberais que se organizam em associações e se colocam como sociedade civil organizada, tentando acessar os bens dos setores públicos na perspectiva de lucro.

As lutas dos movimentos sociais de base têm ganhado espaço e desempenhado um papel decisivo na constituição de políticas públicas, na luta contra iniciativas neoliberais nos campos político e cultural. Os movimentos sociais são marcas da resistência e da pressão para garantir o direito à cidadania, pois:

Sem dúvida alguma, as formas de organização e a capacidade de pressionar e articular, desempenhadas pelos diversos grupos sociais na ação de situar as demandas na busca do direito social, representam fatores significativos na conquista dos referidos direitos, além de marcar, para esses grupos, a capacidade do exercício da cidadania. Neste contexto de inspiração neoliberal, as atuações se táticas sociais governamentais incorrem essencialmente em políticas compensatórias, em programas pontuais, àqueles que pouco contribuem para uma melhoria na sociedade. (Costa; Machado, 2017, p. 49)

As políticas educacionais que surgem de um sistema neoliberal cultivam a ideia da meritocracia, passando a imagem de que as desigualdades são estabelecidas por meio das escolhas e não por um projeto excludente de sociedade, e que as desigualdades não podem ser superadas por meio da educação ou do ensino. Contudo, as mobilizações de base não se calam diante dessa tentativa de subalternidade e seus sujeitos, passaram a exigir por meio da mobilização a elaboração de políticas que efetivassem a universalização desse direito. A EJA se encontra neste contexto de luta e resistência, demarcando seus espaços na legislação educacional como modalidade:

No que tange a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que essa modalidade de ensino, durante muitos anos, foi excluída do processo de Educação Básica, com o histórico de políticas públicas caracterizadas como programas [...] vivencia a possibilidade de reconhecimento como modalidade

da Educação Básica, sobretudo na compreensão de ser além da alfabetização. (Costa; Machado, 2017, p. 52)

Esse reconhecimento como modalidade é uma vitória para a garantia do direito de jovens, adultos e idosos continuarem seus estudos, assim como uma forma de pressionar o governo para o financiamento desta modalidade, de modo que assegure o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Mas o que podemos notar é que apesar dessa vitória alcançada a partir das organizações de base, há muito que se fazer para que a EJA se torne política pública de Estado, uma vez que existe uma série de fatores que influenciam esta relação, notadamente o fortalecimento de um projeto pedagógico alinhado ao modelo de sociedade neoliberal e capitalista, que desconsidera o modo de vida e cultura desses sujeitos; espaços físicos inadequados; alimentação deslocada dos sujeitos atendidos; e a falta de apoio social nos diversos setores como saúde, atendimento psicossocial, inclusivo, dentre outros.

Toda resistência e luta dos movimentos sociais de base por educação e por terra vem se materializando ao longo dos tempos, como os troncos que sustentam e exigem a efetivação das políticas, pressionando os poderes e a sociedade a assumir seu compromisso com a educação. Logo, é salutar trazer alguns marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, que versa sobre a Educação como direito de todos e dever do Estado (art. 205), assumindo o compromisso com a erradicação do analfabetismo (art. 214), o próprio reconhecimento da EJA como modalidade na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, tudo fruto de campanhas estruturadas pelos coletivos.

Apesar dos avanços, ainda existe uma grande mobilização para que de fato a lei se cumpra, principalmente ao se considerar que os índices de analfabetismo no país e o número de jovens, adultos e idosos sem estudar são alarmantes. Com isso, é importante levar em consideração que os movimentos assumem, por meio da educação popular, o compromisso com a EJA, pois como ressaltam Costa e Machado (2017, p. 57), além do acesso à escola, é preciso considerar que a produção do conhecimento se dá no mundo da cultura, do trabalho e dos diversos espaços sociais em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos.

Nossa pesquisa aponta a educação popular como impulsionadora da formação política no ato de educar as classes populares do campo, podendo reverberar na educação formal, por meio da consciência de classe dos sujeitos que saem do campo e passam a frequentar as escolas tidas como regulares.

Neste manejo se constitui a importância da formação que se desenvolve nos sindicatos e da aplicação desta nas escolas do campo, como propõe o projeto de educação popular, considerando a necessidade de uma nova maneira de educação, voltada para as matrizes de formação cultural e social com ideário de liberdade.

Especialmente no caso da EJA no contexto da Educação do Campo, que é um movimento educacional que foca na formação de indivíduos críticos, é importante que as escolas assumam o seu papel de formar sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres e, assim, contribuir para formar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação de qualidade é ofertada para todas as pessoas do campo e da cidade com características diferentes, de acordo com a cultura dos envolvidos no processo de formação. (Ferreira; Borghi; Silva Filho, 2021, p. 92)

Nota-se a partir destas considerações que assumir o compromisso com a EJAcampo é assumir um projeto de educação emancipatória, para que seus sujeitos possam assumir suas pautas de luta, com responsabilidade social, cultural e política. Pensar a partir do conceito de luta e resistência é considerar um cenário de mudanças que vem ressignificando as organizações de bases, com perspectiva de compreender as exigências de um mundo moderno e tecnológico. Mundo esse que amplia por meio das mídias, debates, manifestos, pressões sociais e denúncia, ampliando ainda mais os ideários de justiça social.

Chegamos assim, a copa da árvore, na qual a todo momento nascem novos brotos que pensam educação a partir do trabalho coletivo como transformação social. Atualmente, os observatórios da Educação do Campo compostos pelas universidades e por movimentos sociais tem cada vez mais buscado a articulação com o governo.

A luta por implementação de políticas públicas que garantam uma EJAcampo de qualidade, tem impulsionado a política de formação de educadores que trabalham no campo, à exemplo do Pronera, que tem ainda travado a resistência nos fóruns que discutem a temática, com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), as redes tecnológicas, as frentes de debates como as CONFINTEA, os observatórios espalhados por os diversos territórios e os espaços institucionais de formação, como o próprio MPEJA. É possível perceber que estes e outros movimentos tem pressionado os governos na implantação políticas efetivas de fato e de direito.

Ademais, é necessário que a luta continue, uma vez que podem aparecer pragas que desmontem e destruam toda essa plantação de resistências como o recente desmonte do próprio Pronera e da Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização Diversidade e Inclusão (Secadi), na gestão presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). O fertilizante orgânico neste contexto, de fato, são ações efetivas de resistência e o necessário e indispensável debate com as massas.

Em nossa pesquisa, apresentamos as formações sindicais rurais como organismos vivos, que têm a conexão com os importantes pressupostos das comunidades eclesiais de base. A seguir, faremos um recorte do que são as CEBs e como estas se constituem na atualidade. Além disso, de modo geral, pontuaremos suas contribuições no trabalho desenvolvido pelo sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que fazem parte da pesquisa.

Faremos também um breve passeio pela origem das CEBs, seus pressupostos e principais idealizadores. Em seguida, traremos a reflexão de como seus trabalhos eram organizados em Campo Formoso e em suas comunidades.

3.2 A relação das Comunidades Eclesiais de base com os sindicatos rurais

Caminhando e cantando e ouvindo a canção [...] vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer. (Geraldo Vandré)

De acordo com Frei Betto (1985), as CEBs são pequenos grupos organizados em torno da paróquia, no caso das cidades, ou da capela, no caso do campo, por iniciativa de leigos, padres ou bispos. Ao definir tais coletivos, ele explica que:

São comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais, porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares): donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. (Betto, 1985, p. 7)

Em diálogo com essa definição e ressaltando os valores que permeiam tais coletivos, Perani assevera:

"Que o povo veja com os próprios olhos, pense com a própria cabeça, fale com a própria boca, ande com os próprios pés". É uma definição da CEBs formulada por um seu membro de Pernambuco, definição bastante genérica

e aplicável a várias outras organizações populares, mas definição existencial e, sobretudo, significativa de uma orientação ideal: a perspectiva de autonomia, de participação, de responsabilidade do povo, de libertação. (Perani, 2009, p. 37)

O surgimento das CEBs e o crescimento de diversos outros grupos pastorais com compromisso político (Machado; Mariz, 1997) foram inspirados pela Teologia da Libertação, vertente teológica que defende os interesses sociais e econômicos dos marginalizados e economicamente desfavorecidos, adotando a “opção preferencial pelos pobres”. Influenciados por essa perspectiva, muitos grupos religiosos passaram a atuar junto aos trabalhadores rurais, e as CEBs, em especial, tornaram-se importantes espaços de organização, promovendo rapidamente iniciativas voltadas para essa população.

Durante a década de 1970, as CEBs expandiram-se consideravelmente, especialmente em áreas rurais, onde, conforme relata Frei Betto (1985), tiveram sua maior propagação. No início dos anos 1980, seu engajamento político começou a ganhar destaque (Machado; Mariz, 1997), posicionando-as como "o centro de toda a efervescência da mobilização popular no campo, junto com as pastorais" (Schaaf, 2001, p. 129).

As atividades desenvolvidas pelas CEBs tinham como ponto de partida a reflexão da realidade, sendo Leonardo Boff e Frei Beto, já citado, dois de seus notáveis defensores e críticos. Arelados às suas reflexões, as atividades e encontros formativos tomavam como referência os ideários freirianos, na defesa dos direitos dos pobres e excluídos, também designados de oprimidos. Aliás, Silva e Barbosa (2020, p. 95) destacam que a teologia da libertação e a pedagogia freiriana se influenciaram mutuamente, partindo da mesma perspectiva de colocar os excluídos como sujeitos da história.

Inicialmente, a formação e a organização se davam nas comunidades a partir dos círculos de cultura, em que a consciência e a reflexão brotavam do engajamento, da pergunta, da problematização e abrangiam uma esfera maior, como os congressos e os encontros regionais, à exemplo do “grito dos excluídos”, e nacionais, como as campanhas da fraternidade e os intereclesiais.

A epígrafe que abre esta seção era uma espécie de mantra que ressoava nos encontros das comunidades, demonstrando que a luta estabelecida pela CEBs não se reduzia ao cantar ou orar, mas acontecia com o sentido de “esperançar”, conforme

preconizado por Freire (2006), rompendo a esperança da pura espera. Nesse sentido, tem-se que a libertação não chega por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento e da necessidade de luta por ela.

As CEBs influenciaram também a formação de “oposições sindicais” (Aguiar, 2016) no contexto ditatorial, “[...] portadoras de críticas não só à estrutura sindical vigente, mas também às práticas cotidianas dominantes no sindicalismo” (Medeiros, 2001, p. 106). As “oposições” formadas entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980 estabeleceram articulações tanto entre si quanto com novas redes, alinhando-se ao movimento conhecido como “novo sindicalismo”. Segundo Favareto (2006, p. 29), essa expressão designa o “intenso movimento de retomada das lutas e da mobilização social em pleno período de ditadura, com o surgimento de lideranças fortes e experiências inovadoras que desafiaram a tradição sindical anterior e provocaram um grande aumento no número de trabalhadores filiados”. No âmbito rural, em uma breve retomada histórica, Aguiar (2016) aponta que:

Identificadas com o chamado “movimento sindical combativo”, as “oposições sindicais rurais” disputavam as direções sindicais estabelecidas em nome de uma concepção de organização e trabalho político que se opunha às defendidas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Esta, criada em 1963 e fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, estruturou-se, nos anos de ditadura militar, de uma forma “[...] amplamente desfavorável a uma ação sindical de contestação e crítica” (FAVARETO, 2006, p. 30). [...] A Igreja Popular teve um papel importante no embate contra o sindicalismo corporativista, representado pelo “sistema CONTAG”, ao incentivar a criação de um novo sindicalismo, diante da premência de mudanças no campo e da necessidade de construção de um projeto democrático mais amplo. (Aguiar, 2016, p. 265-266)

Ao fomentar um “novo sindicalismo” no campo, a Igreja contribuiu para a formação de um movimento sindical que não apenas reivindicava melhorias econômicas, mas também se engajava na construção de um projeto democrático mais inclusivo e resistente ao controle estatal sobre o sindicalismo. Partindo desse pressuposto, a pesquisa busca compreender como o SINTRAF, que nasceu e conviveu com as CEBs, pode se mobilizar em torno da luta pelo direito à EJAcampo – considerando o alinhamento dessa questão às demandas por justiça social e autonomia dos trabalhadores rurais a partir disso, conforme já demonstrado nos capítulos anteriores - e como pode ser feito esse diálogo com a comunidade.

Nesse ponto, é interessante retomar a minha narrativa autobiográfica, para registrar que na zona rural de Campo Formoso os serviços comunitários eram

desenvolvidos por meios de ações orientadas pela paróquia local por meio dos movimentos das CEBs. Assim, participar desse coletivo foi essencial para minha formação enquanto sujeito de direito e pesquisadora, pelo fato de a minha cidadania ter sido forjada naquelas dinâmicas questões que criticavam a realidade injusta. Além disso, a experiência foi importante para romper com paradigmas até então naturalizados em nossa vivência camponesa, como a presença do latifúndio, a desigualdade social, e poder contribuir com a reflexão a partir do evangelho de que a desigualdade não era vontade de Deus, mas foi e continua sendo arma de luta contra a dominação de um sistema capitalista e opressor.

Desse modo, pensar nas CEBs é refletir à luz de Paulo Freire, que defende a libertação pela práxis do conhecimento e reconhecimento, por meio da luta por uma educação como prática da liberdade, uma educação que vai além da escolarização, sendo, com isso:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetos de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação. (Freire, 1997, p. 43)

Era com esse espírito de engajamento que nos envolvíamos nas lutas de classe do nosso município. Estivemos como integrantes da PJMP, nas ruas com os trabalhadores rurais defendendo a posse da terra, em manifestações contra os maus tratos aos professores e os baixos salários, participando de encontros formativos através do serviço das pastorais como animadores leigos, ou seja, aqueles que ministravam as orações nas comunidades, mas dentro desse serviço a ação sempre esteve lado a lado da manifestação da fé e a juventude era muito presente, rompendo com estereótipos de jovens matutos e nos inserindo dentro da busca de empoderamento, protagonizando nossos próprios ideais.

O protagonismo da juventude não vem apenas das carências. Esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Conseqüentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e sociologia é mostrarmos como os jovens se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Revelam-se protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos. (Arroyo, 2005, p. 23)

A essência estava em ultrapassar o círculo de submissão em que a classe trabalhadora do campo muitas vezes se encontrava, quebrando aquela ideia de objeto e refletindo como atores sujeitos de sua história. Nos encontros, algo que era muito forte para o povo camponês, era a partilha através das místicas, ali era possível compartilhar o pão e as bandeiras de luta, era um momento em que já na acolhida ficávamos envolvidos com as discussões que seriam levantadas, como forma de impulsionar o agir de cada um, assumindo o nosso papel de protagonista frente às desigualdades sociais. Isso nos levava a refletir sobre a conjuntura nos país e no mundo, questões sobre a globalização, neoliberalismo, à luz de autores como Leonardo Boff, Paulo Freire e tantos outros pensadores e sociólogos, com o objetivo de uma formação político-social.

A fé, nesses espaços, sempre foi pautada no sentido de ressoar a formação integral na perspectiva de se ouvir os clamores dos pobres e oprimidos da terra. Dentre esses clamores estava o de assumir o compromisso com a educação. As CEBs iniciaram um trabalho de formação com os animadores leigos, jovens e adultos do campo, através da escola das comunidades que funcionavam ao final de semana e atendiam na época o que chamamos hoje de Ensino Fundamental I. A paróquia dava a assistência com transporte e alimentação, esta última organizada levando em consideração a agricultura local, de modo que cada um poderia doar alimentos, frutas, verduras, raízes, aquilo que fosse predominante em sua região.

A prática pedagógica era desenvolvida com base no diálogo que relacionava o que estava sendo discorrido como conhecimento científico com a perpetuação do domínio do opressor e da sustentação da hegemonia da ordem social estabelecida, onde o rico era cada vez mais rico e o pobre cada vez mais pobre, além das reflexões em torno do voto de cabresto, muito presente nas relações político-eleitorais das comunidades, em que muitos chegam a acreditar que devem favores ao político pelo resto da vida, pagos na moeda do voto.

Lutar por direitos exige compromisso ético, social e de produção, como forma concreta de denúncia e anúncio contra a ideologia dominante, dando visibilidade às reivindicações dos sujeitos na busca por direito e dignidade. Nesse sentido, a pesquisa pretende estabelecer um diálogo com sindicato rural, de modo a refletir quais sementes ainda existem das CEBs, com relação à formação e às novas formas de luta por educação dos povos do campo. Neste contexto:

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) com a atuação nas cidades em paróquias e no campo em capelas desenvolvem ações diretamente no cotidiano das comunidades. Compartilham os problemas de sobrevivência, de moradia, de acesso à terra, à saúde, à educação, de luta por melhores condições de vida e de anseios e esperanças. (...) suas influências nas comunidades rurais deixou um legado de lutas e organização, pois enfatizava a partir das ações desenvolvidas uma caminhada para tomar consciência da situação social e política, através da Educação Popular e das ideias freirianas de alfabetização de adultos, executavam uma metodologia que fortalecia a cultura popular e que levava da conscientização à ação, problematizando a vida. (Faria, 2014, p. 55)

Logo, entendemos que pensar em trabalhar nas perspectivas de uma educação emancipatória junto às bases é de fato contribuir para uma sociedade mais humana, justa e igualitária, considerando o saber popular, fortalecendo suas culturas, seu modo de vida, por meio de uma pedagogia que reconheça seus potenciais a partir das suas vivências, do seu labor diário.

No último Intereclesial das CEBs do Brasil, que aconteceu de 18 a 22 de julho de 2023 na diocese de Rondonópolis-Guiratinga, na cidade de Rondonópolis/MT, foram apontados os desafios que a Igreja precisa assumir em sua missão de anunciar e construir com um mundo de paz, justiça e cuidado com a Casa Comum, bem como chamou a atenção que para as CEBs continuassem vivas em cada um que luta por igualdade, sendo necessário que se enfrente também o conservadorismo da própria igreja, em que muitos representantes sequer falam em CEBs.

Nota-se a partir desse chamado um retrato de que a luta por igualdade e direitos não é algo fácil, é preciso o enfrentamento e a organização das camadas oprimidas, excluídas da sociedade, na denúncia contra a opressão, para que o enfrentamento se estruture nos mais diversos ambientes e a EJA faça parte historicamente dele, por meio da resistência dos camponeses que lutam por igualdade, acesso à educação, ganhando força e esperança justamente nos movimentos sociais de base.

3.3 Educação do campo: solo fértil enraizado no direito

Tratar de Educação do Campo é provocar uma reflexão acerca do abandono e descaso das políticas educacionais, especialmente, se considerarmos a educação insipiente oferecida aos camponeses, o grande número de pessoas adultas sem escolaridade e as taxas de analfabetismo ainda tão presentes na atualidade. No portal do IBGE, Igor Ferreira e Caio Belandi (2023) trazem as estatísticas do último Censo Demográfico 2022/2023, destacando que o número de analfabetos no Brasil diminuiu

um pouco, caindo de 6,1% para 5,6%, contudo, existe ainda a presença mais alta do analfabetismo entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste, 11,7%.

Mesmo com o resultado do índice de analfabetismo diminuindo, não existem tantas razões para comemorar, pois estes mesmos índices deixam claro que o Brasil tem quase 10 milhões de analfabetos, que fazem parte das camadas mais vulneráveis da sociedade. Do total de 10,9 milhões de jovens que não estudam e não estão ocupados, 61,2% são pobres e, no Nordeste, 75,5% dos jovens que não estudam e não estão ocupados estão na pobreza e na extrema pobreza.

Estes dados evidenciam que a luta por direito, igualdade e liberdade continua sendo tão necessária e urgente quanto nos anos 1980 e 1990, períodos da efervescência dos movimentos sociais de base e dos movimentos pela educação. Por isso, trazer o contraponto entre educação rural e educação do campo, refletindo sobre suas vertentes, convergências e divergências, torna-se também importante nesta pesquisa.

A convergência está em se tratar do mesmo espaço geográfico e dos mesmos sujeitos, sendo que é no olhar e no modo de ver este espaço e estes sujeitos que reside a divergência, no momento que se desenvolve o processo educativo. Como tem sido o olhar voltado para o campo? Este espaço tem sido considerado espaço de vida, seus sujeitos são vistos como produtores de saberes e fazeres, como sujeitos de direito? O diálogo com a base, poderá nos oferecer pistas sobre estas indagações e torna-se relevante na medida em que aqueles que estão nos sindicatos têm lidado diretamente com as comunidades rurais, as quais trazem os saberes legítimos, fortalecendo a luta por direitos. Os círculos de cultura fortalecem e multiplicam os saberes, as lutas e as resistências.

Assim, a luta pela educação está envolvida com outras lutas relacionadas à realidade do campo e, dessa forma, a Educação do Campo nasce vinculada à luta pela terra (Caldart, 2009, p. 21). Trata-se de uma experiência educacional que se fundamenta na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo, na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Santos; Borghi; Souza, 2023).

Na perspectiva apresentada acima, afirma-se que é preciso superar a educação rural desenvolvida no campo. Para Ribeiro (2012), a escola rural buscou apenas conhecimentos elementares como leitura, escrita e o conhecimento matemático baseado no ensino da cidade, sem estabelecer os valores culturais

próprios, desvinculados do trabalho rural, da valorização da agricultura e do envolvimento do processo social, estimulando mais ainda o processo de capitalismo rural. Já a concepção de educação do campo:

Se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do Agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo. (Molina; Sá, 2012, p. 325)

As considerações acima nos trazem aspectos da educação rural como mecanismo da ideologia urbana, da imposição dos conteúdos, da individualidade, desvinculação da realidade e da luta social, em confronto com a educação do campo que se baseia em uma educação dos movimentos sociais, da cultura, da coletividade da dialogicidade e do direito à aprendizagem e ao acesso ao conhecimento, tornando um desafio à construção de uma escola democrática e de qualidade. Assim, advoga-se que:

É necessária uma formação contra hegemônica, a serviço da transformação social, no sentido de mudar conteúdos e práticas, organização e estrutura de funcionamento, pensando uma escola para a vida, uma escola onde se aprende a partir das lutas sociais, onde os trabalhadores do campo se preparem para resolver as situações no seu contexto de vida. (Santos; Borghi; Souza, 2023, p.188)

Na luta contra hegemônica, nos deparamos com um desafio no qual as escolas do campo vêm sendo extintas mediante o processo de fechamento das escolas, que tem acontecido desenfreadamente nas comunidades rurais. Essa prática tem sido bastante debatida e criticada pelos movimentos sociais, universidades e outros órgãos.

Visto que contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência [...] vários estudiosos vêm denunciando a nucleação de escola como responsável pela dificuldade de acesso, de inclusão e de permanência dos jovens e crianças do campo nas escolas. (Oliveira; Campos, 2012, p. 15)

Partindo dessas considerações, observa-se que existe um processo de desmonte das escolas do campo, evidenciando a necessidade do diálogo junto às

comunidades, a fim de refletir acerca das ações que constituem a busca por direito e liberdade, que para Freire (2006, p. 31), deve ser “junto com eles, e não para eles”, pois não adiantam as falácias, os depoimentos, se no concreto não existirem ação e reflexão por meio do diálogo que fortalece a mobilização comunitária organizada.

Estabelecer essa relação é, sem dúvida, um momento que coletivamente inspira os sujeitos para que estes assumam um projeto de sociedade mais humana, democrática e participativa, de modo a problematizar as realidades que afetam socialmente as comunidades do campo.

Um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de pessoas jovens, adultos e idosas tomando como legado, a rica e ainda viva concepção de participação popular, onde estejam explícitos o engajamento e a esperança num mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas, responsáveis e acima de tudo, livres. (Faria, 2022, p. 10)

Pensar a partir dessa dinâmica pressupõe trazer diferentes visões na busca da libertação, para que os sujeitos possam se reconhecer como sujeitos de direito e que a educação possibilite liberdade e qualidade de vida. Essa educação de qualidade se estrutura a partir da luta coletiva, sobretudo no debate com base na realidade comunitária, onde ela ganha uma dimensão política, tendo que assumir as pautas de conflitos postas no campo, como a posse da terra, a agroecologia em confronto com a conjuntura do agronegócio e a vida digna no campo.

Outro fator que merece ser observado no oferecimento do ensino ao camponês é o esvaziamento do diálogo sobre conhecimento histórico e científico. Essa postura perpassa pela formação dos educadores com a ideia de que não precisa saber muito para ensinar no campo, refletindo diretamente na formação cognitiva e social dos educandos, que, por muitas vezes, acabam esvaziados de fundamentos críticos, emancipatórios, históricos e acadêmicos.

Esse processo acaba isolando a escola da comunidade para seguir um manual que não tem relação com as lutas sociais e com as especificidades da educação do campo. Neste sentido, defendemos uma formação voltada para a cultura e para as especificidades dos camponeses, de maneira que se reflita acerca dos processos sociais nos quais estão inseridos. Além disso, ressalta-se a urgência desse processo, pois:

Torna-se urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentam dessa dinâmica formadora. Também mais se afirmar a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 13)

Muitos órgãos não governamentais, como a própria academia e os movimentos sociais, têm provocado essa necessidade de discutir a função social da educação do campo, visto que as propostas para a educação dos camponeses sempre foram baseadas no positivismo, no modelo urbanocêntrico, além disso, de imagens pejorativas que retratam o campo como espaço de atraso. Esse aspecto tem deixado rastro de desigualdade extrema no campo. Para Arroyo: “o paradigma urbano inspira o direito à educação e secundariza o campo que fica na falta de políticas públicas em todas as áreas, da saúde à educação e está, de maneira particular” (2007, p. 18).

Tratar dessas questões com o camponês é despertar para a busca de formação de seus jovens, lutar por um projeto de educação emancipatório que exija uma vida no campo com dignidade, para que este possa viver dentro de uma comunidade que lhe ofereça saúde, saneamento básico, e que pautar pela qualidade de vida e de educação. Para Haddad, essa ação consiste em “conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena” (2012, p. 215).

O campo constitui-se um território encharcado de identidade e cultura, habitado por diferentes sujeitos, que lutam por um pedaço de terra ou pela sua permanência e reivindicam condições de vida e de produção da sua sobrevivência, visto que a luta pela terra não se esgota na sua conquista, pois se faz necessário um conjunto de políticas que assegurem o direito à saúde, à educação, à segurança, ao saneamento, à energia, à estrada, entre outros. (Scalabrín; Paiva, 2008, p. 154)

Partindo da consideração dos autores, observa-se que o sujeito precisa questionar o papel do Estado, de maneira a pensar a própria condição de existir, com um olhar crítico através do qual se perceba numa realidade em que precisa transformá-la, juntamente com seus pares, coletivos e comunidades, e não de maneira isolada. Freire destaca que: “Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em situação” (1997, p. 141).

O campo encontra-se inserido nas mais diversas realidades e situações. A organização comunitária é composta por variadas formas de manifestação – religiosa,

cultural e social – principalmente quando se pensa nas especificidades como agricultura, cultura e o direito à terra. As experiências do homem do campo estabelecem formas de sobrevivência e resistência em muitos casos por meio da organização social de base.

Pensando na força que têm os coletivos, esta pesquisa procura estabelecer e relacionar a educação como direito para além da escolaridade, procurando suscitar debates e formação por meio do sindicato rural, os quais têm ligação direta com os sujeitos das comunidades do campo, nas quais vão refletindo e agindo como seres de transformação do seu espaço. A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (Freire, 2006, p. 52). Quando se refere à educação de massa e o direito de todos, abre-se uma reflexão sobre os enormes índices de analfabetismo no país, onde milhares de pessoas adultas, jovens e idosas sequer sabem ler ou escrever, conforme já destacado. Com isso, infelizmente, percebe-se que já se tornou cultural achar que aquilo que se gasta em educação é custo e não investimento, fazendo com que o analfabetismo seja ainda tão presente em nossa sociedade.

Neste contexto, Faria aponta que: “a educação é um direito humano fundamental essencial para o exercício de todos os direitos” (2014, p. 29), inclusive o direito à autoestima, pois um indivíduo analfabeto muitas vezes se coloca em lugar de subalternização, subserviência, tornando-se um sujeito ideal para a sociedade capitalista e neoliberal que se aproveita dessa fragilidade para continuar seu projeto de exploração e submissão. Mesmo aqueles que sabem ler e escrever foram condenados à exploração capitalista desumana e degradante.

Promover a resistência e a superação do isolamento, da exclusão social, da negação do direito de aprender, requer travar uma luta constante e organizada. Os movimentos sociais têm provocado essa resistência, mobilizando os sujeitos para o enfrentamento do legado historicamente excludente. Neste enfrentamento, estrutura-se a necessidade de um trabalho em rede de cunho político-pedagógico.

Esta pesquisa engendra-se neste caminho, na perspectiva de entender os desafios encontrados pelo sindicato rural na formação e no protagonismo da educação de jovens, adultos e idosos do campo. Para Arroyo (2007), os movimentos sociais do campo têm sido decisivos nas últimas décadas, na reivindicação de políticas públicas de educação. Para o autor, estes movimentos representam a

organização de uma educação para além da sala de aula, em um ensinamento que produz mobilização.

Nós os vemos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas etc., até as pressões indiretas. (Gohn, 2011, p. 13)

Assim, pensar nos movimentos sociais como ferramenta de empoderamento das comunidades rurais na busca do direito à educação é, de fato, estabelecer correntes concretas de embate às desigualdades, pois eles têm mostrado ao longo dos tempos sua resistência e buscado estabelecer uma educação vinculada aos direitos sociais mais abrangentes e, de forma concreta, questões sobre terra, saúde, dignidade humana. Desse modo, veremos a seguir a EJA como campo de disputas e a sua configuração enquanto política pública nos novos cenários de resistência.

3.4 Os novos movimentos sociais: a constituição da copa e das novas formas de luta

Uma educação construída a partir dos ideais de liberdade convoca para uma tomada de atitude diante da realidade, que na maioria das vezes é expressa pela dominação e força do poder capitalista, ligado ao sistema opressor. Paludo (2008), pontua que, diferentemente do que muitos acreditam, ainda é decisiva a busca por efetivação da lei na atualidade.

Neste contexto, o legado de Paulo Freire ainda é latente para a “leitura de mundo” da realidade, onde os movimentos sociais vêm trazendo ressignificações e novos conceitos, configurando outros seguimentos sociais, outras organizações.

Embora seja necessário reconhecer e dialogar com estes novos elementos que se inserem neste campo de estudo, constata-se que, no Brasil, embora exista uma infinidade de formas associativas populares que lutam pela subsistência e uma grande multiplicidade de fóruns e redes há, também, os chamados Movimentos Sociais Populares. O fato de se orientarem teoricamente pelo Marxismo não os faz “velhos”, “fora da moda” ou “dispensáveis”. (Paludo, 2008, s/p.)

Percebe-se, assim, que os movimentos sociais pautam suas reivindicações por meio de objetivos pontuais e, ao mesmo tempo, históricos, incorporando outras ações diante da conjuntura atual. Contudo, para Paludo (2008), existe uma preocupação em torno de redes de assistencialismo, do imediatismo, da perda da centralidade dos oprimidos, além do fazer para eles e não com eles. Trazendo um enfoque positivo para o MST, que é feito pelos próprios sem-terra.

Na discussão dos movimentos sociais, portanto, é fundamental diferenciar a natureza e o caráter dos diferentes espaços, bem como conhecer quem são os sujeitos que os formam e os constituem, o papel que desempenham, seus limites e possibilidades (Paludo, 2008).

Nessa perspectiva, a pesquisa pretende conhecer os sujeitos e construir com eles os resultados de curto e longo prazo, bem como com eles se comprometer na perspectiva da transformação social, considerando o que propõe Gohn (2011), quando destaca que o tempo passou com isso surgiram novos campos temáticos, novas formas de organização e de luta como os inúmeros conselhos:

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram e cremos que sempre existirão. Isto porque eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força – tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividades e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovação socioculturais [...] os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime, e fontes revitalizadas para a construção do novo. (Gohn, 2011, p. 13-14)

Nessa construção do novo, é possível destacar os fóruns por educação, a participação de representantes dos movimentos nos espaços de decisão, como cargos eletivos, isso porque dentro das novas formas de luta não cabe mais ficar de “costas para o Estado”. Além disso, a atualidade trouxe uma série de novas bandeiras de luta para agregar-se à da educação.

Logo, é importante ressaltar que os movimentos sociais também sofreram com as práticas de governos neoliberais e tiveram que lutar também contra uma série de perseguições, inclusive com a criminalização dos movimentos, perseguições financeiras, buscando enfraquecer e desarticular a luta, principalmente, dos sindicatos.

Na contramão dessa disputa, os movimentos vêm formando seus dirigentes, aprofundando sobre a política. Gohn (2011) assevera que o perfil do militante dos

movimentos sociais se alterou e as teorias estão a exigir de nós explicações mais consistentes. Nesse viés, o ensino da EJA exige um compromisso coletivo tendo os movimentos sociais como impulsionadores dessas novas formas de luta.

Os fóruns, segundo Gohn (2011), à exemplo do Fórum Social Mundial, não são eventos acadêmicos, embora também promovam análises e palestras, pois apresentam, para além disso, inúmeras experiências alternativas, desenvolvidas por ONGs, movimentos sociais, sindicatos e até mesmo pelos governos em parceria com comunidades organizadas.

Os fóruns constituem hoje uma mobilização que se articula entre os movimentos sociais de base, com as estruturas institucionais. Hoje, no campo da EJA e, particularmente, no contexto dos Fóruns de EJA, a Universidade vem participando efetiva e decisivamente na circulação de experiências nesse âmbito, além de subsidiar na constituição da identidade dos fóruns; entretanto, necessita articular uma rede de saberes e fazeres, fomentando pesquisas no campo da educação de jovens e adultos, assim avançará e responderá às demandas dos educadores e dos educandos dessa modalidade educacional. (Faria, 2009, p. 153)

Partindo desse pressuposto articulador dos movimentos sociais é que se pretende, com o produto da pesquisa, articular a ciência com a educação popular não formal, desenvolvida no sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e, dessa forma, contribuir com as experiências vividas no movimento, para a constituição do direito à educação dos camponeses, trazendo para a mobilização outros sujeitos, como as universidades e seus grupos de pesquisas.

Ter um olhar reflexivo a partir dos sujeitos e das suas demandas, junto ao protagonismo do sindicato rural de Campo Formoso, aliando a estes outros coletivos acadêmicos e da sociedade civil organizada, se apresenta como perspectiva de transformação da realidade dos sujeitos do campo, que ficaram à margem da sociedade, estabelecendo como estratégia a dialogicidade para manter a lógica comunitária dos movimentos sociais e da educação popular, neste entrelaço de educação para além da sala de aula, com foco na educação como direito.

3.5 Educação Popular, um legado de resistência

A Educação popular, um dos movimentos mais questionadores de pensamento pedagógico, nasce e se alimenta de projetos de educação de jovens e adultos ligados aos movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda América Latina. (Arroyo, 2008, p. 222).

Os ideais de enfrentamento contra a elite dominante vêm ao logo da história deixando marcas de resistência no enfrentamento dos problemas mais graves de exclusão dos indivíduos em nossa sociedade. As organizações sociais de base surgem impulsionadas pela luta contra hegemônica, pelo anseio de liberdade, direito e dignidade, tendo como um de seus pilares romper com pensamentos céticos e alcançar o espírito crítico.

Tendo como referência os movimentos sociais de base, as organizações e resistência indígenas, as lutas contra a escravidão, luta das mulheres pelos seus direitos, a efervescente organização dos povos do campo, através das Ligas Camponesas, que vão se conscientizando das injustiças - “poucos com tanto e tantos com tão pouco”, essa constatação e conscientização fazem o homem do campo reagir contra a opressão dos grandes latifundiários no Brasil. Com isso, iniciam-se os maiores levantes pela posse da terra e germinam destes os embriões das organizações que temos até os dias atuais, como o MST, dentre outras organizações que surgem e ganham força na década de 1960, com as massas populares contra a ditadura militar. Neste período, nascem os novos movimentos que se organizaram por meio de seus projetos e ideologias.

A EJA brota do grito dos oprimidos, dos excluídos, dos “esfarrapados do mundo”¹⁴, trazendo seu legado de luta até a atualidade. Logo, a experiência vivida nas CEBs, pautada no pensamento da educação libertadora, dialogada, crítica, e comunitária defendida por Paulo Freire, tem reverberado na minha formação como pesquisadora e militante de uma educação como direito humano dos camponeses. Assim, considera-se relevante ter como lócus da pesquisa um sindicato de trabalhadores, que, embora desafiado por questões como a precarização e informalidade no trabalho rural e novas formas de mobilização mediadas pela tecnologia, mantém como fundamento os princípios da educação popular, considerados aqui da seguinte maneira:

Os processos de Educação Popular não são apenas um método nem respondem apenas ao uso de determinadas técnicas, mas assentam numa filosofia, num paradigma emancipatório que é - ao mesmo tempo - ético, político e pedagógico... no sentido ético do cuidado com a vida, expressa-se, necessariamente, em processos de construção política de outras relações de poder que fundamentam e orientam uma pedagogia que - como dialógica,

¹⁴ A expressão é utilizada por Freire (1987) em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, na seção que abre o livro, intitulada “Primeiras palavras”: “Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 1987, p. 23).

crítica...possibilita a construção de espaços e sujeitos que construam uma sociedade democrática e relações democráticas em todos os campos e níveis da vida social. (Holliday, 2006, p. 317)

A educação popular na dinâmica e na movimentação da sociedade está presente por meio da transformação reflexiva do sujeito, já que esta educação se constitui mediante a participação e a transformação da sociedade e da pessoa, enquanto constituinte da consciência de classe. Atrelando, além disso, a promoção do reconhecimento de ser pertencente da sua realidade, buscando a superação da injustiça. Por isso, a EJA faz parte dessa luta e segue buscando realmente ser concedida como política pública de Estado.

O acolhimento dos diversos saberes através das místicas e dos cafés culturais faz com que estes sujeitos do campo e excluídos do direito de aprender reconheçam suas potencialidades e passem a promover processos de reconstrução da educação, de forma crítica, participativa, de modo a mobilizar uma nova perspectiva de educação crítica, libertadora e dialógica, para se conceber como ser político, ser de direito.

Existe, na atualidade, um processo de desconstrução dos movimentos sociais de base, através de campanhas televisivas e midiáticas que os criminalizam, inclusive, o MST, que vêm apresentando ao longo da história uma orientação pedagógica tendo como base a educação popular, que defendem a educação de qualidade para os filhos e filhas dos trabalhadores, que defendem a EJA como um direito a ser assumido por meio de políticas públicas, tendo como “seus impulsionadores os movimentos populares do campo. Merece destaque o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (Paludo, 2012, p. 283).

A educação popular fortalece e sustenta uma educação que ultrapassa os muros da escola, denuncia as mazelas sociais, organiza a ação pedagógica dentro de um ensino político que fortalece a identidade a partir de uma visão da história, das experiências do povo e apresenta-se como uma opção contra hegemônica, bem como uma luta contra uma estrutura social capitalista neoliberal que se sustenta na exploração da mão de obra, na negação dos direitos básicos, deixando a diferença de classe cada vez mais evidente.

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no Brasil, e emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa dos seus direitos; dependendo da organização a qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a

defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social. (Paludo, 2008, p. 281)

Expressar essas considerações trazidas por Paludo (2008) é suscitar na pesquisa junto ao sindicato rural, espaço não formal de educação, questões da formação pedagógica que contribuam para a resistência, o protagonismo e a luta por uma sociedade livre da exploração e da lógica do capitalismo, contrapondo-se às orientações que baseiam a educação regular da rede de ensino formal, que muitas vezes trazem e pontuam no seu plano as concepções de passividade diante das diferenças sociais. Nesse sentido:

O controle do que é ensinado e aprendido pertence a ideologias políticas em favor do agronegócio, que defendem a concentração de terra, propriedade privada, expropriando os sujeitos do direito a vida. A Educação do Campo anuncia que é urgente inserir outra matriz política pautada em processos de humanização, vinculada ao acesso aos bens materiais produzidos pela humanidade, isso inclui conhecimento, terra, casa, trabalhos, saúde, alimentação, entre outros. (Queiroz, 2015, p. 38)

O abordado acima expõe o distanciamento no modo de passar e interpretar a estrutura social, nos diferentes espaços de ensino. Além disso, faz refletir sobre o que é ensinado na rede regular e o distanciamento do defendido pelos movimentos sociais de base com relação à educação libertadora, colocando-nos frente a um desafio que é aproximar os discursos presentes nos processos de formação dos sujeitos emancipatórios, com aqueles que permeiam os sistemas de ensino formais.

A insuficiência das escolas para o atendimento das classes populares e a crítica à escola e à educação bancária causadora da evasão e expulsão escolar de seguimentos da classe popular, provocou o debate sobre nova forma de fazer escola. (Oliveira, 2011, p. 111)

A EJA faz parte desse debate, da luta camponesa e desse movimento do reconhecimento do sujeito, da educação popular, pois apesar da seguridade legal da EJA como modalidade de ensino, existe a disparidade entre o que se estabelece enquanto norma e o que se efetiva no real. É preciso, nesse sentido, refletir criticamente sobre o seu surgimento: para quê e para quem foi criada? a serviço de

quê, a serviço de quem? Estas são questões para que devem orientar o processo de engajamento e as discussões com o povo sobre o tema¹⁵.

A educação na perspectiva da educação popular desperta consciência crítica, denuncia as opressões e devem repensar os valores opressores, de modo que os sujeitos saiam da posição de meros espectadores e passem a ser ativos e críticos dentro do processo educativo, para que os desafios sejam respondidos a partir da problematização, a fim de que os saberes comunitários sejam tão importantes quanto os saberes científicos.

Uma educação emancipadora como a defendida por Paulo Freire (2006), que instiga desvelar os “porquês” e os “para quês”, conhecimento natural e cultural em que seu legado, deve, na atualidade, assumir a construção de práticas pedagógicas na educação escolar e não escolar do sujeito popular, prática fundamental e urgente no cenário educacional brasileiro de tantos retrocessos e descasos (Faria, 2022).

Estabelecer políticas públicas também é compreender que a educação parte da diversidade camponesa, do modo de vida. Essas implicações remetem diretamente a uma reflexão para a formação dos professores que estão fora desse movimento de base e que, muitas vezes, suas licenciaturas não discutem a educação e suas relações sociais dentro do Campo, o que também tem sido pauta de luta, pois percebe-se cada vez mais a mercantilização da educação e a formação dos professores sendo assumidas por instituições privadas.

Pensar a educação não escolarizada, como as dos movimentos sociais, é buscar outras possibilidades de educação, contudo, esse outro fazer não pressupõe assumir o dever do Estado, que é garantir o direito a uma educação e a uma escola pública de qualidade, mas sim reconhecer as bases da resistência, na luta, na organização, em uma prática que implica reflexão da posição social enquanto oprimido e excluído da sociedade. É pautar a EJA para além do acesso e dentro dos espaços educativos, pensar com os sujeitos o papel do Estado, de modo que se supere o pensamento benevolente daqueles que a oferecem e lutar exigindo condições de permanência.

Nessas travessias educativas, a consciência do direito vai assumindo criticamente a resistência, reconfigurando o ler e escrever, abrindo-se para a busca

¹⁵ “Pela não educação também se domina, quanto mais uma nação ignorante, mais fácil ela ser manipulada” (Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em uma conferência com a Turma 10 do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 10 de outubro de 2022).

da liberdade, em um círculo de diálogos fundamentado na educação popular, tendo como base de estudo a realidade concreta, seu entrelaçamento com modo de ser e está no mundo, questionando a estrutura social, as injustiças.

A Educação Popular, ao longo da sua história da América Latina, se caracteriza pelas lutas para superar as mais diversas formas de injustiça, fortalecendo a criticidade de homens e mulheres que tornam a realidade opressora como substrato para sua insurgência. A EP é contra hegemônica, é dialógica, é democrática, é insubmissa. (Vasconcelos; Oliveira, 2021, p. 2015)

A EJA trabalhada no viés apresentado pelas autoras se torna condição basilar para uma discussão coletiva, na perspectiva da superação de negatividade e da invisibilidade desta modalidade. Passa-se a refletir de fato como o que vem ocorrendo com o estabelecimento das políticas públicas e como têm sido produzidos os estigmas e preconceitos em torno da sua oferta. Nesse percurso, a formação crítica e participativa das comunidades rurais é extremamente relevante para o aprofundamento do valor de sua cultura, do seu pertencimento, para questões ligadas à terra e à reforma agrária.

Neste contexto, Brandão e Assumpção (2009) consideram dois sentidos usuais para a educação popular, são eles:

Primeiro, enquanto processo geral de reconstrução do saber social necessário, como educação da comunidade, segundo, como trabalho político de luta pelas transformações sociais, como emancipação dos sujeitos, democratização e justiça social. (Brandão; Assumpção, 2009, p. 12)

Partindo dessas considerações, nota-se que é necessária uma educação para o enfrentamento das estruturas excludentes presentes na sociedade, pois é preciso questionar o porquê de ainda haver tantos analfabetos no país, para quem e a quem serve essa realidade, são questões que devem ser tratadas em tom denúncia para a superação e mudança desta realidade. E perceber como Arroyo (2005), que os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que gratuitamente abandonaram a escola, eles repetem histórias longas de negação de direitos.

Desse modo, comungo com Faria quando a autora afirma que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes

tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar quanto para além dele. (Faria, 2009, p. 19)

Partindo deste entendimento, é possível demarcar a EJA como pressuposto da Educação Popular, uma vez que ela se constitui para além dos muros da escola e nasce da concepção freiriana, com base na leitura de mundo, com conteúdos concretos voltados para a realidade e superação das desigualdades para o estabelecimento da justiça. Compreender o processo excludente de homens e mulheres do campo é reconhecer a necessidade de luta por liberdade, pelo acesso aos bens sociais, transformando o mundo.

Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (Freire, 2006, p. 42)

Trazendo estas reflexões, Paulo Freire nos remete a pensar sobre como se dá verdadeiramente a luta de base e a resistência dos oprimidos contra a opressão, no sentido de esclarecer que a revolução se dá das massas com as massas, para a superação da exclusão, por meio de uma visão crítica, participativa e dialógica. No campo, os frutos que nascem agarrados um ao outro os chamamos de “filipe”, analogicamente, traremos no capítulo a seguir uma análise da interconexão entre a EJA e a Educação do campo, que nascem concomitantemente de um mesmo contexto.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O “ENTRONCAMENTO” COM A EJA

A educação do campo e a de jovens e adultos brotam dos movimentos sociais de base, como já mencionado nos capítulos anteriores, que reivindicam direitos educacionais e passam a não admitir que sejam dadas quaisquer migalhas, com os projetos pontuais e desarticulados oferecidos aos povos do campo e aos jovens e adultos desse mesmo lugar. Dessa maneira, a EJA sai da invisibilidade, sendo, pois, um campo de disputas e de afirmação de direitos, como pontuado no capítulo anterior.

Para Arroyo (2008), a EJA vem se configurando como política pública e encontrando condições favoráveis nas produções e formação de educadores. Assim, a EJA é estabelecida pela Lei nº 9.394/96 como modalidade do ensino e, como tal, deveria dispor de ações específicas para o atendimento dos sujeitos e de suas demandas. A compreensão da EJA como direito de todos é instituída em pareceres e resoluções, como compromisso de erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar.

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo ;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria da qualidade da educação;

V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 2014)

Desde o seu reconhecimento como modalidade, impulsionada por frentes de luta e resistência, a EJA apresenta lacunas na qualidade do ensino, principalmente quando se observa o fechamento de turmas e até mesmo de escolas, o que tem sido preocupante na atualidade.

Outro fator que deve ser levado em consideração no ensino de jovens e adultos do campo é se a proposta pedagógica oferecida tem considerado as práticas sociais que emergem da realidade camponesa, questões dos latifúndios, do agronegócio da posse da terra, das águas e, agora, dos ventos. Os movimentos sociais de base ligados à luta pela terra trazem em sua trajetória junto aos povos do campo o

compromisso com a formação política desses sujeitos, através da educação não formal para o desenvolvimento da conscientização.

Um exemplo desse movimento é a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que está ligada aos trabalhadores e trabalhadoras como um apoio a suas organizações e lutas, não tendo se acomodado diante do reconhecimento legal da EJA e buscado, a partir disso, desenvolver um processo educativo não formal, com base na educação emancipadora com preceitos freirianos, de uma educação como prática da liberdade.

A CPT nunca desenvolveu processos de educação formal, a não ser de alfabetização de adultos em alguns lugares, mas dedicou e dedica parte significativa de seu tempo e de seus recursos a realizar encontros e cursos de formação que ajudem os trabalhadores e trabalhadoras a ler com olhos críticos a realidade na qual estão inseridos, a conhecer os direitos que a lei lhes garante, a reivindicar direitos que a lei lhes nega e a desenvolver práticas de cultivo e cuidado da terra que melhorem a sua produção, respeitando os direitos da natureza. (Canuto, 2012, p. 131)

Partindo das considerações abordadas acima, nota-se que a produção do saber e da resistência está para além da educação formal, embora esse importante papel não exima o Estado de cumprir com suas obrigações legais. Nesse sentido, é possível considerar que a política da EJA é, ou pelo menos deveria ser, um reparo da injustiça social e perversa que assola gerações após geração as camadas mais pobres deste país e, como tal, deveria de fato ser desenvolvida, tendo como pressuposto as especificidades, constituindo sujeitos de suas próprias aprendizagens, em um processo de conscientização do direito e reconhecimento de sua cultura.

A EJA deveria ser constituída por ações voltadas para assegurar aos indivíduos o direito de continuidade e/ou ingresso de seus estudos. É possível notar, ainda, a precariedade e a falta de acesso às bibliotecas das escolas ou ao acervo de computadores, quando estes existem, a falta de uma merenda adequada, pois, em alguns casos, os estudantes ficam abandonados pelas próprias gestões que deixam apenas uma lâmpada acesa para o professor e os alunos.

A EJA campo enfrenta além do descaso histórico, alguns desafios como a precariedade dos serviços ofertados à população, são escolas com materiais sucateados e muitos refugos das cidades. Estas questões se agravam ainda mais ao considerar que a maioria dos sujeitos do campo encontra-se cansada da lida da terra e os projetos de educação nem sempre consideram estas realidades, principalmente, quando observamos a chamada nucleação, fazendo com que estes sujeitos se

desloquem por horas para outras localidades ou até mesmo para os centros urbanos, para continuarem seus estudos, fator que pode influenciar na sua desistência.

Não se pode perder de vista também que eles não tiveram o direito de estudar em consequência de um projeto de sociedade desumana, elitista e capitalista da qual o campo é refém. Dessa maneira, a luta vai para além do estabelecimento legal, pois é preciso considerar as especificidades sociais que se constituem a EJA.

O movimento de luta vem se fortalecendo historicamente e, atualmente, tem se debruçado em torno de várias frentes: levantando a bandeira e lutando contra o fechamento de turmas da EJA; pressionando os governos pela qualidade do ensino e pela garantia do direito legal ao acesso, posicionando-se contra legislações que constituem retrocessos, à exemplo da recente resolução CNE/CEB 1/2021, contestada pelos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, que foram a público denunciar os impactos negativos causados pela normativa.

Segundo os Fóruns, esta resolução, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a EJA, tem causado um desmonte prejudicial à educação básica de milhões de brasileiros pobres. Nessa perspectiva, entende-se que:

A revogação é urgente porque as diretrizes provocam a dissociação entre vida, ciência, cultura e sociedade, restringindo a educação básica a qualificação profissional com ênfase no ensino à distância superficial, aligeirado com forte tendência privatista e mercadológica. O fechamento de turmas e de escolas, com a nucleação das turmas, dificultando sobremaneira a frequência dos estudantes, resultando em dramática redução das matrículas de EJA em todo o Brasil são evidências dos prejuízos da resolução CNE 01/21. Além disso, a resolução permite oferta de EJA em até 80% na forma EaD, desqualificando a modalidade e promovendo uma verdadeira enxurrada de convênios de prefeituras com entidades privadas¹⁶.

Tais iniciativas demonstram o quanto é necessário manter o diálogo com as bases da sociedade. Neste viés, a presente pesquisa tem o compromisso ético de exercer através de seu produto, a formação vinculada às pautas de resistência e denúncia sobre o descaso com a educação dos camponeses, pois ao observar o manifesto, fica clara a preocupação com relação ao destino da EJA em nosso país, principalmente, frente ao fechamento das escolas e à nucleação de turmas, fatores que provavelmente influenciam na redução drástica da matrícula, evidenciando

¹⁶ Pela Revogação da Resolução CNE/CEB 01/21. Para: Conselho Nacional de Educação Os cidadãos abaixo assinados apelam pela revogação imediata da resolução CNE/CEB 1/2021. Em defesa da EJA! Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/3102>. Acesso em: 4 jan. 2024.

prejuízos tanto da cidade como do campo - e este último aspecto em particular, que representa um agravamento maior, pois em sua maioria, os estudantes têm que fazer uso do transporte escolar para se dirigir às comunidades distantes.

Nesse contexto, a EJA exige uma visão macro do que realmente vem sendo projetado pelas políticas, com projetos de sucateamento dessa educação, os quais negam mais uma vez o direito dos sujeitos. As injustiças e a forma de conceber a educação aos camponeses são atravessadas pela tomada de consciência que, ao longo dos tempos, vem impulsionando lutas organizadas de diferentes formas.

Os movimentos tensionam injustiças que se iniciam desde a criação dos latifúndios brasileiros, na implantação da divisão das terras por Sesmarias, na época colonial, o que para Medeiros (2012) foi uma tentativa de escravizar os indígenas, mas que foi frustrada, passando, logo depois, para uma forma de escravização dos negros. Um sistema controlado por Portugal, no qual os mais pobres podiam ficar nas terras, porém como agregados ou moradores de favor. As grandes concentrações começam desde esse momento a serem pontos de debates e de crítica do sistema nacional de distribuição fundiária.

O tenentismo, movimento liderado por jovens oficiais do Exército engajados no debate sobre os destinos da nação, chamava atenção para a relação existente entre o sistema latifundiário, os coronelismos e o controle político dos eleitores e do voto pelos grandes proprietários. (Medeiros, 2012, p. 11)

Nos movimentos das CEBs, essa relação de dependência dos povos do campo com o sistema de latifúndio e posse da terra fazia parte dos debates nos encontros formativos das lideranças, quando era questionado o “voto de cabresto”, além da desigualdade na posse da terra, pontuando o direito à reforma agrária e à luta legítima dos trabalhadores sem-terra nos movimentos de ocupação.

Apesar do estabelecimento do Estatuto da Terra que definia geograficamente os imóveis rurais, previa gradualmente a Reforma Agrária, inclusive com a desapropriação, foi ficando esquecido diante da mentalidade do empresariado rural, do governo militar que defendia a modernização do campo. Dessa forma, a transformação tecnológica, a concessão de terras públicas, o endividamento dos pequenos produtores para tentar acompanhar a modernização, facilitaram ainda mais a concentração fundiária e aquele objetivo de amortização das tensões sociais prevista pela Lei da Terra, foi se tornando letra morta (Medeiros, 2013).

Com os descumprimentos dos dispositivos legais, a luta contra o sistema latifundiário se tornava ainda mais urgente no campo brasileiro, com os trabalhadores e trabalhadoras rurais se organizando coletivamente.

Contra ele se voltavam todas as organizações que representavam os trabalhadores rurais - o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Conferência dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), etc.- e as entidades que lhes davam apoio, com destaque para Comissão Pastoral da Terra (CPT). (Medeiros, 2013, p. 448)

Ao longo da história, esse processo de organização tem sido decisivo para a conquista dos direitos dos povos do campo. A luta contra o latifúndio tem se expressado com uma nova roupagem, no embate contra o agronegócio, que tem sua estrutura organizada a partir da exploração da mão de obra, utilização de agrotóxicos, concentração das terras nas mãos de empresariados. Vale ressaltar que o agro negócio tem buscado aprovação da população por meio de uma maciça divulgação pretensamente positiva de sua imagem na grande mídia, utilizando-se de programas e telenovelas de grande alcance de público como meio de propaganda, colocando-se como a atividade ideal para o campo brasileiro e para o progresso do país. Contudo, como aponta a literatura já mencionada, as suas iniciativas contrapõem-se aos princípios da produção a partir da agroecologia, dos cuidados com o meio ambiente, do uso da policultura.

Em constante resistência contra as forças produtivas capitalistas, se estabeleceram ao longo da história grupos de estudos para reflexão em prol da defesa dos camponeses e da reforma agrária, articulando trabalhadores rurais na luta por direitos e pela terra. Dessa forma, tais bandeiras vem demandando o estabelecimento de políticas públicas que materializam, notadamente, o direito à educação. Nesse sentido:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata - se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. (Molina; Sá, 2012, p. 324)

A compreensão desse contexto traz à luz um processo de organização camponesa que vem ao longo da história suscitando críticas ao sistema desigual e excludente das populações do campo, não somente quanto à negação do direito à

terra, mas também ao direito à educação, exigindo por meios de lutas orgânicas, direitos políticos e sociais para esse público. Os movimentos sociais do campo juntamente com os sindicatos vêm exigindo o direito universal à educação:

Neste sentido, a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos. (Oliveira; Campos, 2013, p. 237)

O movimento de base tem contribuído para reflexão sobre as injustiças sociais, já que a permanência de suas pautas de reivindicação não permite que estas se tornem naturais e banais diante da sociedade. Esta era uma das discussões dentro da educação das CEBs, em que se refletia que nada era por acaso, mas existia um sistema que produzia a divisão de classes e limitava o acesso aos bens produzidos socialmente, em que o capitalismo vai estar sempre atuando para a dominação e o controle da sociedade, inclusive limitando o acesso à educação.

A ausência do Estado brasileiro na implantação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos é respondida pela sociedade civil organizada (a exemplo do Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB) ainda no início da década de 1960, com ações de alfabetização e capacitação em associativismo e cooperativismo para as comunidades rurais. (Araújo, 2012, p. 253)

Na continuidade dessa proposta, as CEBs realizaram nos municípios, na década de 1990, a alfabetização de jovens e adultos do campo, por meio da mobilização popular. Esse serviço evidenciava a permanência da luta pela terra e pela educação, através dos movimentos e pastorais eclesiais de base. Em seus preceitos básicos, a organização da classe trabalhadora do campo, junto às comunidades, discutindo e construindo conhecimento a partir das realidades, tem como fundamento um olhar para um projeto de campo emancipatório, de pertencimento, tendo como pressuposto a coletividade:

Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de suas formações enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos. (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 12)

Por conseguinte, entende-se que conceber a educação como um mecanismo social que possibilita o reconhecimento dos sujeitos, como cidadãos plurais, éticos e políticos, é considerar sua relação com a terra e cultura, mediante uma proposta de educação para liberdade. Configurar esta bandeira da educação popular, na superação dos estereótipos dados ao campo e aos sujeitos jovens e adultos que não tiveram como continuar seus estudos, é de fato um compromisso com inclusão social desses sujeitos, demandando políticas públicas que a assegure.

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática da educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 143)

Nesse sentido, as lutas dos movimentos sociais provocaram e continuam provocando políticas que garantam o direito à educação, que ainda requer acompanhamento constante dos coletivos de base, uma vez que são notáveis as lacunas nessas leis, resquícios do abandono histórico.

A precarização histórica da educação oferecida aos sujeitos do campo, especificamente aos jovens e adultos, muitas vezes deslocada da sua realidade, baseada em uma matriz curricular urbanocêntrica, nega a identidade e acultura do homem e da mulher do campo. (Faria, 2013, p. 246)

Partindo dessa reflexão de resistência histórica, a EJAcampo se configura como resposta à luta por direito, encabeçada pelos movimentos sociais que enraízam a luta contra hegemônica em busca de uma educação libertadora.

4.1 EJAcampo e Política Pública: um retrato de contínuas lutas

A marca de Paulo Freire sempre foi defender a educação como um ato político, portanto, não neutro. A escola do campo como espaço de socialização precisa forçar o projeto de política pública para se alinhar ao projeto de sociedade que esteja relacionado aos interesses da classe trabalhadora, que em sua maioria é atendida por políticas pontuais e compensatórias.

Nas referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Moreira, Ramos e Santos consideram que:

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, no campo a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais e, muitas vezes, ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. (Moreira; Ramos; Santos, 2004, p. 32)

Assim, é possível observar que a construção de educação do campo perpassa pela mudança de paradigmas sobre o que é campo - que espaço é esse? quais as suas potencialidades? - considerando o dinamismo vivo composto pelas mais diversas culturas, por meio da luta organizada, reflexiva e dialógica dos camponeses. Freire (2006) afirma que estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica.

Partindo dessa consideração de Freire (2006), urge a necessidade do estabelecimento do diálogo com os sujeitos, com as comunidades, como entendimento de sociedade e sua compreensão de ser e estar no mundo, fortalecendo ainda mais a participação e a busca por democracia e por uma vida melhor:

Além de construir uma forma de educação a serviço do desenvolvimento, educa cada sujeito para a conquista da consciência da opressão e do lugar protagônico das classes populares, por meio de reivindicações, na construção de políticas públicas de educação para todos, tanto na cidade como no campo. (Faria; Moscovits, 2017, p. 400)

Neste processo dialógico, é possível coletivamente provocar discussão a respeito da estrutura excludente posta na sociedade. Nessa perspectiva, estabelece-se a necessidade de superar a visão de atraso que ainda paira entre aqueles que “oferecem” a EJA:

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (Arroyo, 2005, p. 22)

Estabelecer esse olhar por meio da escuta e do diálogo reflete diretamente no projeto de sociedade que cada vez mais exclui e deixa de fora das políticas públicas educacionais as camadas mais empobrecidas da sociedade, demandando dele que a EJA campo tenha seu espaço enquanto direito e modalidade educacional. Ressalta-se que a institucionalização da educação do campo também foi estabelecida pela pressão dos movimentos sociais camponeses, que se organizaram em torno da luta por esse direito, pois apesar do Brasil ser um país eminentemente agrário, a educação do campo custou a ser normatizada.

A LDBEN, apesar de determinar e disciplinar a educação escolar em instituições próprias, reconhece que esta abrange os processos formativos em outros espaços sociais, como afirmado em seu artigo primeiro, que estabelece:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996)

A EJA faz parte dessas outras organizações e ações sociais, coletivas e tem sido campo de disputa, o que, segundo Arroyo (2008), acontece porque a condição social e humana dos jovens e adultos que motivaram essa luta junto aos movimentos sociais nos anos 1990, como miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, ainda continuam fortes na atualidade, como na época do seu surgimento. Além disso, a EJA é demarcada pela falta do direito, do acesso, das condições de permanência, da continuidade e conclusão dos estudos. Podemos dizer, então, que ela é um direito de quem não teve direito.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal com nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis. Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação (Arroyo, 2008).

Essas condições humanas abordadas acima descritas nos chamam a reflexão acerca das relevantes formas de organização dos meios populares, como sindicatos e associações, e também nos alertam para a necessidade de oportunizar diálogos

entre os oprimidos nas suas diversas organizações sociais, de modo que se constitua na base uma educação à serviço da liberdade, por meio da participação e da consciência do direito.

Partimos da importância do protagonismo das classes populares, mesmo quando nos referimos à educação escolarizada, pois a EJA estabelecida como direito constitucional, “ainda não foi assumida com campo de conhecimento, pesquisa e formação” (Arroyo, 2005, p. 37), é necessária uma reconfiguração do campo educativo, como específico de responsabilidade pública.

Arroyo (2005) também defende que a EJA se configure como um campo formativo. Com isso, vemos a importância de estabelecer, na nossa pesquisa, um diálogo articulado entre educação popular e a escolarizada, visto que o fórum, nascido dos círculos e dos encontros formativos com as comunidades, exigirá do poder público uma educação de cunho libertador, como um direito:

As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltaria a escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens. Ver esses processos formadores pode significar uma reconfiguração da própria EJA, da formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas. A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, faz parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida. (Arroyo, 2005, p. 23)

Ocupar os espaços formais na educação popular perpassa pela ética e pelo compromisso social, tão defendido como historicamente pelo trabalho de base. Ao assumir o projeto neoliberal como o Programa Escola Ativa, foi possível perceber o quanto aqueles ensinamentos e aprendizados, construídos na base, contribuíram para articular a comunidade em muitos aspectos da luta social, do empoderamento das crianças e jovens que se sentiam isolados do mundo. Não pretendemos com isso responsabilizar os sindicatos, mas evidenciar as resistências da EJA e das comunidades, para exigir do Estado a responsabilidade que é dele.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: DO “ADUBAR” AO “COLHER”

A pesquisa científica no campo das ciências humanas e sociais contribui para o debate questões sociais já postas e revela outras tantas, as quais são importantes para a superação das opressões dentro dos mais diversos contextos, e pode estar alinhada tanto a um projeto de libertação quanto de submissão. O presente trabalho tem por base uma produção conscientizadora com viés da libertação, uma vez que “não faltam exemplos de sociedades baseadas na propriedade coletiva em que o conhecimento científico foi um potente instrumento de bem-estar e bem-viver” (Jaumont; Varella, 2016, p. 29).

O título “do adubar ao colher”, escolhido para apresentar este percurso metodológico, reflete a relação entre o processo de pesquisa e o ciclo agrícola. Assim como na agricultura, onde se prepara o solo, planta-se, aduba-se e, finalmente, colhem-se os frutos, o percurso metodológico da pesquisa envolve uma preparação cuidadosa, um cultivo de ideias e a produção dos resultados que surgem dessa interação profunda com os sujeitos da pesquisa. Enfatiza-se aqui a conexão orgânica entre as práticas de trabalho dos agricultores do SINTRAF e a construção de estratégias para difusão e partilha do conhecimento na EJAcampo.

Aduba-se o presente percurso de pesquisa, como se verá a seguir, por meio de um processo colaborativo e coletivo, na expectativa de que os resultados de fato retornem para a comunidade e contribuam para a mudança social. Inicialmente, busca-se localizar o leitor acerca do ambiente em que a pesquisa é realizada, iniciando pelo município ao qual ele pertence e, em seguida, apresenta-se um breve histórico sobre o SINTRAF. Nas demais seções, serão descritos os sujeitos da pesquisa, o tipo de pesquisa e os instrumentos para a produção de dados.

5.1 O lócus da pesquisa: retratos do município de Campo Formoso-BA

Uma cidade que traz em seu nome o termo “formoso”, desperta nas pessoas certa curiosidade, principalmente em relação a sua estética, porém, como todo município, Campo Formoso também apresenta as suas controvérsias. De fato, trata-se de uma cidade muito bonita e hospitaleira, cujas belezas naturais são apresentadas em verso e prosa em uma música cantada pelo sanfoneiro Del Feliz, que já na introdução afirma “Campo Formoso, tu és linda”.

Imagem 1 - Campo Formoso: a cidade entre serras. Vista panorâmica da cidade.



Fonte: Asa Produtora (s/d)

Campo Formoso, localizado no norte da Bahia e a cerca de 400 quilômetros da sede da capital, é um município predominantemente rural, conhecido pela extração de pedras preciosas, atividade que determina o equilíbrio da economia, juntamente com a agricultura. Seus primeiros habitantes foram os índios Tapuias, que chamaram cidade de Nuporanga, palavra que significa “entre serras”. Ela foi nomeada por um tempo como Campo Belo, até enfim ser registrada como Campo Formoso.

A maior parte de sua população encontra-se na zona rural. Sua riqueza natural é composta por grutas, cachoeiras e campos. Existe no município a maior caverna do Hemisfério Sul, a Toca da Boa Vista, com mais de 120 km de galerias mapeadas até 2007, sendo um dos mais importantes sítios espeleológicos e paleontológicos brasileiros.

Campo Formoso também é conhecida como "Cidade das Esmeraldas" por possuir alguns garimpos, sendo o principal deles o Garimpo do Socotó, com esmeraldas consideradas de melhor qualidade em comparação com outros garimpos de esmeraldas do Brasil – inclusive, no centro da cidade existe a “Feira do Rato”, um comércio ao ar livre de pedras preciosas que alimenta a economia e o comércio local, uma atividade que também atrai para a cidade vários estrangeiros, principalmente indianos.

Atrela-se a esta atividade o comércio do artesanato de lapidação de pedra bauxita, com obras que circulam o país e vão até para o exterior. Hoje, Campo formoso pertence ao território da Bacia do Piemonte do Itapicuru e sua população, segundo dados do IBGE de 2022, é de 71.377 habitantes, com densidade demográfica de 9,97

habitantes por quilômetro quadrado. Além de ser conhecida pelas esmeraldas, Campo Formoso também é conhecida como a cidade da fé, por suas romarias.

Imagem 2 - A "Feira do Rato" em Campo Formoso



Fonte: Lauro Juarez (2020)

Na imagem apresentada na figura 2, é possível observar o comércio forte de esmeraldas que se concentra a 60 km da Serra das Caraíbas, onde estão alguns comerciantes e seus lotes de esmeralda

Imagem 3 - Vista em Campo Formoso (ao lado, a Igreja Santo Antônio)



Fonte: Lauro Juarez (2020)

Campo Formoso é organizada em polos, formados pelas diversas comunidades, com economia essencialmente rural, com produtos derivados da mandioca, como as farinhas, frutas e verduras que abastecem as feiras livres que acontecem semanalmente, tanto na sede do município, quanto em alguns territórios com população maior.

É possível observar o avanço da atividade comercial que acontece principalmente na sede de polos maiores, de modo que não podemos negar que essa forma de comércio é um apoio para a população que precisa dos serviços e que não tem como se deslocar até a cidade, sobretudo, por conta dos custos. Contudo, percebemos que, vinculado a essa nova forma de vida, ocorre a diminuição das atividades agrícolas, dos mutirões, surgindo o pensamento do agricultor voltado à produção em grande escala. Já se percebe, dessa forma, a influência da lógica neoliberal atrelada ao agronegócio, principalmente porque o município faz fronteira com polos de irrigação. Com isso, fica cada vez mais urgente a formação de base e organização dos povos do campo para que se fortaleça a identidade de seus sujeitos.

Ao fazer um passeio por estas veredas e estradas, é possível se deparar com as mais variadas formas de meio ambiente, que variam da caatinga seca, porém exuberante ao cair das chuvas, e vai até a região de grotas, que por conta das chuvas regulares, apresenta uma vegetação mais densa. A comunidade Vanvana fica localizada nesta última e, por isso, apresenta produção agrícola praticamente o ano todo. Para melhor situar o leitor, trazemos a localização a partir do mapa apresentado na Figura 4, a seguir:

Imagem 4 - Mapa de Localização do Povoado de Vanvana - Campo Formoso



Fonte: IBGE (2017)

Quanto à EJA, recorte analítico da presente pesquisa, o município de Campo Formoso apresenta o seguinte cenário, informados pelo setor de matrículas da Secretaria de Educação:

Tabela 1 - Dados do quadro educacional da EJA em Campo Formoso-BA

Quantidade de estudantes matriculados	13.274
Quantidade de estudantes da EJA	1.298
Quantidade de estudantes da EJACAMPO	1.095
Anos iniciais	661
Anos finais	434
Quantidades de estudantes da EJA na sede	203
Anos iniciais	49
Anos finais	154

Fonte: Setor de matrícula da secretaria de educação de Campo Formoso (2024)

Além disso, foi solicitado também dados comparativos da EJA nos períodos de 2023 a 2024, com o objetivo de identificar o acesso e a permanência:

Tabela 2 - Comparativo EJA: período 2023 a 2024

	2023	2024
EJA Anos iniciais	409	710
EJA Anos finais	544	588

Fonte: Setor de matrícula da secretaria de educação de Campo Formoso (2024)

Podemos perceber que, do total geral de alunos matriculados, 13.274 alunos, 1.298 são alunos da EJA, verificando-se também um crescimento bem significativo de alunos matriculados na modalidade de 2023 para 2024. Espera-se que esta oferta esteja garantindo além do acesso, a permanência e a conclusão dos estudos a estes sujeitos, visto que a oferta de educação às comunidades rurais apresenta-se em maior proporção.

Sendo uma cidade eminentemente rural, a maior riqueza de Campo Formoso nasce dos campos da produção da agricultura familiar, pois famílias inteiras produzem e comercializam na feira livre na sede do município.

Imagem 5 - Famílias que comercializam produtos nas feiras do município



Fonte: Cadu Freitas/BnL (2024)

Cada metro quadrado do lugar é ocupado pelos produtores que fazem parte da agricultura familiar de Campo Formoso, que vendem para subsistência de suas famílias, nas feiras que fazem parte do município.

Imagem 6 - Davina Silva, agricultora em comunidade tradicional de Campo Formoso



Fonte: Acervo pessoal de Davina Francina Vieira Silva (s/d)

Imagem 7 - A lida do campo sendo passada para as novas gerações na comunidade de Vanvana - Campo Formoso



Fonte: Acervo pessoal (2024)

O sindicato dos trabalhadores rurais convive diretamente com esses agricultores e agricultoras, em diversas atividades. Desde a luta por direitos jurídicos até o direito à feira de produtos orgânicos. Estas feiras tem acontecido de maneira específica na sede do município, reunindo a produção da agricultura familiar. Dentre eles busca-se o resgate da participação da juventude, principalmente porque essa parcela da população associa o sindicato aos seus pais, aos mais velhos apenas. Foi possível notar esta e outras preocupações a partir dos relatos e dados cedidos pelo Coordenador Geral do SINTRAF de Campo Formoso-BA.

No Brasil e no semiárido baiano, os movimentos sociais passaram a atuar, principalmente a partir dos anos 1980 e 1990, para que o Estado abrisse a sua agenda política. A conquista de novos espaços de participação e deliberação teve como contrapartida a tradução das reivindicações em formas concretas de institucionalização. Surgem novos tipos de direitos, que apontam para um novo modelo de cidadania em que a promoção da igualdade ocorre em conjunto com a promoção de um cidadão que não seja mero cliente do Estado, mas encontre novas formas de participação nas decisões.

A paróquia de Campo Formoso, através da Comissão Pastoral da Terra, comovida com a situação de miséria e vulnerabilidade social vivida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais do município de Campo Formoso, contratou o sociólogo Ozelito Souza Cruz, para reforçar o trabalho de conscientização das CEBs, já iniciado pela diocese de Senhor do Bonfim¹⁷.

Em 1983, o movimento sindical da diocese organizou os trabalhadores e trabalhadoras do município a fim de montar um chapa de oposição para concorrer a direção do sindicato dos agricultores, que havia sido fundado em 1981 e até então era dominado por um médico que não correspondia às expectativas dos trabalhadores e trabalhadoras, usando o sindicato apenas para interesses particulares e/ou de seu grupo político.

Após a eleição desta diretoria, todos os livros de registro da entidade foram retirados do consultório do médico onde funcionava a sede da entidade, mas, posteriormente, um dos membros da junta diretiva que pertencia ao grupo do médico, numa tentativa de atrapalhar e inviabilizar o andamento do processo eleitoral, fez desaparecer todos os documentos da entidade. Apesar das dificuldades, realizou-se, no dia 27 de novembro de 1985, a primeira assembleia democrática do sindicato, tendo sua direção composta por agricultores familiares do município e não mais um médico.

Passadas as maiores dificuldades, iniciou-se o trabalho de reconstrução da entidade que, com grande apoio das comunidades de base, teve sua sede própria construída. Por conta das conquistas, a nova direção passou a sofrer ameaças, mas resistiram às perseguições, com o objetivo de conquistar os direitos necessários para a dignidade do homem e da mulher no campo, participando de todas as atividades de sua Central Sindical, a CUT, e qualquer outra atividade desenvolvida que tenha o homem, a mulher e/ou o jovem do campo como pauta ou referência.

Em 2004, o sindicato participou da criação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), passando a se chamar Sindicato dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, criando novas secretarias como a Secretaria de Jovens, Secretaria de Políticas Agrárias, Secretaria de Meio Ambiente e Secretaria de

¹⁷ As informações a seguir, sobre o SINTRAF de Campo Formoso-BA, foram obtidas a partir de entrevista com o coordenador geral do sindicato, em pesquisa exploratória realizada em junho de 2023, a fim de conhecer histórico da instituição e sua relação com a comunidade.

Mulheres, construindo, assim, um trabalho diferenciado junto às comunidades de base do município de Campo Formoso.

Atualmente, o SINTRAF representa a classe dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, jovens homens e mulheres do campo, sem distinção de cor, raça, posição política ou crença religiosa, realizando passeatas de reivindicações, apresentando projetos políticos, atuando na representação estadual dos sindicatos de sua classe (FETRAF-BA), e, na medida do possível, colabora com iniciativas que tragam benefícios aos agricultores e às agricultoras, a exemplo de acompanhamentos técnicos, assistenciais, assessoria jurídica, etc.

O SINTRAF também atua na reivindicação de recursos para o fortalecimento da agricultura familiar Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), elaborando os projetos dos agricultores do município em sua sede e facilitando, assim, o acesso destes aos recursos do PRONAF, procurando sempre melhorar a qualidade da assistência técnica, direitos previdenciários, formação, dentre outros.

Ultimamente, o PRONAF tem atuado diretamente com o projeto Agentes Multiplicadores de Assistência Técnica e Extensão Rural/ Agentes e Monitores Ambientais, da FETRAF, que trabalha com oito jovens de famílias de diferentes comunidades do município, que recebem materiais de orientação relacionadas às diversas atividades agrícolas e socializam as experiências apreendidas nas atividades do projeto com as demais famílias da comunidade.

Uma das atividades que vale a pena citar, talvez uma das mais importantes realizadas por esta entidade, são as frequentes reuniões em todas as 135 comunidades do município de Campo Formoso, a fim de informar os agricultores dos seus direitos, dando-lhes condições de acessá-los sem maiores dificuldades.

Por meio da Secretaria de Jovens, são realizadas reuniões com jovens das comunidades rurais, seminários regionais, entre outros movimentos. A secretaria também apoia as atividades realizadas pela PJMP. A entidade é integrante dos conselhos existentes no município, como Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, Comissão de Gestão do Programa Sertão Produtivo (governo do estado), Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Saúde, Território de Identidade, entre outros.

Sua sede própria tem cinco salas, cozinha, salão de reuniões, casa para alojamento de diretores, salão maior para encontros e cursos, duas casas que são

usadas para abrigar trabalhadores e trabalhadoras no caso de necessidades especiais, um veículo Uno, cinco computadores, dentre outros bens.

O SINTRAF é mantido através da contribuição dos sindicalizados, por meio de pagamento direto na sede e nas delegacias e também do desconto automático nos benefícios previdenciários (aposentadorias e pensão por morte). Também, de forma menos relevante, a partir de taxas cobradas pelos serviços oferecidos aos não sindicalizados. Apesar de o Sindicato ser o representante legal dos agricultores familiares, o atendimento é feito a toda categoria dos trabalhadores rurais, sobretudo na solicitação de documentos como a declaração de posse, a declaração de confrontantes e os benefícios da Previdência Social. Uma das principais preocupações da entidade é promover o desenvolvimento do município de maneira ampla, sustentável e sem distinção de cor, raça, sexo, religião ou grupo político.

O SINTRAF conta com parcerias importantes para a realização de trabalhos cada vez mais abrangentes, dentre as quais, FETRAF, Coordenação da Agricultura Familiar da Região de Senhor do Bonfim, Central Única dos Trabalhadores (CUT), CEBs, CPT, Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), Associação de Assistência Técnica e Assessoria aos Trabalhadores Rurais e Movimentos Populares (CACTUS), Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural (Bahiaterr), além de igrejas católicas e evangélicas.

O sindicato desenvolve inúmeras atividades na efetivação de políticas públicas, como aquelas relacionadas a regularização fundiária, implementação de cisternas de Placa (P1MC/MDS/CODEVASF/SEDES – Água Para Todos/ASA), programas de economia popular e solidária, apoio ao Programa Brasil Sem Miséria, Assistência Técnica e Extensão Rural aos Quilombos Laje dos Negros e São Tomé, trabalho de base nas comunidades, convênios com hospitais, clínicas, óticas e laboratórios de análises clínicas para atender aos agricultores e agricultoras sindicalizados/as, parcerias com escolas para estágios dos alunos, curso para a juventude sobre a convivência com o semiárido (FASE/SINTRAF) e cursos de ensino médio e técnico agrícola para filhos de agricultores (FETRAF/IF Baiano).

5.2 Os sujeitos da pesquisa

Acreditando na força dos coletivos dos movimentos sociais de base, esta pesquisa será desenvolvida com a colaboração de oito dirigentes sindicais, sujeitos

que trabalham diretamente na sede do sindicato que fica localizada no centro da cidade, estendendo-se em itinerâncias entre as comunidades e a sede do trabalho. Eles, além de atenderem na sede, percorrem todo o município para orientação e formação, e a maioria dos dirigentes, nos finais de semana, realiza trabalhos nas suas comunidades, servindo na catequese, na formação do grupo de mulheres e em outros serviços.

No quadro abaixo, indicam-se os sujeitos da pesquisa, com os seus respectivos nomes, que serão utilizados na análise dos dados, momento em que serão transcritos alguns de seus relatos:

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Nome	Idade	Formação	Função no SINTRAF	Observações
Cerísio Bispo da Silva	56	Ensino Médio Completo	Diretor de Políticas Sindicais	Estudou nas CEBs - Reside em Brejão da Caatinga
Maria da Conceição Silva Pereira	36	Ensino Médio Completo	Secretária de Mulheres	Reside na Lagoa da Roça
José Ramos Batista Pereira	50	Ensino Médio Completo	Responsável pelo encaminhamento a benefícios e Secretário Geral	Reside no Povoado de Torrões
José Paulo da Silva Souza	51	Ensino Médio Completo	Realiza um trabalho informativo junto aos agricultores	Reside no Povoado de Caraíbas
Elielton Torres Soares	33	Técnico em Agropecuária	Diretor de Juventudes	Estudou nas CEBs – Reside no Povoado de Puxadeira
Juvaldino Nascimento da Silva	60	Ensino Fundamental Completo	Presidente	Reside na Praça José Gonçalves
Edjane Lírio de Souza	39	Graduação em Serviço Social	Secretária de Finanças e Administração	Reside na Chácara S ⁹ Francisco - Poços
Rogério Santos Gomes	53	Ensino Fundamental Incompleto	Diretor de Formação – Educação do Campo	Reside no Povoado de Baixão - Não devolveu o questionário

Fonte: Elaboração própria (2024)

5.3 Pesquisa militante

Corroborando com o processo investigativo proposto por Freire (2006), não podemos pensar pelos outros, ou simplesmente pensar para os outros e nem sem os outros. Imbuídos nesse pensamento é que fizemos a opção pela pesquisa militante, buscando envolver o sujeito nesse processo investigativo, de maneira que ele expresse o seu modo de pensar e ver a realidade, sendo protagonista dos resultados. Essa opção também é por considerarmos importantíssimo o papel político e social

exercido pela investigação científica que envolve o sujeito dentro da prática pesquisada como meio de desenvolver uma visão histórica, na perspectiva transformadora.

A pesquisa traz, nesse viés de itinerário político-didático, um alerta para o pesquisador para que ele tenha cuidado de não fazer da sua pesquisa apenas um amontoado de informações e convicções, mas que, constantemente, use a pergunta como meio da reflexão crítica, tendo cuidado para não tirar as suas próprias verdades, uma vez que tem um contato muito direto com o *lócus* da pesquisa.

Um dos objetivos centrais da pesquisa militante é o esforço planejado e sistemático para a socialização da produção de conhecimento. Nesse horizonte, Brandão e Assumpção (2009) ressaltam que as variantes da educação popular no sentido do trabalho pedagógico buscam converter o trabalho social da comunidade em movimento orgânico de dimensão política.

Desse modo, Jaumont e Varella (2016) fazem uma retrospectiva histórica sobre a pesquisa militante, trazendo críticas de como surgiram as ciências e as concepções burguesas e coloniais que passaram a reger a ciência na América Latina, quando várias atrocidades, como a subjugação das pessoas no período colonial, eram defendidas nas produções e pelo pensamento intelectual da época como instrumento de reforçar essa hegemonia colonial. Contudo, na contramão dessa atitude, surgiram os protestos que impulsionaram intensas resistências, inclusive na pesquisa científica.

A pesquisa militante traz em seu bojo a superação do colonialismo intelectual e da dependência acadêmica baseada na produção eurocêntrica. Suas bases defendem a superação da realidade histórica para que o conhecimento construído academicamente esteja vinculado com a vivência das massas.

A nosso ver, é preciso romper com a recepção passiva de interpretações e métodos de pesquisa estrangeiros e alheios as necessidades populares para, desde a vinculação com coletividades, movimentos sociais e organizações políticas, elaborar criticamente perspectivas teóricas orientadas para a ação transformadora. (Jaumont; Varella, 2016, p. 445)

A partir desse entendimento, a pesquisa militante é um chamado para uma atitude questionadora e criativa frente aos desafios da pesquisa que é tão dolorosa em muitos casos e, às vezes, serve apenas para protocolo de conclusão de cursos. Ao desenvolver esta pesquisa junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais, foi necessário aplicar as condicionalidades de uma pesquisa científica, já que os

caminhos a serem percorridos evidenciam o compromisso de construir coletivamente o conhecimento, para a superação das desigualdades, fortalecendo o empoderamento coletivo e participativo das comunidades camponesas na luta por uma educação de fato e de direito. Nessa perspectiva:

O pesquisador vai se constituindo enquanto sujeito e objeto nos diferentes momentos da pesquisa onde ele não tem como meta levar o conhecimento ou estendê-lo, mas sim construí-lo. Trata-se de um movimento altamente original que busca a demais colaborar no fortalecimento organizativo e na ampliação do entendimento dos grupos de base sobre a realidade que o circundam e as possibilidades de ação para transformá-la por meio da práxis... Que permite o estabelecimento de contatos contínuos e permanentes entre o pesquisador militante e a militância coletiva das organizações, nutrindo o processo coletivo de elaboração de conhecimento. (Bringel; Maldonado, 2016, p. 400-401)

Apesar dessa ampliação do entendimento científico como produção coletiva, a pesquisa militante não exige em momento nenhum o pesquisador das técnicas da própria pesquisa convencional. Entendemos, dessa forma, que é preciso na pesquisa uma organização do conhecimento e o fortalecimento da luta por mudanças, por meio de um rigor, para que esse não seja condicionalidade para a inércia frente às desigualdades sociais. De acordo com Freire (1997), é verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e sem contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária.

Não se pode negar que ao longo da história houve a tentativa de legitimação do conhecimento erudito em sobreposição ao conhecimento popular, muitas vezes invisibilizando os conceitos e os saberes populares na produção do conhecimento.

Segundo Caldart (2009), a atuação dos movimentos sociais do campo, a produção do conhecimento e a valorização dos sujeitos e de sua experiência humana exigem um novo meio de pensamento, uma vez que:

Trata-se de pensar a pesquisa como estratégia pedagógica na formação de educadores e de militantes sociais, como parte do próprio desafio de produção do conhecimento comprometido com as questões atuais da vida no e do campo, e da construção de um projeto educacional emancipatório para seus sujeitos, protagonizadas ambas por eles próprios. (Caldart, 2009, p.12)

Percebe-se intrínseco, nesta consideração de Caldart (2009), o pensamento freiriano que revela a importância de a produção ser construída junto com as massas em um processo dialógico, em ação da práxis. Uma pesquisa compromissada

socialmente tem sua organização e produção junto com as pessoas. Nesse sentido, Zanqueta (2023) afirma que a pesquisa dos movimentos é coletiva e suas experiências devem ser precursoras de mudança, porque se estamos falando de pesquisa no contexto da educação popular, não podemos desprezar a conjuntura que emerge das relações sociais.

5.4 O adubo: os instrumentos para a produção de dados

Como já dito, a presente pesquisa possui natureza qualitativa, no contexto do SINTRAF de Campo formoso e conta com a participação dos sujeitos que compõem a sua diretoria, aqui denominados dirigentes sindicais. Como instrumentos para a produção de dados, além da revisão bibliográfica, aponta-se a aplicação de questionário e a realização de Círculos de Cultura com os dirigentes. Por meio destes últimos, serão produzidas as místicas, os momentos formativos e promovidos debates e reflexões na perspectiva da horizontalidade.

As estratégias de pesquisa foram pensadas a partir da consciência de que é preciso despertar na classe trabalhadora a importância da educação para o processo formativo e libertador, o que é proposto por Freire (2006) quando ele reflete sobre a relevância da busca de conhecimento por meio da criação e da participação que exige do sujeito o encadeamento de temas significativos, com a interação e penetração dos problemas sociais que abarcam a realidade.

A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (Freire, 2006, p.138)

Essa consciência da realidade está intimamente relacionada com as práticas de pesquisa as quais são desenvolvidas com os sujeitos e o seu contato direto com a EJAcampo. Partindo dessas reflexões, a presente pesquisa tem como referência algumas das técnicas utilizadas pelo professor Tiago Zanqueta, que traz um relato de experiência na obra “Abordagens e Caminhos para Produção de Pesquisa Científica nos Movimentos Sociais Populares e nas Escolas Públicas”, na qual ele descreve passos que são relevantes para o desenvolvimento da pesquisa científica como

fortalecedora da democracia, do questionamento e do envolvimento da realidade dos movimentos, pressupostos da pesquisa militante, já abordada.

Além disso, o professor faz o aprofundamento teórico sobre uma perspectiva da Educação Popular, em que a elaboração dos conhecimentos seja estruturada e impulsionada pela curiosidade e participação. Sobre isso, Faria (2014) relata que da pesquisa poderão surgir respostas ou outras perguntas, o que interessa é a compreensão dos sinais, dos enigmas, das evidências que as perguntas e respostas podem apontar, talvez indicando outro caminho possível, constituinte de anúncio e denúncia.

Nesse sentido, tem-se a clareza de que a pesquisa não se esgota em apresentar as respostas para tudo, mas instigar novas perguntas, novas descobertas, a partir das militâncias nas várias realidades, por meio de espaços de contribuição e de construção coletiva de saberes e fazeres. Esses são os elementos norteadores do questionário e dos Círculos de Cultura, que se apresentam a seguir.

5.4.1 Questionário

Inicialmente, foi aplicado um questionário com nove perguntas abertas aos dirigentes sindicais a fim de coletar dados pessoais (nome, idade, gênero e formação educacional) e informações sobre a sua relação com o SINTRAF. Foram feitas as seguintes perguntas:

- 1- Como e quando começaram os trabalhos do SINTRAF?
- 2- Há quanto tempo você atua como dirigente sindical?
- 3- Como você chegou à entidade?
- 4- Qual a função que você desempenha no SINTRAF?
- 5- Você já participou de outras organizações de base? Se sim, qual a relação você estabelece entre elas e o SINTRAF?
- 6- De que maneira o debate sobre as políticas públicas favorece a formação dos sujeitos das comunidades que fazem parte deste sindicato?
- 7- Qual é a sua concepção de educação?
- 8- Como esta concepção se relaciona com a Educação de Jovens e adultos?
- 9- Quais os maiores desafios enfrentados pelo senhor enquanto dirigente sindical?

5.4.2 Círculos de Cultura: uma proposta freiriana de construção coletiva de saberes

O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização. (Freire, 2006, p. 185)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira, em uma conferência com a turma do MPEJA, em 10 de outubro de 2022¹⁸, ao apresentar algumas categorias fundantes do pensamento de Freire - humanismo, criticidade, boniteza e esperança - chamou atenção para a reflexão crítica em torno da palavra, destacando que os desafios que cercam a denúncia da opressão se relacionam com a esperança no sentido da ação, não na esperança da pura espera, a fim de que a existência humana tenha um olhar para o sujeito. Esperança é luta, é movimento, é o inédito viável, com o movimento de dentro para fora.

Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica freiriana é a ideia de que “ninguém educa ninguém e tampouco ninguém se educa sozinho; a educação é um ato coletivo, solidário, é um ato de amor” (Brandão, 2013, p. 23). A mudança de perspectiva e a ruptura de paradigma residem no fato de que Freire viveu a palavra que pregava, entendendo a educação como uma troca entre as pessoas, e não como uma tarefa de um indivíduo isolado sobre os demais, isto é, não pode ser a educação um processo de depósito ou imposição de quem acredita deter todo o saber sobre aquele que, “do outro lado, [foi] levado a acreditar que não possui nenhum” (Brandão, 2013, p. 23).

Assim foram idealizados por ele os Círculos de Cultura, espaços onde as pessoas da comunidade se reuniam em roda para uma ação dialógica, um trabalho coletivo e coparticipativo, onde se compartilhavam conhecimentos, realidades, experiências e esperanças. Em uma acertada definição, Brandão aponta:

O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de “educação bancária”, o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma

¹⁸ OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. IPPCS – Instituto Cartográfico Saberes. Disponível em: <https://www.institutocartografandosaberes.com/ivanilde-apoluceno/> Acesso em: 4 jan 2024.

pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. (Brandão, 2010, p. 69)

A metodologia dos Círculos de Cultura é baseada na ideia de que o diálogo é central para a educação, pois permite a conscientização sobre as condições sociais, culturais e políticas que influenciam a vida dos participantes. Em vez de usar uma abordagem tradicional, Freire propôs discussões sobre temas relevantes para a comunidade, incentivando os educandos a pensar sobre suas realidades e agir sobre elas.

Cada Círculo de Cultura é estruturado com algumas fases que ajudam na compreensão e no aprofundamento de temas. Geralmente, começa com uma palavra geradora, isto é, um termo significativo para o grupo, usado para iniciar discussões que revelam as questões mais importantes do cotidiano dos participantes:

Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade temas geradores, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências. [...] O tema gerador, por falar às experiências das pessoas, é generativo, criador, porque dialoga com oposições em um equilíbrio instável. Nele há valores significativos adquiridos pelas experiências de vida, os quais contaminam signos que se expressam e parturizam pessoas novas. [...] Para Freire, as palavras geradoras fundam um universo significativo temático, um tema gerador. E as palavras são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador que sabe que não sabe e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica, diferindo do educador bancário alienado porque saturado de si em excesso. Há nessa escuta um aprendizado e uma opção política de se deixar surpreender pela vida e pelas experiências humanas, sobretudo aquelas que reincidentem das dores, reiteradas pelas falas, que emergem nos discursos. (Passos, 2010, p. 388-389)

Assim, eles se tornam uma prática de educação popular transformadora, pois ajudam a desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de agir coletivamente. Nessa linha, Brandão sintetiza da seguinte maneira os fundamentos dos círculos de cultura:

1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.
2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vivididos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.
3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.
4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo). (Brandão, 2010, p. 69-70)

No trabalho realizado nos Círculos de Cultura, não havia questionários ou roteiros pré-estabelecidos; por isso, na perspectiva dialógica, é essencial romper com a ideia de pesquisa tradicional, que se baseia na oposição entre pesquisador e pesquisado (Henz; Freitas; Silveira, 2018). Utilizar os Círculos de Cultura como ferramenta metodológica significa não coletar dados ou tratar as pessoas como objetos, bem como indicar direções para uma prática pedagógica sem prescrever como fazê-la, reconhecendo que cada realidade possui suas próprias especificidades.

Inspirando-se na dinâmica dos Círculos de Cultura freirianos, que se davam pela processualidade dialógica, pensando o mundo para reconstruir, além de palavras, novas possibilidades, e denotando caráter político dado ao ato de educar, é que se propôs a realização de encontros seguindo esse mesmo formato, tendo a palavra como o centro para refletir acerca da realidade, problematizando os direitos negados aos povos do campo, sobretudo o direito à continuidade dos estudos.

Com a convicção de que a pesquisa deve ser um espaço de diálogo e reflexão crítica, baseada no contexto dos sujeitos envolvidos, onde cada indivíduo tem o direito de expressar sua própria voz e se posicionar como agente da práxis, aposta-se nessa abordagem para fomentar a articulação do pensamento, das vivências e o

fortalecimento da organização comunitária. Afinal, só é possível “conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento” (Freire, 1996, p. 35). Diante disso, é importante esclarecer que, na premissa freireana, o diálogo é entendido como:

[...] uma relação horizontal A com B. Nasce da matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (Freire, 2006, p. 141).

Nesse contexto, cada participante da pesquisa assume um papel único e singular, tendo a oportunidade de expressar sua própria voz e compartilhar conhecimentos em um processo de construção colaborativa e transformativa do saber, além de refletir sobre sua própria prática social. Afinal, “somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber” (Josso, 2010, p. 27), capaz de promover coautoria e autonomia. Agregam-se a este desenvolvimento os processos metodológicos trazidos por Zanqueta (2023) na sua experiência de formação com os movimentos sociais, para, a partir da dinâmica de grupo, refletir sobre o que nos une, nos distancia, nos fortalece, nos limita e nos encoraja na luta pela educação de jovens, adultos e idosos do campo.

Para além disso, não é demais dizer que a escolha pela metodologia dos Círculos de Cultura na presente pesquisa reflete diretamente minha trajetória e minha experiência como professora no próprio Círculo de Cultura, onde pude vivenciar e desenvolver um processo pedagógico pautado na dialogicidade e na valorização das vivências de cada educando. Desde os tempos de infância no distrito rural de Vanvana até meu envolvimento com as CEBs e com a CPT, sempre vi a educação como um meio de fortalecimento das identidades e da autonomia dos sujeitos do campo. Esse método, inspirado em Paulo Freire, não apenas aproxima o conteúdo acadêmico da realidade camponesa, mas cria espaços de reconhecimento e valorização das histórias de vida dos educandos. Assim, a metodologia escolhida se sustenta na minha trajetória pessoal e profissional, sendo uma forma de ressignificar a EJAcampo a partir das próprias vivências e desafios de quem vive essa realidade.

Foram realizados quatro Círculos de Cultura, que baseados no referencial acima mencionado e também inspirados em práticas recorrentes nas CEBs, cuja importância para a formação do próprio sindicato ora pesquisado já fora destacada, seguiram o seguinte planejamento: num primeiro momento, foi realizada a mística, em que as pessoas se dispõem em círculo, “o que simbolicamente conota a horizontalidade das relações, acionando, em perspectiva comunicacional, um dispositivo dialógico e afetivo, retroalimentado pela proximidade física e por ações coletivas” (Lachowski; Gushiken, 2021, p. 142). Optou-se por essa estratégia de aproximação e acolhida, pela sua simetria com a proposta dialógica freiriana e com a própria ideia de educação popular, na medida em que ela se apresenta:

[...] como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais. (Bogo, 2012, p. 475)

Na parte interna da roda montou-se o que se chama de “altar no chão”, composto de elementos diversos, trazidos e dispostos pelos participantes com base na temática do Círculo de Cultura. Com isso era estimulada a conversa, a partir, principalmente, das experiências de cada sujeito.

Ao iniciar o processo de investigação, o primeiro “adubo” foi o diálogo com o diretor geral da entidade. Foram realizadas visitas no sindicato para uma conversa informal, logo após, foi apresentada ao presidente a proposta de pesquisa, momento em que ele se colocou à disposição para colaborar, marcando um encontro para que eu pudesse fazer o mesmo com os demais dirigentes. Em seguida, houve o encontro com os demais membros que formam a diretoria executiva do sindicato, com o objetivo de conhecer a equipe e estimulá-la a participar da pesquisa. A seguir, descrevem-se brevemente as experiências dos Círculos de Cultura realizados, retomando-se a narrativa em primeira pessoa.

O primeiro encontro aconteceu em 26 setembro de 2023 e teve a finalidade de apresentar a proposta da pesquisa de modo mais robusto e estabelecer um primeiro contato com os dirigentes sindicais. Coincidentemente, ele aconteceu junto com a conclusão do estágio das alunas da Escola Família Agrícola (EFA), que funciona no município vizinho, em que foi possível ver um pouco mais de perto os trabalhos

realizados nas diversas comunidades rurais, além disso reafirmar que a educação acontece de diversas maneiras. As estagiárias apresentaram por meio de fotos os trabalhos que desenvolveram nos encontros junto às comunidades e em parceria com o sindicato.

Ao apresentar a proposta e dizer que o objetivo era observar como estavam naquele momento acontecendo o protagonismo e o debate sobre a EJA campo na formação sindical, a partir da visão desta como direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, uma das dirigentes falou que, especificamente, o sindicato não tratava da EJA como uma pasta ou pauta de formação, mas que considerava essa uma proposta muito interessante, e questionou como seria de fato a dinâmica da pesquisa e que estavam à disposição para colaborar. Vale ressaltar que todos os dirigentes participaram de outras organizações de base, como as associações de comunidades, CEBs, PJMP, FETAG, FETRAF, CUT, CPT, CAF e o grupo de mulheres. Além do envolvimento direto com o Sindicato, também atuaram nas cooperativas e nos grupos de comunidades, por meio da igreja.

Nesse momento, passei um pouco da experiência que tive nos círculos de cultura enquanto participante das CEBs, dizendo que gostaria que nossos encontros fossem formativos e compartilhados em Círculos de Cultura, mas que teríamos também de cumprir algumas etapas previstas para a pesquisa, dentre elas, a aplicação do questionário. Na oportunidade, foi esclarecido também que a pesquisa segue padrões éticos e que o projeto já estava sendo encaminhado ao Conselho de Ética da Universidade por meio da Plataforma Brasil.

Nesse primeiro encontro (Imagem 8), eu compartilhei um pouco da vivência e da experiência da minha orientadora junto às comunidades rurais sisaleiras, isso porque temos uma região da caatinga em que predomina esta atividade agrícola e, na exposição das estagiárias, foi possível notar que o sindicato faz um trabalho de acompanhamento também nessas comunidades, como em Lages, Tiquara e São Tomé. No encontro, estavam presentes oito dirigentes, que se disponibilizaram a participar e colaborar com a pesquisa. Ao final, foi distribuído o questionário a ser respondido por eles, composto pelas perguntas indicadas na subseção anterior, e devolvido no encontro seguinte, em que cada um apresentaria um símbolo ou um objeto que fizesse tal relação, no momento da mística.

Imagem 8 – O primeiro Círculo de Cultura

Fonte: Acervo pessoal (2024)

O segundo encontro aconteceu em 15 de dezembro de 2023 e teve como temática dialógica-investigativa a relação entre a caminhada sindical e a EJA. Apesar de ter sido essa uma data que foi estabelecida pelo grupo sindical, só estiveram presentes três participantes, pelo fato de alguns estarem de férias e devido a outros imprevistos, e seus questionários foram recolhidos posteriormente. Realizamos o Círculo de Cultura mesmo assim, com quem estava presente, momento em que foi possível conhecer um pouco mais da rotina dos trabalhos junto às comunidades.

Ao apresentarem o símbolo que liga a luta sindical ao tema da pesquisa, no momento da mística, o primeiro a falar foi o presidente, que discorreu sobre o fato de os jovens estarem seguindo os estudos, e ainda engajados nas organizações das lutas de base, à exemplo da sua filha e da filha de uma comadre, que estavam naquele momento participando de um encontro estadual dos movimentos pela terra, em Salvador.

A segunda dirigente disse que algo que ficou marcante na vida de comunidade em relação à educação é o desejo de escrita das pessoas, de aprenderem a escrever o próprio nome. Trazendo como símbolo a fibra do sisal, ela relatou o caso de uma pessoa que tirava a fibra do sisal e ao traçar no chão, pedia para ela ensiná-la a escrever, esta pessoa aprendeu a fazer seu nome e hoje lhe agradece- pelo fato de, na carteira de identidade, não aparecer como analfabeta. Relatos como este nos ajudam a refletir muito sobre a importância da educação e do nosso papel como intelectuais orgânicos, porque percebemos que esses dirigentes que saíram para buscar maiores formações acadêmicas, estão na sede atuando com o sindicato

central, mas sem deixar de lado as comunidades nos seus fazeres cotidianos e, com isso, buscando o crescimento coletivo.

Em seguida, a terceira dirigente, que trabalha na secretaria de mulheres da entidade, trouxe como símbolo a igreja. Ela sempre trabalhou na comunidade com a catequese, porém com a crisma, na qual atende pessoas jovens e adultas, precisa em muitos momentos parar para ajudar algumas mulheres e jovens a aprenderem a ler e a escrever. Logo, acreditamos que os Círculos de Cultura, desenvolvidos com os dirigentes sindicais em conexão com as comunidades, trarão a possibilidade de mobilização dos sujeitos na luta por educação de qualidade e de liberdade.

O terceiro Círculo de Cultura (Imagem 9) aconteceu em 28 de agosto desse ano, com a temática: a importância do fortalecimento da EJAcampo para a comunidade. Nele, a mística aconteceu a partir da leitura da poesia “O Credo do Educador”¹⁹ e teve como pergunta disparadoras as seguintes indagações: nas minhas vivências enquanto dirigente sindical, como percebo a importância do fortalecimento da EJAcampo para a comunidade? Quais aproximações eu consigo identificar entre as lutas sindicais e as demandas pela EJAcampo? A Educação de Jovens e Adultos é uma pauta discutida na formação sindical? Se sim, de que maneira? O que distancia o sindicato da EJAcampo na comunidade? Como o sindicato poderia atuar para contribuir com a EJAcampo?

¹⁹ Creio na educação, porque humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida. Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeito de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação que, quando libertadora é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.

Creio na educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na educação do campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos povos do campo.

Creio na educação, porque sempre terei o que aprender e ensinar.

Creio na educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência. (Adaptado do IV CEDEC, 1995)

Imagem 9 – O terceiro Círculo de Cultura

Fonte: Acervo pessoal (2024)

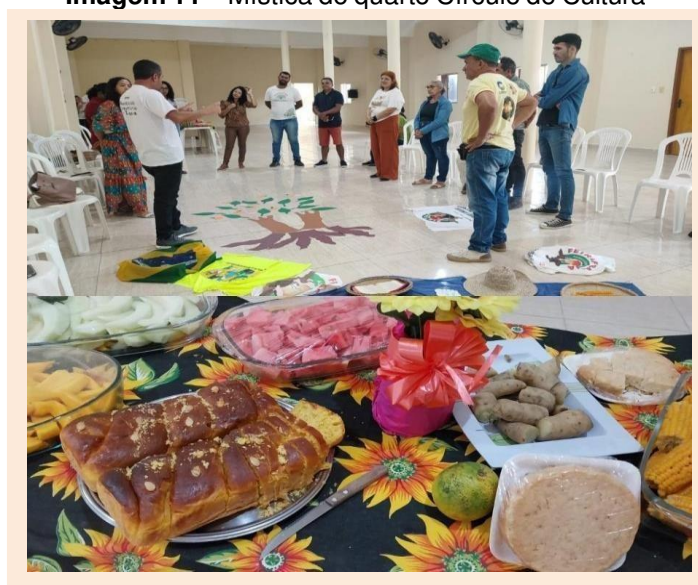
O quarto e último Círculo de Cultura aconteceu no dia 18 de outubro de 2024 e nele rememorou-se o legado das CEBs enquanto organização social de base para repensar e refletir sobre caminhos possíveis para a construção do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Campo Formoso, produto educacional desta dissertação. As questões trazidas para o debate foram: Como eram as CEBs? O que você guarda na memória dessa experiência? Qual a importância da participação nas CEBs na minha luta sindical? O modelo de formação das CEBs poderia ser reproduzido pelo sindicato em experiências junto aos sindicalizados e à comunidade para o fortalecimento da EJA Campo? A Mística foi um momento musical com canções das CEBs e Mesa de Sabores colaborativa com pratos típicos da comunidade. A seguir, algumas imagens do encontro:

Imagem 10 – O quarto Círculo de Cultura



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Imagem 11 – Mística do quarto Círculo de Cultura



Fonte: Acervo pessoal (2024)

Imagem 12 – Altar de Chão do quarto Círculo de Cultura



Fonte: Acervo pessoal (2024)

No quarto Círculo de Cultura, além dos dirigente sindicais, foram convidadas lideranças locais, ex participantes das CEBs e membros da comunidade interessados na temática da EJACampo, descritos no quadro abaixo:

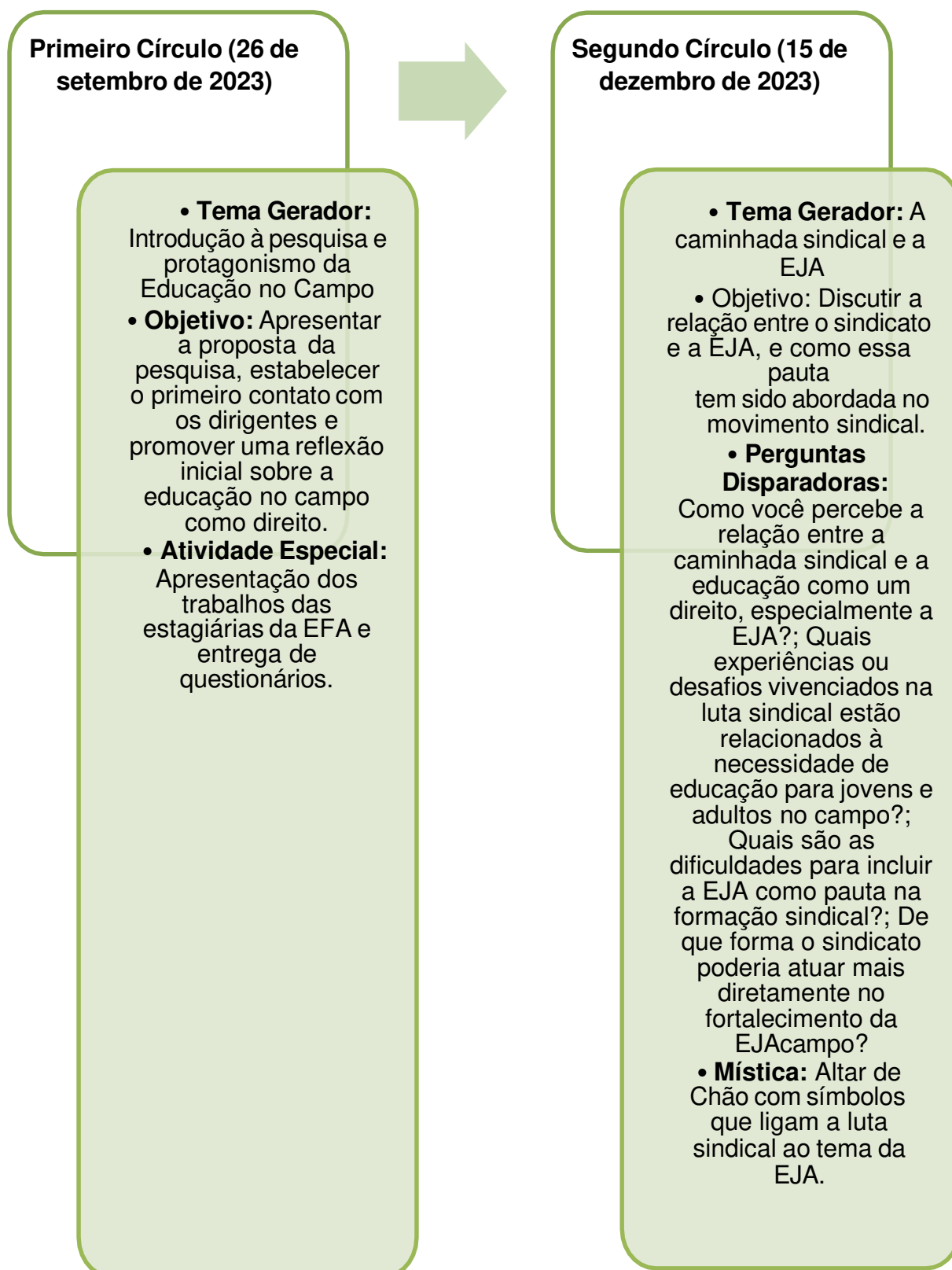
Quadro 2 – Participantes do quarto Círculo de Cultura

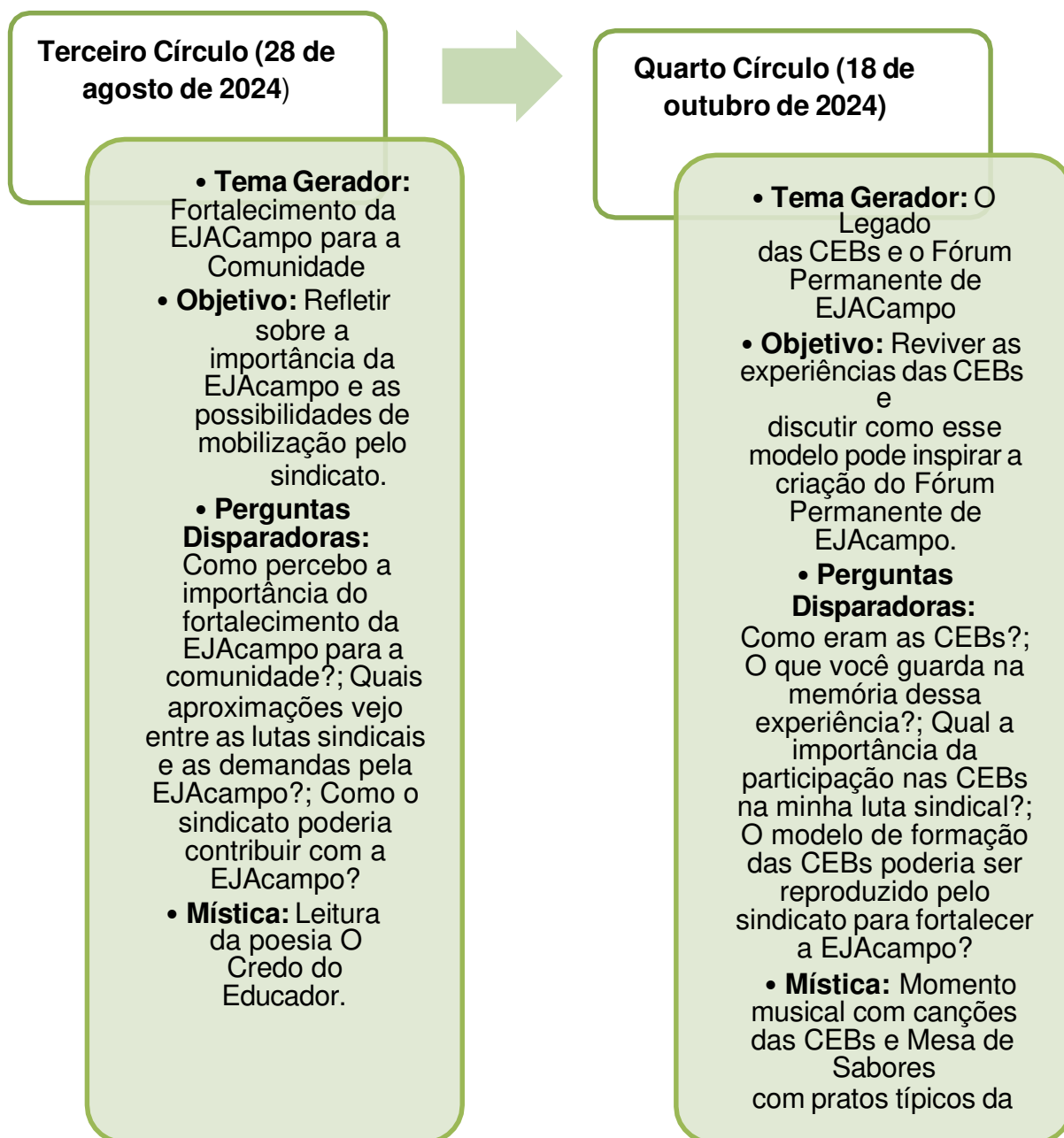
NOME	COMUNIDADE	MOVIMENTO SOCIAL	OUTRAS ATIVIDADES
José Carlos Ribeiro dos Santos	Campo Formoso (sede)	Sócio fundador do Sindicato dos Servidores da Educação de Campo Formoso (SISE); Diretor da Liderança - Associação de Líderes Comunitários de Campo Formoso.	Professor da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso.
Herácliton Neves Araújo	Região de Tiquara.	Membro da Associação de Fundo de Pasto da Comunidade Tradicional de Belas. Presidente da Associação Comunitária de Tiquara. Filiado ao SISE. Filiado à Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB). Membro titular da Câmara Setorial do Sisal na Bahia.	Professor da Rede Estadual e da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso. Mestrando em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido pela UNIVASF.
Ireny Izabel da Silva	Campo Formoso (sede)	Membra da Diretora do SISE.	Professora aposentada da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso.
Idalice Maria Silva de Carvalho	Campo Formoso (sede)	Membra da Diretora do SISE. Integra a Associação da comunidade do Gavião, ainda em processo de construção	Professora aposentada da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso.
Aderbal Piabas	Lagoa da Roça	Coordenador da Agricultura Familiar.	
Débora Alves da Costa	Campo Formoso (sede)	Integrante do Grupo de Mulheres na Terceira Idade - Turma da Amizade.	
Samira	Limoeiro	Integrante do Grupo de Mulheres e da Organização da Agricultura Familiar com os temperos.	Foi aluna na Escola a Caminho das CEBs.
Gilmar	Região de Pauzinhos	Integrante de Associação Comunitária.	
Dioney	Região da Tiquara	Colabora com os movimentos comunitários.	Professor da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso. Instrumentista.
Neide Ribeiro	Brejão da Caatinga	Professora da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso, catequista e alfabetizadora no Círculo de Cultura.	
Pedro Batista	Lagoa da Roça	Colabora com os movimentos comunitários.	Servidor Público do município de Campo Formoso.
Rubem	Comunidade de poços	Membro de outro sindicato de trabalhadores/as rurais. Comunidade Tradicional de Fundo e Fecho de Pasto de Borda da Mata	Agricultor Familiar
Dona Maria	Vanvana	Ministra da Eucaristia, participa ativamente dos trabalhos comunitários.	Foi aluna no Círculo de Cultura.
Solene Maria	Campo Formoso (sede)	Trabalha com a inclusão na comunidade de Lage dos Negros e organiza a associação das mães atípicas daquele polo.	
Rosângela Viana	Senhor do Bonfim		Professora do IFbaiano. Mestranda em Educação de Jovens e Adultos na UNEB.
Neide Ramos	Torreão	Pastoral da Criança. Catequista.	Professora da Rede Municipal da Ensino de Campo Formoso.
Dona Luzia	Limoeiro	Integrante do Grupo de Mulheres e da Organização da Agricultura Familiar com os temperos.	Benzedeira e rezadeira na comunidade. Foi cozinheira nas CEBs.
Maurício Hermógenes	Campo Formoso-sede	Sindicato dos Servidores em Educação	Preidente do SISE

Fonte: Elaboração própria (2024)

O quadro a seguir traz uma visão geral dos quatro Círculos de Cultura realizados e, na seção seguinte, passa-se a análise da experiência.

Quadro 3 – Os Círculos de Cultura





Fonte: Elaboração própria (2024).

5.5 Tempo de plantio: analisando os dados em busca de novas bases para a EJACampo de Campo Formoso-BA

Foram escolhidas quatro categorias para apresentar a análise dos dados produzidos com a aplicação do questionário e a realização dos Círculos de Cultura, em diálogo com o pensamento freiriano, que norteia toda a pesquisa: conscientização da luta pelo direito à EJACampo, autonomia, fortalecimento da identidade do campo e resistência. A escolha dessas categorias busca evidenciar como a educação para a

prática da liberdade contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas para a formação de uma consciência crítica e mobilizadora entre os sujeitos do campo, ressaltando a importância do pertencimento e da dignidade em suas trajetórias de vida.

Essas categorias são intimamente ligadas aos objetivos do trabalho, que visa compreender e fortalecer a atuação dos movimentos sociais de base, em particular do SINTRAF de Campo Formoso-BA, na defesa do direito à educação. Cada uma delas contribui para mapear os desafios enfrentados, as conquistas obtidas e as estratégias de resistência construídas pela comunidade, oferecendo um panorama das práticas e dos saberes que sustentam a luta por uma educação de jovens, adultos e idosos que respeite e valorize a realidade camponesa. Ao articular esses aspectos, a análise pretende evidenciar como a educação popular é capaz de impulsionar transformações sociais significativas ao tornar-se uma ferramenta de emancipação e autonomia para os sujeitos do campo.

5.5.1 Conscientização da luta pelo direito à EJAcampo

Conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora (Freitas, 2010). Para Freire, o fenômeno é compreendido como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social (Freire, 1979), de modo que no processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana²⁰. Freitas assinala que é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Nessa perspectiva que, durante os encontros, foi possível perceber, nos relatos dos sujeitos, a reflexão sobre seus direitos, que consideramos ser um papel fundamental da educação popular. Nesse sentido, abri as falas afirmando que o fato de estar ali se deve à convicção de que a educação é um direito nosso. Esses espaços

²⁰ Segundo Freitas: "A amplitude do conceito também pode ser percebida na Pedagogia do oprimido, obra em que Paulo Freire afirma que a conscientização exige o engajamento da ação transformadora que 'não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização' (p. 114). Assim, o comprometimento não é um ato passivo; implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la.". (2010, p. 116)

públicos, aos quais eu e muitos ali presentes pertencemos hoje, são direitos garantidos. Minha fala se fortalece nas diversas respostas dos dirigentes que, ao responderem o questionário, refletiram sobre a concepção de educação. Existe uma consciência da educação que vai além dos muros da escola? No questionário, os dirigentes trouxeram respostas como:

“A educação é a base de tudo. Com educação que aprendemos naturalmente, e nas escolas aprendemos nos relacionar com o ser humano.”

“Minha concepção é que a educação é um caminho de transformação. A educação está presente em todos espaços, ao mesmo tempo que ensinamos também aprendemos, A educação é formadora de opinião onde desperta o cidadão ou cidadã para ir além”.

Todos os dirigentes mencionam a questão da educação nos movimentos por meio de expressões como: a educação “que se aprende naturalmente”, a que “transforma”, a que “está presente em todos os espaços” e a que “desperta o cidadão e a cidadã para ir além”. No entanto, quando são questionados sobre como o sindicato efetiva sua luta pela EJAcampo, uma das dirigentes observa que não existe uma pasta específica para isso. Em contrapartida, outro dirigente, ao fortalecer a reflexão e a tomada de consciência, menciona o trabalho desenvolvido em parceria com as alunas das EFAs, que já representa uma ação que fortalece a educação nas pautas do sindicato e nas comunidades, envolvendo jovens e adultos.

Além disso, a consciência sobre essa educação realizada nos movimentos se torna bastante evidente quando eles discutem os impactos das formações dos sujeitos nas comunidades, tendo como base o debate sobre políticas públicas. Nesse contexto, os dirigentes destacam atividades e atitudes como a participação nos Conselhos de Educação, o apoio às EFAs e a discussão de temas específicos nas escolas. Nesse sentido, a dirigente Conceição enfatiza que as políticas públicas estão relacionadas à garantia do direito à educação: “Garantir o direito dessa numerosa população, que não tiveram acesso ou interromperam os estudos antes de concluir a educação básica”.

A questão levantada por Conceição articula-se com a necessidade de refletir sobre a não escolarização dos sujeitos do campo. Ao afirmar a importância de garantir o direito dessa numerosa população, ela retira do sujeito a culpabilização por não ter estudado, já que, muitas vezes, o próprio indivíduo se culpa e não consegue perceber a negação de seu direito. Essa questão é também discutida nesta pesquisa, trazendo

para o debate o papel do Estado, que deve garantir a escolarização. Os sujeitos do campo e de outros territórios precisam apropriar-se dessa conscientização, e os dirigentes apontam atividades que contribuem para esse processo de tomada de consciência:

CERISIO: Através das reuniões de base, conselhos, debates com os parceiros e diagnósticos dos beneficiários, em alguns casos.

CONCEIÇÃO: Os debates servem como ferramenta para implementar mudanças progressivas na sociedade.

JOSÉ RAMOS: De maneira muito positiva.

JOSÉ PAULO: Nas reuniões de base que o sindicato leva às comunidades, as informações são repassadas com assessoria às mesmas.

ELIELTON: Favorece o entendimento sobre como buscar suas políticas públicas e ter acesso a elas.

JUVALDINO: Na tomada de consciência sobre direitos e deveres do cidadão.

Outro fator bastante forte neste debate sobre política pública, como educação, foi o estabelecimento da busca pelo ser mais, tão defendido por Freire. Juvaldino diz: “No incentivo à busca do conhecimento e na ocupação dos espaços formativos: EFA, IF, UNEB.” Essa tomada de consciência se articula com o que foi se fortalecendo dentro da gente nos movimentos dos Círculos de Cultura, os quais sempre deixaram claro para nossos educandos que é a partir do campo que devemos buscar novas formações e novos conhecimentos para nos tornarmos cidadãos de direito e, juntos, fortalecer a comunidade.

Essa consideração fica muito clara na fala de Dona Maria, alfabetizada no Círculo de Cultura e hoje ministra da eucaristia, que participa ativamente dos trabalhos comunitários, quando disse: “Eu sempre buscando ir para frente, eu saia correndo da casa de farinha, mas eu tinha que ir pegar o ônibus para ir estudar.” Edjane, por sua vez, buscou evidenciar esses momentos de conscientização, trazendo a importância da reflexão coletiva da realidade: “Levando em consideração a realidade local e individual do estudante, com trabalhos coletivos, e por meio da informação de um jeito simples, eles compreendem que são sujeitos de direito e que o que recebem do poder público não é caridade, mas sim um direito.”

Assim, dessa prática reflexiva, percebemos a atuação orgânica na construção do conhecimento e na transformação da realidade, em uma ação prática, como bem defende Gramsci, que descreve a conscientização como parte do papel do “intelectual

orgânico”, alguém que, por meio da prática e reflexão, desenvolve uma visão crítica e passa a agir para transformar sua realidade. E Dona Maria vem transformando sua realidade, como bem disse: “Eu fiquei dois anos com a ‘Telvina’ na igreja, mas não parei por aí, não! Fui fazer curso no Bonfim (cidade vizinha a Campo Formoso) e hoje sou ministra da eucaristia na igreja.”

Imagem 13 – Dona Maria no quarto Círculo de Cultura



Fonte: Acervo pessoal (2024).

Contudo, ao expressarem seus maiores desafios, os dirigentes trouxeram à tona o distanciamento da juventude no meio popular e nas atividades dos sindicatos: “Os jovens têm pouca atuação com as experiências dos adultos.” E acrescentam:

CERISIO: O maior desafio é a falta de apoio, na maioria das vezes, por parte do poder público, e de pessoas que não acreditam na própria classe e vivem a Deus dará.

CONCEIÇÃO: Conquistar os direitos dos agricultores, negociar dívidas e enfrentar as notícias falsas, que muitas vezes alimentam a ideia de que ninguém precisa de sindicato...

JOSÉ RAMOS: Falta de conhecimento básico dos nossos sindicalizados, exigindo maior dedicação e paciência com eles. Falta de políticas públicas para suprir as necessidades básicas.

JOSÉ PAULO: Temos que obedecer às leis e critérios. Temos que saber informar os agricultores, afiliados e não afiliados, sobre as leis. Às vezes, a estiagem... São muitos os desafios.

ELIELTON: Um dos maiores desafios é colocar na mente do agricultor que é preciso mudar o pensamento de que o sindicato não é apenas para aposentar.

JUVALDINO: A falta de compreensão dos sujeitos sobre o seu papel na sociedade, sobre seus direitos e deveres, e a comunicação ineficaz.

EDJANE: No início da jornada, foi a experiência de ser jovem e mulher; na atualidade, é um desafio ser mãe, esposa e dirigente sindical. O companheirismo da equipe do sindicato foi fundamental.

A fala dos dirigentes dialoga com o pensamento de Freire (1979), de que a conscientização vai além da tomada de consciência, visto que “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1979, p. 26)²¹. Os dirigentes, ao expressarem suas vivências e desafios, revelaram um entendimento de que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas é, antes, um meio de transformação social. Este processo, conforme apontado por Freire (1979; 1997), está intrinsecamente ligado à crítica das relações entre consciência e mundo, promovendo um compromisso ativo com a realidade.

Essa tomada de consciência se revela na medida em que os sujeitos reconhecem sua condição de cidadãos e cidadãs com direitos, o que se reflete em suas ações e na busca por um compromisso mais amplo com a melhoria das condições de vida nas comunidades, à exemplo da participação nas EFAs e nas políticas públicas, fortalecendo o papel do sindicato na educação dos jovens e adultos do campo. Além disso, destaca-se a ênfase em atividades coletivas e a construção do conhecimento, como mencionado por Dona Maria e Juvaldino, reforçam a ideia de que a conscientização deve ser um processo contínuo e dinâmico, onde os indivíduos não apenas aprendem, mas também se tornam agentes ativos na mudança de sua realidade. Este comprometimento histórico, conforme Freitas (2010), é crucial para que as pessoas façam e refaçam o mundo, promovendo a autonomia e a resiliência das comunidades do campo, categorias exploradas mais adiante.

²¹ Nesse sentido, Kronbauer: “Mas o processo de trânsito para a consciência crítica não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação.”. (Kronbauer, 2010, p. 115).

5.5.2 Fortalecimento da identidade camponesa: a coletividade como chave

Os Círculos de Cultura evidenciaram ao visão dos membros do SINTRAF de que é preciso viabilizar o protagonismo dos sujeitos na formação de sua identidade enquanto pessoas do campo, contribuindo para a construção de uma EJAcampo que considere o território como um espaço de vida, cultura, luta e resistência. Nesse sentido, as palavras do dirigente Juvaldino:

A sucessão do campo, a sucessão rural, vai depender muito da educação que esses jovens vão recebendo. Se for uma educação libertadora, transformadora, ele vai ficar no campo; caso contrário, ele vai buscar a cidade, vai dizer que o campo não é lugar de gente. Apesar de que, hoje, o povo está indo para o campo. O urbano está indo para o campo, mas para urbanizar o campo: os grandes muros, os apartamentos, estão na roça, mas não é roça.

Essa situação causa uma certa preocupação, o que se nota na fala de Conceição, que levanta uma questão que tem gerado inquietação no processo de vida comunitária. Ela menciona uma vida “chique”, indicando que não se trata de ser contra a melhoria de vida, mas sim de refletir sobre as implicações dessa mudança nos valores e na coletividade local:

[...] isso está afetando até a plantação orgânica, desestabiliza até o modo de vida. Vê se o fulaninho quer sair da roça!? Ele viu que dá para se sustentar e ajudar outras pessoas. A gente tem que levar essa educação para os jovens. Por exemplo, eu me emocionei com o grupo de jovens Geração 5, um grupo lá da comunidade Lagoa da Roça. No Festival do Licuri, eles apresentaram sua arte, sua cultura, e foi emocionante. Meu filho é quem organiza, e a gente vê a luta que é para integrar todos da comunidade. Participam pessoas de todas as idades: crianças, idosos... mas é uma luta! Por isso é “Geração”, para não deixar as coisas se acabarem, e devemos expandir, chamando mais [...]. Eu penso que, se meu filho faz parte, é porque ficou uma semente. Só de falar, já quero chorar. Lá eu chorei à beça!

Traçando um paralelo com o pensamento freiriano, podemos afirmar que a educação como prática da liberdade deve possibilitar o crescimento pessoal e a valorização das raízes culturais, sem que isso signifique a negação de uma identidade camponesa. A preocupação de Conceição reside no risco de uma transformação que, ao invés de promover a emancipação e o enraizamento, acabe por reforçar um modelo urbano e individualista que esvazia o sentido de comunidade e de pertencimento ao campo.

A situação descrita também dialoga com a reflexão de Nascimento (2013): não se trata de acusar a modernidade pelo que ela desfez da vida natural, mas de buscar desenvolver processos sociais que ajudem a recompor essa natureza perdida. Assim como a dirigente Conceição destaca o impacto das mudanças no modo de vida e no trabalho com a agricultura, a reflexão proposta sugere que, para manter a identidade e os valores do campo, é necessário um equilíbrio entre modernização e preservação cultural. Esse processo passa pela educação e pelo fortalecimento de grupos como o Geração 5, que cultivam e renovam a identidade camponesa, transmitindo-a entre gerações para que ela não se perca.

Como destaca Gustsack (2010), a identidade cultural está na obra de Paulo Freire como uma bússola e um continente, um ponto de partida e de chegada, que orienta toda a sua abordagem pedagógica. Partindo dela, Freire apresenta as suas concepções de homem e de mundo. Além disso, é preciso considerar que:

Assume-se neste debate a perspectiva de que a identidade é constituída na dinâmica da ação de identificar, como ato de identificação construído no jogo de poder. Na articulação dos sujeitos do campo considera-se um conjunto de elementos que contempla a diversidade, tanto étnico-racial, como de produção. Um exercício de fortalecimento da organização de diversos sujeitos e várias temporalidades geracionais para forjar, em comum, uma perspectiva de afirmação e reconhecimento das suas questões históricas de exclusão e na abertura de caminhos que tanto possam levar a uma vida digna, como à autoafirmação, em respostas às sempre renovadas estratégias de exploração e opressão do capital. (Sodré, 2013, p. 53)

Dentre os elementos que compõem essa identidade, um dos pontos destacados pelos dirigentes sindicais foi a preocupação com o meio ambiente, como se destaca na fala de Zé Paulo:

[...] na verdade, o que o jovem pensa é o capital. Então, o CEFI ajuda nessa parte; não serve apenas para conseguir projetos, mas também para educar nossos jovens e nossos agricultores lá no campo, para que eles não desmatem de forma desordenada e não desmatem as margens dos rios. Aí, esse trabalho que a gente faz é essa educação. Buscar mecanismos de ajuda e orientação vai à comunidade; eles fazem a documentação e saem empoderados de conhecimentos, ficando na certeza de que estão fazendo a coisa certa.

A preocupação com o destino da agricultura familiar, a promoção da alimentação orgânica e a preservação da identidade camponesa emergem nas falas dos participantes, refletindo o impacto da urbanização acelerada nas comunidades. Essa transformação trouxe à tona a necessidade de, no Círculo de Cultura, retomar a

palavra para apresentar a minha comunidade, sua cultura e seu modo de vida, que têm sido cada vez mais urbanizados, pontuando que não somos contrários ao desenvolvimento econômico, mas a inquietação reside na (des)construção identitária enquanto classe trabalhadora do campo.

Essa dinâmica nos leva a evitar o risco do conformismo, da imobilidade e do verbalismo. Reconheço-me como sujeito histórico, como afirma Freire (1987, p. 167), quando diz que “os homens são seres do quefazer”, e é exatamente nessa relação entre ação e reflexão que reside a práxis. Observamos essa preocupação com o imobilismo quando Rubem e outros dirigentes abordam os desafios da desvalorização dos trabalhos sindicais, evidenciando a urgência de fortalecer a luta pela identidade e valorização da classe camponesa em face das mudanças sociais:

RUBEM: Sou agricultor, homem do campo, que às vezes me sinto cansado e desanimado, porque o povo não se valoriza e não acredita na própria luta. Às vezes, dá vontade de desistir; a gente fica triste.

NAIR: Sou das CEBs, do tempo que iniciou toda a luta dos professores, junto com os trabalhadores rurais. Comungo da mesma tristeza do companheiro. Às vezes, a gente faz, faz e não é reconhecido pelos próprios que estão do nosso lado. Dá vontade de parar, mas, pelo fato de tudo que a gente fez parte, a gente continua. Eu só deixo meu sindicato quando Deus me chamar.

Essas falas evidenciam a dificuldade dos camponeses em relação à defesa de seus direitos, refletindo a realidade de que muitos ainda não reconhecem a necessidade de reivindicá-los. Conforme aponta Freire (1987), o único caminho a seguir na busca pela liberdade é a conscientização sobre a situação de opressão em que se encontram. Essa conscientização é fundamental para que os sujeitos possam se reconhecer como agentes de mudança, capazes de transformar suas realidades e afirmar sua identidade cultural. Ao entenderem sua condição é que os homens e as mulheres do campo podem se engajar em um processo educativo que promova a autonomia e a valorização de sua luta, rompendo com o ciclo da submissão e da invisibilidade. Esse é um compromisso coletivo.

Ao discutir sobre como as escolas do campo precisam se apropriar dessa realidade, o dirigente Juvaldino aponta:

JUVALDINO: Seria necessária uma educação que transforma, que liberta, que trabalha a pessoa para o protagonismo de sua história. Ou seja, que se liberta para entender que o Brasil não foi descoberto, que a saúde é direito de todos, e que se deve lutar por aquilo que você tem direito, e que talvez as escolas não trabalhem.

Vivi na pele a insatisfação apontada por Juvaldino, como já registrado anteriormente, quando, ainda na condição de estudante, ao questionar algumas atitudes no colégio, fui chamada junto com uma colega de “alienada petista”.

Ao refletirmos sobre as vivências coletivas, os sujeitos reforçam a importância do trabalho em comunidade, essencial para a EJAcampo, especialmente na construção da consciência de classe e na luta por melhorias, questionando a realidade que os cerca. Nascimento (2013), em seus estudos com alunos das periferias de Salvador, observou que cerca de 70% a 90% deles têm origens no campo, desde seus pais até avós. No entanto, o processo pedagógico nas escolas não aproxima essas realidades; os conteúdos pouco ou quase nada se referem ao cotidiano dos estudantes. Essa desconexão certamente poderia inspirar uma nova concepção de escola e de educação pública, que respeitasse e integrasse a Educação do Campo. Esse distanciamento afeta diretamente o rendimento escolar, gerando um descompasso entre idade e série, além de provocar uma dolorosa perda de identidade (Nascimento, 2013).

Valorizar isso as narrativas acima expostas em um processo de formação político-pedagógica é reconhecer o homem e a mulher do campo como sujeitos histórico-sociais e ao mesmo tempo ter consciência do seu inacabamento²², isto é, da sua riqueza existencial e das suas infinitas possibilidades que a educação, fenômeno tipicamente humano, torna-se possível (Trombetta; Trombetta, 2010).

Propostas para a EJAcampo nessas bases partem da identidade e a ela retornam, defendendo a autonomia como um compromisso dos indivíduos consigo mesmos e com sua identidade cultural, da qual fazem parte “a dimensão individual e a de classe”. Nessa perspectiva, o ato de “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Isso significa que a prática educativo-crítica tem como objetivo criar condições para que as pessoas envolvidas no processo educacional possam vivenciar “a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46).

²² “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado...; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (Freire, 1979, p. 27).

5.5.3 Autonomia: fortalecendo a capacidade de ação e decisão nas comunidades

Aciona-se essa categoria de análise por entendê-la como central no pensamento de Paulo Freire. Para ele, ser autônomo implica a habilidade de reconhecer e aceitar essa dependência fundamental que resulta de nossa condição finita, permitindo-nos derrubar as barreiras que impedem que os outros se afirmem como indivíduos distintos e não apenas reflexos de nós mesmos: “É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1997, p. 46). Dessa forma, a autonomia que favorece a solidariedade e o sentido de comunidade (Streck, 2003).

A busca pela autonomia manifesta-se de maneira vívida nos relatos dos dirigentes Gilvan, José Carlos e Aderbal, abaixo transcritos. Para tanto, cada um deles retomou a experiência educativa nas CEBs, evidenciando como esta não apenas promoveu o desenvolvimento de habilidades pessoais, mas também fortaleceu a capacidade de agir em prol da coletividade:

GILVAN: Eu, pra mim, é um recomeço quando me lembro de tudo que vivi. Tenho na minha mente que eu vinha com meus irmãos e não saímos da pracinha para a gente não se perder na cidade. E era assim: a gente tinha que passar todo o ensinamento para os que ficaram nas comunidades. Fomos alfabetizados e também tinha que alfabetizar lá na igreja. Nas reuniões, eu tremia de medo de escrever e errar, mas hoje tenho gratidão por toda aquela educação.

JOSÉ CARLOS: Sou José Carlos, aluno e depois professor da escola Caminho das CEBs, animador de comunidade. Eu também era professor leigo, mas, com meus conhecimentos na base e nos encontros formativos, e toda a experiência acumulada, fui aprovado em segundo lugar no concurso público. O que me ajudou foi todo o conhecimento que eu adquiri nos movimentos das CEBs. Eu também tremia com medo de escrever uma ata, Gilvan, mas todo aquele processo eu sei que nos ajudou bastante a superar as dificuldades. Esse é um momento de muito aprendizado e de partilha.

ADERBAL: Sou fruto da PJMP. Hoje, mesmo como esse fruto das CEBs, estou indo ali, no Polivalente, contribuir com uma palestra sobre agroecologia e agricultura familiar para os alunos. Nestes tempos de CEBs, muitas coisas eu aprendi [risos]. Uma das coisas que aprendi foi colocar açúcar no licuri, e eu trouxe para nós a amostra desse fruto, do fruto do nosso trabalho lá da Lagoa da Roça [se emociona]. Ele é adocicado e, para que vocês possam sentir esse sabor, vão passando uns para os outros.

A autonomia se desenvolve através de diversas e inúmeras decisões que são constantemente tomadas (Freire, 1997). Esse processo, que representa o amadurecimento do ser para si, é um caminho que se realiza ao longo do tempo (Freire, 1997), configurando-se também como uma vivência da liberdade. A essência

da autonomia freireana se entrelaça com a solidariedade e o fortalecimento da comunidade e isso aparece nas falas acima: Gilvan reflete sobre a importância de compartilhar conhecimentos com a comunidade, revelando que a alfabetização não se limita ao aprendizado individual, mas é um ato de responsabilidade social; José Carlos, por sua vez, demonstra que a autonomia se traduz em ações concretas, como sua aprovação em um concurso público, resultado da formação recebida nos movimentos sociais; Aderbal, quando compartilhou o seu conhecimento sobre agroecologia, deu um exemplo de como a educação popular impulsiona a construção de identidades autônomas e solidárias, capazes de transformar não apenas a si mesmos, mas também a realidade ao seu redor.

A experiência compartilhada por Aderbal transmite, ainda, a importância da agricultura familiar, desde a comunidade até o sistema escolar. Ele menciona que tenta passar para os jovens a relevância da prática sustentável. Nas falas seguintes, observa-se que o fortalecimento enquanto cidadãos de direitos foi uma das marcas deixadas pelo movimento das CEBs:

EDJANE: Costumo dividir minha história em duas partes. Comecei na comunidade como catequista, hoje no sindicato, que não é somente sindicato, mas um sindicato junto com a igreja. Hoje estou aqui contando a história e tudo que eu sou enquanto personalidade e movimento sindical. Devo a Deus e ao sindicato, porque o resultado desse trabalho é fruto da organização social. Tenho a outra parte da história: hoje sou evangélica, sou da Presbiteriana. Enfim, quero agradecer a Deus por tudo, inclusive por estar aqui fazendo esse resgate. Estive sempre à frente dos grupos de jovens, e esse grupo de jovens tem uma história da qual me orgulho.

DONA MARIA: Sou da Vanvana, fui aluna da “Telvina”. Ficamos lá dois anos, lá na igreja. Eu tinha um sonho de aprender a ler, pois, quando eu recebia um bilhete, era preciso pedir para alguém ler para mim: “Lê aqui, menino.” Depois, eu não parei, fui para muitas escolas, sempre lutando por meu sonho e na comunidade. E assim eu dou um conselho: vá sempre em busca de seu sonho e não desista nunca, por mais que os tropeços venham; temos que ser perseverantes.

IRENI: Sou ex-aluna da escola das CEBs, ex-animadora de comunidade, professora aposentada e continuo na luta, fazendo parte do sindicato dos professores. Agradeço primeiramente a Deus e às pessoas que me ajudaram nas CEBs. Consegui estudar na escola A Caminho das CEBs. Naquela época, eu já era professora e era tachada de não saber fazer um “O com o copo”, era a professora leiga. E lá, graças a Deus, aos outros companheiros e às orientações de Frei Hermano, Nei e Zozó, eu me senti apoiada, me formei e passei de nível P1 para P2 [nível designado pela formação na época no município]. E com isso, eu aprendi a lutar na vida.

HERACLINTON: Sou lá da comunidade de Tiquara. Hoje estou aqui como associação comunitária, vinda da igreja católica das Comunidades Eclesiais de Base. Muito me orgulho de ter participado do movimento revolucionário chamado Juventude no Meio Popular. Vivo na escola até hoje, mas minha

formação mais sólida veio dessa coisa gostosa que foram as CEBs, creio que também para cada um aqui.

Para Nascimento (2013), as pesquisas realizadas nos movimentos sociais, revelam que os processos educativos envolvem todo o cotidiano da vida comunitária, inclusive o processo escolar. Uma análise das falas de Edjane, Dona Maria, Ireni e Heraclinton revela a forte conexão entre suas experiências e a compreensão de autonomia ora discutida, na medida em que elas ilustram como a autonomia não é apenas um estado de ser, mas um processo contínuo de aprendizado, que emerge a partir das vivências comunitárias e da luta por direitos.

Edjane, ao dividir sua trajetória entre catequista e sindicalista, enfatiza a importância do papel comunitário e da gratidão pelas oportunidades que a educação lhe proporcionou. Essa trajetória reflete a ideia de que a autonomia se constrói na interação social e no reconhecimento das dependências mútuas, considerando-se que “autonomia não é um conceito isolado, nem se define em referência ao seu oposto – define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação social aberta” (Pacheco, 2012, p. 11). Nesse sentido, não existe autonomia sem formação colaborativa:

Um fato é certo: não há autonomia no isolamento, pois esta é expressa nas relações, no contato do EU-TU. Conforme Pitano (2014, p. 159), “[...] autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial [...]”. Sendo assim, “quando falo de autonomia, refiro-me sempre a uma autonomia de duplo significado: a do indivíduo e a do indivíduo em grupo [...]”, define Pacheco (2011, p. 82). Logo, um sujeito autônomo não é um sujeito isolado, independente ou egoísta. Em contrário, torna-se dependente e solidário, atuando ou agindo contra a lógica atual vigente imposta pela sociedade capitalista. (Medeiros, 2022, p. 48)

Dona Maria, em seu relato, expressa a sua determinação em aprender a ler enfrentando desafios que, de certa forma, moldaram sua autonomia. Sua história de perseverança em busca do sonho de ler ressoa com a concepção de Freire (1997) de que a autonomia é uma experiência de liberdade que se desenvolve através da reflexão crítica e da prática²³. O próprio conselho que ela gentilmente oferece, encorajando outros a não desistirem de seus sonhos, reflete a confiança que ela

²³ Para Freire (1997, p. 16), pedagogia da autonomia “[...] é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”.

adquiriu a partir dessa vivência e é prova dos efeitos de uma educação para o “desenvolvimento da subjetividade autônoma” (Pitano, 2014, p. 159).

Ainda nessa mesma perspectiva, Ireni menciona a contribuição das CEBs para sua formação, ressaltando como a educação é um processo comunitário que ultrapassa a sala de aula. Seu agradecimento a pessoas que a apoiaram evidencia a importância do coletivo na construção da autonomia, indicando mais uma vez a ideia de que fortalecimento da identidade individual ocorre em um contexto relacional. Heraclinton, ao falar sobre sua experiência nas CEBs e o orgulho de ter participado de um movimento revolucionário, mostra como a educação pode ser um motor de mudança e conscientização. Sua afirmação de que a formação mais sólida veio das CEBs destaca a relevância do contexto comunitário na formação de indivíduos autônomos e críticos.

Como se nota, o ciclo de memórias e a vivência das comunidades permeiam todas as narrativas, reforçando a ideia de que ser autônomo é reconhecer e valorizar as interações que moldam nossas identidades e nosso papel na sociedade. A autonomia que nos interessa aqui se realiza em sintonia com a solidariedade, sustentada por princípios éticos, responsabilidade e autoridade, e comprometida com práticas de cooperação.

5.5.4 O legado de resistência e esperança das CEBs

Nesta categoria de análise, recorre-se a outras duas palavras importantes no pensamento freiriano para se pensar uma educação popular e emancipatória: resistência e esperança. Os relatos que serão apresentados foram compartilhados no último Círculo de Cultura realizado, em que se rememorou a experiência dos membros do SINTRAF com as CEBs, e contou também com a participação de outras pessoas que também fizeram parte daquele movimento, que como já mencionado, foi também de resistência.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire observa que é mais fácil para quem deixou de resistir, ou para quem nunca teve essa oportunidade, “aconchegar-se na mornidão da impossibilidade de assumir uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética” (Freire, 2000, p. 41). A resistência, portanto, implica um enfrentamento entre desiguais, onde “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (Freire, 1997, p. 67). Para Freire,

resistir significa reconhecer o mundo como algo dinâmico e passível de transformação, rejeitando a ideia de que a mudança ocorrerá espontaneamente, como se “virá porque está dito que virá” (Freire, 2000, p. 40).

Durante o Círculo, foi possível compreender como as comunidades rurais têm resistido e enfrentado a lógica capitalista, especialmente as pressões impostas pelas grandes empresas instaladas no município. A resistência se manifestou nesse reencontro, permeado por emoções e práticas, pois, mesmo diante dos desafios impostos por forças externas, os dirigentes do SINTRAF e pessoas da comunidade demonstraram que mantêm suas lutas, o que reforça a identidade coletiva local e pode fortalecer a luta pela educação e pelos direitos sociais no campo. Há, nesse sentido, um diálogo com a proposta de Freire, em que “os sujeitos não só constatarem o que ocorre no mundo, como intervêm nele [...] podemos entender que a constatação não deve servir à adaptação ao sistema, mas sim deverá estar comprometida com a mudança” (Moretti, 2010, p. 436).

No Círculo, Juvaldino decidiu trazer um resumo do histórico das CEBs em slides, abordando a criação das diversas pastorais, que hoje se converteram em políticas públicas, o respeito e fortalecimento dos mutirões nas comunidades e a importância da educação. Ele destacou que, graças às oportunidades vividas nas CEBs, muitos conseguiram ingressar na faculdade.

A partir da fala de Juvaldino, Débora acrescenta que aprendeu a “ser CEBs”, compreendendo que a palavra de Deus só pode ser vivida ao se olhar para o cotidiano, as culturas e as necessidades das pessoas, o que levou à criação das pastorais: “Precisamos enxergar o que está por trás, como a ganância humana e o uso excessivo de agrotóxicos. Tudo isso deve ser observado e discutido. Não adianta ir para a igreja, rezar e voltar para casa; o que estamos fazendo pela sociedade?”. Refletindo sobre a necessidade de resistir, Rubem compartilhou:

RUBEM: Eu vou contar uma outra história. Nós estamos com uma luta contra as eólicas. Estamos perdendo as terras para as empresas do vento e também a nossa saúde, porque elas têm um raio que atinge todas as comunidades próximas. Não estamos conseguindo fazer com que os agricultores mantenham suas terras, estão assinando os contratos e não conseguimos impedir. É preciso juntar forças.

Na luta para que a comunidade e sua própria família se conscientizem sobre a exploração, Rubem continuou dizendo:

RUBEM: Nós não teremos mais água na região, estamos perdendo para as pedreiras e para as mineradoras. É importante que agora a gente comece a olhar esses fatos com seriedade, porque o que está em jogo é a vida dos nossos filhos e netos. Eu queria uma educação como nas CEBs... Mas as comunidades estão de olhos fechados. Eu nunca pensava que, na minha luta, eu teria que escolher entre minha esposa e minha família, pois o pai dela não aceita perder as propostas dos grandes empresários. Como eu não concordo em vender, virei alvo contra o meu próprio sogro e minha mulher está tentando me convencer a calar. E eu não posso ir contra tudo o que acredito e aprendi.

ROSÂNGELA [Relembrando a fala de Rubem e percebendo sua preocupação]: Nesta sua fala, não tem como não trazer Freire: quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é tornar-se opressor. Isso significa que, quando não sabemos a qual classe social pertencemos, acabamos lutando por aqueles que nos querem oprimir. Você reconhece a importância do meio ambiente, o impacto da eólica para que o meio ambiente e a comunidade se mantenham vivos, assim como a agricultura familiar... mas é uma batalha, lutar com aqueles que não têm a mesma visão, que não têm essa libertação. Porque temos essa noção, esse conhecimento, essa visão de que conhecimento é só o acadêmico, só o produzido na escola, mas esse conhecimento que vem das tradições... Costumo dizer que a luta não é individual, ela é de classe; se a gente não se unir, os grandes vêm e nos derrubam. Isso tudo permeia a Educação de Jovens e Adultos. A EJA é a gênese, uma reparação social que o Estado não fez com aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria. Mas partimos do princípio de que a educação acontece ao longo da vida; aprender é para todos.

Diante desses desafios, retomar os ensinamentos e as práticas das CEBs aparece como uma estratégia para sensibilizar a comunidade acerca da necessidade de engajamento na luta pela EJAcampo, na perspectiva da esperança, categoria central na obra de Freire. Nas palavras dele: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 97). Sobre isso, Juvaldino colocou:

JUVALDINO: Um sinal profundo de esperança é pensar nas CEBs como uma comunhão fraterna. Nossa igreja parece um mosaico; não tem mais aquele movimento de Frei Hermano, Frei Joãozinho, que buscavam as causas sociais, embora cada um dos que estão hoje ali tenha seu prestígio. Nas comunidades, havia o protagonismo leigo, com um Jesus comprometido com os excluídos e excluídas. O Grito dos Excluídos, por exemplo, mostra que existe um povo que não está sendo visto pelo poder público da forma como deveria, no desenvolvimento da consciência cidadã. É preciso ver os ritmos do nosso povo.

Chama atenção o uso do termo “ritmos do nosso povo” utilizado por Juvaldino ao compartilhar sua reflexão, que parece captar a complexidade inerente aos tempos e às realidades diferentes que atravessam o campo, às subjetividades únicas que o

compõem e que, paradoxalmente, também encontram pontos de convergência. Nesse sentido, Sodré enfatiza:

No processo de construção de identidade contra-hegemônica, como a que se delinea na Educação do Campo, é assumida tanto a pluralidade, dos sujeitos, quanto a perspectiva da inconclusão. É um campo de disputa, mas não um espaço de divergências quanto à necessidade, de identificar a educação que esses sujeitos almejam em conjunto. Mesmo diversos, desenvolvem um esforço político de construir uma referência de agregação a partir do reconhecimento, enquanto sujeitos excluídos dos projetos de desenvolvimento adotados pelo país, marginalizados na sociedade e não reconhecidos em sua diversidade sociocultural. (Sodré, 2013, p.49)

As comunidades camponesas, heterogêneas e fragmentadas, empreendem um esforço contínuo de agregar suas demandas e suas identidades sob uma mesma luta política. Como Sodré pontua, esse esforço não apaga a diferença; ao contrário, reconhece-a como base para um projeto coletivo de emancipação. Ao situar o protagonismo das CEBs e a luta pela EJAcampo nessa ótica, a reflexão do dirigente sindical se alinha à esperança ativa de Freire e à identidade resistente de Sodré, promovendo uma educação que não só denuncia, mas também engaja, reunindo o plural em torno de um compromisso comum com a justiça social. Isso aponta como a EJAcampo não é apenas um projeto de acesso escolar, mas um campo de resistência viva e uma prática política que questiona o modelo de desenvolvimento que exclui e invisibiliza os camponeses.

Quanto a educação dos sujeitos, Pedro Batista reforça, o papel e a força da CEBs para o processo educativo, dizendo:

PEDRO BATISTA: [...] o governo imitou muitas coisas que surgiram desses movimentos, principalmente para a educação de jovens e adultos, aceleração e outros, mas não obteve êxito, porque eles criaram as experiências deles. Só que, certamente, eles não estão ali no dia a dia, não estão na realidade, trabalhando a consciência, uma educação popular, uma educação de Paulo Freire, libertadora, como no círculo de cultura, como na escola das CEBs.

A crítica feita por ele e também pelos demais participantes da pesquisa, como visto, é a crítica ao distanciamento da EJAcampo dos pressupostos da Educação Popular, que eles experimentaram nas CEBs. De acordo com Oscar Jara Holliday, quando falamos de Educação Popular:

[...] falamos de um fenômeno sócio cultural rico e complexo surgido na história de nossos povos latino-americanos e, além disso, falamos de uma concepção

educacional: uma educação que deve ser sempre compreendida no marco dos espaços práticos e contextos teóricos em que se realiza. É por isso que não podemos falar de “educação popular” como processo único, homogêneo ou uniforme; convém falar sempre de processos de educação popular: processos que correspondem a momentos particulares, contextos particulares, desafios particulares, impulsionados por protagonistas concretos que tem sua história, contexto, motivações, condições e disposições. (Holliday, 2022)

Ainda recuperando a memória das CEBs, os participantes do último Círculo de Cultura apontaram:

ADERBAL: Essa energia é para que as CEBs não possam morrer e que, a partir de hoje, venham outros e outros encontros.

HERACLINTON: As CEBs estão aí, agora, mas a essência das CEBs, de vida, de movimento, tomou outros caminhos que eu não sei, não compreendo.

JOSÉ CARLOS: Embora tenhamos destacado todo o aprendizado, acho importante trazer o papel da Escola a Caminho das CEBs. Analisando a conjuntura, nós tínhamos uma gama de trabalhadores e trabalhadoras rurais; tínhamos na educação um conjunto de professores leigos; tínhamos um conjunto de associações em que as pessoas não conseguiam ler, escrever, não conseguiam fazer uma ata. Com o surgimento da Escola a Caminho das CEBs, havia uma necessidade real de que as pessoas comessem a ler, para escrever, para modificar a realidade. Para além de outras conquistas, surgiram, por exemplo, o sindicato dos professores, que hoje é o SISE. Vejam como ele surgiu, e as pessoas ligadas a ele, em sua grande maioria, estavam diretamente ligadas às CEBs. É dali que ganha força a questão da luta popular, que desencadeou um conjunto de propostas que estão aí, funcionando em espaços como sindicatos e associações, para que o direito de aprender fosse garantido, pois existia uma necessidade real para que, de fato, as pessoas se sentissem gente, com voz e vez, com capacidade para buscar e se tornar pessoas dignas, com acesso aos direitos. Na verdade, foi aquela reflexão proposta por uma igreja comprometida com as causas sociais que hoje nos trouxe o SISE com a estrutura que tem, o SINTRAF com a dimensão que alcançou, e um conjunto de outros sindicatos, em um projeto de construção que precisa ser pensado e continuado. Eu, por último, pergunto: o que seria eu, o que seríamos nós, se não tivéssemos tido essa oportunidade... (se emociona) de alcançar uma condição digna, de fato, que olha para a vida das pessoas, olhando como gente, gente que realmente tem capacidade de ter voz e não se calar, para discutir, não como alguém que apenas se põe lá no altar, como disse Juvaldino, só no “amém, amém”. Acho que não foi essa a igreja que Jesus quis deixar no meio das pessoas. Foi para nos trazer com segurança, com humildade, humanidade, e com capacidade de propor mudanças o tempo inteiro.

As falas de Aderbal, Heraclinton e José Carlos refletem, mais uma vez, a importância das CEBs como espaços de resistência e de construção de consciência crítica. Em suas observações, vale destacar a ideia de que a espiritualidade das CEBs vai além da prática religiosa formal e torna-se agente transformador na luta pelos direitos sociais, pela dignidade e pelo acesso à educação. Aderbal e Heraclinton

lamentam o enfraquecimento de alguns valores originais das CEBs, que priorizavam uma igreja voltada às causas sociais e comprometida com os desafios cotidianos das comunidades, ressaltando a necessidade de manter essa energia viva e atuante.

José Carlos, por sua vez, salienta como a atuação das CEBs influenciou a criação de sindicatos e associações na própria comunidade, consolidando o seu legado enquanto base de luta popular ancorada nos valores de justiça e igualdade. Ao enfatizar que por meio da educação e da reflexão crítica promovidas por esses movimentos, trabalhadores rurais passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, dotados de voz e vez no debate público, ele aponta para uma reflexão crítica sobre o papel das CEBs enquanto formadoras de sujeitos sociais conscientes, propondo que esse legado é, na verdade, um processo contínuo, que deve ser preservado e revitalizado para que a luta por uma sociedade mais justa e inclusiva possa prosseguir.

Ao conceituar o significado da esperança na obra de Freire, Streck aponta que: “Homens e mulheres, como seres da esperança, estão diante da possibilidade de criar outro futuro. Nesse sentido, a mesma esperança que busca a alegria também provoca 'raiva' diante das condições que negam o ser mais inscrito na natureza da pessoa” (2010, p. 205). Essa consciência também esteve presente em algumas falas:

HERACLINTON: A nossa essência, que nos leva à luta através da educação, são as CEBs. Mas é preciso que tenhamos claro que, ao nos propor à continuidade da luta, não é fácil, pois vai contra as pessoas dentro da comunidade, da família. Por exemplo, a gente enfrenta isso com a mineradora; a gente parte pra cima dela, e o cara na comunidade que aluga as terras, que é o teu vizinho, fica contra tu... Como fazer esse enfrentamento, sem esquecer que esse cara tem dinheiro para financiar a campanha do vereador tal e você também se indispõe com este? [...] Eu participei de muitas coisas nesta caminhada, desde a igreja, escola, até caminhos das CEBs; fui catequista, animador de batismo... Isso que o companheiro Juvaldino traz aqui no Brasil tem um nome, de certa forma até anônimo, e se chama Leonardo Boff. E, por causa dessa peraltagem toda que ele apontou no Brasil, que fizeram as bases estremecerem, pouca gente sabe sobre o que aconteceu. Ele foi chamado em Roma e fez um acordo de ficar calado; é um negócio chamado Silêncio Obsequioso. Não expulsou, não prendeu, nem nada; só disse: fique calado. Não sei se já terminou, mas é um acordo mesmo, assinado, não podia escrever nada, se expor muito. A avaliação que eu faço é que não foi só Leonardo Boff que assinou o Silêncio; todo esse movimento de comunidade Eclesial de Base entra em Silêncio Obsequioso. Mas eu também percebo que a semente não morre. As vozes foram silenciadas, mas as obras, as ações permanecem, mesmo que aparentemente em gavetas; está latente... E o “Erinho” [apelido de Heraclinton], que batia lata nas CEBs, na escola das comunidades, foi procurar refúgio na associação de moradores, foi procurar refúgio no movimento do fundo de pasto, na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, mas não perdeu a essência. A gente sabe qual é o objetivo

maior da palavra de Deus, que é a defesa da vida, contra tudo aquilo que causa a morte; que é identificar quem é o opressor, quem é o torturador, quem é que se beneficia com a miséria da maioria. Temos que mostrar de que lado estamos. E aí segue na educação: fui procurar meios de sobreviver, fui servir no estado, no município como professor, completar meus estudos para ampliar a visão; fiz especialização em educação do campo, tô fazendo mestrado em convivência com o semiárido. Sempre procurando armas que continuem fortalecendo nossa luta, mesmo em silêncio obsequioso, mas a fé está viva; não é a fé da oba-oba... não é a fé sem pé no chão, não... E São Tiago dizia: mostra-me tua fé sem prática, que através da minha prática te mostrarei minha fé. Talvez muitos que estão em silêncio estejam fazendo muito por aí, nas várias gavetas... Como eu não me calei ainda, mesmo diante dos obstáculos, eu continuo pregando esta fé nas escolas, no grupo de amigos; portanto, ainda sou semente.

PEDRO BATISTA: A elite brasileira tem outras formas de impor o silêncio, como Dorath Sten, os dois amigos ambientalistas, entre outros... É por isso que, às vezes, é preciso dar um passo para trás, se fortalecer, buscar laços de união. A gente não quer mártires; a gente quer se manter vivos. A nossa batalha é para se manter vivos, manter a vida. Então vamos sair daqui com alguns encaminhamentos para que essa luta, não seja só sua [referindo-se à luta de Rubem contra as eólicas e buscando conscientizar as comunidades], seja também nossa, com todo resguardo possível. Sem medo da igreja nos calar e sem medo da elite nos matar.

JUVALDINO: As CEBs ainda estão presentes nas comunidades através dos mutirões. Estamos precisando novamente dar uma mexida; depois de décadas, talvez em outros locais, em outras cidades, aconteça. Mas aqui, como nós fazíamos uma vez por mês, se reunir para discutir os problemas, tanto litúrgicos quanto sociais, vários benefícios vieram para o campo. A gente fez história.

Esses relatos destacam a resistência como uma manifestação concreta da esperança ativa, onde a luta, mesmo diante do silêncio imposto, continua a florescer. As experiências compartilhadas por Heraclinton e por Pedro Batista revelaram para os participantes do Círculo de Cultura que o legado das CEBs ainda persiste como força de união, movida por um sentido de justiça social que se recusa a ser silenciado. Essa esperança, longe de ser passiva, exige, contudo, um compromisso contínuo com a defesa da vida e da dignidade, impulsionando ações que transcendem as adversidades políticas e sociais.

Mesmo com as dificuldades que cercam os movimentos populares, os participantes demonstram que a essência das CEBs, baseada na educação crítica e na solidariedade, continua viva e mobilizadora. Ao retomar essa herança, podemos ali, juntos, reconhecer a importância de manter viva a memória e a força dessas lutas, que agora se transformam em uma busca por novas estratégias, como a criação do Fórum da EJAcampo, para fortalecer ainda mais a resistência e promover uma educação que se articule com a realidade e as demandas do campo.

Neste mutirão de reencontros, muitos companheiros se alegraram e se emocionaram ao reviver as memórias. Alguns, impossibilitados de estar presentes, enviaram áudios carregados de entusiasmo, rememorando a importância dos encontros das CEBs e o valor formativo dessa experiência tanto no desenvolvimento de conhecimento quanto na construção de cidadania. Entre os convidados estavam pessoas fundamentais na organização das CEBs na comunidade, como o líder religioso Frei Hermano, a professora Ney e Zozó. Uma das pessoas presentes trouxe fotos das primeiras manifestações de rua, um testemunho vivo das resistências, inclusive das ameaças enfrentadas, quando caminhoneiros tentavam dispersar os manifestantes e lá estavam eles, firmes, ao lado do povo.

Como parte do encontro, realizamos um momento de mística ao som de “Ordem e Progresso” de Beth Carvalho, onde cada participante segurava sua bandeira e seus símbolos de luta, resistência e pertencimento à comunidade. Esses símbolos foram colocados no chão, formando um altar que representava o legado coletivo e a força da caminhada.

Ao final, foi feito um convite especial a Frei Hermano para retornar a Campo Formoso, com a proposta de realizar uma roda de conversa, um momento de saudade e fortalecimento, onde novos rumos poderiam ser discutidos a partir daquele reencontro. Foi reforçado, então, o propósito daquele encontro: relembrar a trajetória das CEBs e, a partir dessas memórias, conectar esse legado com a Educação de Jovens e Adultos do Campo. A intenção é não apenas resgatar, mas também estruturar debates regulares sobre a EJAcampo, nos moldes dos Círculos de Cultura, e dar continuidade à luta através de fóruns permanentes, como se demonstrará na seção seguinte, com a apresentação do produto educacional.

5.6 A colheita: Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Campo Formoso como produto educacional

Propõe-se a construção de um Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo de Campo Formoso, fundamentado nos princípios da educação popular de Paulo Freire, conforme indicado nos capítulos anteriores, e adaptado à realidade dos agricultores familiares que participam do SINTRAF do município, enquanto um processo colaborativo, enraizado na participação ativa da comunidade e na valorização dos saberes locais, na perspectiva de que:

A elaboração de novas formas comunitárias de existência, no campo da agricultura familiar e de todos os povos do campo, tem alimentado a esperança de reconstrução de subjetividades desintegradas nas franjas dos arranjos societários em curso no Brasil e no mundo, assim como tem sinalizado ao conjunto da sociedade possibilidades de reconstituição do tecido social, numa sociedade que tende a individualizar-se. (Nascimento, 2013, p. 45)

Os Círculos de Cultura realizados para a produção de dados, na realidade, também se constituíram enquanto espaços de formação e preparação para o próprio Fórum, em que os participantes demonstraram interesse na ampliação e continuidade da proposta, ainda que conscientes do desafio:

HERACLINTON: Se é para continuarmos, que seja de pés no chão. Vamos estar lutando contra leões: são as mineradoras, as eólicas. Frei Beto foi orientado a calar. Estamos mesmo preparados para essa empreitada, esse enfrentamento?

DÉBORA: Eu preciso estar me transformando, e nós precisamos nos transformar. E essa nova forma que vem ressurgindo de tuas mãos, Etelvina, tu vens trazendo um chamado tão grande que tu não tens ideia da dimensão. A gente foi mudando de passos, foi cada um entrando em algumas gavetas e, de repente, você está sendo chamado: "Ei, volta!". Eu sugiro, como na PJ, que a gente saia para o interiorzão, jogando formação, formação para a juventude. A gente levantou com esse espírito outras pessoas, uma pastoral. Tinha PJMP em todo o município de Campo Formoso. Lembro da juventude ligada aos movimentos das CEBs, que se organizou como pastoral universitária, pois era muito isso: "ver a necessidade" e dali dar a resposta por meio da pastoral... moradores de rua... idosos...

JOSÉ CARLOS: Eu quero viver na luta, formar novas trincheiras. Então, estou dentro para seguirmos nesta proposta de educação, de CEBs e movimentos.

O Fórum, portanto, deve ser concebido como um espaço democrático, onde todos os envolvidos têm voz ativa, uma vez que "compreender é sempre um processo de fusão de horizontes" (Hermann, 2002, p. 49) e que "o diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo é bem-sucedido, algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou" (Hermann, 2002, p. 91). Além da participação do SINTRAF, pretende-se mobilizar outras lideranças comunitárias, demais organizações sociais de base e educadores populares.

Inspirado pela pedagogia freiriana, ele deve ser um lugar de encontro de saberes, permitindo a troca de experiências e o fortalecimento das relações de solidariedade entre os participantes, bem como estimulando a reflexão crítica sobre a

realidade e as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade no acesso à educação no campo, e o desenvolvimento de estratégias coletivas para superá-las.

Para que o Fórum seja realmente permanente, é crucial que se estabeleçam mecanismos de continuidade e sustentabilidade, notadamente a formação de comissões temáticas, a criação de uma agenda regular de encontros e a busca de parcerias com outras instituições. Nesse sentido, o Fórum deve ser visto como um espaço de coautoria, em que os seus participantes não são apenas receptores de conhecimento, mas também produtores de saberes, e, portanto, sujeitos capazes de “refletir sobre si mesmos e sobre sua própria atividade” (Freire, 1979, p. 39), constituindo-se como seres da práxis, os quais projetam a ação para transformar a realidade que os condiciona, caminhando em busca do ser mais (Henz; Freitas; Silveira, 2018). Acredita-se que por meio do diálogo e da ação coletiva, o Fórum pode se tornar um agente transformador, promovendo a autonomia dos sujeitos e fortalecendo as bases para uma educação do campo que seja emancipadora e solidária.

Para organizar e consolidar as diretrizes do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo enquanto produto educacional desta pesquisa, propõe-se uma estrutura em formato de árvore, retomando a metáfora inscrita no terceiro capítulo da dissertação e também na descrição do percurso metodológico, que representa de forma simbólica os elementos fundamentais para a construção desse espaço.

Cada parte da árvore – raiz, tronco, caule, folhas, flores e frutos – destaca uma dimensão essencial ao funcionamento do Fórum e reflete os princípios freirianos da educação popular, aplicados à realidade dos agricultores familiares do município de Campo Formoso, neste trabalho delineada a partir das vozes dos integrantes do SINTRAF. Noutras palavras, esses elementos simbolizam as dimensões essenciais da conscientização, coletividade, autonomia e resistência, articulando os saberes e as práticas dos sujeitos do campo.

As raízes simbolizam a conscientização crítica, base para a participação ativa dos sujeitos. O tronco expressa o fortalecimento da coletividade e da identidade camponesa, garantindo uma sustentação sólida para o encontro de saberes. O caule representa a autonomia necessária para o desenvolvimento de estratégias coletivas, enquanto as folhas, flores e frutos são manifestações da esperança e resistência que orientam o Fórum em sua atuação transformadora. Essa estrutura, ao mesmo tempo

funcional e simbólica, integra-se aos saberes locais e à participação democrática, promovendo a práxis e o fortalecimento da EJAcampo como direito em Campo Formoso, sendo este o objetivo maior do Fórum.

Nos parágrafos a seguir, a partir dessa concepção e considerando-se o referencial teórico adotado, o que foi vivido nos Círculos de Cultura e as expectativas da comunidade e do SINTRAF de Campo Formoso para a construção desse espaço, apresentam-se algumas estratégias possíveis para criação do Fórum enquanto espaço de articulação dos movimentos sociais de base e formação político pedagógica para o EJAcampo. Cada elemento da árvore deve ser entendido como uma etapa a ser construída e avançada para a consolidação do objetivo do Fórum.

A conscientização como base para a voz ativa aparece aqui como raiz, como fundamento do Fórum, estabelecendo-se como o alicerce de onde emergem as práticas e reflexões dos participantes. Inspirado na educação libertadora de Freire, esse componente busca promover uma tomada de consciência sobre os direitos dos sujeitos do campo e a importância de sua voz ativa na luta por uma educação emancipadora.

Nos encontros realizados com a comunidade para a produção de dados, observou-se que a conscientização é vista como elemento essencial para a transformação social. Em relatos coletados nos Círculos de Cultura, os participantes mencionam, como visto, a educação como um “caminho de transformação”, presente em todos os espaços e capaz de “despertar o cidadão e a cidadã para ir além”.

Com base nisso, a raiz do Fórum deve ser nutrida pela criação de espaços de diálogo, nos quais a palavra se torna instrumento de conscientização e reflexão crítica sobre as realidades de cada um. Utilizando palavras geradoras conectadas à vivência dos participantes, como “direito à educação” e “autonomia”, esse nível inicial dos encontros busca relacionar o saber teórico com as experiências locais, permitindo que os sujeitos se apropriem da luta pelo direito à educação com uma compreensão mais profunda de suas condições sociais.

O tronco, etapa seguinte, simboliza a sustentação do Fórum, refletindo o valor da coletividade e da identidade camponesa como forças que unificam a luta e a ação coletiva. Essa parte da estrutura é inspirada nos relatos que evidenciam o desejo dos participantes de fortalecer a identidade do campo e a coesão entre os sujeitos, valorizando a educação como prática de liberdade.

A experiência dos Círculos de Cultura revelou o potencial transformador da mística realizada nos encontros, em que os participantes se reuniam em roda, ao redor de um altar no chão” com objetos significativos para o grupo. A criação de espaços como esses no Fórum reforça o compromisso com a valorização dos saberes locais e com a conexão entre os participantes. As falas dos dirigentes também revelam uma visão de continuidade e respeito pela identidade camponesa, refletida no esforço de grupos como o “Geração 5”, que une pessoas de diferentes idades para preservar as tradições e práticas locais. Esse fortalecimento da identidade se traduz na mobilização de outras lideranças e organizações sociais de base, ampliando a rede de apoio ao Fórum e incentivando a atuação conjunta em prol da EJAcampo.

No momento de construir o caule, o Fórum deve promover o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, incentivando-os a criar e implementar estratégias que consolidem suas demandas. A autonomia, para Freire (1997), é um elemento indispensável para a prática educativa libertadora, permitindo que os sujeitos se tornem agentes de transformação em suas realidades. Nos encontros dos Círculos de Cultura, os dirigentes relataram que o fortalecimento da autonomia se manifesta tanto na formação pessoal quanto no exercício da liderança, como na experiência de compartilhamento de saberes nas CEBs e nos movimentos sociais que formaram o próprio SINTRAF. Essa experiência é exemplificada por falas como a de Gilvan, que destaca o papel da comunidade em sua alfabetização, e de José Carlos, que vê sua aprovação em um concurso como resultado da formação obtida nos encontros comunitários e eclesiais.

Para promover essa autonomia, o Fórum poderia, nesse momento de maturação, constituir comissões temáticas, nas quais os participantes se organizem em torno de questões específicas, como o fortalecimento das políticas públicas, a preservação ambiental – uma outra questão fortemente destacada como uma preocupação local - e o acesso ampliado à EJAcampo. Essas comissões não só capacitam os sujeitos a buscar respostas para os desafios do campo, como também proporcionam uma estrutura de autogestão e corresponsabilidade.

As folhas, flores e frutos, etapa final e contínua desse processo, representam as realizações e resultados que o Fórum pretende alcançar por meio de uma esperança ativa e uma resistência que mobilizam a transformação. Esse nível de formação reflete a importância da esperança freiriana, que se traduz em uma prática

constante de resistência e superação das adversidades que limitam o direito à educação dos sujeitos do campo.

Durante os Círculos de Cultura, ficou evidente o compromisso dos participantes com a resistência e a perseverança frente aos desafios que enfrentam, como no caso de Rubem, que relatou sua luta contra as forças econômicas que ameaçam o modo de vida camponês, e da rica contribuição de Rosângela, que destacou a importância da educação crítica para que os sujeitos reconheçam seu lugar na sociedade.

Para sustentar o Fórum e garantir que ele atenda a longo prazo as necessidades da comunidade, é crucial estabelecer parcerias com instituições regionais e definir uma agenda regular de encontros. Esses encontros servirão tanto para avaliar as ações já implementadas quanto para planejar novas atividades que promovam o fortalecimento da EJAcampo. Nesse sentido, as folhas, flores e frutos do Fórum representam a possibilidade de construir um futuro com autonomia e dignidade, onde os sujeitos se tornem coautores de suas trajetórias e construtores de uma educação do campo mais inclusiva e transformadora.

Esquematiza-se a estrutura do Fórum no quadro abaixo, com a intenção de visualizar de modo amplo a sua organização. Essa mesma representação, mais objetiva, será compartilhada com o SINTRAF e demais interessados.

Quadro 4 – Sistematização das diretrizes do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo de Campo Formoso

**RAIZ -
Conscientização
como base para a
voz ativa**

Objetivo: Conscientizar os sujeitos sobre seus direitos e o valor de suas vozes na luta pela educação e pelo fortalecimento das comunidades.

Práticas de Diálogo: Inspirado nos Círculos de Cultura, esse nível utilizará termos geradores retirados das realidades e preocupações dos participantes para iniciar conversas. Esse processo ajuda a conectar o conhecimento teórico com o vivido, aprofundando a consciência crítica. Por exemplo, temas como "direito à educação", "autonomia" e "luta coletiva" poderiam servir como pontos de partida.

Estratégias de Mobilização: Baseado nas experiências de troca e apoio mútuo vivenciadas nos Círculos de Cultura, a raiz do Fórum deve enfatizar a "educação como um ato coletivo", em que todos aprendem e ensinam. A mobilização pode incluir reuniões de conscientização nas bases comunitárias e o fortalecimento do papel de cada participante como multiplicador de saberes e agente de mobilização na comunidade.

**TRONCO -
Coletividade e
Identidade
Comunitária:
sustentação do
encontro de
saberes**

Objetivo: Fortalecer a identidade camponesa e a coesão da comunidade, criando um espaço seguro para a troca de saberes.

Práticas de Diálogo: Utilizar a prática da mística nos encontros, como foi feito nos Círculos, reunindo os participantes em uma roda, com um altar no chão composto por objetos significativos trazidos por eles. Essa disposição física e simbólica reforça a horizontalidade e a proximidade. A mística envolve todos em uma comunhão de valores, reafirmando o compromisso com a identidade camponesa e comunitária.

Estratégias de Mobilização: Mobilizar não apenas os membros do SINTRAF, mas também outras lideranças comunitárias e movimentos de base. A inclusão de jovens em atividades culturais e de preservação do patrimônio camponês, como o grupo "Geração 5" mencionado no documento, pode ser uma maneira de engajar diferentes gerações. Também se pode organizar eventos que promovam o trabalho coletivo, como mutirões ou festivais, para reforçar os laços comunitários e a identidade camponesa.

**CAULE -
Autonomia para o
desenvolvimento de
estratégias coletivas**

Objetivo: Promover a independência e a capacidade de ação dos participantes, capacitando-os a desenvolver estratégias conjuntas e a assumir a gestão dos processos do Fórum.

Práticas de Diálogo: Construir a autonomia através de comissões temáticas, onde os participantes possam discutir e desenvolver ações sobre questões específicas, como acesso a políticas públicas, preservação ambiental, ou ampliação da EJAcampo. A formação de comissões promove a autogestão e permite que cada participante se aproprie da missão do Fórum.

Estratégias de Mobilização: Baseando-se no exemplo das CEBs, em que os membros assumiam papéis de liderança e compartilhavam responsabilidades, o Fórum deve criar oportunidades para que os participantes conduzam reuniões e mobilizem suas próprias comunidades. Parcerias com escolas locais, por exemplo, poderiam ser exploradas para desenvolver atividades educacionais e conscientizar sobre questões de direito e identidade.

**FOLHAS, FLORES E
FRUTOS -
Esperança e
Resistência: foco nas
demandas da
comunidade de
Campo Formoso**

Objetivo: Colher os frutos da conscientização e do fortalecimento comunitário através de conquistas que atendam às demandas educacionais e sociais da comunidade.

Práticas de Diálogo: A cada ciclo de atividades, realizar encontros de avaliação coletiva para refletir sobre o que foi conquistado e o que ainda precisa ser fortalecido. Esse espaço de avaliação deve incluir todos os envolvidos, de modo que cada um possa compartilhar suas experiências e dificuldades, fortalecendo o sentido de continuidade e compromisso.

Estratégias de Mobilização: Em alinhamento com a esperança transformadora freiriana, o Fórum deve buscar alianças com instituições locais e regionais que possam oferecer suporte prático e recursos, como universidades, ONGs e representantes de políticas públicas. Esse nível deve ser nutrido com estratégias para garantir a permanência do Fórum, como a criação de uma agenda anual e a definição de recursos e parcerias que sustentem suas atividades a longo prazo.

Fonte: Elaboração própria (2024)

Embora a estrutura e as diretrizes do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo estejam bem definidas, como visto acima, a parte prática e operacional ainda não foi totalmente delineada. No entanto, os primeiros encaminhamentos para sua realização já foram estabelecidos, evidenciando o compromisso de continuidade e engajamento dos sujeitos envolvidos. Para viabilizar as próximas ações, foi criado um grupo de WhatsApp, que servirá como principal ferramenta de articulação e comunicação entre os membros na organização das etapas iniciais. Este grupo será um espaço dinâmico para o desenvolvimento do Fórum, possibilitando que as ideias fluam e se adaptem conforme o movimento da própria comunidade.

O tema para o primeiro encontro já foi sugerido: a questão ambiental nas comunidades, com ênfase nos impactos dos parques eólicos. Essa escolha inicial se conecta aos depoimentos dos participantes, que expressaram a urgência de discutir a sustentabilidade ambiental e a preservação do território frente às pressões econômicas externas. Como Freire nos lembra, o diálogo sobre o mundo cultural e social dos sujeitos revela diversos temas que se desdobram em uma visão crítica e ampliada da realidade (Freire, 2022). Nas falas dos participantes, emergiram muitos temas relevantes, como a valorização da educação popular, saúde pública, equilíbrio ambiental e a união de diferentes gerações no fortalecimento das comunidades rurais.

Neste primeiro momento, o grupo de WhatsApp foi formado por participantes-chave, incluindo Débora, Aderbal, Herácliton, José Carlos, Rubem, Neide, Etelvina, Juvaldino, Maria Conceição e Edjane, além de outros dirigentes e lideranças comunitárias. Muitos expressaram a importância daquele encontro inicial, mencionando que reviver as práticas das CEBs seria como um “tronco de sustentação” para a luta no município e um movimento de valorização da memória social e sindical local. Como ressaltaram alguns participantes, a resistência e o engajamento na EJAcampo são possíveis graças ao trabalho educativo construído nas bases.

O Fórum surge, então, como um espaço de fortalecimento, esperança e articulação de debates, reforçando o direito à educação e a luta por justiça social, em sintonia com os valores das CEBs. Mesmo sem uma definição completa dos aspectos operacionais do Fórum – como local, datas e horários dos encontros, e a listagem das entidades participantes – os próximos passos serão organizados por meio do grupo de WhatsApp, que manterá o diálogo constante entre os envolvidos. Essa flexibilidade

é compreensível na medida em que a pesquisa foi concebida como um processo vivo e dinâmico, onde nem todas as etapas são controláveis ou previsíveis.

A plataforma digital se revela uma ferramenta atual e eficaz para a mobilização de base, permitindo que os dirigentes sindicais e demais membros envolvidos continuem alinhados e organizados. Através deste canal de comunicação, manteremos vivas as propostas de reencontro e a formação de um grupo de trabalho, que ficará responsável por trazer ao Fórum temas e problemas sociais identificados nos encontros com as CEBs, com foco nas questões socioambientais. Esse grupo também terá o papel de documentar os problemas enfrentados pela comunidade e propor ações em conjunto com outras organizações, promovendo políticas e práticas sustentáveis voltadas para a defesa do território e da cultura local, fortalecendo a educação nos movimentos de base.

O Fórum, com base na metodologia dos Círculos de Cultura, continuará ancorado no diálogo e na problematização, e a equipe poderá eleger temas específicos para cada encontro, como capacitações em políticas públicas e liderança, estimulando os participantes a desenvolverem estratégias de ação frente aos problemas locais e regionais. Atividades práticas, como o mapeamento de desafios e a formulação de propostas coletivas, serão incorporadas à agenda anual do Fórum, reforçando o compromisso com as reivindicações e a continuidade da luta.

Para fortalecer a identidade comunitária e promover a troca de saberes, o Fórum também incluirá atividades de partilha de experiências entre comunidades. Como sugerido por Débora e Edjane, encontros itinerantes podem permitir que cada localidade apresente suas práticas culturais e enfrente coletivamente os desafios da educação do campo. A retomada das “noites culturais”, realizadas anteriormente nas CEBs, também foi lembrada como uma maneira de promover os talentos e habilidades dos jovens e de fortalecer as amizades e alianças dentro da comunidade.

Ao final do último Círculo de Cultura, os participantes expressaram sentimentos e valores fundamentais para o sucesso do Fórum, escolhendo palavras como COMPROMISSO, RECOMEÇO, REVIVER, PARTILHA, RESILIÊNCIA, ESPERANÇA, CEBs, RESISTÊNCIA, LUTA, EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, CAMPO, AMOR, SONHAR JUNTOS, PARTILHA, EJACAMPO, CONHECIMENTO, PERSEVERANÇA e ALEGRIA. Esses termos refletem o entusiasmo e a profundidade do compromisso assumido por cada participante, demonstrando que, apesar das

dificuldades, o Fórum se apresenta como uma fonte de força e união, um espaço onde a práxis se concretiza e a esperança ganha novos significados.

E é assim que a maravilha da vida acontece!

*Num lugar especial,
Junto um punhado de gente,
Gente bacana, bonita,
Todas elas competente,
Que vem de vários lugares,
E profissão diferente!*

*E Deus faz uma salada,
Com especial tempero,
Põe no meio sal e luz,
A reza do Limoeiro
E ainda acrescenta
Uns poetas e um violeiro!*

*Chegou gente da Vanvana,
Do Brejão, lagoa cavada,
Gente da Lagoa da Roça,
Borda da mata arretada!
Da gameleira do Dida,
Varzinha, boa danada!*

*Junta mais umas professoras,
Da sede e do interior,
No salão que foi cedido,
Pelo sindicato do lavrador,
E se fez a maravilha,
Dá a vida mais sabor!*

*Pedro Batista, poeta, participante do último Círculo de Cultura
Campo Formoso, Bahia, 18 de Outubro de 2024*

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos desafios contemporâneos no campo educacional é repensar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas tomando como legado, a rica e ainda viva concepção de participação popular, onde estejam explícitos o engajamento e a esperança num mundo mais humano e justo, numa sociedade igualitária, um desenvolvimento de mulheres e homens em sua plenitude, formando de fato sujeitos protagonistas, responsáveis e acima de tudo, livres. (Faria, 2014, p. 185)

Como explicitado, a presente pesquisa se constitui como um processo de construção coletiva para que a consciência do direito à educação possa despertar na classe trabalhadora do campo o caráter de luta. Este caminho foi percorrido com o viés da pedagogia do oprimido de Freire, que “considera a investigação por meio de um esforço comum da consciência da realidade e de autoconsciência da ação cultural de caráter libertador” (2006, p. 21). A experiência e a trajetória nos sindicatos e nos movimentos de base mostram a importância dos instrumentos que foram utilizados para desenvolver a pesquisa, especificamente os Círculos de Cultura realizados, sobretudo pela característica dos sujeitos envolvidos na pesquisa: pessoas engajadas nos movimentos, que produzem conhecimento a partir da escuta, das reuniões em comunidades, gerando contato direto com as demais pessoas, buscando na dialogicidade a formação política para a mudança da realidade.

Nesse sentido, a relação com os dirigentes sindicais se estabeleceu como uma relação de confiança e ética, considerando relevante a clareza dos objetivos, a devolutiva dos resultados, sendo os dirigentes os produtores e os protagonistas na reflexão e interação dos problemas, pois como afirma Freire (2006), este processo é de busca de conhecimento, de criação, que exige do sujeito o encadeamento de temas significativos, de interação e penetração dos problemas.

O que tem se buscou, enfim, com esse trabalho, foi o desenvolvimento de um saber construído coletivamente, partilhado por aqueles e aquelas que, juntos, aprendem (Vasconcelos; Oliveira, 2021). Nesse sentido, as possibilidades de produção de dados se estruturaram no protagonismo dos sujeitos da pesquisa, que não apenas passaram informações por meio de um questionário com perguntas fechadas ou assinalando respostas prontas, mas também tiveram participação ativa no processo de pesquisa, uma vez que esta se caracteriza por uma pesquisa militante, que teve como propósito superar a ideia de neutralidade da ciência e considerando o

desafio de pesquisadores e pesquisados serem participantes ativos na construção da pesquisa e da mudança social.

Ademais, ter produzido a partir de uma concepção freiriana me impôs a pensar em um produto que nascesse das massas, não de maneira ocasional, mas de forma organizada e com o rigor necessário para se obter não somente bons resultados, mas ações que de fato impactem mudanças reais nas comunidades, contribuindo para a sociedade mais ampla. Dessa maneira, o produto idealizado, o Fórum, iniciou-se, na verdade, com os próprios Círculos de Cultura, já que ambos possuem as mesmas raízes teóricas, metodológicas e principiológicas.

A política da EJA é um reparo de uma injustiça social e perversa que assola gerações das camadas mais pobres deste país, constituindo os sujeitos de suas próprias aprendizagens, em um processo de conscientização de direitos, por meio das organizações sociais. É importante salientar que a pesquisa ora realizada não pretende findar as inquietações diversas sobre as questões atreladas à EJA, mas provocar reflexões que despertem novos olhares, com a intenção de romper o quadro de negatividade e atraso educacional das escolas do campo e desta modalidade, para a construção do sujeito de direitos. Além disso, neste processo, considerou-se a mobilização das comunidades e suas organizações, primordiais para o fortalecimento da EJAcampo no município de Campo Formoso-BA.

A pesquisa, desenvolvida a partir de uma lógica pautada na dialogicidade, discutiu os diversos desafios enfrentados no percurso de formação do sindicato, no protagonismo dos sujeitos do campo, na luta pelo direito à educação, uma vez que as escolas do campo estão diretamente associadas à qualidade da educação ofertada à classe trabalhadora. Ao desenvolvê-la, buscou-se trazer a relação da luta dos trabalhadores dos movimentos sociais do campo que, por meio das lutas sociais e da organização coletiva, ampliaram as conquistas por direitos sociais, influenciando os poderes públicos na implantação de políticas públicas para garantir o atendimento às necessidades educativas dos sujeitos do campo.

A presente pesquisa evidenciou que o SINTRAF de Campo Formoso-BA pode desempenhar um papel central na promoção da EJAcampo na comunidade, construindo um espaço de resistência e fortalecimento do direito à educação nas comunidades rurais. O SINTRAF pode fortalecer a luta por esse direito ao intensificar práticas formativas que mobilizem o protagonismo comunitário e fortaleçam a

identidade do campo, por meio de um processo dialógico e de conscientização política, inspirado na pedagogia de Paulo Freire.

Os objetivos específicos foram alcançados na medida em que a pesquisa identificou práticas formativas viáveis para a atuação do SINTRAF, alinhadas com os valores da educação popular e da formação político-pedagógica. A investigação demonstrou como o sindicato pode se mobilizar em prol do direito à educação, valendo-se de estratégias que vão além do espaço escolar formal, ao engajar as comunidades na construção de um sentido coletivo de cidadania e resistência. A proposta do Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Campo no município de Campo Formoso representa um produto educacional que nasce das demandas reais das comunidades e responde ao anseio por um espaço permanente de debate e formação sobre os direitos educacionais no campo.

Ao longo da pesquisa de campo, as interações nos Círculos de Cultura consolidaram a relevância da pedagogia freiriana como base metodológica para a mobilização sindical e o empoderamento das comunidades. Essa abordagem permitiu que os sujeitos da pesquisa se percebessem como atores críticos e conscientes de seu papel na luta pelo direito à educação, promovendo uma leitura de mundo das condições sociais e educacionais enfrentadas no campo.

Vale registrar, nesse sentido, que a realização do quinto Círculo de Cultura, após a realização dos quatro primeiros que compõem a presente pesquisa, foi, sem dúvida, um passo importantíssimo para a esquematização e formatação do fórum. Nesse encontro, foi estabelecida a programação inicial, que inclui uma homenagem aos precursores das CEBs, como forma de seguirmos na luta sem esquecer daqueles que vieram antes de nós. O segundo encontro será realizado em julho, com o tema Meio Ambiente e Educação, tendo como foco a influência dos parques eólicos nas regiões rurais, especialmente naquelas localizadas na caatinga, vegetação predominante em nosso município. Em outubro, o tema será Os Jovens e a Educação: A participação da juventude nos movimentos sociais.

Realizar essa pesquisa não apenas concretizou um sonho ou materializou um direito de estar nesse espaço, mas, sem dúvidas, reforçou e avivou a consciência de classe, o valor dos reencontros das CEBs e a importância do trabalho coletivo em mutirão. Além disso, fortaleceu a certeza de que estamos no caminho certo para a resistência, para a luta pelo direito à educação e para a superação da culpabilização

individual pelo não acesso à escolarização. Acima de tudo, essa experiência fortaleceu a luta coletiva das massas pelo direito à educação.

Outro ponto fundamental da pesquisa foi identificar a força da educação para além dos muros da escola, quando os sujeitos trazem consigo os conhecimentos adquiridos nos movimentos de base, constituindo-se como intelectuais orgânicos. Esse processo se dá a partir da conscientização e do trabalho coletivo e dialógico. Para mim, essa experiência tem sido fortalecedora e motivo de grande alegria, pois me aproximou ainda mais da minha comunidade, da qual, pouco a pouco, senti que estava me distanciando.

Com a convicção do inacabamento e construtores de mudanças, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento da produção e difusão científica na EJAcampo e na luta por esse direito, sobretudo por meio da mobilização do sindicato rural junto às comunidades, na superação dos desafios, possibilitando a formação dos sujeitos para a luta permanente por direito à educação. Assim, a dissertação não se encerra em si mesma, mas propõe novas reflexões sobre o papel dos sindicatos e dos movimentos sociais na efetivação do direito à educação no campo. A mobilização pelo Fórum Permanente de EJAcampo se coloca como uma estratégia concreta e viável, que une teoria e prática em um movimento contínuo de conscientização e luta, reafirmando o compromisso do SINTRAF com uma educação emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. V. P. Mulheres rurais, movimento social e participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas. **Política & Sociedade**, v. 15, p. 261–295-261–295, 2016.

ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. p. 1283-1299.

ARAÚJO, M. N. R. de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

ARROYO, M. G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 07 set. 2024.

BEATRICE, A. F. **A educação de jovens e adultos: do legado histórico aos debates na década da educação**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. In: **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 2, n. 1, p: 196-209, 2015.

BETTO, F. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos)

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 34 ed., São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRINGEL, B.; MALDONADO, E. Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2016, p. 389-413.

BOGO, A. Mística. In: Dicionário da Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 473-477

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CANUTO, M. **Atividade de formação para professores de ensino fundamental I: leitura como instrumento de ensino e aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

CEPÊDA, V. A. A construção da industrialização no Brasil: políticas econômicas, mudança social e a crise do liberalismo na Primeira República. **Desigualdade & Diversidade**—Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, n. 7, p. 115-136, 2010.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas e Educação de jovens e adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação; Educação de Jovens e Adultos)

FARIA, E. M. S. **A luta social ensina**: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité – Bahia.

2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2014.

FARIA, E. M. S. O legado de Paulo Freire para a formação de professoras/es pesquisadoras/es da EJA. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 3, p. 1-13, set./dez., 2022.

FARIA, E. M. S. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 151-164, 2009.

FARIA, E. M. S. Panorama das Políticas e Propostas de Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte. **A educação de jovens e adultos: questões atuais**, v. 1, p. 103-121, 2013.

FARIA, E. M. S.; MOSCOVITS, A. B. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva?. **Educação em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 398-413, 2017.

FAVARETO, A. Agricultores, trabalhadores: os trinta anos do novo sindicalismo rural no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 62, p. 27-44, out. 2006.

FERNANDES, B. M. Acampamento. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 23-27.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 496-500.

FERRAZ, A. T. R. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: crise econômica e crise política. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 135, p. 346-363, mai./ago. 2019.

FERREIRA, I. V.; BELANDI, C. Censo 2022: informações de população e domicílios por setores censitários auxiliam gestão pública. **Portal Agenda IBGE Notícias**. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39525-censo-2022-informacoes-de-populacao-e-domicilios-por-setores-censitarios-auxiliam-gestao-publica> Acesso em: 6 jan. 2024.

FERREIRA, N. P.; BORGHI, I. S. M.; SILVA FILHO, A. P. Ensino da matemática na EJA/Campo: limites e possibilidades. In: DIÓRIO, A. P. I. et al. (Orgs.). **Educação do campo: protagonismo, resistência e movimento**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2021. p. 87-101.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GUSTSACK, F. Identidade cultural. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- GOHN, M. G. **Arqueologia dos movimentos Sociais**. Brasília, 2001.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GONÇALVES, G. B. B. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). 2009. 208 p. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 215-222.
- HENZ, C. I.; FREITAS, L. M.; SILVEIRA, M. N. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835-850, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000300835&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2024.
- HOLLIDAY, O. J. Resignifiquemos as propostas e as práticas de Educação Popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, P; IRELAND, T. **Educação Popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

HOLLIDAY, O. J. Paulo Freire e uma educação emancipatória: inspirações, reinvenções e desafios. In: BORGES, C. G. L.; FREIRE, A. M. A. **Diálogos com Paulo Freire para entender e mudar o mundo**: 100 anos de um educador. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022. p. 317-324.

JAUMONT, J.; VARELLA, R. V. S. A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 414-464, 2016.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. 1. ed. São Paulo: Cortes, 2004.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

KRONBAUER, L. G. Consciência (Intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LACHOWSKI, G. L.; GUSHIKEN, Y. Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em Mato Grosso/Brasil: Comunicação e Práticas Culturais. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 20, n. 36, 2021. Disponível em: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/698>. Acesso em: 10 set. 2024.

LIMA, A. S.; BORGHI, I. S. M.; MENDES, M. P. L. **Educação do campo**: protagonismo, resistência e movimento. Cruz das Almas: EDUFRB, 2021.

LIMA, M. C. A.; MELO, R. J. S. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 2, p. 572-589, 2019.

MACHADO, M. das D. C.; MARIZ, C. L. Mulheres e prática religiosa nas classes populares: uma comparação entre as igrejas pentecostais, as Comunidades Eclesiais de Base e os grupos carismáticos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 71-87, 1997.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, set. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312017000200369&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2024.

MEDEIROS, L. Latifúndio. In: SALETE, R. et al. (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

MEDEIROS, P. F. V. de M. **Educação e autonomia**: um estudo das alternativas pedagógicas a partir de Paulo Freire, José Pacheco e Lauro Lima. 2022. 87 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema, 2022.

MELLO, M.A.L. O Programa Escola Ativa no contexto na Educação do Campo: impasses e contradições. In: **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns**, 2012. Pelotas, RS. Anais. I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MOLINA, M. C. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação e perspectiva**, Viçosa, v.6, n.2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOREIRA, T. M.; RAMOS, M. N.; SANTOS, C. A. **Referências para uma análise política nacional de educação do campo**: cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

MORETTI, C. H. Resistência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOURA, V. L. P. S.; SERRA, M. L. **Educação de Jovens e Adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. 19 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Católica Dom Bosco, 2014. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

NASCIMENTO, A. D. Educação do Campo: da triste partida à volta da Asa Branca. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). **Educação do Campo e contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 25-46.

NOGUEIRA, A. W. R.; SENA, E. F. de; RIBEIRO, L. T. F. Educação e trabalho: Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5691>. Acesso em: 8 set. 2024.

OLIVEIRA, I. M. O.; PAIVA, A. M. História da PJMP. 2012. **Pastoral da Juventude do Meio Popular**. Disponível em: <https://pjmp.org/historia> Acesso em: 5 jan. 2024.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, I. A. de. **Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire**. Dossiê Temático EccoS-Rev, Cient., São Paulo, n.25.p.109-124, jan./jun.2011.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S. et al (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PALUDO, C. Movimentos sociais e educação. In: RABELO, A. K. et al. (orgs.). **Vivências e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antônio Gramsci**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

PASSOS, A. A. A. L. et al. **Lutas e Conquistas da EJA**: discussões temáticas acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. 2013.

PASSOS, L. A. Tema gerador. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEDROSO, A. P. F. Trajetória histórica, social e política da EJA. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n. 3, nov. 2018.

PERANI, C. Comunidades eclesiais de base e movimento popular. **Cadernos do CEAS**: Revista crítica de humanidades, n. 233, p. 35-42, 2009.

PITANO, S. de C. Autoridade e liberdade no “mundo da escola”: reflexões a partir da filosofia de Paulo Freire. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2014.

ROMÃO, J. E. Aula. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, R. S.; BORGHI, I. S. M.; SOUZA, E. C. Lugar das Pesquisas Sobre Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores da EJA Campo. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador. v. 6,n. 10, jan./jun. 2023.

SCALABRIN, R.; PAIVA, I. A. O protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos na materialização da educação do-no campo. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, p. 152-181, 2008.

SCHAAF, A. V. D. **Jeito de mulher rural**: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: UPF, 2001.

SILVA, E. M.; BARBOSA, V. O encontro da pedagogia do oprimido com a teologia da libertação nas comunidades eclesiais de base: formação de lideranças em perspectiva ética e política. **Revista Devir Educação, Lavras**, v. 4, n. 2, 2020.

SODRÉ, M. D. B. Educação do campo: discutindo aspectos da ação de identificar. In: NASCIMENTO, A. D.; CHAVES, R. M. R.; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). **Educação do Campo e contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 47-62.

SOARES, L.; GALVÃO, A. M. O. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**: vol. III século XX. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOUZA JUNIOR, M. R. **A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

STRECK, D. **A educação para um novo contrato social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

STRECK, D. Esperança. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento. In: In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VASCONCELOS, V. O.; OLIVEIRA, R. E. Educação popular, saberes tradicionais e debates insubmissos: Um diálogo com Carlos Rodrigues Brandão. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, v. 4, n. 13, mai./ago. 2021.

ZANQUETA, Tiago. **Abordagens e caminhos para produção da pesquisa científica nos movimentos sociais populares e nas escolas públicas**. Youtube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DpdcA7Adilw>. Acesso em: 5 jan. 2024.

APÊNDICE A – CARTA DE CESSÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PPGMPEJA)

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ através desta permissão assinada, concedo a professora/pesquisadora Etelvina da Silva Vieira, mestranda do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PPGMPEJA)/UNEB campus I, a inclusão do meu depoimento, identificação nominal, imagens (fotos) na dissertação de mestrado, intitulada: A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA NO SINDICATO RURAL DE CAMPO FORMOSO-BAHIA: a luta pelo direito à educação de jovens e adultos do campo.

Assinatura

Campo Formoso - Bahia
2024

APÊNDICE B – MÚSICAS E TEXTOS UTILIZADOS NOS CÍRCULOS DE CULTURA

Credo do Educador

Adaptado do IV CEDEC, 1995

Mística do segundo círculo de cultura realizado

Creio na educação, porque humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida.

Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeito de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

Creio na educação que, quando libertadora é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade.

Creio na educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na educação do campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos povos do campo.

Creio na educação, porque sempre terei o que aprender e ensinar.

Creio na educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.

Ordem e Progresso

Compositor: Zé Pinto

Mística do quarto círculo de cultura realizado

Esse é o nosso país

Essa é a nossa bandeira

É por amor a essa pátria Brasil

Que a gente segue em fileira

Queremos que abrace essa terra

Por ela quem sente paixão

Quem põe com carinho a semente

Pra alimentar a nação

Quem põe com carinho a semente

Pra alimentar a nação
Amarelos são os campos floridos
As faces agora rosadas
Se o branco da paz se irradia
Vitória das mãos calejadas
Se o branco da paz se irradia
Vitória das mãos calejadas
Esse é o nosso país...
Queremos mais felicidades
No céu deste olhar cor de anil
No verde esperança sem fogo
Bandeira que o povo assumiu
No verde esperança sem fogo
Bandeira que o povo assumiu
A ordem é ninguém passar fome
Progresso é o povo feliz
A Reforma Agrária é a volta
Do agricultor à raiz
A Reforma Agrária é a volta
Do agricultor à raiz

A seriguela

Autoria: Etelvina Vieira
Mística da Defesa

O homem do campo gosta
Muito de prosear
Mesmo com sua cultura
Aos poucos modificar
Fiquei pensando
Como um pé de seriguela
Nesta produção entrar?
Pois eu vou lhe dizer
Que ele nos ajudou

E da raiz à copa
Nosso destino modificou.
Toda quarta, depois da tapioca
Era uma correria
Mesmo parecendo uma peleja
Era aquela alegria.
Logo os baldes cheios
De fruto iam ficando
A venda era no sábado
E o do livro, pouco a pouco
Íamos juntando
Poderíamos desistir
Porque no recreio
No corredor
O livro tínhamos que trocar
Por ser eu e minha irmã
Dois módulos
Não dava para comprar
Foi assim durante muitos anos
A resistência foi se firmando
E hoje olhamos com gratidão
E vemos que a lida da roça
Não é exclusão
Além disso, a EJAcampo
Não é um favor
É o direito do trabalhador
De luta e resistência
A coisa aos poucos tem mudado
Pois “Educação do Campo
É direito nosso, dever do Estado!”

Apresentação de um membro

Autoria: Aderbal Piabas

Apresentação feita pelo participante no quarto círculo de cultura

No dia cinco de agosto
De mil novecentos e oitenta e quatro,
Uma mãe sentindo as dores,
Já prestes a dar à luz, de fato.

Na época, não tinha carro
Pra avante prosseguir,
Às dores, dona Almitanga
Já queria dali sair.

Logo, logo, chegou a Rural,
Seu Armando a sorrir,
E, à uma e meia da tarde,
O menino veio a surgir.

De tanto choro que afundou,
O médico falou:
"Esse menino tem que prosseguir,
Pois o nascer Deus deixou!"

Nasceu de sete meses,
Parecia um floricato,
Olho arregalado,
Ninguém tinha esperança
De ele sair dali...

Aderbal Piabas,
Esse é um pouquinho da minha história,
Quem quiser saber mais,
Me procura, que a gente senta.

Minha identidade, minha autoria,
Eu me apresento!

Momento Novo

Compositor: Ernesto B. Cardoso

Deus chama a gente pra um momento novo
De caminhar junto com o Seu povo
É hora de transformar o que não dá mais
Sozinho, isolado, ninguém é capaz

Não é possível crer que tudo é fácil
Há muita força que produz a morte
Gerando dor, tristeza e desolação
É necessário unir o cordão

Por isso vem entra na roda com a gente também
Você é muito importante

A força que hoje faz brotar a vida
Habita em nós pela sua graça
É ele quem nos convida pra trabalhar
O amor repartir e as forças juntar

Deixa-me ser jovem

Autoria desconhecida

Deixa-me ser jovem não me impeça de lutar,
Pois a vida me convida a uma missão realizar

Deixa-me ser jovem, ser livre pra sonhar,
Não reprima, não reprove o meu jeito de amar

Fazer também a história, e não ser ignorado

Preservar os meus valores e não ser massificado

Muitos jovens sem saber, esbanjaram sua idade
Alienados se entregaram aos dragões da sociedade

Não me sinto revoltado, mas quem pode me explicar
De tanto ser explorado eu me pus a protestar

Não nasci para servir, como peça de engrenagem
Nem ser coisa que se vende ou se compra por vantagem

Quero ser considerado como um ser filho de Deus
Realizar os meus anseios, cada vez sendo mais eu

Eu sou feliz é na comunidade

Autoria desconhecida

Eu sou feliz é na comunidade
Na comunidade, eu sou feliz

Eu sou feliz é na comunidade
Na comunidade, eu sou feliz

A nossa comunidade
Se reúne todo dia
E a nossa comunidade
Se transforma em alegria

Nós cantamos um bendito
Depois um pelo-sinal
Uma lê o evangelho
E todos vamos comentar

A Igreja de Jesus

É uma comunidade
Onde todos nós vivemos
Na maior fraternidade

Onde há comunidade
Lá não há miséria, não
Pois aquele que tem mais
Vai partir com seu irmão

E assim todos unidos
Pobre, rico, homem, mulher
Como uma só família
Isto é o que Deus quer

É Jesus quem nos convida
Pra fazer a conversão
Ao seu reino de amor
Vamos todos à missão

Lá vem o trem das CEBs

Autoria desconhecida

Lá vem o trem das CEBs, caminhando com seu povo
Escuta meu amigo venha ver o que há de novo

As CEBs estão crescendo, se organizam em mutirão
Conquistando seus direitos, lutam contra a exclusão

Na defesa dos pequenos, do pobre trabalhador
Hoje toda a humanidade luta contra o opressor

Como as CEBs têm surgido, eu explico pra vocês
Desde a morte de Jesus, o pobre nunca teve vez.

Com o passar do tempo o povo se organizou
Resgatando sua cultura, isto é CEBs sim sinhô

Não vou sair do campo

Autoria: Gilvan Santos

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta

Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Peneirei Fubá

Autoria: Rubinho do Vale

Peneirei fubá, fubá caiu
Eu tornei peneirar fubá, sumiu
Ai ai ai foi ela que me deixou
Ai ai ai porque não me tem amor

Eu mandei vim da Bahia duas tesouras de ouro
Umas pra cortar ciúme outra pra cortar namoro
Ai ai ai foi ela que me deixou
Ai ai ai porque não me tem amor

Eu joguei meu lenço branco na porta do cemitério
Se não for para casar chatear também não quero

As estrelas do céu correm eu também quero correr
Uma corre atras da outra eu atras do bem querer

Eu joguei meu barco n'água carregado de fulô
Não tem coisa mais bonita que os oios do meu amor
Ai ai ai foi ela que me deixou
Ai ai ai porque não me tem amor

Espinheira

Autoria: Manoel Adão da Silva e João Gomes de Almeida

Êta, espinheira danada
Que o pobre atravessa pra sobreviver
Vive com a carga nas costas

E as dores que sente não pode dizer
Sonha com as belas promessas
Da gente importante que tem ao redor
Quando entrar o fulano
Sair o ciclano, será bem melhor
Mas entra ano e sai ano
E o tal de fulano ainda é pior
Esse é meu cotidiano
Mas eu não me dano, pois Deus é maior
O mundo não acaba aqui
O mundo ainda está de pé
Em quanto Deus me der a vida
Levarei comigo esperança e fé
Mas o mundo não acaba aqui
O mundo ainda está de pé
Em quanto Deus me der a vida
Levarei comigo esperança e fé
Êta', que gente danada
Esquece de vez da palavra cristã
Aí eu queria só ver
É se Deus se zangasse e voltasse amanhã
Seria um Deus nos acuda
Um monte de Judas querendo perdão
Com tanta gente graúda
Implorando ajuda com a Bíblia na mão
Mas a esperança é miúda
E a coisa não muda, não tem solução
Em tudo que a estuda
Se agarra e se gruda, rebenta no chão
O mundo não acaba aqui
O mundo ainda está de pé
Em quanto Deus me der a vida
Levarei comigo esperança e fé
Mas o mundo não acaba aqui

O mundo ainda está de pé
Em quanto Deus me der a vida
Levarei comigo esperança e fé