



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO, LINGUAGEM
E SOCIEDADE (PPGELS)

ANDREVÂNIA SANTOS DE MATOS

TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL EM ESPAÇOS
EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: A EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

CAETITÉ
2021



ANDREVÂNIA SANTOS DE MATOS

**TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL EM ESPAÇOS
EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: A EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Wagnervalter Dutra Júnior

**CAETITÉ
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M433t

Matos, Andrevânia Santos de

Trabalho e formação humana omnilateral em espaços educativos não formais: a educação nos movimentos sociais / Andrevânia Santos de Matos. - Caetitê, 2021.

149 fls.

Orientador(a): Wagnervalter Dutra Junior.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2021.

1.Formação Humana. 2.Pedagogia histórico-crítica. 3.Omnilateralidade. 4.Educação.

CDD: 371



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

**“TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: A
EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS”**

ANDREVÂNIA SANTOS DE MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 28 de maio de 2021, com nota 10,0 (dez).

Wagnervalter Dutra Júnior

Professor Dr. WAGNERVALTER DUTRA JUNIOR
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Sergipe

Marinalva Nunes Fernandes

Professora Dra. MARINALVA NUNES FERNANDES
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

José Gilberto de Souza

Professor Dr. JOSÉ GILBERTO DE SOUZA
Unesp - UNESP
Doutorado em Geografia (Geografia Humana)
Universidade de São Paulo

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Existe um movimento dialético em nossas vidas que nos faz pensar a respeito das nossas experiências. Esse movimento se materializa na percepção de nossa realidade e das representações das pessoas que convivem conosco, com as quais compartilhamos nossas histórias, nossos medos, alegrias e projetos. É interessante como algumas dessas pessoas permanecem ao mesmo tempo em que outras partem por iniciativa própria ou pela necessidade de mudança.

É pensando nesse movimento e na contradição que se faz presente em nossas ações cotidianas, que começo a falar sobre a importância de agradecer àqueles que ajudaram, que se prontificaram, que permaneceram e que influenciaram de forma positiva, mas para além disso é preciso expressar gratidão aos que partiram, aos que mudaram e aos que julgaram, pois tudo o que é negativo também ensina e nos faz perceber o quanto é imprescindível, necessário e urgente repensar nossas atitudes e transformar nossa realidade.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Jonas e Ivanilde, por serem minha referência maior de humanidade, amor, caráter e responsabilidade. Foram vocês que me deram, ao abrirem as portas de casa e me deixarem sair, a possibilidade de estar terminando um mestrado. Agradeço-lhes pela vida e pela oportunidade de me tornar mais humana a cada dia através dos ensinamentos que me proporcionam. Amo vocês!

Agradeço também às minhas irmãs, Andréia, Lúcia e Laine, por serem meu refúgio e por transformarem meus dias mais leves por meio de mensagens e ligações. Estar longe de vocês é algo que machuca sempre, mas saber que posso encurtar essa distância com um toque na tela é fantástico. Amo vocês e a oportunidade que me foi dada de poder compartilhar a vida com três pessoas que são irmãs, amigas e mães. Andréia merece um agradecimento duplo por ter refletido nosso amor em Jorge, meu sobrinho maravilhoso, motivo de muitas alegrias.

Além de minha família, existem pessoas que estiveram comigo durante a escrita desse texto, me dando motivos para continuar mesmo em meio à necessidade de tantas adaptações, assim, agradeço a Larissa e Eloísa pela amizade, por contribuírem de forma significativa com minha pesquisa e principalmente por se fazerem presente mesmo que de maneira virtual durante todo esse período de isolamento social. Muito obrigada pelo apoio!

Também agradeço às professoras, amigas e colegas de mestrado Angélica, Gabi e Mary, com as quais dividi apartamento durante algum tempo. Tenho uma enorme admiração por vocês!

Agradeço a Universidade do Estado da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela oportunidade de realizar minha pesquisa, ao mesmo tempo em que externo toda minha gratidão ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité que abriu suas portas e me permitiu conhecer seres humanos ativos na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, se constituindo também em um espaço de educação não formal que ensina e multiplica saberes. Agradeço imensamente a todos os trabalhadores rurais e membros do Sindicato que me enviaram cartas, contaram suas histórias e contribuíram para a materialização dessa pesquisa. Muito obrigada!

Por fim, expresso gratidão ao meu orientador, professor Wagnervalter, principalmente por me dar a autonomia de escrever de uma maneira que me fez muito bem, me permitindo deixar o texto acadêmico mais feliz e mais leve. Muito obrigada pela paciência, apoio e por saber lidar com minha ansiedade.

Gratidão a todos!

“Se te contradisseste e acusam-te... sorri.
Pois nada houve, em realidade.
Teu pensamento é que chegou, por si,
Ao outro polo da Verdade...”
(Mario Quintana)

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar como ocorrem os processos educativos em espaços de educação não formal vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetit -BA, considerando a rela o existente entre trabalho, forma o humana e as possibilidades da pedagogia histórico-crítica para a forma o humana omnilateral. Dessa maneira, por meio do materialismo histórico-dialético, a pesquisa transcorreu por discussões acerca dos conceitos de trabalho, educa o e forma o humana, os quais são indispensáveis para a compreensão do homem enquanto ser omnilateral dotado de especificidades que vão muito além das subjetividades inerentes ao indivíduo e que perpassam pela forma o do ser social. Nessa perspectiva, as discussões abordam a importância dos espaços de educa o não formal e a defesa da educa o do campo. Inicialmente, a disserta o aborda a concep o de homem em Marx e depois realiza um passeio entre obras literárias e outras bibliografias que contribuem para a interpreta o da realidade dos trabalhadores rurais e membros do sindicato, que participaram da pesquisa através do envio de cartas, contando suas histórias e experiências na educa o formal e não formal. Por meio dos resultados obtidos, torna-se possível a cria o de um plano de ensino baseado na pedagogia histórico-crítica e na omnilateralidade.

Palavras-chave: Forma o humana. Pedagogia histórico-crítica. Omnilateralidade. Educa o.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the educational processes in non formal education spaces link to the Sindicato dos Trabalhadores Rurais from Caetité-BA, considering the relationship existing between work, human formation and the possibilities from historical-critical pedagogy to the omnilateral human formation. Thus, by the means of dialectical-historical materialism, the research is coursed by discussions about the concepts of work, education and human formation, which are essentials to the comprehension of the man while omnilateral human being equipped with specificities that go beyond the subjectivities inherent to the individual and that through by the social being formation. In this perspective, the discussions approach the importance of the non formal education spaces and the defence from the field education. Initially the dissertation approaches the conception of man in Marx and after realize a tour between the literary works and other bibliographies that contributes to the interpretation of the agricultural workers and members of the union, that participated from the research through letter posts, telling their histories and experiences on formal and non formal education. By the means of the results collected, becomes possible the creation of an education plan based in historical-critical pedagogy and on the omnilaterality.

Key Words: Human formation. Historical-critical Pedagogy. Omnilaterality. Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Principais ideias das cartas não transcritas no texto.....	102
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONTAG -Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares

COVID-19 – *Coronavirus Disease* 2019

DAP - Declaração de Aptidão ao PRONAF

EAD - Educação a Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSTTR -Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

PNAD -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PRONAF -Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

SEDUC-DGE -Secretaria de Estado da Educação-Diretoria Geral de Educação

STRC - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité

TOPA -Programa Todos pela Alfabetização

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: AQUI COMPREENDEMOS, FAZEMOS E REFAZEMOS OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	12
2. O HUMANO EM MARX: DA ONTOLOGIA À OMNILATERALIDADE.....	21
3. ENTRE O CERTO E O ERRADO: SER <i>GAUCHE</i> NA VIDA.....	60
4. CARTAS ÀS VÍRGULAS: O CONTAR DE NOSSAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS.....	75
5. CONSIDERAÇÕES PARA ELUCIDAR E NUNCA FINALIZAR.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	120
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	120
Apêndice 2 – Carta enviada aos trabalhadores rurais e membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA.....	123
ANEXOS.....	125
Anexo 1 – Transcrição das cartas recebidas pelos trabalhadores rurais e membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA.....	125

1 INTRODUÇÃO: AQUI COMPREENDEMOS, FAZEMOS E REFAZEMOS OS CAMINHOS DA PESQUISA

Os começos são difíceis e escrever introduções costuma ser uma atividade demasiadamente complicada. Não quero generalizar, mas para a pessoa que lhes escreve costuma ser assim. Foi conversando sobre isso que uma amiga me contou que Clarice Lispector iniciou seu livro *A paixão segundo G.H* com uma vírgula e, que apesar dela explicar os motivos, algumas editoras fizeram a correção ortográfica durante a edição, pois a utilização da vírgula em um começo é considerada um erro, um disparate contra as regras e convenções de nossa língua escrita.

Inicialmente, a escolha de Clarice me pareceu estranha, pois ainda não tinha lido a obra e para mim não fazia sentido que tal sinal gráfico fosse utilizado em começos. No entanto, o entusiasmo com que minha amiga me falou da façanha de Lispector, me fez procurar uma vírgula com a qual pudesse iniciar o texto introdutório desta dissertação. Antes de apresentar-lhes à minha vírgula, deixo explícito que ela não se trata de um apelo autobiográfico, mas se constitui em uma maneira de deixar um início mais parecido com um meio que está um pouco distante do fim, assim como a vírgula de Clarice que inicia, porém, não conclui.

Eram águas, assim como todas as águas...

Durante minha infância escutei muito pouco as palavras primavera, verão, outono e inverno fora da escola, pois na minha casa a gente dividia o ano em duas grandes estações: seca e águas. Esperávamos ansiosamente pelas águas, época de cuidar da terra, semear e preparar a colheita. A primeira chuva no mês de outubro, chamada de chuva dos imbus, trazia um sentimento de esperança e renovação. Os olhos do meu pai demonstravam preocupação quando ela demorava a chegar. Mas quando chegava não sobravam resquícios de preocupação, ela dava lugar a um brilho de beleza inexplicável.

A vírgula que lhes apresento aqui é justamente esse período: as águas. As quais faziam com que a seca não pusesse um ponto final na criação, nas plantas, no pasto e no cultivo de nossos alimentos. A vírgula aqui expressa uma pausa ligeira, separa um tempo do outro, como já é de praxe para esse sinal gráfico, mas serve também como um começo, talvez não seja um começo tão bem escrito, pensado e planejado como o de Lispector, mas um começo que é recomeço, um *reset*, uma recordação, que vem, como já disse Galeano (2020, p. 11), “[...] do latim *re-cordis*, voltar a passar pelo coração”.

Talvez as águas trouxessem uma nova forma de olhar o mundo, de ver o nosso lugar, as coisas que estavam ao redor e nas quais devíamos confiar. Afinal, estávamos em casa. Era nosso lar. A caatinga é isso. Viver no semiárido é isso. É confiar no tempo, é esperar ansiosamente pelas gotas de chuva que lavam a poeira e que trazem a esperança de dias melhores. Eis a nossa vírgula...

Era nas águas que íamos todos para a roça, meu pai tombava a terra, minha mãe e minhas irmãs plantavam e eu, às vezes, ajudava tampando as covinhas que continham as sementes. Passava a maior parte do dia observando as formigas, os gafanhotos, que pareciam gravetos de madeira, o céu, as nuvens, imaginando histórias e fantasiando um pouco. Típico de uma criança que cresceu lendo Monteiro Lobato e que acreditava fielmente na existência do pó de *pirlimpimpim*. Estava lá pensando na Terra do Nunca ou no País das Maravilhas quando minha mãe pedia água... Então, essa era minha tarefa de filha mais nova na roça: levar água para quem tinha sede.

Depois de um dia inteiro ali, começava a ficar cansada e pedia para ir embora. Meu pai era esperto e carregava balas no bolso. Jogava-as para cima e me dizia que vinham do céu. Logo, eu me esquecia da vontade de ir para casa e me punha a procurar pelas balas de *tutti-frutti* que caíam milagrosamente nas covinhas de semente, que eu voltava a tampar e recolher meus pedacinhos de açúcar. São muitas vírgulas, talvez ponto e vírgula, reticências, mas nunca um ponto final... As histórias podem começar de diversas maneiras, com um nascimento, um sonho, um medo ou com o conhecido “era uma vez”, sempre com iniciais maiúsculas, mas a minha começa com essa espécie de vírgula, talvez uma metáfora, que me permite dizer que sinto saudades.

Poderia ficar cinco, dez, quinze ou vinte páginas falando desse tempo, dessa vírgula, porém, não seria justo com você, caro leitor, que passaria horas lendo minhas “memórias” e devaneios. O fato é que a escolha dessa vírgula para esse começo tem uma única explicação: mostrar as contradições, que mesmo sem perceber, escolhi como um caminho a ser trilhado, isto é, a escola, a universidade, o emprego, a vida com a qual me deparo cotidianamente e entrego à normalidade.

Não desejo com esse texto, como talvez possam pensar mais adiante, condenar a escola, os professores, as instituições e políticas educacionais. Meu desejo é evidenciar que muitas vírgulas, assim como a minha, foram apagadas, esquecidas, desvalorizadas. Hoje, eu tento trazê-la de volta ou pelo menos contar sobre ela, mas existem vírgulas, histórias e memórias que não podem ser contadas ou que foram condicionadas ao esquecimento.

Acredito no poder revolucionário da escola, nas possibilidades de transformação que cada sala de aula possui e no fato de que a cada dia ela torna-se mais necessária. No entanto, o ato revolucionário da escola é, muitas vezes, apagado pela burocracia, pelo descaso, pela fragmentação de conteúdo, pela desvalorização docente e, principalmente, pelo desrespeito com o aluno e sua história.

Para Galeano (2020, p. 126), “se a contradição for o pulmão da história, o paradoxo deverá ser [...] o espelho que a história usa para debochar de nós”. Talvez, a escola tenha sido para mim além de contradição, um paradoxo, algo que se apresentava de um jeito, mas funcionava de outro, algo que me mostrou alguns caminhos, mas me negou muitos outros. No decorrer dessa dissertação, compartilho com vocês leitores, algumas experiências com a escola, desde a fase de estudante até a fase de aprendiz de professora, as quais me fizeram pensar e repensar a respeito do papel da escola em nossa sociedade.

Foi por meio de tais experiências que me propus a pesquisar sobre educação. E também foi por meio delas que resolvi enviesar por outro caminho, outro tipo de educação, que não acontece nas salas de aula e dentro dos muros de uma escola. Uma educação em que as vírgulas de cada pessoa podem ser contadas, problematizadas e recontadas, caso seja necessário. Uma educação que não põe pontos finais nas histórias quando o ensino médio acaba, mas que continua para a vida toda, dando liberdade para que as pessoas continuem a contar suas próprias vírgulas.

Nesta seção do texto, convido-os para um itinerário, no qual viajaremos para o passado, passearemos pelo presente e nos teletransportaremos para o futuro, mas diferente do que acontece em *Back to the Future*¹, não contaremos com as experiências de um cientista excêntrico que transforma um carro em máquina do tempo. Aqui, a viagem ocorrerá por meio das palavras, em que os tempos verbais serão o *DeLorean DMC-12*, enquanto nós - participantes da escrita e leitura - estaremos representando Doc Brown e Marty McFly.

Inicialmente, antes de uma pandemia tomar conta de nosso cotidiano, esta pesquisa de mestrado objetivava a realização de oficinas (práticas educativas) planejadas por meio da pedagogia histórico-crítica na perspectiva da omnilateralidade. Sousa Neto (2005) traz uma discussão muito interessante a respeito do ofício, da oficina, da profissão de professor e seu lugar social. Para o autor o ofício é um dever, uma obrigação, um exercício realizado por

¹O filme *Back to the Future* (De volta para o futuro) de 1985 conta a história de Marty McFly que é transportado para a década de 1950 por meio de uma experiência mal sucedida do cientista Doc Brown. Assim, o adolescente viaja no tempo em um carro *DeLorean DMC-12* modificado, precisando interferir nos acontecimentos do passado e voltar o quanto antes para o futuro.

determinadas pessoas que dominam os processos e os executam de acordo com o momento, finalidade, necessidade e totalidade.

Assim, “[...] os ofícios, como decorrentes de um dado ritual, requerem oficinas, lugares onde se deve encontrar os artefatos para o trabalho – a matéria-prima que se manipulará, as ferramentas de que se disporá para a tarefa, os espaços em que o corpo se flexionará [...]” (SOUSA NETO, 2005, p. 250). As ferramentas, os processos, a realização do ofício no interior de uma oficina criam identidades comuns entre os indivíduos que compartilham um ritual e ao mesmo tempo fazem com que as pessoas se reconheçam a partir dos diferentes ofícios.

É justamente por meio da oficina que se evidencia o lugar social da profissão de professor. Afinal, há um ofício, uma identidade coletiva e identidades individuais, que fazem do ato de lecionar um ritual, o qual requer artefatos, matéria-prima, espaços e formas para que o professor possa se movimentar corporalmente, mentalmente e metodologicamente.

A aula, que conheci durante minha vida escolar, com todos os seus aspectos tradicionais herdados de uma escola despreocupada com a formação do ser social, não é o que espero como resultado dessa pesquisa. Por esse motivo, o produto esperado era chamado de oficina, talvez não estivesse totalmente vinculado à conceituação literal de ofício e oficina, que Sousa Neto (2005) nos apresenta, mas vinculava-se à possibilidade de permitir que identidades e ofícios pudessem ser reconhecidos de acordo com um momento, um lugar, uma história e uma realidade/totalidade.

De volta para o passado: novembro de 2018.

Foi neste momento em que o projeto de mestrado estava sendo escrito e o seu produto pensado pela primeira vez. Escolhi a temática “Trabalho e formação humana omnilateral: a educação nos movimentos sociais” pensada a partir da realidade concreta presente nos espaços educativos não formais vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité (STRC) e das possibilidades da pedagogia histórico-crítica, a qual se faria presente no planejamento e organização de oficinas voltadas para esses espaços, tratando de temas específicos sobre a realidade do município de Caetité no que se refere à convivência com o semiárido e melhoria das condições de vida do trabalhador rural.

As propostas de oficinas também estariam voltadas para a necessidade de se educar numa perspectiva omnilateral. Assim, todos os objetivos traçados para as práticas educativas deviam estar de acordo com o concreto observado, abstraído e pensado, considerando a concepção genérica e orgânica do ser social. Dessa maneira, almejava a possibilidade de pensar e desenvolver uma educação para além das prerrogativas enraizadas no contexto

educacional brasileiro, em que educação é sinônimo de escola e processo para a aquisição de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho.

Para atender os objetivos específicos à totalidade analisada, ou seja, o STRC, planejei a realização de uma pesquisa de campo, na qual seriam coletadas informações a respeito da organização do Sindicato, do trabalho na agricultura camponesa e os espaços de educação não formal vinculados ao movimento social.

O método, o materialismo histórico dialético, e a metodologia escolhidos para a pesquisa estavam – e ainda estão - relacionados à necessidade de evidenciar as contradições sociais nas quais estamos inseridos, bem como as mediações que nos fariam chegar até a práxis. Marx e Engels (1998), na segunda tese sobre Feuerbach, dizem que a atribuição de uma verdade objetiva ao pensamento humano é uma questão prática, pois é na práxis que o homem consegue provar a verdade de seu pensamento.

Neste sentido, os procedimentos metodológicos da pesquisa se baseavam na realização de entrevistas não estruturadas, com representantes e associados do STRC, na modalidade não dirigida, o que permitiria aos entrevistados expressarem suas opiniões de forma livre. Cabendo à pesquisadora fazer com que eles se sentissem à vontade para falar sobre as suas vivências e experiências no sindicato, no trabalho, na agricultura camponesa e nos espaços educativos formais e não formais². Assim, a entrevista poderia ser redirecionada de acordo com a situação em que ocorresse, ou seja, pela necessidade de aprofundamento em determinado aspecto poderiam surgir perguntas, tópicos, que seriam respondidos e discutidos em uma conversação informal, respeitando a autonomia do entrevistado.

Além disso, pretendia-se realizar visitas às comunidades rurais selecionadas junto ao STRC com o intuito de conhecer os modos de vida, as relações sociais, o trabalho e os espaços de educação não formal, o que contribuiria para o planejamento e concretização do produto da pesquisa, ou seja, as oficinas baseadas na pedagogia histórico-crítica e na perspectiva da formação humana omnilateral, considerando a convivência com o semiárido, a autonomia do trabalhador rural e seu lugar social.

²O roteiro para realização das entrevistas foi organizado da seguinte maneira: (i) apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e da entrevista; (ii) identificação do entrevistado de acordo às disposições sobre sigilo constadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (iii) conversa a respeito da participação do entrevistado no STRC, nos espaços educativos formais presentes na comunidade e nos espaços educativos não formais promovidos pelo Sindicato; (iv) conversa sobre a influência do STRC e dos espaços educativos não formais na organização do trabalho e das práticas agrícolas da comunidade. Esse roteiro foi planejado tanto para os representantes do Sindicato quanto para os associados, cabendo à pesquisadora realizar os ajustes necessários às especificidades de cada comunidade pesquisada - no que se refere ao nome, localização e vínculos com o STRC -, e cargo exercido pelos representantes sindicais.

Em 2019, havia o caos da conjuntura político-econômica, discursos de ódio, cortes de verbas na área da educação e pesquisa. Os jornais noticiavam escândalos envolvendo milícias, conversas interceptadas, a internet apresentava os conflituosos comentários de terraplanistas e *fake news*. Achávamos que tínhamos chegado ao fundo do poço, mas os planos continuavam os mesmos: a pesquisa caminharia normalmente, o produto seria planejado e aplicado, pois mesmo com uma realidade às avessas ainda era possível pensar e concretizar formas de agir contra o sistema.

Em dezembro de 2019, a mídia começou a divulgar os primeiros casos de COVID-19³ em Wuhan na China. Em 2020, o vírus chegou até a Europa e em março o Brasil entrou em pânico. Naquele momento, tudo parecia incerto, as pessoas começaram a estocar alimentos, a usar álcool em gel de maneira excessiva e se viram obrigadas a se isolarem do convívio social.

De volta para o presente: desventuras em série.⁴

O momento atual tornou o desenvolvimento da pesquisa de campo inviável, pois a COVID-19 impossibilita a realização das atividades de entrevista, de visita às comunidades rurais e de aplicação das oficinas. O movimento social pesquisado está seguindo todas as recomendações para evitar o contágio e concordamos que o isolamento social é necessário e, enquanto pesquisadora, reconheço a importância de adaptar os aspectos metodológicos de acordo com a realidade pesquisada.

Nessa perspectiva, assim como na décima tese sobre Feuerbach, em que Marx e Engels (1998) dizem que o ponto de vista do materialismo é a sociedade humana, a humanidade social e não a sociedade civil, penso que no caos pandêmico a sociedade está mudando seus hábitos, mas não perdeu suas características sociais até porque novas formas de comunicação, novas conexões e novas redes de interação vem sendo criadas cotidianamente.

As desventuras em série se referem principalmente ao fato da necessidade em mudar os planos, os caminhos, as datas, mas assim como na produção cinematográfica, *Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events*, as desventuras tornaram-se meios para enxergar a realidade de outra forma, com o olhar mais aguçado e preparado para compreender o que inicialmente pode parecer incompreensível. Assim, a próxima parada desse itinerário é o futuro pós-pandemia.

Futuro: Ainda não estamos de volta.

³Do inglês *Coronavirus Disease 2019*.

⁴Referência ao filme *Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events* (Desventuras em série) de 2004 que conta a história de três irmãos envolvidos em consecutivas situações adversas após se tornarem órfãos.

Não existe momento mais oportuno do que esse para citar a undécima tese sobre Feuerbach: “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata [porém] é de transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1998, p. 103). É preciso compreender que a tese não nega a filosofia, ela expressa a necessidade de unir teoria e prática para alcançar a transformação que desejamos ver no mundo.

Nesse momento do nosso itinerário, pensaremos o futuro pós-pandemia, em que teremos a oportunidade de fazer da teoria e da prática uma unidade capaz de promover mediações que possibilitem transformações através da práxis. No futuro, acredito que o trabalho de campo tenha acontecido, as pessoas já foram entrevistadas, as comunidades visitadas e os dados da pesquisa coletados, discutidos e utilizados para pensar e agir na transformação social. Assim, tudo estará pronto para a aplicação das oficinas.

Pause

Esse é quase o momento em que após viajar diversas vezes para o passado e futuro acreditamos ter finalmente entendido *Dark*⁵, mas depois percebemos que muitas coisas não conseguem ser explicadas ou não se explicam, fazendo com que voltemos ao ponto inicial, ou seja, onde tudo começou. E não é isso que Jonas Kahnwald e Martha Nielsen fazem durante as viagens no tempo? Tentam consertar, tentam mudar, mas sempre voltam ao ponto inicial, ao nó no tempo que dá origem a todos os outros acontecimentos que se sucedem. Na ficção essa viagem se materializa, porém, em nossa realidade ela se metamorfoseia no vai e vem de nossos pensamentos, nas condições sociais e econômicas que nos são impostas, nos entremeios das opiniões, nas *fake news*, no medo e angústia diante de um executivo treloucado e de uma onda de conservadorismo que mais se aproxima da distopia de Atwood⁶ na fictícia Gilead (ou não tão fictícia assim) e, ainda, para completar o tal cenário, um pouco de ensaio sobre a cegueira⁷ com um vírus mortal. Talvez a ficção possua muitos traços do real e a partícula de Deus pudesse resolver muitas coisas por aqui.

Vinte e sete de junho de 2020, o dia do apocalipse em *Dark* e o dia em que o Brasil registrou mais de 56 mil mortes causadas pela COVID-19 e o número de pessoas infectadas passou de 1,2 milhão no país⁸. Cada lugar, cada realidade, cada mundo tem o seu apocalipse e assim como na ficção, nossa realidade é repleta de pessoas que não acreditam ou não querem

⁵Série alemã lançada em 2017 pela plataforma de *streaming* Netflix que aborda a viagem no tempo e realidades paralelas numa trama repleta de suspense, dúvidas, questionamentos e incertezas.

⁶Referência ao livro *O conto da Aia* de Margaret Atwood (2017).

⁷Referência ao livro *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago (1995).

⁸Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/27/as-noticias-mais-importantes-sobre-coronavirus-de-27-de-junho.ghtml>>. Acesso em: 12 set. 2020.

acreditar que é preciso ter consciência dos seus atos. E assim, sentimos na pele as consequências de 57,8 milhões de atos (votos).

Peço o *pause* pelo fato de que certamente o futuro não acontecerá dessa forma e diante de tamanha impossibilidade de tornar realidade o que foi planejado em 2018, por conta da pandemia da COVID-19, só me resta pensar em outras formas de continuar a pesquisar e a escrever. O momento que vivemos desde março de 2020 faz com que tudo seja incerto, com que não tenhamos muitas convicções, mas nos torna capazes de reinventar alguns caminhos, alguns projetos e nos dá espaço para mais vírgulas.

Play

Então, sabendo que o futuro é muito mais incerto que o presente, a metodologia da pesquisa precisou ser adaptada. Assim, as visitas às comunidades rurais, as entrevistas e a aplicação das oficinas foram canceladas. Para dar continuidade à pesquisa, foi adotado um novo meio para a coleta de dados: escrevi uma carta aos trabalhadores rurais e representantes do STRC. Eles me responderam contando as suas experiências no STRC e em espaços de educação formal e não formal.

Cada carta é uma vírgula, um começo, um meio, uma pausa, uma história que precisa ser contada, que foi esquecida ou não, mas que neste texto tem espaço para se apresentar de acordo com a verdade de cada ser, do seu lugar, do seu momento, dos seus ofícios e de suas contradições. Essas vírgulas, assim como a minha, podem ser pontos e vírgulas, reticências, pontos a seguir, mas nunca pontos finais, pois dão início ao contar, mas não permitem concluir.

Existe um movimento ascendente em espiral que não requer respostas prontas, todavia exige, para não ferir a partícula de Deus, que os processos se compreendam, sejam compreendidos e possam conectar-se; fins e começos coincidentes ou não só dão sentido à vida, e essa é a razão da práxis – sentido é transformação, é a teoria convertida em força material apoderada pelas massas – quando fornecem a visão do chão que pisamos, o passo seguinte pode ser dado com revolta ou não, mas como a metáfora de uma existência que se descobriu objetiva, pois o começo é o fim e o fim é o começo e eles, já dizia Heráclito, nunca dormem.

Protelei bastante até contar-lhes a parte burocrática que perfaz os textos acadêmicos. Talvez já tenham encontrado nas entrelinhas ou se questionam: Onde estão o problema e o objetivo de pesquisa? Como é de praxe vou apontá-los aqui. A pesquisa objetiva analisar como ocorrem os processos educativos em espaços de educação não formal vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA, considerando a relação existente entre

trabalho, formação humana e as possibilidades da pedagogia histórico-crítica para a formação humana omnilateral.

Problematizando esse objetivo, me pergunto: como ocorrem tais espaços educativos? Como relacioná-los com a pedagogia histórico-crítica e a omnilateralidade? As respostas aparecerão no decorrer da dissertação e no produto dessa pesquisa. Ainda não mencionei, mas por se tratar de um mestrado profissional, elaborei com base nas cartas recebidas e em toda a teoria e prática discutidas um plano de ensino baseado na pedagogia histórico-crítica e na omnilateralidade. Assim, as vírgulas de cada remetente poderão nos fazer pensar a respeito dos tempos, dos lugares, dos momentos, das contradições, das histórias e das nossas vírgulas.

O texto que lhes apresento possui uma relação intrínseca com várias leituras que fiz durante minha vida, pois “eu vivo em dois mundos, um deles é o mundo dos livros”⁹. Assim, a dissertação está organizada em mais quatro seções além da introdução, as quais permitem caminhar por entre cenários e conversar com personagens da literatura; o capítulo intitulado O humano em Marx: da ontologia à omnilateralidade discute a respeito de alguns aspectos específicos da obra marxiana relacionando-os com a realidade social e material; o capítulo Entre o certo e o errado: ser *gauche* na vida apresenta algumas de minhas experiências como aluna e aprendiz de professora; o capítulo Cartas às vírgulas: o contar de nossas próprias histórias refere-se aos resultados da pesquisa em que integrantes do STRC contam suas experiências em espaços de educação formal e não formal; e por fim as Considerações para elucidar e nunca finalizar constituem-se em reflexões para todos que, por ventura, ao menos uma vez, já se perceberam *gauche* na vida.

⁹“*I live in two worlds. One is a world of books [...]*”. (GILMORE GIRLS, 2000-2007).

2 O HUMANO EM MARX: DA ONTOLOGIA À OMNILATERALIDADE

“Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amar, enquanto amar, não produz o amor recíproco, se mediante tua externação de vida como homem amante não te tornas homem amado, então teu amor é impotente, é uma infelicidade.” (MARX, 2010, p. 161). Assim terminam os Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844 e assim se inicia este capítulo, o qual tem por objetivo tratar da concepção marxiana de ser humano, evidenciando que Karl Marx não se reduz apenas aos estudos econômicos e à crítica ao capital, mas que, além disso, discute sobre as condições materiais, sociais e individuais que formam o homem. Ler Marx é se surpreender com suas reflexões a respeito do ser e do sentir, é perceber que nossa concretude também está aliada aos nossos desejos, é contrariar discursos que, baseados na leitura incompleta de sua obra, o definem como utópico no sentido mais raso da palavra.

É por meio dessa incompreensão sobre a utopia que a verdade pós-moderna¹⁰ considera os estudos marxistas obsoletos, ultrapassados e teóricos demais para o entendimento das condições humanas em nosso tempo ou como diz Tonet (2016, p.11), “proletariado, para os ‘marxistas pós-modernos’, são os trabalhadores apenas da ‘época de Marx’”. No livro Admirável mundo novo, Huxley (2014), faz uma crítica muito interessante e necessária ao dizer que naquela sociedade futurista a leitura de Shakespeare havia sido proibida por ser velha, antiga e as pessoas deviam ser atraídas por coisas novas. Quando um dos personagens questiona ao Administrador o motivo pelo qual não se podiam deixar as pessoas lerem Otelo, ele responde: “Já lhe disse: é antigo. Além disso, não o compreenderiam.” Antes de adentrar nas considerações sobre utopias e talvez distopias, é preciso trazer alguns conceitos para a discussão, cujos significados nos instigarão na busca pela compreensão do humano. Assim, partiremos da ontologia à omnilateralidade, caminhando entre contradições e totalidades que permitem a formação do ser social.

Para essa discussão, é importante pensarmos a respeito da distinção entre capital e capitalismo. Embora as duas palavras sejam usadas, em determinados discursos, como sinônimos, o capitalismo é expressão de uma formação social amadurecida a partir da ampliação das formas metabólicas do capital. Mészáros (2011) dá ênfase à necessidade de reconhecermos o caráter histórico do desenvolvimento do capital, pois ele não surgiu repentinamente assim como Palas Atena da cabeça de Zeus. Todas as características do

¹⁰A formulação de Neil Smith “o Iluminismo está morto, o Marxismo está morto, o movimento da classe trabalhadora está morto... e o autor também não se sente muito bem” reflete a dificuldade em discutir sobre o humano diante das concepções pós-modernas.

capital, inclusive os aspectos que compõem o capitalismo, por exemplo, a exploração/mercantilização da força de trabalho, surgiram antes do sistema capitalista. Assim, compreende-se que “[...] o capital não depende do poder do capitalismo e isso é importante também no sentido de que o capital precede o capitalismo em milhares de anos. [...] quando o capitalismo é derrubado numa área limitada, o poder do capital continua, mesmo que numa forma híbrida.”. (MÉSZÁROS, 1995, p. 130).

Ao analisarmos as relações sociais às quais somos submetidos e os discursos que nos orientam em diversos aspectos de nossa existência, é possível observar que eles nos colocam nas arestas de um modelo econômico em que o capital permanece no centro. No sistema capitalista de produção, o homem perde sua importância enquanto ser e torna-se objeto para o ter¹¹, o que não significa somente a aquisição de bens para si próprio, mas principalmente para a manutenção do sistema e dos exploradores de sua força de trabalho.

Assim, o ser humano é reduzido à necessidade de um emprego que lhe pague um salário, que lhe permita acesso aos materiais e serviços necessários para sua sobrevivência, nada mais que isso. Nesse aspecto, é importante frisar que o trabalho não enriquece o trabalhador, muito pelo contrário, permite-lhe apenas sobreviver, às vezes bem, às vezes mal, e contribui para o acúmulo de capital por parte do detentor dos meios de produção. Essa relação é alienante tanto para o explorado quanto para o explorador, pois a noção de ser humano é perdida em meio aos tormentos da subsistência e do capital. Para Marx (2010, p. 25), “[...] o trabalhador sofre em sua existência, e o capitalista no ganho de seu Mamom¹² morto”.

Nessa perspectiva, o trabalho perde sua característica formadora do ser, por meio do qual o homem realiza as atividades necessárias para (re)produção da sua existência, passando a condicionar a (re)produção do capital e de suas formas de exploração. É a partir dessa configuração que podemos definir o trabalho como estranho, pois ele torna-se alienante, desvinculado de quem o realiza, uma atividade exteriorizada, disposta à realização de necessidades construídas socialmente.

No decorrer desse capítulo, para compreender a concepção de homem em Marx, utilizaremos dois títulos de sua obra: Manuscritos Econômico-filosóficos e A Ideologia Alemã, os quais perpassam pela definição do ser, sua materialidade e possibilidades no meio social. É a partir da definição de homem que passaremos a pensar sobre a ontologia do ser

¹¹No sentido da realização da substância do valor, na medida da produção social, quem detém os meios de produção, ainda que alienados, possivelmente pode vir a sofrer menos tais efeitos.

¹²Ídolo ou divindade, que neste caso refere-se ao dinheiro, a cobiça e ao lucro do capitalista.

social, o que demandará o entendimento e a diferenciação entre a percepção gnosiológica e ontológica do ser.

Antecedendo essas discussões, a guisa de introdução do primeiro título abordado, faz-se necessário trazer a definição dos Manuscritos Econômico-filosóficos sintetizada por Sobral (2005, p. 16) ao discutir a respeito da concepção circular de homem em Marx. Para o autor:

Os Manuscritos são discutidos inicialmente como crítica; crítica ao capitalismo e suas diversas categorias, como o trabalho, o capital, a propriedade privada e o dinheiro. Todas essas categorias sociais são expressões da alienação do homem, da separação do homem de seu caráter genérico, de sua capacidade de comportar-se como espécie que pode decidir os seus destinos e organizar uma forma social que corresponda às suas necessidades.

Por que essa citação define os Manuscritos? A princípio porque aborda aquilo que a maioria dos leitores esperam das obras de Marx, a crítica ao capital, que aparece no decorrer de todo o livro. No entanto, é por meio da análise e da crítica ao sistema que ele discute a respeito da alienação do homem decorrente das diversas categorias presentes no capitalismo, o que faz com que o ser torne-se incapaz de tomar suas próprias decisões e organizar-se socialmente, perdendo o seu caráter genérico.

Se o homem perde seu caráter genérico, involuntariamente vai perdendo seu caráter social. É justamente nesse aspecto que percebemos a alienação do ser humano no trabalho, no qual ele é objetificado, explorado e tratado como parte de um sistema de produção, que compra sua força de trabalho e lucra por meio de seu trabalho não pago. Como o trabalhador alienado não consegue reagir diante da exploração em que é submetido, por sua fragilidade relativa à reprodução material, também não consegue agir genericamente e socialmente para transformar sua realidade.

De acordo com os Manuscritos,

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista. (MARX, 2010, p. 24).

O trabalhador tornou-se uma mercadoria que assim como qualquer outra pode ter muita ou pouca oferta, muita ou pouca procura, e a sua existência depende do mercado que negocia o seu preço. A procura do seu trabalho depende das necessidades do capitalista, às

quais o trabalhador se submete devido às condições de sobrevivência que o sistema lhe impõe. O homem, transformado em mercadoria, é coisificado, objetificado e explorado por outros homens situados em classes sociais superiores, no âmbito da divisão social do trabalho.

É importante salientar que em uma sociedade de classes, em que muitas pessoas produzem riqueza para algumas poucas pessoas, o homem perde suas características genéricas e não consegue produzir meios coletivos para a transformação de sua realidade, pois o sistema lhe faz acreditar na possibilidade do crescimento individual, isto é, que o homem pode enriquecer por meio do trabalho árduo, e que isso só depende de sua força de vontade, do seu pensamento, de suas ideias, conferindo um papel secundário à materialidade e às condições históricas de nossa sociedade.

O apelo ao empreendedorismo, em momentos de crise financeira e de aumento das taxas de desemprego, é um exemplo da perversidade do capital, pois ele descarta os trabalhadores que não são mais úteis e ao mesmo tempo contribui para a disseminação de um discurso voltado para as possibilidades do trabalho informal. Não é por acaso que observamos em nosso cotidiano um movimento crescente de pessoas se submetendo ao trabalho em atividades desumanas, com carga horária exorbitante, sem direitos trabalhistas e com remunerações baixíssimas.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi possível observar que no Brasil, no último trimestre de 2018, a categoria dos trabalhadores por conta própria apresentou uma elevação de 2,8% o que representa um aumento de 650 mil pessoas à categoria (IBGE, 2019). No mesmo período, em 2019, houve uma elevação de 3,3% o que corresponde a um acréscimo de 782 mil pessoas, totalizando 24,6 milhões de indivíduos trabalhando por conta própria (IBGE, 2020). O crescimento apresentado pela categoria entre outubro e dezembro de 2017, na época com 23,2 milhões de pessoas, chama atenção, pois registrou um adicional de 4,8%, um aumento de 1,1 milhão de pessoas, que passou a integrar o grupo (IBGE, 2018).

Pode-se definir o trabalhador por conta própria como:

[...] a pessoa que trabalha explorando o seu próprio empreendimento, sozinha ou com sócio, sem ter empregado e contando, ou não, com **ajuda de trabalhador não remunerado de membro da unidade domiciliar em que reside**. [...] o trabalhador por conta própria desenvolve suas atividades em seu próprio empreendimento, **não sendo obrigado a cumprir uma jornada de trabalho previamente estabelecida** e sem subordinar o seu trabalho a outrem. **Seu rendimento pode ser variável, em função da inconstância de seu trabalho**. (IBGE, 2008, p. 04, grifo nosso).

Verifica-se nessa definição que o trabalhador por conta própria pode contar com a ajuda de trabalhador não remunerado, ou seja, uma pessoa que trabalhe de graça; seu rendimento varia, devido à inconstância de seu trabalho; não possui uma jornada de trabalho previamente estabelecida, podendo trabalhar menos de oito horas diárias ou se submeter a uma carga horária de doze horas, por exemplo. Trata-se, portanto, de uma atividade que compreende vários riscos no que se refere às condições de trabalho e durabilidade da renda arrecadada.

Além disso, o trecho citado aborda a interessante ideia de que o trabalho por conta própria não é subordinado. Uma ideia puramente ideológica, pois na medida em que a regulação do trabalho por parte do capital, mediado pelo mercado, determina o que produzir, como produzir, o quanto se produz para todos os trabalhadores formais e informais, existe a subordinação. O próprio camponês é um exemplo de trabalho não tipicamente capitalista subordinado pelo capital no âmbito da circulação e da ação do Estado que garante que essa subordinação se efetive.

Tais considerações podem parecer estranhas ou deslocadas da discussão iniciada anteriormente, no entanto, elas estão completamente ligadas à realidade em que o homem foi submetido em busca de emprego, das formas de realizar trabalho e de poder conviver socialmente. Ao falarmos sobre as condições de emprego desumanas, sem direitos trabalhistas e com pouco retorno financeiro e intelectual, nos questionamos: Onde está o ser humano nessa relação? Por que romantizamos o sofrimento no trabalho? É preciso sofrer para alcançar melhores condições de vida? O sofrimento é garantia de melhorias?

No capitalismo, “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade.” (MARX, 2010, p. 25). Essa luta estende-se tanto à procura de emprego quanto ao “empreendedorismo”, informalidade mascarada pelo discurso neoliberal, pois refletem as características do capital explorador e perverso. Para o autor, a classe trabalhadora é a que mais sofre quando a riqueza da sociedade está em decadência e não ganha os mesmos benefícios dos capitalistas quando a riqueza prospera.

Ao discutir sobre essas questões, Marx aprofunda suas reflexões acerca do produto do trabalho, afirmando que:

[...] ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores. [...] Diz-nos o economista nacional [Adam Smith] que tudo é comprado com trabalho, e que o capital nada mais é do

que trabalho acumulado. Mas ele nos diz, simultaneamente, que o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem de vender a si próprio e a sua humanidade. (MARX, 2010, p. 28).

Não se trata apenas de vender a sua força de trabalho, o homem torna-se um reprodutor das condições sociais impostas pelo sistema, tem pouco acesso aos bens que produz, não tem capital e é obrigado a se desfazer de sua própria humanidade pelo trabalho expropriado na negação do valor de uso. Assim, alienado e coisificado não percebe a exploração, não reconhece suas características genéricas - pois na complexificação do ser social no âmbito das sociedades de classe, distancia-se do “pôr teleológico” (LUKÁCS, 2013), que o conectava de forma mais imediata à materialidade que funda o devir da sua existência objetiva, concreta - não é capaz de externar suas vontades, deixa de agir e sentir por meio de sua humanidade, passando a ser condicionado pelas coisas, mercadorias e fetiches do capital, já que, parafraseando Marx na frase que abre a sua obra *O Capital*¹³, o mundo é uma imensa coleção de coisificações, isto é, a mercadoria e seu fetiche são portadores da materialidade da coisificação.

Para Marx, o fetichismo refere-se ao caráter que as mercadorias adquirem no sistema capitalista de produção, isto é, a ocultação das relações de exploração do trabalho, pois na mercadoria está camuflado todo o processo social - que resulta na obtenção do lucro por parte do detentor dos meios de produção - e embutido o valor de uso, definido como a utilidade do material para as necessidades humanas, e o valor de troca, que diz respeito à troca de valores de uso por meio de uma relação quantitativa. É nesse momento que os valores são abstraídos e ocorre a dissimulação no modo de produção em que não se reconhece a exploração do trabalho alienado, pois há a disseminação de necessidades imediatas que precisam ser supridas através das mercadorias.

A unidade dialética do valor de uso e do valor de troca efetiva-se no valor, representado no tempo de trabalho socialmente necessário; entretanto as necessidades alienaram-se ao impiedoso cálculo lucrativo, a que tudo submete, e o tempo de trabalho necessário é portador do vazio da negação da humanidade naquilo que a humanidade mesmo produz, ou seja, seu espelho é seu abismo.

Se as mercadorias falassem, diriam:

[...] é possível que nosso valor de uso tenha algum interesse para os homens. A nós, como coisas, ele não nos diz respeito. O que nos diz respeito materialmente é nosso

¹³“A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias [...]’” (MARX, 2013, p. 157).

valor. Nossa própria circulação como coisas-mercadorias é a prova disso. Relacionamo-nos umas com as outras apenas como valores de troca. (MARX, 2013, p. 217).

As mercadorias não falam, mas o capital se expressa de diversas maneiras e linguagens, fazendo com que o valor de uso conduza o homem ao valor de troca. A linguagem das propagandas e a influência da mídia, por exemplo, levam as pessoas a consumir determinados produtos condicionados pelo discurso da necessidade, no entanto, essa necessidade é criada pelo próprio capital, ou seja, a mercadoria fetichizada, que permite a constante troca, o consumismo e o lucro do capitalista.

Parafrazeando Marx (2011), os químicos não descobriram o valor de troca no diamante, mas os descobridores econômicos acreditam que o seu valor de uso existe independente de seus atributos materiais, o que justifica a necessidade da troca que se realiza como processo social. E assim, os diamantes são desejados, comprados, ostentados e a forma como foram extraídos é camuflada, o sangue dos trabalhadores nas minas africanas é ocultado pelo brilho e fetiche da mercadoria¹⁴.

Sobre A Ideologia Alemã, segundo título aprofundado nesse texto, Gorender (1998, p. 7) afirma que “pertence ao consenso geral dos estudiosos do marxismo a tese de que A Ideologia Alemã assinalou o nascimento do materialismo histórico, teoria e metodologia da ciência social associada aos nomes de Marx e Engels”, que permite a análise da realidade a partir de suas características históricas e materiais, superando idealismos e crenças abstratas que contribuía para uma visão fragmentada da sociedade.

Até agora, os homens sempre tiveram ideias falsas a respeito de si mesmos, daquilo que são ou deveriam ser. Organizaram suas relações em função das representações que faziam de Deus, do homem normal etc. Esses produtos de seu cérebro cresceram a ponto de dominá-los completamente. Criadores, inclinaram-se diante de suas próprias criações. Livremo-los, pois, das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles se estiolam. Revoltemo-nos contra o domínio dessas ideias. Ensinemos os homens a trocar essas ilusões por pensamentos correspondentes à essência do homem, diz alguém; a ter para com elas uma atitude crítica, diz outro; a tirá-las da cabeça, diz o terceiro e – a realidade atual desmoronará. (MARX; ENGELS, 1998, p. 03).

É dessa forma que os autores iniciam o prefácio do livro, incitando o leitor a refletir sobre como concebemos e definimos o ser humano, sobre como as representações de deuses e do homem normal dominam nossas relações pessoais e sociais, fazendo com que coloquemos

¹⁴ O filme *Blood Diamond* (Diamante de sangue) de 2006 retrata a perversa exploração dos trabalhadores nas minas de diamante em Serra Leoa na década de 1990 e o fetichismo da mercadoria que se desdobrava em luxo, camuflando o trabalho escravo que financiava a guerra civil no país.

nossa realidade e vivências como resultantes da vontade de seres imaginários, sejam eles mitológicos ou religiosos. Assim, Marx e Engels apontam a necessidade de criticarmos e abandonarmos essas ideias, trocando as ilusões pela materialidade da essência humana. Ou seja, é preciso que o Olimpo desmorone para que o homem olhe para si e reconheça a importância de sua humanidade.

Para Gorender (1998, p. 38), antes de Marx e Engels escreverem *A Ideologia Alemã* o materialismo era meramente contemplativo, resumia-se em teoria. No entanto,

[...] o novo materialismo de Marx e Engels é crítico e revolucionário. Da filosofia de Hegel extraiu seu núcleo racional – a dialética. Nos quadros do sistema hegeliano, a dialética se submetia a mistificações especulativas. Na concepção materialista, identificou-se ao [devir] real da natureza e da história. Perdeu o caráter especulativo, desfez-se das construções arbitrárias requeridas pela cosmovisão idealista. Em vez disso, converteu-se em método de pensar o real, pois adequado ao real. Severa disciplina do pensar que objetiva reproduzir conceitualmente o real na totalidade inacabada dos elementos e processos.

Os autores, ao retirarem o teor idealista da dialética e lhe transferirem uma concepção histórico-materialista, criam um método que possibilita estudar a natureza, o real, a totalidade, compreendendo seus elementos e processos, sem desconsiderar o homem e sua humanidade. Quando a dialética perde seu caráter especulativo, é possível, através dela, perceber de maneira concreta as contradições presentes nas relações homem-natureza e homem-homem.

Nietzsche já havia dito em *O anticristo* que no cristianismo, a moral e a religião não possuem relação com a realidade, pois são formadas apenas por causas imaginárias, por exemplo, Deus, alma, espírito e o (não) livre-arbítrio, as quais se desdobram em efeitos imaginários como: pecado, salvação, castigo e remissão de pecados. “[...] uma vez inventada a ideia de ‘natureza’ para opô-la àquela de ‘Deus’, era necessário que a palavra ‘natural’ fosse sinônimo de ‘condenável’ – esse universo de pura ficção tem sua origem no ódio contra o natural (- a realidade! -) [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 39), o que demonstra a confirmação da aversão ao real, do prazer submetido à avaliação da moral, da materialidade humana submetida ao julgamento da ficção.

Para Marx (2010, p. 127),

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades [...], como pulsões; por outro, enquanto ser natural corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. [...] Um ser que não

tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser natural, não toma parte na essência da natureza.

É considerando-se distante da natureza, tanto pela condenação do natural quanto pela dualidade existente na concepção de humano e natureza¹⁵, que o homem coloca-se em um patamar inferior em relação às divindades, causas e efeitos imaginários nos quais acredita. Não é uma opção ou algo que podemos escolher aleatoriamente de acordo com nossas vivências, é resultado das condições em que fomos submetidos ao longo da história seguindo preceitos mitológicos e religiosos, por exemplo, a condição de reles mortal e pecador, que faz com que o homem não se sinta dono de suas vontades, verdades e instintos, mas reflexo do desejo dos deuses e seres sobrenaturais ou imaginários, que determinam todas as suas decisões e caminhos percorridos.

Souza (1993) ao discutir sobre a individualidade, o humano e o social por meio da polêmica Stirner-Marx, afirma que, na concepção de Stirner, o indivíduo ao destruir o mundo do espírito redescobre o seu próprio corpo, desenvolvendo um interesse pessoal por sua satisfação global e não somente do seu espírito. No entanto, ainda de acordo com Souza, para Marx a concepção de Stirner trata apenas de uma corporeidade abstrata, pois o indivíduo destrói a falsa materialidade dos espectros e se reconcilia com a sua própria corporeidade abstrata. Assim, Marx identifica o indivíduo de Stirner na imagem das pessoas que andavam, pelas ruas requintadas de Paris e Londres, dotadas por um ar de soberania com relação aos seus corpos e suas individualidades.

O Retrato de Dorian Gray de Oscar Wilde nos apresenta discussões acerca da moral, da individualidade, do social, corpóreo e espiritual. O indivíduo de Stirner, criticado por Marx, pode ser observado no narcisismo de Dorian, integrante da alta sociedade inglesa do século XIX, que lhe conferia um caráter de semideus, permitindo se considerar em um patamar acima de qualquer outro ser. Com essa abordagem, Wilde consegue fazer o leitor refletir sobre diversos aspectos que nos envolvem emocionalmente, moralmente e socialmente, por exemplo, por meio da figura de Lord Henry, personagem observador,

¹⁵Mesmo diante das diversas transformações históricas e sociais, a natureza ainda é definida por meio de dualidades da mesma forma que a Geografia não consegue superar a dicotomia física e humana. Assim, “de um lado, a natureza é externa, uma coisa, o reino dos objetos e dos processos que existem fora da sociedade [...] Por outro lado, a natureza é também claramente concebida como universal. Ao lado da natureza exterior, nós temos a natureza humana” (SMITH, 1988, p.28). Em termos mais poéticos, advindos do tratamento americano para com a paisagem, a hostilidade da natureza exterior explicava sua dominação e a condição de espírito moral da natureza universal servia como um modelo social.

questionador e absurdamente focado na compreensão da vida humana e do comportamento de Dorian Gray.

É possível observar tal conduta de Lord Henry em um de seus momentos de reflexão:

Alma e corpo, corpo e alma – como eram misteriosos! Havia animalidade na alma, e o corpo tinha seus momentos de espiritualidade. Os sentidos podiam refinar, e o intelecto podia degradar. Quem seria capaz de dizer onde cessava o impulso carnal, ou onde começava o impulso psíquico? Como eram rasas as definições arbitrárias dos psicólogos! E no entanto como era difícil decidir entre as alegações das diferentes escolas! Era a alma uma sombra instalada na casa do pecado? Ou ficava o corpo de fato na alma, como pensava Giordano Bruno? A separação entre o espírito e a matéria era um mistério, e a união do espírito com a matéria era um mistério também. (WILDE, 2012, p. 71).

Os questionamentos de Henry referem-se principalmente a tentativa de entender a relação existente entre o corpo e o espírito, os quais são veementemente separados diante da moral imposta socialmente, fazendo com que o homem não seja compreendido a partir de sua essência, mas como um mistério entre o carnal e o espiritual, o terreno e o celestial, a pureza e o pecado. Para Nietzsche (2008 p. 63), “podemos estabelecer como primeira regra que para fazer moral é necessário absolutamente ter vontade do contrário” e é nessa dualidade que Dorian Gray se encaixa, demonstrando uma aparência bela e virtuosa ao mesmo tempo em que todas as atrocidades que cometia eram materializadas em seu retrato, o qual revelava fisicamente as deformações do seu caráter.

Dorian é a representação de um homem privilegiado que não desconhece sua humanidade ao ponto de inferiorizá-la, mas ao ponto de tentar transcendê-la, o que Stirner definiria como um redescobrimento do corpóreo e interesse pessoal, enquanto Marx consideraria uma corporeidade abstrata, até porque o corpo de Dorian era um espectro e sua materialidade estava retida em seu retrato, que não pode ultrapassar o em si de sua humanidade, pela circunscrição às mediações abstratas da forma valor.

Perceber-se parte de algo concreto, é compreender que nossas ações resultam de ações anteriores, do sistema e de relações sociais. Nossas atitudes não vêm do nada e vão para o nada, não se realizam ao acaso, pelo contrário, elas surgem de inquietações e se transformam em outras inquietações, revelando a concretude de nossa realidade e de nosso ser. Confiar nossas atitudes ao idealismo é o mesmo que tentar explicar fenômenos, já explicados cientificamente, por meio de crenças religiosas e da imaginação.

Uma passagem em A Ideologia Alemã traz um exemplo preciso do idealismo presente em nosso cotidiano. Marx e Engels (1998, p. 4), contam que:

Há pouco tempo, um homem de bom senso imaginava que as pessoas se afogavam unicamente porque eram possuídas pela ideia da gravidade. Tão logo tirassem da cabeça essa representação, declarando, por exemplo, ser uma representação religiosa, supersticiosa, estariam a salvo de qualquer risco de afogamento. Durante toda sua vida, ele lutou contra a ilusão da gravidade, cujas consequências nocivas as estatísticas lhe mostravam, através de numerosas e repetidas provas.

Acreditar impetuosamente em determinada ideia não é garantia de que ela se torne realidade. Tal condição reforça a nossa crença e a nossa vontade, mas não fará com que os objetos, as pessoas e os fenômenos geográficos, por exemplo, se movimentem e se organizem de forma a concretizar nossas ideias. Mesmo que eu acredite e defenda que a gravidade não exerce influência sobre os corpos, ela vai continuar existindo e os nossos corpos continuarão sendo atraídos pela Terra, a não ser que eu acorde agora, descubra que tudo que vivi não passa de um sonho, que sou apenas um organismo unicelular, sem consciência, vagando pelo espaço e que a humanidade nunca existiu.

Desmoronar o Olimpo refere-se, portanto, à necessidade de nos colocar como autores de nossa própria história, considerando a realidade social em que estamos inseridos, o sistema de exploração ao qual fomos submetidos, a materialidade dos fenômenos ao nosso redor, a nossa consciência enquanto seres humanos, postergando idealismos que projetam nossa realidade na vontade de seres mitológicos, imateriais, imaginários e imortais. É preciso que nos libertemos do ficcional das quimeras para compreender o real do ser e do sentir.

Além disso, considerando uma sociedade baseada na exploração, destruição e competitividade, em que os seres humanos são agrupados em classes é preciso compreender que, de acordo com Marx e Engels (1998), os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes, pois a classe que detém o poder material detém também o poder espiritual. Dessa forma, “a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Nessa perspectiva, é possível compreender a desigualdade social resultante desse jogo em que alguns têm o domínio dos meios de produção e dos pensamentos, enquanto outros têm apenas a sua força de trabalho. Se a classe dominante possui a propriedade da produção intelectual, obviamente fará com que suas ideias sejam propagadas como verdadeiras e inquestionáveis, fazendo com que as pessoas acreditem na impossibilidade de mudança das condições de exploração e continuem pensando de acordo com o que lhes foi imposto por aqueles que dispõem de meios, técnicas e poder para determinar como se deve pensar. O

mundo do capital está naturalizado na distância constituída entre aparência e essência, entre a riqueza concreta do valor de uso e do trabalho vivo, negada aos seus reais produtores, e a riqueza abstrata, representada na contradição capital *versus* trabalho pela mesma negação das bases necessárias para o movimento autovalorativo do capital em sua contradição interna e nas tendências históricas preconizadas por Marx (2013).

Se a classe dominante domina a produção intelectual por consequência domina ideologicamente¹⁶ as classes inferiores, pois ela pode intervir nos sistemas educacionais, propondo, aplicando leis e projetos que contribuem para a permanência do sistema capitalista de produção. Um exemplo disso são as políticas educacionais de cunho neoliberal presentes em diversos países, inclusive no Brasil, que se baseiam na aquisição de competências e habilidades, por parte dos alunos, e contribuem para a formação de exércitos de mão de obra, ou seja, pessoas capacitadas para integrar o mercado de trabalho. Essa educação não está preocupada com a formação do homem mesmo, mas sim de um indivíduo capaz de trocar sua força de trabalho pelo salário que lhe permite suprir suas necessidades, a maioria delas criada pelo próprio capital.

Para Saviani (2013, p. 66-67), “[...] a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada!”. Ou seja, a escola no capitalismo é contraditória, pois o saber produzido socialmente é uma força produtiva, um meio de produção, que se torna propriedade das classes dominantes. Enquanto isso, a classe trabalhadora recebe pequenas doses de instrução, o suficiente para serem produtivos.

A discussão sobre a manipulação do poder intelectual e do controle do pensamento exercido pela classe dominante pode ser observada em *Fahrenheit 451*, livro de Ray Bradbury publicado em 1953, que conta a história de um futuro distópico em que as pessoas são proibidas de ler e os livros são queimados, objetivando não disseminar as ideias que poderiam transformar aquela realidade. Assim, as pessoas são alienadas e levadas a acreditar que os livros são perigosos e que fazem mal à sociedade.

O trecho abaixo refere-se ao diálogo entre bombeiros, profissão que nessa distopia contraditoriamente não é responsável por apagar incêndios, mas por incinerar a literatura e,

¹⁶A tradição marxista, a partir de *A Ideologia Alemã* (1998) de Marx e Engels, conceituam ideologia como ilusão, consciência falsa e equivocada da realidade. O termo refere-se, portanto, originariamente, às ideias que em determinada época subsidiam a consciência dos homens, ou seja, as ideias (ideologias) das classes dominantes.

consequentemente, a reflexão crítica. É possível perceber a intenção do autor em refletir acerca da alienação e da manipulação que distorcem a nossa realidade.

— Ah, mas já temos muitas horas de folga.

— Horas de folga, sim. Mas e tempo para pensar? Quando você não está dirigindo a cento e sessenta por hora, numa velocidade em que não consegue pensar em outra coisa senão no perigo, está praticando algum jogo ou sentado em algum salão onde não pode discutir com o televisor de quatro paredes. Por quê? O televisor é “real”. É imediato, tem dimensão. Diz o que você deve pensar e o bombardeia com isso. Ele tem que ter razão. Ele parece ter muita razão. Ele o leva tão depressa às conclusões que sua cabeça não tem tempo para protestar: “Isso é bobagem!”.

[...]

— Minha mulher diz que os livros não são “reais”.

— Graças a Deus que não. Você pode fechá-los e dizer: “Espere um pouco aí”. Você faz com eles o papel de Deus. Mas quem consegue se livrar das garras que se fecham em torno de uma pessoa que joga uma semente num salão de tevê? Ele dá a você a forma que ele quiser! É um ambiente tão real quanto o mundo. Ele se torna a verdade e é a verdade. Os livros podem ser derrotados com a razão. Mas com todo o meu conhecimento e ceticismo, nunca consegui discutir com uma orquestra sinfônica de cem instrumentos, em cores, três dimensões, e ao mesmo tempo estar e participar desses incríveis salões. Como você vê, meu salão não passa de quatro paredes de gesso [...]. (BRADBURY, 2012, p. 109)

Bradbury compara os livros à televisão, evidenciando a alienação presente na “realidade” do que é transmitido pelos programas televisivos, pois ela bombardeia quem assiste com inúmeras informações emaranhadas em seu alto grau de persuasão e demonstração de razão, fazendo com que o telespectador tenha conclusões precipitadas a respeito dos assuntos apresentados, pois não tem tempo de questionar. Ao ler um livro a pessoa tem tempo para pausas e reflexões, mas ao prostrar-se diante de uma tela em duas ou três dimensões, não é capaz de lutar contra um ambiente criado em sua própria sala, isso porque ele aparenta ser tão real quanto o próprio mundo.

A diferença entre um leitor e um telespectador está justamente no fato de que o primeiro é convidado a conhecer sua realidade numa viagem entre códigos, letras, sílabas, palavras que descrevem o mundo, cabendo a ele questionar, refletir e discutir a respeito do que passou a conhecer, já o segundo recebe uma realidade interpretada por outras pessoas, lhe restando o papel de absorver as informações de maneira rápida, sem necessidade de intervenção, pois não há tempo para protestar.

Bradbury não deseja o fim da televisão ou de outras máquinas para que haja o domínio dos livros, pelo contrário, ele pensa em um tipo de convivência entre essas criações do homem para a preservação da humanidade das pessoas, algo que se perde cotidianamente diante da coisificação e objetificação do ser. No prefácio de Fahrenheit 451, Pinto (2012, p.11), escreve:

Em 1933, quando os nazistas queimaram em praça pública livros de escritores e intelectuais como Marx, Kafka, Thomas Mann, Albert Einstein e Freud, o criador da psicanálise fez o seguinte comentário a seu amigo Ernest Jones: “Que progressos estamos fazendo. Na Idade Média, teriam queimado a mim; hoje em dia, eles contentam em queimar meus livros”. Deixando de lado o fato de que a ironia de Freud logo se tornaria ingênua diante dos fornos crematórios de Auschwitz e Dachau, podemos nos perguntar: o que teria acontecido se os livros fossem incinerados, varridos da face da Terra até o ponto em que o único vestígio de milênios de tradição humanista estivesse alojada na memória de alguns poucos sobreviventes? Qual seria o próximo passo da barbárie? Queimar os próprios homens, para apagar de vez a memória dos livros?

Por mais que Fahrenheit 451 seja uma distopia ficcional, não deixa de promover a reflexão sobre a barbárie que se inicia com o ataque ao conhecimento, alcançando o ser humano nos aspectos físicos e emocionais. A perseguição ao conhecimento não é algo novo, mas é recorrente através da censura, da proibição e da negação ao acesso à leitura, o que colabora para a destruição do ser humano sem necessariamente queimá-lo nos fornos crematórios de Auschwitz. A falta de acesso ao conhecimento – seja ele de qualquer nível, pois não estamos nos restringindo aos cânones – produz humanos desconhecedores de seu próprio ser.

Recordemo-nos do episódio ocorrido no Estado de Rondônia em fevereiro de 2020 com a publicação do Memorando-Circular nº4/2020/SEDUC-DGE¹⁷, direcionado às Coordenadorias Regionais de Educação, solicitando o recolhimento de livros nas escolas do estado sob a justificativa de possuírem conteúdo inadequado às crianças e adolescentes. Anexa ao documento havia uma lista com 43 títulos de autores consagrados, como: Machado de Assis, Euclides da Cunha, Mário de Andrade, Franz Kafka, Edgar Allan Poe e uma observação que instava o recolhimento de todos os livros de Ruben Alves. Estamos revivendo os acontecimentos de 1933? Estamos em uma distopia real ou ficcional?¹⁸ O ataque ao conhecimento é uma das primeiras etapas para a alienação e dominação.

Tentar conservar a humanidade das pessoas por meio de suas criações e capacidades é perceber que o homem cria maneiras de reproduzir a sua existência, mas se perde diante dos fatores de exploração e alienação. Nesse aspecto, Fahrenheit 451 “flagra a dialética demoníaca da sociedade de massas, em que as massas parecem ser títeres das elites, mas na qual as elites só existem em função das massas [...]” (PINTO, 2012, p. 18). Podemos

¹⁷Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2020/02/momerando-seduc-RO.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

¹⁸A real distopia é a própria crise estrutural do capital, que o faz olhar suas próprias vísceras e seguir temendo sobre a inescapável fonte de si no trabalho vivo; como um paciente terminal reage abruptamente ao olhar para o impasse do vazio de si, para o passo adiante; completa o desastre e sua forma efetiva enquanto barbárie, pondo o trabalho humano incessantemente como trabalho *in abstracto* – pois medida única possível do valor –, perdido na intensificação do valor que segue perdendo substância – trabalho concreto – assim grita, reage, assim a violência e a destruição são sua única mensuração – o *quantum* do abstrato posto por Marx – e única medida.

relacionar a fala de Pinto à exploração constante dos trabalhadores, que por meio de sua força e trabalho sustentam a existência da elite exploradora, processo que aliena e objetifica o homem retirando a sua humanidade.

Superar essa condição social por meio da junção entre trabalho manual, intelectual e os sentimentos do homem contribui para a formação e preservação da humanidade do ser, pois permite pensar o homem para além da unilateralidade como alguém que se encontra por meio da concepção genérica do ser. Sobre esse aspecto, Sobral (2005, p. 123) afirma que o homem é um ser genérico porque pensa a espécie e age como espécie “[o que] torna clara a visão de sociedade que Marx defende: uma sociedade em que o homem não seja dominado por elementos estranhos a si mesmo, e onde possa definir seu modo de vida de forma livre, consciente e universalmente”, ou seja, o caráter genérico do ser é composto pela ação livre e consciente, historicamente determinada.

Ao tentarmos definir o homem, logo pensamos na racionalidade, pois desde muito cedo ouvimos na escola que o homem é um animal racional capaz de pensar, realizar escolhas, se organizar de acordo com um objetivo de forma consciente e planejada. No entanto, observamos em nossa sociedade, através do trabalho alienado, das condições sociais, materiais e simbólicas, a desumanização do homem. Assim, ele deixa de ser, de sentir, de saber, de compreender.

A Hora da Estrela de Clarice Lispector nos apresenta Macabéa, mulher, pobre, migrante, trabalhadora, que passa toda sua existência sem compreender o seu papel no mundo. Ela sabe pouco sobre si e se compara às coisas mais simples que conhece, pois não se considera humana ou não tão humana quanto as outras pessoas.

Pois a vida é assim: aperta-se o botão e a vida acende. Só que ela não sabia qual era o botão de acender. Nem se dava conta de que vivia numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável. Mas uma coisa descobriu inquieta: já não sabia mais ter tido pai e mãe, tinha esquecido o sabor. E, se pensava melhor, dir-se-ia que havia brotado da terra do sertão em cogumelo logo mofado. Ela falava, sim, mas era extremamente muda. Uma palavra dela eu às vezes consigo mas ela me foge por entre os dedos. (LISPECTOR, 1998, p. 29).

Macabéa não se reconhece ser, não sabe se é capaz de sentir, não reconhece o sabor de viver, esquece parte de sua história e perde sua essência humana, acreditando que nascera de um cogumelo. A sua felicidade se encontra nas pequenas coisas e em situações passageiras, como ver recortes de propagandas do jornal, geralmente de objetos que sonha ter ou não, pois às vezes ela só observa detalhes e os guarda consigo.

A personagem não questiona sua vida, nem busca explicações para o fato de não ter o que comer ou de perder o seu emprego, acredita não precisar de muitas coisas para viver, não enxerga a necessidade de mudança, pois para ela as coisas são assim porque são assim. Até mesmo quando tem um pensamento ínfimo a respeito da sua situação de explorada dentro de uma sociedade de classes, ela não se permite questionar sua realidade, acreditando que sua condição existencial não precisa ser explicada.

[...] um dia viu algo que por um leve instante cobiçou: um livro que Seu Raimundo, dado a literatura, deixara sobre a mesa. O título era “Humilhados e Ofendidos”¹⁹. Ficou pensativa. Talvez tivesse pela primeira vez se definido numa classe social. Pensou, pensou e pensou! Chegou à conclusão que na verdade ninguém jamais a ofendera, tudo que acontecia era porque as coisas são assim mesmo e não havia luta possível, para que lutar? (LISPECTOR, 1998, p. 40).

Ao analisarmos o fato de Macabaéa não se reconhecer parte do lugar em que vive nem como ser humano, construindo uma imagem um tanto depreciativa de si, percebemos que ela é resultado de um sistema que seleciona pessoas por meio de classes sociais, necessidades e realidades. Por exemplo, quando Macabéa deseja ter o creme de pele da propaganda, que recortou do jornal, pretende comê-lo e não passar no rosto, pois para ela seria mais proveitoso ingerir o produto porque não tinha a pele das mulheres para quem ele era feito; quando passa mal depois de tomar leite com chocolate, ela acredita que pode ter sido por conta do nervosismo de beber coisas de rico, ou seja, a personagem não se sente digna para usufruir de certos produtos, para ela tudo que ultrapassa os sabores de sanduíches, café e refrigerante não são bem recebidos pelo seu corpo pobre.

No entanto, ela crê em um ser abstrato que determina suas ações e lhe absolve de suas culpas, por exemplo, depois de pegar um biscoito escondido na casa de uma amiga ela “pediu perdão ao Ser abstrato que dava e tirava. Sentiu-se, perdoada. O Ser a perdoava de tudo” (LISPECTOR, 1998, p. 66). Macabéa é o retrato da dissolução do ser humano diante das condições impostas pelo sistema, é a figura do homem perdendo sua condição genérica e se reduzindo ao espectro de um ser que se vê pequeno e insignificante diante de outros seres materiais e abstratos²⁰. Não é à toa que Lispector, em uma de suas digressões, após

¹⁹ Romance de Fiódor Dostoiévski publicado em 1861.

²⁰ O homem efetiva-se como coisa, cedendo à coisa as migalhas de sua humanidade; desumaniza-se na garantia do valor que lhe é estranho. As migalhas de humanidade só são possíveis quando o trabalho se perde na condição de essência do valor de uso, quando os trabalhos individuais concretos não se veem como trabalho social.

caracterizar a personagem diz: “Enquanto isso as nuvens são brancas e o céu é todo azul. Para que tanto Deus [?]”²¹ Por que não um pouco para os homens[?]” (LISPECTOR, 1998, p. 27).

O subterfúgio de depositar a realidade, os desejos e as atitudes humanas nas mãos da imaterialidade e da crença no fantástico é uma forma de desconsiderar as possibilidades, responsabilidades e potencialidades humanas, isto é, se colocamos todas as nossas realizações positivas ou negativas como resultantes de forças sobrenaturais, nos tornamos seres que não acreditam em nossa atividade humana. Tornamo-nos seres que, assim como Macabéa, não questionam a sociedade, acreditam que as coisas são assim porque devem ser assim e ao sinal do menor erro – mesmo que ocorra devido às condições impostas pelo sistema – sentimos a necessidade de pedir perdão e nos confortamos com a certeza de que seremos perdoados.

Lispector não narra A Hora da Estrela, ela cria um personagem, Rodrigo S. M., a quem dá a tarefa de contar a triste história e por meio do qual faz uma crítica a respeito do olhar do intelectual brasileiro sobre as classes mais pobres, evidenciando na própria narrativa que ele se coloca em um patamar acima de Macabéa e que não deseja saber sobre sua verdade, pobreza e condição social, mas que se sente obrigado a contar sua história, assumindo, em muitas passagens, discursos preconceituosos da elite brasileira.

Sobre o narrador da história de Macabéa, Paganini (2000, p. 24) diz o seguinte:

[...] apesar de anunciar uma história sem enfeites e colada aos fatos, o narrador exaspera-se com a “alma exterior” de Macabéa, com o papel social que ela cumpre servilmente, e recusa-se a ser condescendente com a personagem, como também não é consigo próprio. Na pobreza a que foi relegada a nordestina, ele vê sua própria situação como escritor. Mas, ainda que reconheça que ambos são marginais dentro da sociedade capitalista e tecnocrata, há entre eles um abismo social e cultural que não pode ser esquecido.

Por meio de Rodrigo S.M., Lispector nos dá a possibilidade de perceber o olhar da elite sobre os pobres e como a segregação social influencia na percepção do ser. Enquanto Macabéa se considera ínfima e indigna, Rodrigo sente-se um importante intelectual. Tanto a explorada quanto o privilegiado são dominados pela alienação, no entanto, de forma diferente, a primeira no sentido de não reconhecer a sua humanidade e o segundo por achar que transcende a realidade humana.

²¹ Lispector tem uma forma peculiar de escrever, fazendo com que o leitor sinta estranhamento e desconforto ao encontrar frases sem a pontuação esperada. Nesse trecho, no fim das frases interrogativas “para que tanto Deus” e “por que não um pouco para os homens” ela não usa ponto de interrogação, fazendo com que a interpretação fique a critério do leitor. O ponto de interrogação foi acrescentado na citação com o intuito de melhorar a compreensão das discussões apresentadas.

Vidas Secas, de Graciliano Ramos, nos apresenta Fabiano, personagem que não acredita em sua humanidade e se define como cabra. Para ele um cabra é muito menos que homem, pois trabalha para os “homens de verdade”, faz as atividades que eles não fazem, apanha e sofre como qualquer outro animal. O sonho de Fabiano é tornar-se homem, e no dia que isso acontecesse iria causar espanto em todos a sua volta, mudaria seu jeito de andar, de falar e de ser. Certa vez, ele exclamou que era homem como uma forma de externar suas vontades, mas retraiu-se na certeza de que não dispunha dos atributos que lhe permitiriam ser.

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.
 Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. (RAMOS, 2003, p.18).

Tornar-se homem, para Fabiano, é ser dono de si, o que ele não podia ser, justamente por viver e trabalhar em terra alheia, por ter medo e se esconder de quem considera ser superior. E, assim, ele vive vários momentos em que tenta acreditar em sua humanidade e retorna à aceitação da realidade que lhe foi imposta: “Mas um dia sairia da toca, andaria com a cabeça levantada, seria homem [...] Coçou o queixo cabeludo, parou, reacendeu o cigarro. Não, provavelmente não seria homem: seria aquilo mesmo a vida inteira, cabra, governado pelos brancos, quase uma rês na fazenda alheia.” (RAMOS, 2003, p. 24).

Mas uma hora ou outra ele voltava aos seus projetos de tornar-se homem. Construía cenários imaginários, nos quais ele era forte, altivo, corajoso, destemido, importante e motivo de admiração.

Subiu a ladeira, chegou-se a casa devagar, entortando as pernas, banzeiro. Quando fosse homem, caminharia assim, pesado, cambaio, importante, as rosetas das esporas tilintando. Saltaria no lombo de um cavalo brabo e voaria na catinga como pé-de-vento, levantando poeira. Ao regressar, apear-se-ia num pulo e andaria no pátio assim torto, de perneiras, gibão, guarda-peito e chapéu de couro com barbicacho. O menino mais velho e Baleia ficariam admirados. (RAMOS, 2003, p. 53).

Porém, Fabiano não acredita ser digno de respeito, pois não se comporta feito homem, não se defende, é submisso aos donos das terras, aos empregadores, aos homens que sabem ser homens. O personagem dizia que “[...] assim como estava ninguém podia respeitá-lo. Não era homem, não era nada. Aguentava zinco no lombo e não se vingava” (RAMOS, 2003, p. 112). Ele reconhece seu estado de submissão, quer mudar, precisa mudar, mas para isso deve reencontrar sua humanidade.

Talvez as definições de homem para Fabiano tenham muito mais relação com o gênero masculino do que com o ser humano. No entanto, observa-se que o personagem não se reconhece gente e se coloca abaixo daqueles que exploram seu trabalho, julgando-se cabra, indigno, covarde, sofredor, mas diferente de Macabéa, ele sabia que era humilhado e ofendido, por isso se revoltava em seus pensamentos, planejando vinganças, atitudes e comportamentos que não se materializavam.

Convivemos com Macabéas e Fabianos, somos Macabéas e Fabianos, explorados, coisificados, apagados, esquecidos, desumanizados. Deixamos de ser, não temos tempo de sentir, precisamos trabalhar para viver e viver para trabalhar. Somos fantoches, peças substituíveis, cabras morando e trabalhando em terras alheias, entregando nossas culpas ao julgamento de seres abstratos, aguardando a hora da estrela e o momento da explosão em que nos tornaremos homens ou morreremos sem entender a nossa história e a materialidade de nossas ações.

A miséria, a injustiça, a desumanização também estão presentes em Jean Valjean que não teve apenas seu nome trocado pelo número 24.601, e posteriormente pelo 9.430, ele teve sua humanidade reduzida. Acorrentado e obrigado a trabalhar nas galés, cumpriu pena por roubar pão e saiu da prisão um homem temível, que odiava as leis e a sociedade. A miséria estampada nos rostos de Fantine - a prostituta que teve de vender seus próprios dentes -, de sua filha Cosette e do menino Gravoche também reverberam a falta de humanidade. O próprio Javert, inspetor obcecado pelas leis, há muito tempo havia deixado de ser humano.

O livro *Os Miseráveis* de Victor Hugo é o reflexo de uma sociedade doente, em que a pobreza não assusta e o sofrimento é romantizado como um castigo divino. A miséria dos personagens não se referia apenas à falta de alimento e de abrigo, referia-se também à falta de compreensão, afeto e amor. A humanidade não se conhece, não se reconhece. “Muitos homens têm também um monstro secreto, um mal que alimentam, um desespero que habita suas noites. Esses homens se parecem com todos os outros, vão e vêm” (HUGO, 2014, p. 1466), pois não somos capazes de compreender as angústias humanas. Diria agora, que além de Macabéa e Fabiano, somos também Jean Valjean, Fantine, Cosette, Gravoche, Javert e talvez estejamos cumprindo pena nas galés.

Depois desse pequeno passeio pela literatura, em que buscamos falar sobre a humanidade do ser representada em seus personagens, algumas perguntas tornam-se ainda mais pertinentes: O que é ser humano? O que é ser homem? Esses questionamentos podem ser respondidos por meio de uma visão histórico-ontológica, a qual nos permite compreender a formação do homem a partir de suas necessidades, que se materializam através das

transformações realizadas em seu meio para a reprodução de sua existência. Para isso, analisamos a formação do homem com base em dois conceitos fundamentais, trabalho e educação.

Dermeval Saviani (2007), no texto Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos, discute a respeito da categoria trabalho e da sua relação com a educação, conceitos que, muitas vezes, são tidos como contrários. No entanto, ao lermos Saviani, Lukács e até mesmo Tonet com as discussões específicas sobre o método, percebemos que as duas categorias, trabalho e educação, estão correlacionadas justamente pelo fato do trabalho ser uma característica eminentemente humana e a educação fazer parte do processo formativo que corrobora também com a realização do trabalho como um construto social para a reprodução das condições humanas.

Rossi (2018), ao falar de Lukács e a educação, aborda as vertentes gnosiológica e ontológica, as quais perpassam pelo processo de constituição do conhecimento de acordo com o período histórico, o contexto filosófico e os aspectos políticos e sociais que contribuam para observar o mundo de forma objetiva, subjetiva ou por meio da ontologia do ser social. Enquanto a perspectiva gnosiológica se fundamenta no sujeito, a perspectiva ontológica tem como eixo o próprio objeto.

Para Tonet (2013), existem três grandes momentos na abordagem das questões relacionadas ao conhecimento: o greco-medieval, com a centralidade da objetividade; o moderno, que centra-se na subjetividade; e o padrão marxiano, que se baseia na ontologia do ser social. Segundo Tonet, na transição do mundo medieval para o moderno, com a procura de bases sólidas para o conhecimento, retira-se a centralidade do objeto, passando-a para o sujeito, pois objetivava-se a aproximação com o mundo subjetivo.

O padrão moderno surge em um período de transição do feudalismo para o capitalismo e na produção de conhecimento, diferentemente do padrão greco-medieval que possuía caráter contemplativo, partia da realidade empírica, pois objetivava a transformação da natureza, isto é, a ciência não buscava mais a essência das coisas, mas observar e quantificar suas características.

O padrão marxiano relaciona-se com a construção histórica e social do ser, explicando o social a partir da interpretação da realidade resultante do capital, na qual o homem (proletário) é responsável pela produção da riqueza apropriada por outro homem (capitalista). Neste viés, faz-se necessário que a classe explorada tenha acesso à explicação sobre o ser social e a desigualdade construída socialmente, possibilitando a ação para a transformação da

sociedade a partir do conhecimento da realidade, do seu caráter histórico-social e da totalidade do ser, possibilitando a eliminação das explorações do capital.

A ontologia permite o resgate de uma discussão em educação que busca a realidade objetiva explicada por meio da ação dos próprios homens e das relações históricas e não por base em premissas especulativas, utópicas e idealistas, relegadas à gnosiologia - voltada para o estudo da problemática do conhecimento, tendo como eixo o sujeito e a subjetividade. A ontologia não se limita às observações empíricas, pois aprofunda-se na materialidade e essência do ser social.

Nos Manuscritos, Marx analisa a formação humana por meio do processo histórico de objetivação do gênero humano e do indivíduo enquanto ser social. O que caracteriza o homem como ser genérico, ou seja, pertencente ao gênero humano, sendo o trabalho, sua atividade vital, a qual diferencia-o das outras espécies de seres vivos por se tratar de uma atividade consciente, com objetivos predeterminados de acordo com a realidade social. Por meio do trabalho, o homem realiza atividades para suprir suas necessidades de sobrevivência e necessidades sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012).

A perda da concepção genérica do ser, apresentada anteriormente neste texto, refere-se, portanto, ao estranhamento do homem com relação à sua própria espécie e atividade vital. Tal estranhamento faz com que o trabalho seja uma atividade exteriorizada e por consequência distante das necessidades de quem o produz, isto é, alheia à realidade do homem, que trabalha desejando a folga, o feriado, o fim de semana e as férias, momentos em que ele sente-se bem, pois o trabalho dificilmente é o lugar onde deseja estar.

Segundo Marx (2010, p. 92-93), “a produção produz o homem não somente como mercadoria, a mercadoria humana, o homem na determinação da mercadoria; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser desumanizado tanto espiritual quanto corporalmente [...]”. Observa-se que no trabalho o homem passa a ser produzido pela mercadoria que ele produz, que, por não ser resultante de uma atividade vital, o desumaniza, pois o capital, o capitalista e a produção não estão preocupados com a vida e necessidades do indivíduo enquanto ser humano, mas com as possibilidades de lucro que ele pode gerar enquanto mercadoria humana.

O trabalhador, dificilmente conhece o produto final de seu trabalho, quem consome esse produto dificilmente conhece o trabalho de quem o produziu, pois o trabalho ocorre dentro de um turbilhão de contradições e estranhamentos. Não foi ao acaso que Ferreira Gullar reparou o açúcar no seu café da manhã em Ipanema, pois a crítica social presente em

seu poema reflete o seu posicionamento a respeito de sua própria realidade, que faz com que o leitor intrigado se pergunte de onde vem o açúcar, o café, suas roupas e *smartphones*.

Assim, remontando um caminho, a estrada do açúcar, o poeta faz sua crítica social por meio de antíteses, que evidenciam a amargura da produção e a doçura do seu produto.

[...]

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há
hospital nem escola,
homens que não sabem ler e morrem
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viria a ser o açúcar.

Em usinas escuras, homens de vida amarga e dura
produziram este açúcar branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema. (GULLAR, 2004, p. 165).

Desse trecho do poema, depreendemos o seguinte: em canaviais extensos, que nasceram com a introdução do capitalismo no campo por meio da expropriação de terras e da criação de latifúndios, existem homens trabalhando em condições precárias, sem direito à saúde e à educação, com baixa expectativa de vida, desumanizados, alienados, humilhados e ofendidos. E aqueles que trabalham nas usinas, produzem na escuridão e na amargura o produto que adoça o nosso café e faz lucrar o capitalista.

Retomando a discussão acerca da formação do homem, Saviani e Duarte (2012, p. 30) afirmam que:

Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal: essa é a perspectiva da sociedade comunista de Marx.

Poderíamos dizer que o processo de humanização ocorre no limiar entre a alienação e a consciência. Nessa contradição, as relações sociais alienadas servem como mediação para chegar-se às relações sociais conscientes, pois quando o homem toma conhecimento acerca de sua história e de sua realidade passa a ter condições de agir para o desenvolvimento do seu ser individual, livre e coletivo.

Em meus anos moços, fui caixa de banco.

Recordo, entre os clientes, um fabricante de camisas. O gerente do banco renovava suas promissórias só por piedade. O pobre camiseiro vivia em perpétua soçobra. Suas camisas não eram ruins, mas ninguém as comprava.

Certa noite, o camiseiro foi visitado por um anjo. Ao amanhecer, quando despertou, estava iluminado. Levantou-se de um salto.

A primeira coisa que fez foi trocar o nome de sua empresa, que passou a se chamar Uruguai Sociedade Anônima, patriótico nome cuja sigla é U.S.A. A segunda coisa que fez foi pregar nos colarinhos de suas camisas uma etiqueta que dizia, e não mentia: *Made in U.S.A.* A terceira coisa que fez foi vender camisas feito louco. E a quarta coisa que fez foi pagar o que devia e ganhar muito dinheiro. (GALEANO, 2020, p. 158).

O texto de Galeano apresenta, ao mesmo tempo, crítica e humor ao descrever a façanha de um vendedor de camisas que utiliza uma sigla bem conhecida, porém, com outro significado para promover suas vendas. O mais interessante no texto é o fato de que o autor não precisou utilizar clichês para abordar um tema complexo e de importante discussão em nosso meio. Afinal, quantas vezes fomos induzidos a comprar algo pelo nome, marca ou propaganda?

É importante frisar que a incompreensão em torno das discussões marxistas levam muitas pessoas a achar que não devemos trabalhar, que não podemos ler outros autores, nos vestir de acordo com nossos gostos, possuir aparelhos de celular modernos ou ter acesso à internet. Se quiseres causar a discórdia diga àqueles que se informam através de releituras incoerentes da obra marxista que você lê Marx e trabalha oito horas por dia. Parece loucura, mas uma interpretação equivocada pode fazer com que marxismo torne-se – ao menos em algumas falas – sinônimo de abdicação de bens materiais, de trabalho e remunerações.

Nesse sentido, os termos trabalho e alienação quando utilizados de maneira incorreta ou equivocada, talvez por falta de leitura ou até mesmo por uma condição idealista extrema, transformam-se em gatilhos para a contestação daqueles que compreendem ou ao menos tentam compreender o ser humano social, material e ontológico. Afinal de contas, não se pode criticar ou falar sobre um livro ou teoria que não se leu.

Creio que, neste momento, o texto esteja parecendo mais um desabafo, porém, julgo necessário trazer essa discussão, pois há algum tempo observo questionamentos infundados e totalmente desvinculados da realidade literária e crítica social presente na obra de Marx. Questionamentos que não agregam, mas são preocupantes em meio ao caos político, social e econômico em que vivemos. Então, falemos de *O Capital*, que segundo Althusser (2013, p. 56) “[...] é a obra pela qual Marx deve ser julgado”.

Para Marx (2013, p. 246-247), “a alienação da forma original da mercadoria se consome mediante a venda da mercadoria, isto é, no momento em que seu valor de uso atrai

efetivamente o [dinheiro]²²”, ocorrendo a conversão do dinheiro em mercadoria e da mercadoria em dinheiro em uma relação bilateral de venda e compra.

Gorender (2013), na apresentação de *O Capital* diz que a alienação em Hegel era objetivação e enriquecimento, a riqueza alienada identificava sujeito e objeto e resultava no saber absoluto, porém, para Feuerbach, a alienação era empobrecimento, pois o homem projetava em Deus as suas qualidades e se submetia a essência do criador, sendo assim, a fim de deter a alienação, era preciso que o homem substituísse sua crença divina pelo amor à humanidade. Depois de passar por Hegel e Feuerbach, o conceito de alienação passa a ser visto por Marx como processo da vida econômica, em que a essência humana dos operários era transformada nos produtos do seu trabalho, os quais se distanciavam dos operários, pois eram produtos alienados e convertidos em capital.

Backes (2011), ao escrever as notas à tradução de *A sagrada família*, obra de Marx e Engels também conhecida como *A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*, diz que o conceito marxiano *Entäußerung* foi traduzido em “alienação”. No idealismo alemão, mais especificamente em Hegel e Fichte, *Entäußerung* significava a submissão de atividades próprias ao julgamento alheio. Fichte contrapôs a objetividade ao sujeito transcendental kantiano, definindo tal objetividade como a *Entäußerung*. Hegel, na fenomenologia do espírito, faz com que a *Entäußerung* seja um conceito central para a identificação entre a objetividade e a autoconsciência. Já em Marx, *Entäußerung* passa a ser sinônimo de *Entfremdung*, ou seja, estranhamento.

Nas palavras do autor, a tradução de *Entäußerung* como alienação “[...] sustenta, em português, o conteúdo etimológico do substantivo alemão, que expressa um movimento de remeter ‘para fora’ a partir de um ponto inicial, realizar uma ‘expulsão’, um ‘esvaziamento’, uma ‘ação de transferência’.” (BACKES, 2011, p. 10). É nessa expulsão e no esvaziamento que nos concentraremos, afinal, para que algo se torne estranho é preciso que seja colocado para fora e deixe de fazer parte de nós, assim como a mercadoria produzida não pertence mais a quem produziu.

Nos Manuscritos, Marx (2010) diz que o trabalhador e o capitalista sofrem igualmente, o primeiro em sua existência e o segundo em sua obsessão pelo lucro. Em *A sagrada família*,

²²“A alienação da forma original da mercadoria se consuma mediante a venda da mercadoria, isto é, no momento em que seu valor de uso atrai efetivamente o ouro” (MARX, 2013, p. 246-247). Neste trecho Marx se refere ao processo em que as mercadorias passaram a medir seus valores com base no ouro e este se torna o dinheiro ideal. A substituição da palavra “ouro” pela palavra “dinheiro” no texto da dissertação ocorre com o objetivo de facilitar a compreensão a respeito da alienação da mercadoria e a relação bilateral de venda e compra.

Marx e Engels (2011) dizem que a classe possuinte e o proletariado representam a mesma auto alienação humana, porém, enquanto o possuinte tem seu poder na alienação, o proletário tem na alienação uma existência desumana.

Nas duas colocações fica explícito que há uma relação intrínseca no fato de que todos os envolvidos no sistema capitalista, seja como explorador ou explorado, são representados pela alienação. O estranhamento, então, consiste no esvaziamento de sentido da mercadoria, tanto para o proletário quanto para o dono dos meios de produção, pois enquanto um não reconhece aquilo que produz, o outro reconhece apenas a possibilidade de lucro emanada pelo produto.

Marx (2013, p. 223), diz que:

As coisas são, por si mesmas, exteriores ao homem e, por isso, são alienáveis. Para que essa venda seja mútua, os homens necessitam apenas se confrontar tacitamente como proprietários privados daquelas coisas alienáveis e, precisamente por meio delas, como pessoas independentes umas das outras.

Tal afirmação nos permite observar que as coisas são alienáveis porque são exteriores ao homem, logo o homem torna-se alienado quando se encontra externo a si mesmo. O trabalho é alienado quando se apresenta de forma exteriorizada, quando não pertence ao cerne de quem o realiza. Ao mesmo tempo existem homens proprietários privados da força de trabalho de outros homens e das mercadorias que eles produzem, que se transformam em coisas alienáveis, passíveis de precificação e de troca.

É justamente essa troca, a relação bilateral de compra e venda, que torna possível a alienação da mercadoria e da humanidade daquele que a produz. E assim, essa relação transforma o consumo em uma forma de sobrevivência condicionada pela alienação. O admirável mundo novo de Aldous Huxley nos apresenta o consumo como condição para a existência, a esteira fordista como solução social e as doses diárias de soma²³ um método eficaz para fugir da realidade. Nesta distopia, o homem tem na mercadoria a sua condição existencial ao mesmo tempo em que ele também é mercadoria, seja pelas condições sociais impostas pelo regime totalitário ou simplesmente porque ele é fruto de uma produção em massa de seres humanos geneticamente modificados e fabricados em uma linha de montagem.

Esse mundo novo preocupa-se com a formação das crianças e, assim, desde muito cedo elas são submetidas a um curso de consciência de classe, o qual segrega e diz quem pode

²³ Um dos aspectos mais interessantes da sociedade futurista de Admirável Mundo Novo é a utilização de um comprimido chamado soma, o qual fazia com que os personagens entrassem em estado profundo de relaxamento e felicidade, reduzindo os níveis de estresse, ansiedade e qualquer sentimento negativo.

consumir e quem deve servir. O trecho abaixo se refere a uma lição dada às crianças nessa sociedade dividida em classes superiores e inferiores, criadas e mantidas pelas doses de substâncias químicas inseridas na produção de cada ser.

Nos berçários, a lição de Consciência de Classe Elementar havia terminado; as vozes adaptavam a futura procura à futura oferta industrial: “Como eu adoro andar de avião”, murmuravam, “como eu adoro andar de avião, como eu adoro ter roupas novas, como eu adoro...” [...] Nós sempre jogamos fora as roupas velhas. Mais vale dar fim que conservar, mais vale dar fim...”. (HUXLEY, 2014, p. 71).

Falando em distopia, cito uma passagem de *O conto da aia*, na qual há um slogan proferido cotidianamente pela sociedade de Gilead como algo a ser seguido e materializado nas relações sociais e familiares. Tal slogan – pensado de forma minuciosa por Atwood – esconde em seus entremeios e palavras uma releitura machista de Marx na *Crítica do Programa de Gotha*.

Na descrição do dia em que a aia Janine deu à luz ao filho de seu comandante e de sua esposa há a seguinte passagem:

O resto das mulheres está sentada de pernas cruzadas no tapete, há uma porção delas, todo mundo deste distrito deve estar aqui. Deve haver vinte e cinco, trinta, nem todo Comandante tem uma Aia: algumas Esposas têm filhos. *Que cada uma dê, diz o slogan, de acordo com sua capacidade; para cada um de acordo com suas necessidades*. Recitávamos isso, três vezes, depois da sobremesa. Era da Bíblia, ou pelo menos diziam que era. São Paulo de novo, em Atos. (ATWOOD, 2017, p. 143).

A frase de efeito utilizada na sociedade distópica aparece na obra de Marx - obviamente com um significado diferente - após uma abordagem a respeito da superação da burguesia.

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (MARX, 2012, p. 19).

Uma releitura incoerente com a obra marxiana e coerente com a realidade gileadeana em que a manipulação de falas, textos e autorias torna possível a manipulação das pessoas para a realização daquilo que se tem como ideal. As aias eram obrigadas pelo bem de “todos”

a viver sob condições desumanas em que seus corpos eram explorados e condicionados a um único e atordoante papel: gerar os filhos de seus comandantes.

Assim como qualquer governo totalitário, tanto no admirável mundo novo, datado em 632 depois de Ford, quanto na República de Gilead, que outrora foi os Estados Unidos da América, existem segredos e aqueles que mascaram suas reais atitudes através do véu da moral e dos bons costumes, os quais refletem as condições existenciais de cada regime, seja a inversão de “valores” ou o extremo conservadorismo. O véu nessas duas distopias oculta os livros proibidos num cofre do gabinete do Administrador e as diversões noturnas do Comandante na casa de Jezebel.

Entre as distopias e as histórias reais existe uma linha tênue e de fácil transposição. Vejamos, por exemplo, no relato autobiográfico de Tara Westover quando o seu pai faz o seguinte sermão:

Existem dois tipos de professores de faculdade. Tem os que sabem que estão mentindo e os que acham, que estão falando a verdade. [...] Pensando bem, não sei qual é pior, se um sincero agente dos Illuminati, que pelo menos sabe que está a serviço do diabo, ou um professor dedicado que pensa que sua sabedoria é maior que a de Deus. (WESTOVER, 2018, p. 55-56).

Tara Westover pisou pela primeira vez em uma sala de aula aos 17 anos de idade, pois vivia, juntamente com seus irmãos, sob o fanatismo de seu pai, que fazia com que toda a família estivesse sempre se preparando para o fim do mundo. Tal fanatismo também proibia os filhos de frequentarem escolas e universidades, pois, para a figura paterna, estes eram ambientes que enganavam e formavam comunistas descrentes em Deus. E assim, a família vivia uma espécie de distopia em que cada decisão tomada pelo pai era seguida mesmo que machucasse, mesmo que causasse dor.

No desenrolar da história de Tara, percebemos que todos os membros da família estranhavam a si mesmos, o trabalho era realizado com o único propósito de aguardar o fim do mundo, que se constituía unicamente na crença do pai, o qual fazia com que os desejos dos outros fossem descartados a fim de dar continuidade ao seu fanatismo.

A privação à informação, a interpretação errônea, a divulgação de releituras incorretas e a crença em conspirações levam à incompreensão do ser e de sua realidade. Assim como nas distopias e na autobiografia de Westover, nossa realidade é repleta de artifícios que podem nos levar ao estranhamento. É importante ponderar que a alienação em Marx refere-se ao processo em que o trabalhador perde a propriedade daquilo que produz, desconhece sua procedência e o seu destino.

Para Rossi (2016), a ontologia marxiana evidencia-nos a constituição do ser social, seu desenvolvimento e complexificação na relação dialética entre os processos que compõem a totalidade social, que possui o trabalho como categoria fundante. Nesse sentido, diferenciam-se a reprodução social e a reprodução biológica em que a história da primeira, mais ampla e voltada para a criação do novo, não se limita a história da segunda. Assim, a história humana é entendida como resultado da ação do próprio homem, baseada em acontecimentos passados e determinações ontológicas que se organizam através da totalidade social.

Se o homem não tem conhecimento de sua história, conseqüentemente não tem consciência de sua totalidade e de sua humanidade. Por isso, acaba desconsiderando as influências históricas que condicionam sua existência e se apega ao que é passageiro e instantâneo, mas que a indústria cultural – talvez intelectual – coloca como indispensável, insubstituível, necessário para viver e se integrar no mundo. Estratégias do capital para promover o consumo de produtos, que em grande parte, são desnecessários para a vida humana, mas que geram lucros exorbitantes.

Até aqui, percorremos alguns caminhos filosóficos, históricos, materiais. Nos guiamos, inicialmente, por meio dos Manuscritos e da Ideologia Alemã, depois fizemos um pequeno passeio com personagens da literatura e por fim, compreendemos que o trabalho é característica eminentemente humana, aspecto vital que condiciona o homem genérico, que possibilita a formação humana e que educa, fazendo com que percebamos que trabalho, educação e formação humana são conceitos que se relacionam e produzem o homem. É por meio dessa relação que observamos a ontologia do ser social, a qual se baseia na materialidade, totalidade e historicidade do ser.

Ao desconsiderar os aspectos históricos e ontológicos do ser, abrimos espaço para potencializar a alienação e exploração do homem pelo homem, que desumaniza, transformando o homem em títere do capital, que implora por um emprego, vende sua força de trabalho, não tem acesso a grande parte dos dispositivos culturais e enriquece o seu empregador. Nessa sociedade de trabalho alienado, ganha quem é dono dos meios de produção, enquanto nós trabalhadores, somos expropriados, explorados e descartados cotidianamente. Ter consciência de nossa humanidade é fator essencial para a revolução do proletariado em sua nova morfologia, que surge a partir da complexificação das relações de classe no âmbito da crise estrutural do capital.

Para Rossi (2016, p. 11), “revolução virou palavra maldita, usada apenas por aqueles que defendem a violência e, desse modo, o certo é defender a ‘abertura ao diálogo’”. Pois bem, defenderemos a revolução – palavra, nome, matéria e essência – como iniciativa, mudança,

prática social e também como diálogo, objetivando transformar a realidade que retira a nossa possibilidade de ser, de sentir e de amar. A revolução do trabalhador é pela radical humanização do homem.

Lukács (2018, p. 09-10) nos diz que “apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: sua essência é uma inter-relação entre ser humano (sociedade) e natureza [...], mas antes de tudo assinala a transição, no ser humano que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social”. As outras categorias presentes no homem, por exemplo, suas qualidades e seus modos de vida possuem, por essência, caráter social, pois surgem no ser social já constituído. O trabalho configura-se, então, por meio da mediação do metabolismo entre homem e natureza, como uma condição para a existência do ser humano.

A compreensão da ontologia do ser social depende do trabalho, pois é através dele que o ser humano demonstra suas capacidades de transformar a natureza para solucionar seus problemas e suprir suas necessidades, tornando possível sua autorrealização e domínio de suas formas de produção, diferentemente da existência unicamente animal, em que as atividades são realizadas sem reflexão e exclusivamente para a sobrevivência.

Tem-se com frequência caracterizado o ser humano como um animal que faz ferramenta. Isto é também correto, mas deve-se a isto acrescentar que o fazer e o uso de ferramentas inevitavelmente levam consigo ao autodomínio do ser humano, aqui descrito como indispensável pressuposto do trabalho bem-sucedido. Isto é também um momento do salto aqui descrito da saída do ser humano da mera existência animal. [...] o ser humano, por si próprio, se impõe o autodomínio como pressuposto necessário da realização de suas finalidades autopostas no trabalho. Também neste aspecto vale, para o trabalho, que ele é o veículo para a autocriação do ser humano como ser humano. (LUKÁCS, 2018, p. 45).

É com a sua autorrealização que o ser humano, além do ser biológico, adentra em uma nova categoria, a do ser social. É nesse espaço que o homem produz formas de reproduzir a sua espécie, a sua consciência genérica, o seu estar e fazer no mundo. O ser social é, então, condicionado pelas relações interpessoais, subjetivas e coletivas, em que realiza o trabalho como forma de sobrevivência e autoafirmação de sua condição humana. Por outro lado, o trabalho alienado influencia diretamente na percepção da consciência genérica, fazendo com que o homem não reconheça sua humanidade.

É preciso considerar que “o trabalho sempre impulsiona [...] em seu desenvolvimento ascendente, séries inteiras de mediações entre os seres humanos e suas finalidades imediatas que, por último, esforça-se por alcançar” (LUKÁCS, 2018, p. 89). Assim, o homem tem no

trabalho a mediação para chegar até a realização de suas necessidades, as quais referem-se à materialização dos aspectos que condicionam sua existência.

De acordo com Marx (2013, p. 327):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

O trabalho é, enquanto categoria fundante e aspecto vital, responsável pela configuração do ser genérico, o qual permite a diferenciação do ser humano dos outros animais, evidenciando a sua possibilidade de reflexão e de realizar atividades de forma consciente e planejada. Nesse sentido, consideramos também os aspectos educativos que promovem a desmistificação do ser humano como algo dado, pronto, realizado e desvinculado da natureza.

Pensar a formação humana compreende uma série de questões éticas, políticas, pessoais, sociais, subjetivas, objetivas, que decorrem da configuração do ser humano e de sua relação com a realidade/totalidade em que está inserido. Quando falamos de formação humana, podem surgir questionamentos quanto às prerrogativas idealistas, que transferem a existência humana às crenças mitológicas e sobrenaturais ou desconsideram a importância do homem relegando-o apenas ao ínfimo desejo de ser superior às outras espécies.

Saviani (2007, p. 154) afirma, que:

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Ao mesmo tempo em que o homem trabalha, ele se forma homem, educa a si mesmo e aos outros. Dizer que o homem não nasce homem é considerar que as características ontológicas do ser social não são dadas ou conferidas geneticamente ao ser, pois é preciso que ele seja formado, se forme e se reconheça enquanto ser genérico capaz de formar aos outros e transformar sua realidade. É nesse sentido que consideramos a formação e a educação como resultantes do trabalho, por meio do qual o homem torna-se homem.

Para Vygotski (1991), as atividades da criança adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, são direcionadas a objetivos definidos e desviadas através do ambiente da criança, ou seja, o ensino da criança até um determinado objeto é proporcionado por outra pessoa. Assim, o desenvolvimento da criança (do ser humano) ocorre através das conexões entre a história do indivíduo e a história social. Um dos aspectos característicos da psicologia humana é a internalização das atividades socialmente e historicamente desenvolvidas, as quais se constituem como fundamento para a diferenciação entre o comportamento humano e o comportamento animal.

Em *Um Sopro de Vida*, Clarice Lispector nos dá uma intrigante definição de ser humano:

De camada em camada subterrânea chego ao primeiro homem criado. Chego ao passado dos outros. Lembro-me desse infinito e impessoal passado que é sem inteligência: é orgânico e é o que me inquieta. Eu não comecei comigo ao nascer. Comecei quando dinossauros lentos tinham começado. Ou melhor: nada se começa. É isso: só quando o homem toma conhecimento através do seu rude olhar é que lhe parece um começo. Ao mesmo tempo – aparento contradição – eu já comecei muitas vezes. Agora mesmo estou começando. (LISPECTOR, 1999, p. 32).

Não existe um começo ou ponto fixo que dá início ao ser. Existem começos e recomeços que se fazem e se refazem por meio da contradição a partir de saltos qualitativos – dialeticamente – que remetem ao percurso da história humana, desde os primeiros passos da constituição das comunidades/sociedades primitivas a partir das necessidades históricas. Cabe lembrar Marx (2003) quando ele diz que os homens fazem a sua história, mas não por meio de suas escolhas. Assim, podemos afirmar que a condição humana não começa no nascimento, mas a partir do momento em que o homem toma conhecimento de sua realidade.

A inquietação de Lispector nos dá a possibilidade de repensar os motivos que nos levam a nos considerar humanos, pois da mesma forma que Saviani (2007) diz que não nascemos homens, ela diz que não começamos conosco em nosso nascimento, ou seja, a humanidade do ser não é definida pela forma como ele nasce, mas pela objetivação de sua condição histórica e social.

Para Saviani e Duarte (2012, p. 22), “[...] não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura [...] e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital [...]”, ou seja, a formação humana ocorre por meio das criações humanas, materiais e não materiais, e do trabalho. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho produz riquezas que não são apropriadas pelo trabalhador, fazendo com que a

formação humana seja incompleta, pois o homem não tem acesso ou desconhece aquilo que produz.

Quando pensamos em educação, logo fazemos relações com a escola (instituição) e dentro dessa realidade regida pelo capital, é possível imaginar que ela se organize de acordo com as engrenagens do sistema, tornando-se uma maneira de formar pessoas conforme as necessidades do mercado. Observa-se tal conduta nos inúmeros cursos de formação profissional e cursos técnicos inseridos dentro dos currículos das escolas, fazendo com que os alunos saiam do ensino médio com uma especialidade, prontos para integrar o mundo do trabalho, no entanto, muitos são formados para o desemprego ou para o subemprego, pois nem sempre existem demandas.

Aued (1999), ao discutir sobre as mudanças sociais ocorridas por meio do processo de industrialização, aborda o surgimento de novas profissões bem como a exclusão de profissões antigas, consideradas indispensáveis em determinadas épocas. Assim, surge uma metamorfose social que transforma a vida das pessoas, seus hábitos cotidianos, paisagens e suas profissões, por exemplo, o advento da luz elétrica torna obsoleta qualquer forma de iluminação anterior e dispensáveis os acendedores de lampiões.

Isso me faz lembrar minha infância que também teve lampiões, daqueles que a gente pendurava no teto e desligava cedo antes que os besouros invadissem a casa, que com o tempo foram substituídos por lâmpadas alimentadas pela energia elétrica. A substituição dos lampiões pelas lâmpadas elétricas nos mostra que objetos podem se tornar obsoletos, que costumes se transformam e muitas profissões são engolidas pela tecnologia, pela divisão do trabalho e pela reestruturação da produção.

Imaginemos se no período de ascensão da energia elétrica houvesse um curso de formação de acendedores de lampião. Existiriam várias pessoas extremamente preparadas para acender e apagar lampiões vendo suas possibilidades de emprego carregadas pela eletricidade. Assim, se encontram diversas profissões tornadas obsoletas por meio da técnica e da modernização e assim se encontrarão, num futuro não tão distante, dezenas de profissões que hoje consideramos indispensáveis. A expansão de cursos técnicos e profissionalizantes pode ser uma expressão da formação de exércitos de pessoas para profissões inexistentes, para demandas superficiais ou para a eterna necessidade de qualificação.

Nessa perspectiva, considerando a forma como a escola organiza seus processos educativos, compreende-se que:

A educação institucionalizada [...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Pensar a instituição escolar com sua estrutura organizacional hierárquica, metodologias e disposições curriculares é perceber como ela foi planejada para moldar as pessoas de acordo com as necessidades da organização social instaurada em determinado lugar, espaço e tempo. A educação institucionalizada no sistema capitalista serve para a legitimação dos interesses do capital no trabalho, na produção e na permanência de uma sociedade de classes, em que o trabalho do proletariado gera riqueza para o capitalista.

É nessa configuração que a escola torna-se meio para a alienação, pois além da obrigatoriedade em seguir uma proposta curricular vinda de cima para baixo, tende a utilizar metodologias tradicionais, que pouco contribuem para o questionamento da realidade e da exploração vigente em nosso meio. Nesse mesmo direcionamento estão algumas metodologias chamadas de inovadoras, mas que não fazem com que os alunos tomem consciência dos problemas reais que a humanidade enfrenta. Essas metodologias, geralmente, se apegam a uma determinada temática ou área que lhes possibilitam formar o aluno para a realização de uma atividade específica.

Gramsci (2004) evidencia que a escola, na atualidade, diante das transformações industriais tende a se desenvolver de acordo com as necessidades burguesas, ou seja, a educação passa a se preocupar com o atendimento de interesses práticos e imediatos em detrimento da formação completa, perpetuando as diferenças sociais. Nas palavras do autor:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (GRAMSCI, 2004, p. 49).

A divisão do ensino em técnico-manual e intelectual, criticada por Gramsci (2004), culmina com a divisão do trabalho de acordo com esses dois percursos formativos – trabalho manual e trabalho intelectual - agradando a organização social burguesa. O surgimento das escolas profissionalizantes, consideradas democráticas, devido ao grande número de pessoas que tiveram acesso a ela, perpetuou a formação dualista da sociedade, isso porque os

trabalhadores eram instruídos para o exercício de uma profissão, geralmente subalterna, e não adquiriam conhecimentos que lhes permitiriam a transformação social.

Nesse sentido, a formação humana ocorre de forma dual, e não somente nas escolas profissionalizantes, pois o ensino, de maneira geral, tende a acontecer de acordo com a classe social a que se destina. Assim, perpassam pela educação escolar aspectos segregacionistas e individualistas, que definem os conteúdos, a forma e os meios pelos quais os alunos aprendem, contribuindo para a reprodução cultural e social que colabora para a manutenção do sistema.

A escola torna-se, então, uma ferramenta para a segregação, pois enquanto os filhos da classe operária estudam em ambientes desprovidos de recursos, de infraestrutura adequada e até mesmo de professores, os filhos da elite estudam em escolas com todo o arcabouço estrutural e metodológico que lhes possibilitam a permanência e reprodução de seus meios de vida, ou seja, a instituição escolar promove a estabilidade do *status quo*.

É diante dessa realidade que surge a necessidade de repensar o papel da escola em nossa sociedade. Muitos autores defendem a possibilidade de criação e aplicação de novas metodologias de ensino, as quais tem o principal objetivo de promover o distanciamento dos métodos tradicionais, no entanto, observamos que o cenário de nossas escolas públicas reflete não somente os problemas metodológicos dos professores - sempre apontados como os responsáveis pelo desempenho dos alunos -, mas principalmente a forma como a escola vem sendo conduzida desde a sua criação.

Se caminharmos um pouquinho pela história da educação no Brasil perceberemos que desde os jesuítas a escola segue uma mesma configuração, um ritmo e uma ordem que determina o que o aluno aprende, como se comporta e se posiciona em seu meio. A escola serve ao sistema como elemento para a dominação das massas, tornando as pessoas dependentes de uma norma que seleciona, oprime e exclui.

Na atualidade, a atividade humana está condicionada pelas transformações tecnológicas e mercadológicas, resultantes da revolução industrial e da consequente divisão do trabalho, que para Marx (2010, p.149), “[...] é a expressão [...] do trabalho no interior do estranhamento”. O capital, neste cenário, apropria-se de mecanismos que lhe permitem acumular capital e o trabalho torna-se um dos principais meios para a exploração e alienação. Assim, a formação do homem acontece de maneira unilateral, objetivando a sua preparação para o trabalho alienado.

Nesse sentido, Marx nos apresenta em sua obra outra perspectiva para o desenvolvimento da educação, a omnilateralidade, que objetiva a formação do homem completo para o trabalho produtivo e para a vida em sociedade. Para Marx (2010, p. 108):

[...] O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários [...].

A escola, com o seu caráter disciplinar, regras e rotinas exaustivas, trata os alunos como recipientes aptos a receber conhecimentos de diversas áreas em um ritmo acelerado, desconsiderando suas especificidades humanas, seus desejos, sua realidade e o seu tempo de aprendizagem, o que não é exclusividade da escola, pois a universidade, com sua tradição elitista, não pondera, ao montar as grades curriculares, que grande parte de seus alunos são também trabalhadores, contribuindo para a má qualidade de vida e adoecimento dos universitários, que enfrentam duas jornadas distintas em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, observamos que a educação precisa acontecer de forma a permitir que o homem não perca as suas características humanas, isto é, os processos educativos devem considerar que o homem não é uma máquina, não é resultado de uma programação, não se configura por meio de combinações de zeros e uns, pelo contrário, é um ser dotado de sentimentos, peculiaridades, subjetividades e faz parte de uma coletividade. Se a escola toma essas características como ponto de partida para a organização do seu projeto de ensino estará corroborando para uma educação para além da unilateralidade, pensando o ser em suas diversas dimensões.

Ribeiro, Sobral e Jataí (2016, p. 03-04), ao abordarem a importância da formação omnilateral, constatam que:

A formação omnilateral em Marx constitui uma das categorias que situa o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora, como já dissemos, a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio básico na perspectiva da formação do homem para a emancipação humana, ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista. A formação integral defendida por Marx constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, em que trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos numa única chave de transformação social.

Observa-se que, a educação apresenta-se como princípio para a formação e emancipação humana. A partir disso, o homem amplia seus conhecimentos acerca da sua

própria vida, enquanto ser único e individual, ao mesmo tempo em que compreende a necessidade da convivência no meio social, no qual as subjetividades do ser se relacionam com as objetividades dos seres em conjunto. A formação integral, presente na perspectiva omnilateral, prevê uma sociedade em que o trabalho e a educação se desenvolvem juntos e permitem a transformação social sem a presença da alienação, da coisificação e exploração do homem pelo homem.

É preciso considerar que a realidade social se constitui em uma totalidade concreta e dialética, na qual o homem é sujeito, transformando-a e a si mesmo de acordo com as suas necessidades. Kosik (1976), ao discutir sobre a dialética do concreto, aborda a importância do reconhecimento do homem como sujeito e não como objeto.

[...] A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito. A questão da concentricidade ou totalidade do real, portanto, não concerne em primeiro lugar à completicidade ou incompleticidade dos fatos, à variabilidade ou ao deslocamento dos horizontes, mas sim à questão fundamental: que é realidade? No que toca à realidade social, é possível responder a tal pergunta se ela é reduzida a uma outra pergunta: como se cria a realidade social? Nessa problemática que indaga o que é a realidade social mediante a verificação de como é criada esta mesma realidade social, está contida uma concepção revolucionária da sociedade e do homem. (KOSIK, 1976, p. 44).

A definição de realidade e realidade social parte inicialmente da necessidade de evidenciar a importância do ser, de suas culturas, das relações estabelecidas entre si e do meio, no qual as relações homem-natureza e homem-homem ocorrem. Todos esses processos são concretos e se desenvolvem em uma totalidade concreta, pois considerando o homem como sujeito, ele deixa de ser objeto transformado pelo meio e torna-se agente da transformação de sua realidade, o que tem respaldo na formação omnilateral.

Frigotto (2012) discute acerca da conceituação de omnilateralidade, abordando todos os elementos que permitem compreender a defesa de Marx por uma formação humana completa em uma sociedade delimitada pela propriedade privada e conseqüente alienação. De acordo com o autor:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a

educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

Frigotto (2012) ao afirmar que os sentidos humanos não são dados pela natureza e que precisam ser desenvolvidos através de uma educação que permita a formação material e intelectual do ser humano concorda com Saviani (2007), quando ele afirma que o homem forma-se homem. Essa formação é produto do trabalho e da educação, considerando o percurso histórico, político, social e cultural, os quais fazem parte da construção do homem enquanto ser pertencente a um grupo social.

Para Marx e Engels (1998, p. 86),

Uma ampla transformação dos homens se faz necessária para a criação em massa [da] consciência comunista, como também para levar a bom termo a própria coisa; ora, uma tal transformação só se pode operar por um movimento prático, por uma revolução; esta revolução não se faz somente necessária, portanto, só por ser o único meio de derrubar a classe dominante, ela é igualmente necessária porque somente uma revolução permitirá que a classe que derruba a outra varra toda a podridão do velho sistema e se torne apta a fundar a sociedade sobre bases novas.

Consideramos que o ponto de partida para essa revolução se encontra na educação, mas não nesse modelo precário, que mais prende do que liberta, que mais aliena do que conscientiza. A educação para a transformação precisa estar pautada no homem, em seu caráter genérico, no trabalho como atividade vital, que possibilite ao ser concretizar a revolução e por meio dela destrua um sistema de exploração, dando espaço para novas formas de convivência, colaboração e mutualismo. Além disso, de acordo com a terceira tese sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 1998), é preciso considerar que são os homens que transformam as circunstâncias e modificam a educação, então, não nos esqueçamos de que o educador também precisa ser educado.

Talvez devêssemos falar em revolucionar a educação, fazendo com que ela se transforme em uma maneira de pensar e repensar o mundo, do ponto de vista prático-sensível-objetivo como totalidade²⁴ formando seres humanos completos a partir do desenvolvimento de todas as suas dimensões. Para isso, é preciso que a escola se abra, perca seu aspecto de prisão, sua estrutura de fábrica e colabore para a formação do homem mesmo, aquele dotado de peculiaridades e subjetividades, tornando-o capaz de viver em grupo e lutar pela coletividade.

²⁴Aspecto defendido por Marx e Engels (1998) na primeira tese sobre Feuerbach a partir da crítica sobre a forma de objeto ou intuição pela qual o mundo sensível e a realidade são apreendidos.

A escola precisa transpor os caminhos da alienação e do ensino superficial, atentando-se para o lugar onde está inserida e possibilitando ao aluno conhecer a si, seu lugar e o mundo. Não adiantaria revolucionar hoje e com o passar do tempo transformar essa revolução no mesmo sistema anterior a ela, ou até mesmo pior, como aconteceu em *A Revolução dos Bichos* de Orwell em que os revolucionários tornaram-se ditadores. Nós não podemos transformar a escola em liberdade hoje e deixar que amanhã ela volte a ser o cárcere em que os alunos não desejam estar.

Nietzsche (2007, p. 249) ao discorrer sobre os perigosos entre os espíritos revolucionários nos diz o seguinte: “distinga-se daqueles que sonham uma subversão da sociedade em homens que querem alcançar alguma coisa para si próprios [...]”. Para ele, esses “espíritos” podem ser contentados com os recursos e habilidades da sociedade dominante, ou seja, a revolução torna-se meio para o alcance de necessidades individuais, pois a ideologia dominante consegue fazer com que a necessidade de poder se sobreponha às necessidades coletivas. Pensemos, assim, no comportamento momentaneamente desinteressado dos porcos na história de Orwell, logo em seguida corrompidos pela oportunidade de se tornarem superiores e instaurarem uma nova forma de exploração em que os animais passaram a ser explorados por seus semelhantes.

A partir dessa abordagem a respeito da ontologia do ser social, formação humana, trabalho e educação, os próximos capítulos desempenharão o papel de desvendar os caminhos percorridos e o que pretendemos por meio dessa pesquisa. Assim, continuaremos caminhando com os conceitos já discutidos, nos dedicando à apresentação de uma nova forma de pensar a educação. Para isso, nos basearemos na perspectiva da omnilateralidade defendida por Marx e na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani, a qual ainda não foi abordada no decorrer desse texto, mas que terá papel fundamental nos aspectos metodológicos da pesquisa e principalmente na elaboração de seu produto.

Nosso estudo terá como foco os espaços educativos não formais, os quais se apresentam como potenciais mediadores de uma educação sem grades, que considera a realidade e o lugar em que está inserida, motivada pelas necessidades das pessoas que fazem parte dela. Assim, compreendemos que a educação é muito mais do que a escola, os conteúdos disciplinares, o currículo e sua estrutura ultrapassada, pois ela acontece em locais que permitem ao homem formar e ser formado nos aspectos materiais, intelectuais e emocionais, percebendo-se parte da humanidade como um ser dotado de potencialidades para transformar sua realidade.

É preciso fazer com que a educação compreenda e faça compreender que “a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer humanos os sentidos do homem quanto para criar sentido humano correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2010, p. 110). Assim finalizamos esse capítulo, pois se o iniciamos falando de amor nada mais justo que relegar tal sentimento à essência humana que se estabelece por meio de sentidos espirituais e materiais, se desdobrando na humanidade do ser. Nesse sentido, entre o ser e o sentir, continuaremos caminhando da ontologia à omnilateralidade.

3 ENTRE O CERTO E O ERRADO: SER *GAUCHE* NA VIDA²⁵

Quando nasci, disseram: vai ser alguém na vida. Quando cresci, pensei: vou ser professora na vida. Quando decidi, disseram: vai ser professora na vida? Tem certeza? Eu não tinha, mas fui e depois percebi que no meu caso era ser professora-*gauche* na vida. É parafraseando Drummond que lhes conto sobre ser canhestra, porém, sem sete faces - talvez três -, sem um anjo torto e com olhos que têm muito a perguntar.

Como percebi ser professora-*gauche*? Em primeiro lugar porque eu não queria entrar numa sala de aula em que os alunos me vissem como um carrasco, uma autoridade suprema ou uma divindade, características que observei em meus professores durante minha vida escolar, e em segundo porque a estrutura pedagógica e curricular da escola me estressava, principalmente no seu sentido burocrático, desumano e autoritário. Ser *gauche* me fez querer estar na contramão dessa obsessão pelo controle exercido por meio de disciplinas que pouco ensinam sobre a essência humana, o fazer e o sentir, mas que colocam os estudantes numa busca contínua por ser *droite*²⁶ na vida.

Eu perfiz esse caminho durante muito tempo. Desfiz-me de minhas raízes, sonhei com profissões que em nada refletiam a minha realidade. Fui obrigada a aprender sobre ciências naturais, exatas, humanidades e linguagens ao mesmo tempo, no mesmo dia, através de uma lousa, um livro didático e um professor que falava sem parar. Fui iludida ao acreditar que notas dez e premiações definiriam meu futuro, minha reputação e minha vida. Acreditei que a estrutura escolar estava correta, que as grades eram importantes, que os cânones da literatura eram os únicos que mereciam ser lidos, que eu devia correr atrás do mérito e que a escola me formava de maneira completa e democrática.

No entanto, com o passar do tempo, percebi que nada disso fazia sentido e tive que concordar que a instituição escolar no Brasil, da maneira que vem sendo tratada por políticas públicas não efetivas, está fadada ao fracasso, pois a sua organização curricular nos deixa presos, compartimenta o conhecimento em disciplinas, define o que deve ser aprendido e o que deve ser esquecido, não considera nossa realidade, nos trata como máquinas que devem aprender tudo ao mesmo tempo e se não aprendemos somos punidos. A escola segrega, discrimina, defende a humanidade de alguns em detrimento da humanidade de outros, define

²⁵ O título faz referência ao Poema de sete faces de Carlos Drummond de Andrade, o qual utilizando a palavra *Gauche*, que em francês significa esquerda, faz uma alusão sobre ser diferente, “torto” e deslocado em determinado ambiente social.

²⁶ *Droite* em francês significa direita, ou seja, o oposto de *gauche*.

quem é bom e quem é ruim, dissemina discursos de meritocracia e desdenha dos limites e possibilidades de cada ser.

Foi por meio de experiências na escola que percebi o quanto sou *gauche* na vida e, por mais que o sistema exija, ser *droite* está fora de cogitação. Assim, convido-os para uma viagem entre o formal e o não formal, mas adianto que nessa viagem é preciso não se afeiçoar ao que é tido como certo e questionar o que é considerado errado, pois é por meio do erro, da contradição e da dúvida que encontramos formas de compreender a nossa realidade. As certezas de nada servem se não pudermos questioná-las.

Além disso, tais questionamentos precisam ser materializados. Não podemos transformar necessidades reais e coletivas em necessidades puramente mentais, pois “[...] para levantar-se não basta levantar-se em pensamento, deixando que sobre a cabeça real e sensível permaneça flutuando o jugo real e sensível, que nós não logramos fazer desaparecer por encanto através das ideias” (MARX; ENGELS, 2011, p. 100). Se a mudança não consegue ser materializada, o sistema educacional permanece o mesmo e, conseqüentemente, leva os pensamentos que destoam dessa realidade para o plano abstrato das ideias.

Essa abordagem remete à discussão de Saviani (2014, p.14), quando ele diz que “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia”, pois, para ele a pedagogia é uma teoria que não se preocupa apenas em conhecer a educação, mas também em conhecer como se realiza o ato educativo. Daí a sua oposição às tendências não críticas do currículo, as quais são centradas na escola, no tradicionalismo e no tecnicismo, e também às tendências crítico-reprodutivistas, que não definem uma proposta pedagógica, dedicando-se tão-somente ao estudo da escola como aparelho ideológico do Estado.

Não conseguimos mudança se apenas criticamos a escola, mas não propomos metodologias que interfiram diretamente na prática educacional. É nessa perspectiva que devemos pensar a respeito de novas propostas, de novas pedagogias, que estejam vinculadas à prática pedagógica dos professores, considerando a história e o lugar em que a escola está inserida, bem como suas condições sociais e culturais. Não adianta idealizarmos uma educação transformadora se não formos capazes de transformar a práxis educacional.

Também precisamos considerar a configuração político-econômica que se transfigura na organização curricular da escola, a qual obedece à lógica do sistema capitalista de produção, transformando a educação em um receptáculo, processador e propagador de ideias que contribuem para a manutenção do sistema por meio da competitividade e da formação de mão-de-obra. É neste viés que para Mészáros (2008), as soluções educacionais formais tendem a contribuir para que a lógica do capital permaneça intacta e como referência

orientadora da sociedade, assim, o autor sugere a substituição das formas onipresentes e enraizadas na educação por uma alternativa concreta e abrangente, consolidando uma educação para além do capital. Assim, me questiono: como seria essa alternativa concreta capaz de substituir formas capitalistas enraizadas nas estruturas educacionais?

A resposta, a meu ver, pode ser percebida em diversas formas de pensar a educação desde que o primeiro passo esteja vinculado à necessidade de considerar a realidade dos alunos e do lugar em que o espaço educativo está inserido. A pedagogia histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani, por exemplo, se apresenta como uma das abordagens que comporta os aspectos metodológicos indispensáveis para pensar uma nova forma de organizar a educação e o processo de ensino-aprendizagem através da prática social dos estudantes.

Mas antes de nos aprofundarmos nas questões de cunho teórico-metodológico, e até mesmo de propor alternativas pedagógicas, julgo interessante trazer para esse texto relatos de minha experiência como professora-*gauche*, pois não faz sentido defender a mudança sem deixar claros os motivos que me fizeram andar por outros caminhos em busca de alternativas para a educação, pois buscar a perspectiva omnilateral e o entendimento do homem como um ser genérico não surgiu do nada, pelo contrário, surgiu a partir da não aceitação de uma realidade educacional que não forma para a liberdade.

Em 2018 terminei o curso de Licenciatura em Geografia e fui contratada como professora substituta em uma escola no campo. Essa experiência foi como viajar no tempo, pois ao chegar à escola me enxerguei naquele lugar, me vi parte daquela turma multisseriada cheia de dúvidas, medos e sonhos. Incrivelmente, a escola parecia uma réplica de onde estudei na minha infância e guardava em si características enraizadas ao longo do tempo, desde a organização estrutural até o tradicionalismo presente nas formas de se trabalhar com os conteúdos curriculares.

A educação nessa escola não seguia um viés voltado para as especificidades do campo, muito pelo contrário, o ambiente escolar tentava reproduzir os condicionantes presentes nas escolas da cidade, o que tornava comum nas conversas dos alunos as falas sobre sair do campo e ir morar na cidade ou sobre como a vida na cidade era melhor, pois as pessoas tinham acesso a objetos e serviços que o campo não possuía. Durante os poucos meses que trabalhei ali, observei como a escola contribuía para que o aluno não se sentisse parte do lugar e quisesse embrenhar-se em uma realidade urbanizada.

Foi dessa mesma forma que eu saí do campo, foi com os mesmos desejos que resolvi tornar-me urbana e deixar o rural para os meus pais. Se a escola tivesse me proporcionado a percepção da importância do campo e tivesse me ensinado meios de questionar e melhorar a

minha realidade, talvez hoje eu estivesse lá, evitando que a escola fechasse ou que as famílias abandonassem aquele lugar. A escola me formou para não saber lidar com a terra e se eu retornar para o campo demonstrarei o quanto sou inútil ali, pois meus conhecimentos de nada valem para semear, cultivar e colher.

O filme *Schooling the World: The White Man's Last Burden* (Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco) lançado em 2010, com roteiro e direção de Carol Linton Black constitui-se em uma tradução daquilo que não conseguimos interpretar ou dizer a respeito da educação quando olhamos apenas por uma perspectiva, isto é, de dentro da escola. Chamo de tradução, pois considero que o filme nos possibilita compreender como as formas de educar enraizadas e internalizadas na escola contribuem para a formação de indivíduos de acordo com os ditames colonialistas, imperialistas e capitalistas, obrigando-os a se desvincular de sua própria cultura.

A produção de Carol Linton Black nos permite ver a escola por meio de outras perspectivas e de outros olhares, nos deixando perplexos ao mostrar como essa instituição tende a apagar culturas tradicionais, ensinado conteúdos que não se relacionam com a realidade dos alunos. O filme traz relatos de crianças que são obrigadas a trocar sua língua materna pelo inglês, sendo multadas caso violem tal regra, e de jovens que saem do campo para estudar, se formam, não encontram emprego na cidade e ao retornarem para o campo tornam-se inúteis, pois não sabem lidar com a terra.

Escolarizando o Mundo coloca a educação como um fardo do homem branco porque demonstra como a cultura ocidental é levada para as outras partes do mundo, transformando formas de educar e culturas nativas com o discurso da necessidade de proporcionar uma vida melhor. Mas como seria essa vida melhor? A cultura dos grandes centros econômicos, industriais e tecnológicos é necessária em tribos indígenas e comunidades tradicionais que tem outras formas de vida e de convivência com a natureza? Formar pessoas de acordo com outras realidades que não as suas é o mesmo que destruir culturas e lugares de vivência.

A educação não é pensada para que as pessoas tenham acesso à cultura humana, construída historicamente pela humanidade, pois “interessa ao capital que os indivíduos possam se apropriar dos conhecimentos, habilidades, comportamentos e visões de mundo que possibilitem garantir a sua própria reprodução de modo cada vez mais intenso e extenso” (ROSSI, 2018, p.49), ou seja, a educação serve ao capital como instrumento para disseminação de seus ideais e formação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho.

Além disso, se voltarmos um pouquinho na nossa história, podemos observar que a primeira forma de educação institucionalizada no Brasil ocorre através dos jesuítas, padres

que vieram para a colônia portuguesa com o objetivo de catequizar os indígenas, os quais foram obrigados a frequentar espaços escolares, aprender outra língua, se converter à fé cristã e se afastar de sua cultura. As escolas em que estudei seguiam a mesma proposta, pois ensinaram a me afastar do meu lugar, da história e da cultura de minha família, me formaram para sair do campo e não para permanecer.

Retomando a minha experiência como professora, outro aspecto me deixou bastante intrigada durante meu curto período de tempo naquela escola: os armários trancados. Dentro deles havia uma grande variedade de jogos e equipamentos que poderiam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Fiquei perplexa ao encontrar um microscópio, diversos livros para a educação infantil ainda nas caixas, material de papelaria (os quais eram negados quando os alunos diziam estar precisando), várias bússolas e uma infinidade de materiais didático-pedagógicos.

Lembro-me com clareza do olhar de espanto dos alunos quando abri as portas dos armários e peguei algumas bússolas para trabalhar os pontos cardeais. Era como se eu estivesse infringindo uma lei e por isso me olharam com reprovação, mas logo em seguida já estavam me apoiando naquele crime.

Nesse mesmo dia, levei a turma para fora da sala e fomos explorar os arredores da escola, identificando que ao Leste estava uma plantação de milho, ao Oeste uma plantação de palma, ao Norte a casa da merendeira e ao Sul o campinho de futebol. Pela primeira vez eles estudaram o lugar em que viviam e entenderam que não era preciso decorar o nome dos pontos cardeais, mas saber utilizá-los para se localizar no espaço.

Foi depois dessa experiência que compreendi a diferença entre escola no campo e escola do campo, enquanto a primeira é um reflexo da escola urbana, a segunda desenvolve-se a partir do campo e para o campo. Assim, compreende-se que a educação do campo deve ser pensada e organizada por meio da realidade em que ela se insere, ou seja, os aspectos materiais e históricos que fazem parte de determinado lugar.

Quando se fala em educação do campo não se pode desconsiderar a sua essência e as lutas históricas de sujeitos sociais que contribuíram para que hoje existam escolas no meio rural²⁷, que convivem e coexistem com as lutas pela posse da renda da terra e pela valorização

²⁷De acordo com o censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 29.830.007 pessoas residiam no meio rural, o que correspondia à 15,6% da população, enquanto a área urbana possuía 160.925.792 habitantes (84,4%). Na região nordeste, a população rural correspondia a mais de ¼ do total de habitantes, eram 14.260.704 pessoas residentes no meio rural e 38.821.246 pessoas no meio urbano. O município de Caetité, local em que a pesquisa se desenvolve, possuía uma população eminentemente rural. Em 2010, a população correspondia a 47.515 pessoas, contando com 19.068 habitantes nas áreas rurais, enquanto a população urbana correspondia a 28.447 habitantes.

do trabalho no campo. É nessa perspectiva que Caldart (2008) fala da importância da resistência de organizações e comunidades camponesas para a manutenção de suas escolas, experiências de educação e preservação de sua identidade.

Durante minha graduação, no ano de 2017, tive a oportunidade de desenvolver, juntamente com alguns colegas, atividades com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité (STRC), as quais me possibilitaram perceber outras formas de aprender e de ensinar. Nessa experiência, discutimos com os trabalhadores rurais sobre sua própria realidade. A partir do que observavam em suas plantações, desde os pontos positivos até os problemas diagnosticados por eles mesmos, conseguimos partir da prática social inicial e chegamos à prática social final, na qual os trabalhadores colocaram em prática as soluções que haviam encontrado em conjunto para a melhoria das condições do manejo do solo em suas propriedades.

Essas atividades tiveram como método de ação a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1999), na qual o ser humano em formação percebe a sua realidade, questiona, problematiza, critica, aprende, sintetiza e consegue pensar em formas para transformar essa realidade. Para Saviani, o ensino deve partir da prática social objetivando a sua transformação de acordo com as necessidades e anseios do coletivo. Assim, a escola não deve ser centrada em si própria ou na individualidade do ser, mas nas relações históricas, sociais e culturais construídas coletivamente, considerando-se a existência de uma educação pautada na ontologia do ser social.

Os movimentos sociais, a exemplo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, oferecem espaços de educação não formal, nos quais as pessoas compartilham conhecimento a respeito de sua condição social, seus direitos, convivência com as condições naturais de onde habitam, leis e políticas públicas direcionados ao campo. Esse processo educativo permite também a formação humana em seus mais variados aspectos, isto é, em todas as dimensões da vida, pois as pessoas aprendem a conviver, compartilhar e cooperar visando um mesmo objetivo, que vai muito além da discussão dos conteúdos disciplinares, promovendo a compreensão da realidade e a percepção da necessidade de transformação através da práxis.

Para Gohn (2006), a educação não formal constitui-se em um processo com várias dimensões, por exemplo, a aprendizagem política, o exercício de práticas que permitem a organização comunitária, a resolução de problemas coletivos, a compreensão da realidade e a leitura do mundo através das relações sociais cotidianas. Assim, a educação não formal forma cidadãos do mundo para o mundo, considerando as suas particularidades e do grupo do qual

fazem parte, reconhecendo as suas condições políticas, econômicas, históricas e as relações sociais estabelecidas em sua realidade/totalidade.

É evidente que a educação formal também forma cidadãos do mundo para o mundo e contribui para o desanuviamento dos olhos, fazendo com que os indivíduos consigam aprender, compreender e compartilhar saberes. No entanto, diante das experiências educacionais e das contradições presentes nos processos educativos, principalmente no que concerne a relação entre teoria e prática, em que a segunda é totalmente diferente da primeira e a escola torna-se um lugar onde os alunos não querem estar - pois, assim como os trabalhadores no trabalho estranho, esperam ansiosamente pela folga, pelo fim de semana e pelas férias - é evidente que os espaços educativos não formalizados, que procuram ensinar com mais abertura e menos obrigatoriedade, se organizando a partir de metodologias menos engessadas apresentam maiores possibilidades para o desanuviamento dos olhos, dos corpos, dos saberes e das formas de compreender o mundo.

A escolha da pedagogia histórico-crítica para a realização de atividades em espaços de educação não formal é um processo contraditório, pois a proposta de Saviani foi pensada a partir da educação formal, isto é, constitui-se em uma alternativa às teorias do currículo, ora centradas na escola e no professor, ora centradas na crítica sem intervenção prática. No entanto, isso não impede que a sua proposição seja levada para outros espaços educativos, principalmente aqueles que já possuem uma das características essenciais da pedagogia histórico-crítica: partir da realidade, da prática social das pessoas envolvidas no processo educativo.

Sobre a contradição, é importante considerá-la como uma possibilidade de mudança, de mediações que interferem diretamente na práxis social. Como diz o poeta:

se te contradisseste e acusam-te. Sorri.
pois nada houve em realidade
teu pensamento é que chegou por si só
no outro polo da verdade. (QUINTANA, 2007, p. 112)

Pensado dessa forma, podemos seguir entre a contradição e a compreensão da proposta da pedagogia histórico-crítica como uma forma de pensar a educação para além dos muros e do aspecto formal da instituição escolar.

Para Saviani (2014, p. 30) “[...] a educação é entendida como uma mediação no interior da prática social [...]”, pois ela se constitui no ponto de partida e no ponto de chegada da educação, o que evidencia a necessidade de conhecer a realidade em que os alunos se

inserir e pensar em práticas pedagógicas que realmente surtam efeito para a resolução de problemas e transformação da totalidade/realidade social em que a escola está inserida. Sendo assim, o que impede que essa perspectiva esteja presente nos espaços de educação não formal?

A pedagogia histórico-crítica se organiza a partir das seguintes etapas: (i) a prática social inicial refere-se à realidade dos alunos; (ii) a problematização permite identificar os problemas presentes nesta realidade e como a escola deve trabalhá-los; (iii) a instrumentalização diz respeito ao momento em que os alunos e professores utilizam de conhecimentos científicos disponíveis para responder aos problemas enfrentados; (iv) a catarse constitui-se em um momento de síntese, no qual os instrumentos culturais são incorporados em elementos para a transformação social; (v) a prática social final, por sua vez, refere-se à transformação da prática social inicial, pois agora os alunos possuem uma visão diferente e uma compreensão orgânica da realidade percebida na primeira etapa (SAVIANI, 2014).

Ao entendermos que a pedagogia histórico-crítica não desconsidera os conhecimentos universalmente e historicamente concebidos pelo homem, mas propõe uma nova forma de estudá-los a partir da compreensão inicial da prática social e posterior intervenção na realidade, fica evidente a possibilidade de aliá-la aos espaços educativos não formais, pois a sua perspectiva histórico-social relaciona-se com a organização dos movimentos sociais para a formação de pessoas capazes de compreender a sociedade da qual fazem parte e, além disso, possam se organizar e agir coletivamente para a sua transformação.

Assim, podemos afirmar que “precisamos trabalhar [ensinar e aprender] no sentido de fazer avançar a compreensão de que não somos indivíduos isolados e sem história, mas parte da história de um gênero – o gênero humano – que muitos conhecimentos revolucionários já produziu” (PEDRUZZI; PODEWILS; REGO. et al. 2015, p. 18821), sem desconsiderar os saberes locais que fazem parte da formação individual e coletiva das pessoas que frequentam os espaços educativos.

As nossas histórias, nossas realidades e nossas lutas não podem se perder em uma educação unilateral que vise à formação do ser de forma gnosiológica ou voltada apenas para os aspectos visíveis e quantificáveis que permitem a adequação ao sistema que nos foi imposto. Devemos compreender a ontologia do ser social, buscando uma educação que considere o homem como ser ativo na construção de sua história através da categoria trabalho. Assim, as bases para alcançarmos uma educação omnilateral estariam postas.

Analisando minhas experiências educacionais formais e não formais percebo que a escola onde estudei não me permitiu compreender minha realidade. Por ironia do destino, no ano de 2019 fui contratada para trabalhar na escola em que fiz a sexta série do ensino fundamental. Lá encontrei a mesma estrutura, grande parte do corpo docente de 2008, as mesmas disciplinas, a mesma carga-horária, percebi que o tradicionalismo ainda estava presente na base curricular e que muitos professores se orgulhavam disso, pois, para eles, as regras rígidas e inculcar conteúdos na cabeça dos estudantes era o correto. Foi nessa escola que percebi o quanto ser *gauche* era difícil, mas ao mesmo tempo maravilhoso!

Não acredito que meu trabalho nessa escola tenha sido algo grandioso, muito pelo contrário, talvez tenha sido a minha pior face como professora. Não culpo a escola, pois mesmo se mostrando intransponível através de suas regras, composições tensas e humores complicados, eu deveria ter insistido na tentativa de transpor essas barreiras, mas me deixei seguir por um caminho menos tortuoso em que usava o modelo da escola e tentava deixar aquilo o menos entediante possível para os alunos. Nesse jogo algumas aulas deram certo, outras não e tiveram aquelas em que a sala de aula era o último lugar em que eu e os alunos queríamos estar.

Foi nessa escola em que pude, de fato, perceber o quanto as instituições escolares se parecem com prisões, o que estava explícito (implícito para muitos) na estrutura em blocos de salas, que se assemelhavam às celas penitenciárias com mais de trinta indivíduos lutando por um espaço que fizesse menos calor, as grades nas janelas, os muros, os cadeados, as proibições, os horários, as regras.

Após o relato de minhas três faces como professora e aluna, reconheço que a educação formal não me ensinou a respeito de minha realidade ao ponto de me fazer sentir parte do lugar onde nasci. A experiência no espaço educativo não formal, pelo contrário, me fez retornar a minha realidade, pois a experiência com os trabalhadores rurais de Caetité me ensinou mais do que ensinei e é responsável por me proporcionar a percepção de que precisamos lutar pelos frutos do trabalho na terra, contra a apropriação – conversão do produto do trabalho sob o jugo do mais-valor social – da renda da terra pelo capital e contra ser *droite* na vida.

Angustia-me saber que minha escola não me ensinou sobre o campo e que eu só fui capaz de compreender a realidade de minha família durante a graduação. Mas a minha angústia é maior ao ver que até hoje essa escola continua da mesma forma, fazendo com que os alunos desejem sair do campo, pois a cidade transforma-se em um lugar atraente e repleto

de novidades. Se a educação não é capaz de ensinar a partir da realidade e para a realidade ela está errada e precisa ser repensada.

No primeiro capítulo dessa dissertação falei sobre o futuro distópico presente em *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury e escrevo o presente capítulo de um lugar, de um momento repleto da mais perfeita distopia (08 de abril de 2020). Enquanto no filme da plataforma de *streaming* as pessoas não podiam olhar e se protegiam com vendas em seus olhos, o mundo em 2020 - até mesmo pequenas cidades e povoados - já não pode respirar livremente. Máscaras, luvas e álcool em gel se tornaram itens indispensáveis e símbolos de segurança. Vivemos agora um verdadeiro *Bird Box*²⁸. Nas caixas não há pássaros, mas as casas se tornaram verdadeiras gaiolas, nas quais se escondem, para além da importância de não promover aglomerações em vias públicas, violência, depressão, fome, medo e angústia.

COVID-19, do inglês *Coronavirus Disease 2019*, um mal invisível, um vírus mortal, *fake news*, “resfriadinho”, seja qual for a denominação, está mexendo com todos os espaços e relações humanas. No Brasil, a população está dividida em dois grupos: um deles defende a importância de ficar em casa, objetivando a diminuição das taxas de contágio e o outro defende a importância de sair e normalizar as atividades comerciais, evitando assim um colapso econômico. No entanto, o número de óbitos em todo o mundo é alarmante, há uma comoção mundial dos meios de comunicação, o aparecimento de novos casos e as mortes pelo vírus no Brasil traduzem a necessidade de prevenção, do autocuidado e da colaboração.

Mas por que falar da pandemia do coronavírus nesse texto? A princípio porque a escrita merece pausas reflexivas que nos direcionem, quem escreve e quem lê, para um mesmo contexto e nos possibilitem compreender o espaço-tempo em que estamos inseridos. Além disso, esse momento de calamidade torna ainda mais explícitas realidades diversas provenientes do sistema opressor e segregacionista que divide a sociedade em classes. Assim, enquanto alguns grupos pertencentes a distintas classes sociais fazem *home office* e podem desfrutar do conforto de suas casas, outros precisam continuar trabalhando ou ao permanecerem em casa se veem obrigados a lidar com situações adversas, sem contar que nem todas as pessoas possuem um teto. Nesse sentido, é importante perceber que a frase “fica em casa” carrega em si uma infinidade de significados de acordo com a realidade de cada indivíduo e do seu meio social.

Como se não bastasse todo o sentimento de impotência e medo diante de uma pandemia, no Brasil a conjuntura político-econômica leva aos brasileiros uma sensação de

²⁸Filme pós-apocalíptico norte-americano de 2018, produzido e distribuído pela plataforma de *streaming* Netflix.

insegurança cada vez maior, isso porque o Palácio do Planalto não está muito interessado nas medidas de segurança divulgadas, afirmadas e reafirmadas pelo Ministério da Saúde. Enquanto a maioria das pessoas vive um constante *Bird Box*, outras se tele transportaram para uma realidade alternativa, onde a terra é plana, vacina causa autismo, universidade é balbúrdia e coronavírus não passa de uma “gripezinha”.

Podemos retomar aqui ao exemplo dado por Marx e Engels (1998)²⁹: um homem de bom senso acreditava, mesmo diante de várias evidências científicas, que os afogamentos aconteciam somente porque as pessoas estavam possuídas pela ideia da gravidade e que se retirassem essa ideia da cabeça estariam salvas. Coincidência ou não, em pronunciamentos oficiais o representante maior do poder executivo brasileiro afirmou que a COVID-19 é uma histeria coletiva propagada pela mídia³⁰, ou seja, se encararmos dessa maneira não seremos contaminados.

João Cabral de Melo Neto, ao falar do sangue de pouca tinta dos Severinos, apresenta a questão da humanidade desigualmente estruturada na divisão social do trabalho e na reprodução do capital, é como se os Severinos daquelas serras fossem a encarnação objetiva do trabalho abstrato. E assim, somos nós, trabalhadores, proletários, em meio à pandemia do coronavírus, pois nossas vidas pouco importam, já que para os capitalistas “brasileiros” a economia não pode parar por conta da morte de cinco ou sete mil pessoas³¹.

Nas palavras do poeta:

E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida). (MELO NETO, 2010, p. 74-75).

Nós, trabalhadores, morreremos de morte igual? Morte Severina causada pela pandemia, ignorância e desvalorização do humano diante da economia? São questões que perpassam por esse momento crítico de nossa existência. Momento pelo qual não

²⁹Citação de A Ideologia Alemã (1998) presente no primeiro capítulo dessa dissertação.

³⁰Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/saude/na-tv-bolsonaro-acusa-imprensa-de-histeria-e-pede-fim-de-quarentena/>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

³¹Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/nao-podemos-parar-por-7-mil-que-vaio-morrer-e-molecada-na-favela-nem-pegar-os-bolsonaristas-sobre-o-coronavirus/>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

esperávamos, pois nunca imaginamos que viveríamos atrás de máscaras, evitando o convívio social, tentando nos proteger de um ser invisível e mortífero. Os filmes de ficção científica nunca fizeram tanto sentido.

A tragédia de Fausto nos diz o seguinte:

A noite cai, mais fundamente fundo,
 Mas no íntimo me fulge ardente luz;
 Corro a pôr termo ao meu labor fecundo;
 Só a voz do amo efeito real produz.
 De pé, obreiros, vós! O povo todo!
 Torne-se um feito o que ideei com denodo,
 Pegai da ferramenta, enxadas, pás!
 Completai logo o traçamento audaz.
 Esforço ativo, ordem austera,
 O mais famoso prêmio gera.
 A fim de aviar-se a obra mais vasta,
 Um gênio para mil mãos basta (GOETHE, 2011, p. 589).

Nesse momento da tragédia, Fausto encontra-se enceguecido, mas deseja continuar no labor que escravizava os outros e a si próprio. Para Dutra Júnior (2015, p. 80), na cegueira de Fausto “[...] Goethe aponta para a cegueira do homem fáustico da modernidade, que se torna escravo das forças que liberta e acaba por escravizar o outro, semelhante, diante de tais forças, ao desconectar-se da realidade; sem perceber que também se escraviza”. Assim se encontram vários indivíduos diante do caos da pandemia: de pé, no labor, com suas ferramentas em punho, muitos por obrigação, pois a voz do “amo” capitalista produz efeito real, outros por cegueira e crença imediatista nos discursos cientificamente infundados.

Marshall Berman (2007), diz que Goethe apresenta na tragédia de Fausto um modelo de ação social selado com o sangue de suas vítimas, afirmando que o desenvolvimento foi concebido em nossa era como uma necessidade de vida ou morte, o que conseqüentemente faz com que autoridades acumulem em suas mãos, de forma incontrolável, imensos poderes que tornam-se frequentemente letais. Parafraseando Dutra Júnior³², mesmo diante de uma calamidade mundial e o risco de contágio, o homem fáustico pronuncia a necessidade de continuar realizando o trabalho (alienado), libertando as forças internas e externas que eram desenvolvidas impetuosamente até o momento do caos pandêmico.

É em meio às experiências como professora-*gauche* e ao momento caótico que vivemos com a COVID-19 que ousou traçar aspectos metodológicos deste trabalho. É evidente que o interesse em pesquisar a respeito dos espaços educativos não formais está vinculado à

³²“Mesmo após ter perdido a visão, Fausto pronuncia a necessidade de seguir libertando as forças e energias internas e externas que vinham se desenvolvendo a pleno vapor.” (DUTRA JÚNIOR, 2015, p. 80).

experiência com o STRC, pois foi por meio dela que pude compreender como a educação se estende para além da instituição escolar e se (re)faz através dos movimentos sociais. Para Gohn (2009, p. 31), “a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis”, ou seja, é comum quando se fala em educação atribuí-la somente aos espaços institucionalizados e formalizados por meio da nomenclatura escola, no entanto, o processo educativo compreende muito mais que estruturas e definições formais.

No episódio Geral da série do Futura *Play*, Destino Educação: Escolas Inovadoras, Maria Angel “Chiqui” González diz que não acredita na necessidade de existência de uma educação formal e de uma educação não formal. Ela acredita na possibilidade de existência de um sistema educacional amplo, aberto, de onde surgem novas formas de ver o mundo. Essa perspectiva também é encontrada no livro *A escola e os desafios contemporâneos*, que traz uma entrevista de Celso Antunes concedida à Viviane Mosé, na qual ele afirma que a palavra educação não deve ser confundida com a palavra escola, pois a educação acontece por meio da família, dos amigos, da mídia, da rua e também da escola, que nessa visão integradora é apenas um segmento do processo educativo.

Para Maceno (2019), ainda que a educação seja um processo que acompanha o surgimento do homem, e seu desenvolvimento ao longo da história social, ela quase sempre é reduzida apenas à educação escolar. No entanto, a escola é uma forma particularizada de educação, que atua no sentido de melhor corresponder à natureza da educação diante de um momento histórico específico, mas não é a única forma de educação existente, pois essa deve ser compreendida como um processo amplo, histórico e ontológico, que designa características do ser social.

Quando afirmamos que o gênero humano se desenvolve a partir da história social não estamos adotando uma visão evolucionista linear ou homogênea, pelo contrário, adotamos a perspectiva materialista histórico-dialética, na qual a humanidade é analisada como um processo concreto, histórico, heterogêneo e contraditório (DUARTE, 2012), que conseqüentemente é acompanhado pelo trabalho e pela educação, tornando possível a compreensão da ontologia do ser social.

Nesse sentido, por meio do materialismo histórico dialético, esse trabalho segue o caminho da dúvida e da contradição, considerando que a temática aqui discutida se constitui em uma totalidade concreta mediada pelas condições históricas e sociais. Pensar a educação escolar em nossa sociedade é um desafio enorme, pois ao considerarmos os fatores intrínsecos em suas condições teóricas, práticas e metodológicas é possível observar como ela se constitui

em um projeto do capital para o capital. Ir contra esse modelo, caminhar por outras estradas, lutar contra os moldes capitalistas enraizados nas instituições escolares, tentar enxergar perspectivas de ser e fazer educação se constituem nos objetivos centrais daqueles que querem uma educação para além do capital, seja ela na escola ou em outros espaços que ensinam, aprendem e transformam.

Assim, através do concreto abstraído e do concreto pensado presente nas reflexões e pausas reflexivas no decorrer desse texto é possível observar que seguiremos por um caminho em que se fará presente a articulação da realidade com propostas teórico-metodológicas que possibilitem ver os processos de ensino-aprendizagem de outras maneiras, não somente de dentro da escola, mas em outros locais, em outras vivências, sem grades, sem janelas, sem cadeados, sem punição, sem pressa e sem obrigatoriedade.

Saviani (2012, p. 128), ao falar sobre a Contribuição para a crítica da economia de Marx, afirma que o pensamento intencionado em compreender o concreto real “[...] começa pela observação imediata, procede à sua análise fazendo intervir as categorias simples num processo de abstração podendo, de posse desses elementos, retornar ao todo produzido, agora, como concreto de pensamento [...]”. É assim que pretendemos caminhar por esse texto, ou seja, nos apoiando no método para ir do concreto ao abstrato e do abstrato ao concreto pensado.

Para Maceno (2017), falta às perspectivas teóricas da educação uma correta apreensão da reprodução social e das questões ontológicas presentes na prática educativa, pois partem de premissas equivocadas e não reconhecem no ser a articulação existente entre trabalho e sociedade, o que faz com que suas intervenções educacionais não ocorram para a transformação social, assim, não permitem a instauração de uma forma mais humana de educação e relação entre os homens, uma vez que ainda estão presas à sociabilidade do capital.

Consideramos que a educação disponibilizada pelo Estado burguês, demandada pelo capital “[...] não pode ser confundida com a educação para a emancipação humana. Esta requererá a extinção do Estado pela superação da propriedade privada, o que não é possível numa sociedade de classes [...]” (AMORIM; JIMENEZ; BERTOLDO, 2017, p. 82). A superação da sociedade de classes é crucial para pensar e concretizar uma educação emancipadora, no entanto, entendemos que ações educativas que ajudem a pensar e repensar o mundo, por meio de metodologias diferenciadas, devem ser colocadas em prática, fazendo com que o trabalho seja compreendido em sua totalidade como aspecto fundamental para percepção orgânica e genérica do ser, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão

crítica da realidade social, assim, estaremos dando o primeiro passo para a transformação da realidade e emancipação humana. Pois, como disse Sousa Neto (2005, p. 259), “ao fim de tudo, a luta parece dança, a palavra carne, a utopia realização”.

Duarte (2012, p. 50), ao falar sobre “forças essenciais humanas”, expressão de Marx, diz que a essência humana não é independente da atividade histórica do homem e que essa, por sua vez, não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Nas palavras do autor: “[...] Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente”.

É com essa passagem que finalizo esse texto meio torto, canhestro e com indícios de outras faces que ainda serão apresentadas no decorrer dos próximos capítulos. Deixo-os, portanto, nesse momento, em meio a algumas contradições, pois talvez estejam se questionando onde quero chegar. Porém, informo-os que essa escrita e posicionamento são atitudes típicas de quem é *gauche* na vida, pois, entre o certo e o errado prefiro a dúvida.

4 CARTAS ÀS VÍRGULAS: O CONTAR DE NOSSAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS

Os espelhos estão cheios de gente.
 Os invisíveis nos veem.
 Os esquecidos se lembram de nós.
 Quando nos vemos, os vemos.
 Quando nos vamos, se vão? (GALEANO, 2020, p. 1)

Talvez os espelhos de Galeano sejam uma forma de nos conectarmos com o nosso próprio ser e sentir. Olhar para o nosso reflexo nos faz pensar em decisões tomadas, caminhos percorridos, faz com que não sejamos invisíveis, com que nos lembremos de nós mesmos, pois nos vemos, percebemos nossas marcas desenhadas pelo tempo, sorrimos e verificamos nossa forma de demonstrar alegria ou o semblante de tristeza. Assim, os espelhos sempre estarão cheios de gente. Gente que viu o seu reflexo e que se autoconheceu por meio dele.

Aos vinte e poucos anos, minha irmã era professora em uma escola no campo, a mesma em que estudamos quando crianças. Ela lecionava para uma turma multisseriada, muito parecida com aquelas nas quais também estivemos presentes como alunas. Sempre muito preocupada com as questões introspectivas de seus alunos, ela resolveu fazer uma dinâmica de autoconhecimento. Sobre sua mesa havia um caixa com tampa e os alunos foram convidados a olharem um por vez o conteúdo da caixa e descrevê-lo para toda turma. Alguns alunos sorriram, outros hesitaram em dizer as características daquilo que viram, porém, um deles disse não saber do que se tratava, o que causou grande espanto na jovem professora, pois dentro da caixa havia um espelho.

Após aquele dia, o espelho passou a ter um lugar na prateleira de livros para que cada aluno tivesse a oportunidade de se ver, perceber suas características e se reconhecer cotidianamente. As cartas às vírgulas, que lhes apresento neste texto, são os espelhos de cada ser, de cada remetente, que me contou sua história, compartilhando seus reflexos e o que veem em si. As cartas são aquele espelho de moldura laranja dentro de uma caixa, que permitiu ao aluno se ver “pela primeira vez”.

A primeira carta foi escrita por mim e endereçada aos trabalhadores rurais associados ao STRC. Em conversa com a entidade, foi decidido o envio de trinta cópias de minha carta, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram entregues aos coordenadores sindicais que se voluntariaram a levá-las até suas comunidades. Assim, considerando os cuidados para evitar o contágio com a COVID-19, as cartas foram entregues na sede do STRC, depois de 48 horas foram distribuídas aos coordenadores, e só depois de mais 48 horas começaram a ser entregues aos associados.

Apresento-lhes aqui a tal carta que deu início ao fluxo de vírgulas compartilhadas:

Caetité, 12 de julho de 2020.

Caro(a) trabalhador(a) rural,

Vivemos tempos difíceis, nunca antes imaginados. O ano de 2020 não está sendo nada tranquilo. Há alguns meses vimos nossos costumes serem transformados, o uso de máscaras se tornou obrigatório, as visitas aos nossos amigos foram proibidas... Os apertos de mãos, evitados. Mas, por mais incrível que pareça, alguns laços foram estreitados, por exemplo, a comunicação via mensagens, vídeos e, no nosso caso, através da carta. Esse meio de comunicação um tanto esquecido é que nos possibilitará a troca de experiências, de conhecimento e de sentimentos.

[...] sou aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus VI, no qual venho pesquisando a respeito dos espaços educativos formais e não formais e a importância deles para a formação humana. No que se refere aos espaços não formais, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité (STRC) é o meu foco principal, pois tenho como objetivo compreender como ocorrem os espaços educativos não formais vinculados a esse movimento social.

Sou filha de trabalhadores rurais, fui criada no campo, na comunidade de Queimadinha, no município de Botuporã-BA. Vi meus pais cuidarem da terra, plantarem as sementes e realizarem a colheita. No entanto, não pude continuar ali, pois as condições que me foram impostas não me deram conhecimentos suficientes para querer permanecer no campo. As escolas em que estudei me formaram para sair do campo, para querer ir morar na cidade... E foi assim que deixei o rural para os meus pais e hoje moro no meio urbano. Porém, durante o curso de graduação em Licenciatura em Geografia da UNEB pude perceber o quanto teria sido importante para mim que minhas escolas tivessem me ensinado sobre minha realidade e me permitido permanecer no campo ao lado dos meus pais, fazendo com que nossas terras continuassem produtivas através de minhas próprias mãos.

Tive uma experiência bem interessante com o STRC na Vereda das Cacimbas, onde convivi e discuti a respeito do manejo do solo com os trabalhadores rurais da comunidade. Para a pesquisa de mestrado estavam planejadas visitas em sua comunidade, entrevistas e a realização de oficinas sobre temas que fossem do interesse dos moradores, porém, com a pandemia da COVID-19 essas atividades tiveram de ser canceladas visando o nosso bem-estar e a não disseminação do vírus. Dessa forma, peço que me envie uma carta,

respondendo às perguntas que farei em seguida. As suas respostas serão utilizadas na escrita do meu trabalho e contribuirão para a criação de um plano de ensino para a educação não formal, que compartilharei com o STRC em um futuro próximo.

Nesse sentido, gostaria de saber sua opinião sobre a escola... Gostaria que o(a) senhor(a) me respondesse essa carta me contando sobre suas experiências na escola, se ela te ensinou sobre sua realidade, se te fez querer permanecer ou sair do campo. Me conte também sobre a sua experiência com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité e como os espaços educativos promovidos por esse movimento tem levado ou não conhecimento até sua comunidade. Me fale sobre seus filhos, eles permaneceram ou saíram do campo? Na sua opinião, quais assuntos deveriam ser trabalhados nas escolas e no STRC para que houvesse maior conhecimento a respeito da realidade rural?

[...]

Um abraço e obrigada pela contribuição.

Atenciosamente,

Andrevânia (Vânia).

Alguns meses depois, comecei a receber as respostas à minha carta e percebi o quanto é importante deixar as pessoas falarem por si mesmas, deixar que elas expressem suas ideias e compartilhem aquilo que desejem compartilhar. Uma metodologia aparentemente simples, mas que fez com que vinte e seis pessoas se unissem, mesmo que à distância, me escrevendo vinte e cinco³³ cartas com um único propósito: participar de uma pesquisa de mestrado, contando-me suas vírgulas.

A educação não formal também expressa essa necessidade de fazer como que os participantes dos espaços educativos consigam perceber-se dentro do processo, como partes fundamentais para que a aprendizagem seja concretizada, uma vez que, de acordo com Gohn (2014, p.36), a participação tem “[...] uma função educativa e os indivíduos são afetados psicologicamente ao participarem do processo de tomada de decisão, o que só é possível a partir do momento em que eles passam a tomar parte nos assuntos públicos e a levar em consideração o interesse público”, ou seja, a participação produz experiência e socialização, as quais são importantes para que os indivíduos conheçam o contexto/realidade em que estão inseridos.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a aprendizagem na educação não formal é:

³³Uma carta foi escrita em dupla e assinada por duas pessoas, o que justifica os vinte e seis participantes da pesquisa e as vinte e cinco cartas.

[...] um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais, como em algumas abordagens simplificadoras na atualidade. Certamente que em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de "instrumentalidade técnica", não como principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura. (GOHN, 2014, p. 39).

Assim, os espaços educativos não formais fazem com que a aprendizagem não esteja voltada unicamente para resultados, mas esteja vinculada ao processo, isto é, nesses espaços espera-se que os indivíduos conheçam a sua realidade, percebam-se parte do processo em que se ensina e aprende, não sendo conduzidos a esperar um único resultado baseado na quantificação de desempenho por meio de notas.

No ano de 2017, ao participar de espaços de educação não formal promovidos por universitários em conjunto com o STRC, pude perceber como as pessoas envolvidas ficam dispostas a participar, a questionar, compartilhar suas experiências e conhecimentos. A aprendizagem ocorre de maneira mais flexível, sem aquela característica engessada que observamos em algumas salas de aula regidas pelo ensino tradicional, pois não há um professor dominador e detentor de conhecimentos, mas um mediador que compartilha conhecimentos juntamente com todos os envolvidos no processo.

Assim, podemos definir a educação não formal como:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal, não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento [...]. (GOHN, 2014, 40).

É preciso considerar que não há espontaneidade no aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal, pois ele é baseado em intencionalidades e propostas de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo de pessoas que formam os espaços educativos, por exemplo, quando estive mediando espaços de educação não formal juntamente com o STRC, os temas discutidos relacionavam-se à realidade dos trabalhadores rurais, e por esse motivo, compartilhamos conhecimentos acerca do manejo do solo, da

agricultura de sequeiro, da importância da cobertura viva da terra e de como esses aspectos são importantes para a permanência do cultivo de alimentos.

Gadotti (2005, p. 02), nos permite compreender a definição de educação não formal pelo que ela é e por suas especificidades e não apenas por sua oposição à educação formal. Assim, para o autor:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente.

Enquanto o espaço da escola é caracterizado pela formalidade, com aulas que ocorrem de forma regular e sequencial, os espaços educativos não formais são marcados pela realidade de onde se desenvolvem, e por isso podem apresentar a descontinuidade e a eventualidade, porém isso não significa que a educação não formal não possui intencionalidade, pois as atividades não formais também são organizadas e sistematizadas de acordo com seus objetivos, concretizados fora do sistema formal de educação (GADOTTI, 2005).

A metodologia das cartas possui o propósito de fazer com que os sujeitos da pesquisa participem do processo de construção de um plano de ensino baseado em suas peculiaridades e necessidades. Assim, eles não participarão apenas como espectadores, mas como integrantes ativos e participativos, pois terão suas histórias utilizadas como base para organização do ato educativo.

Nesta perspectiva, as cartas constituem-se na efetivação da primeira etapa da pedagogia histórico-crítica, a prática social inicial, referente à realidade das pessoas que me enviaram suas cartas, que após serem apresentadas e contextualizadas, serão utilizadas para identificar os problemas nesta realidade, os quais serão trabalhados no plano de ensino, constituindo, assim, as etapas da problematização e instrumentalização. A materialização das etapas seguintes ocorrerá de acordo com a posterior aplicação do plano de ensino, que permitirá a catarse e o alcance da prática social final.

Como somos adeptos da contradição, e vivemos por meio dela, cito em seguida uma passagem do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* de Dermeval Saviani. Segundo o autor,

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar. Esta é a situação com a qual nos defrontamos hoje. É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de pedagogia histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013, p. 84).

Pelo fato de ter consciência da importância da educação escolar, o texto dessa dissertação constitui-se, em grande parte, de uma crítica aos caminhos que a escola seguiu. Caminhos que fazem com que as bases históricas sejam desconsideradas, utilizando metodologias voltadas para realidades distantes da realidade de seus alunos. É por perceber que a escola pode ser mais educativa através da sua reorganização, que julgo importante fazer com que os outros espaços em que ocorre o aprendizado também sejam chamados de educação, pois a escola só educa quando permite que seus integrantes aprendam, ensinem, compartilhem e transformem, aspectos sem os quais a pedagogia histórico-crítica não pode ser posta em prática. Levar tal metodologia para a educação não formal não consiste em uma discrepância, mas em mediação, resultante da totalidade, da práxis e da contradição.

Assim, caso a escola não esteja aberta à pedagogia histórico-crítica, permanecendo centrada nas vertentes tradicionais do currículo, o movimento social é um espaço educativo que convida-nos para ensinar e aprender ao mesmo tempo, considerando em primeiro lugar a realidade daqueles que o integram. Nele a pedagogia histórico-crítica encontra espaço na necessidade de fazer com que a realidade seja estudada, compreendida, compartilhada e transformada.

Para esse capítulo foram selecionadas, aleatoriamente, dez cartas³⁴ que serão transcritas e as outras quinze serão sistematizadas em um quadro. Todas as cartas serão analisadas com ênfase nos aspectos que mais chamam atenção de acordo com a temática discutida no texto da dissertação.

A primeira e a segunda carta que recebi foram de duas participantes das oficinas, que apliquei junto ao STRC no ano de 2017, durante minha graduação. Elas dizem muito a respeito daquilo que venho discutindo no decorrer dessa dissertação. Além de contarem suas

³⁴Ao transcrever as cartas, procurei preservar a forma como seus autores as escreveram, ou seja, sem fazer correções de coesão, coerência e concordância, objetivando deixar que as vírgulas sejam contadas da maneira que chegaram até mim. Além disso, a opção por transcrever as cartas dentro do texto tem por objetivo fazer com que você, caro leitor, tenha acesso a maior parte do conteúdo que me foi enviado.

próprias vírgulas elas abrem espaço para que possamos contar as histórias das outras pessoas que também foram meus correspondentes.

Carta I

Olá, Andrevânia!

[...] Moro na zona rural, na comunidade Vereda das Cacimbas, distrito de Caldeiras, município de Caetité-BA. Sou casada, tenho dois filhos e desde os dez anos de idade eu venho me dedicando nas atividades do campo.

Foi muito bom receber a sua carta, até mesmo para lembrarmos desse meio de comunicação que alguns anos atrás era bastante valorizado e com o avanço da tecnologia é raramente utilizado hoje em dia.

A minha experiência com a escola foi um pouco difícil na época em que estudei. Por falta de professores na zona rural, eu consegui estudar com idade de quatorze anos e só concluí o primário, ou seja, a quarta série. Por tanto, esse pouco tempo na escola não tive experiência para o trabalho no campo, o ensino do plantio veio do meu pai, ele é quem me incentivou a permanecer na zona rural até hoje.

Sou filiada no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité a dezoito anos, ele é o nosso parceiro, nos representa em todo o Brasil, defende os nossos direitos, nos ensina a viver melhor no campo, como cuidar do manejo do solo, plantar e colher bem nossos alimentos saudáveis e melhorar a nossa renda familiar; só tenho a parabenizar e que melhore cada vez mais.

Meus filhos moram comigo, minha filha com idade de dezenove anos já completou o ensino médio e participou do jovem saber³⁵. Meu filho com idade de doze anos está estudando no ensino fundamental em Caldeiras. E sempre me ajudando em casa, nas atividades do dia a dia.

Para ter mais conhecimento no trabalho rural é importante o ensino de atividades agropecuárias para que todos continuem no campo, principalmente os jovens, pois precisamos saber lidar com o manejo da terra para plantar e colher os seus alimentos e até

³⁵De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), o Programa Jovem Saber é um metodologia de formação da juventude trabalhadora rural oferecida pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) objetivando fortalecer a organização da juventude rural por meio do acesso ao conhecimento das bandeiras de luta do movimento sindical e da realidade do município onde vivem, contribuindo, assim, para que a juventude rural saiba como agir para transformar a comunidade em que vivem em um lugar melhor. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=601&ap=1&nw=1>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

mesmo para ter uma renda. Além de se apresentar no Sindicato deveria ensinar nas escolas também, o que é muito importante para incentivar os jovens a ficar no campo.

Meu sonho nesse momento da pandemia, é que tudo isso vai passar e que volte os nossos costumes, a nossa liberdade.

O meu medo é que está acontecendo tantas coisas no mundo e a maioria das pessoas às vezes faz de conta que nada está acontecendo.

Alegria é que tudo isso vai passar e teremos os nossos laços de volta como nossos abraços, apertos de mão e o mais importante de nossos encontros para falar com Deus.

E aqui vai o meu abraço.

Se houver erros, peço desculpas.

Pois tenho dificuldade para escrever.

Muito Obrigada!

Dessa carta destaco, inicialmente, o termo “faz de conta” que a autora utiliza ao dizer que as pessoas não se importam com a pandemia da COVID-19 e demais acontecimentos da contemporaneidade. Porém, acrescento que o “faz de conta” é recorrente e está presente em variados âmbitos de nossa existência, por exemplo, e sem generalizar, a escola faz de conta que ensina a partir da realidade do aluno, as políticas educacionais fazem de conta que foram construídas de maneira horizontal, o ensino faz de conta que é baseado em um currículo democrático e conseqüentemente os alunos vivem os resultados de um “faz de conta”, que não ousamos ou não dispomos de armas para desconstruir.

Um aspecto que chama bastante atenção na carta é o fato da autora citar a necessidade de que a escola possua atividades agropecuárias que permitam ao jovem permanecer no campo. Para ela, as atividades educativas proporcionadas pelo STRC, deveriam estar presentes nas escolas, pois é importante que o jovem do campo saiba a respeito de temas relacionados ao manejo e cultivo do solo. A questão da dificuldade ao acesso à escola durante sua infância se constitui em um assunto de extrema importância e que foi dito em várias cartas que recebi, pois, a falta de investimento em estrutura para as escolas do campo não é algo novo, muito pelo contrário, existe e coexiste com as dificuldades dos trabalhadores rurais desde que se tem a escola formal como sinônimo de educação.

Carta II

Oi, boa tarde! Quero aqui me apresentar e falar um pouco de mim. Sou agricultora, casada, tenho dois filhos, sou presidente de associação, coordenadora sindical e diretora do

Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité. Hoje moro na comunidade de Vereda das Cacimbas, distrito de Caldeiras, município de Caetité. Meus pais me colocaram na escola com quatro anos de idade, ia uma semana numa semana outra não, aí com seis anos comecei a frequentar diariamente. Era uma escola muito longe, íamos a pé correndo atrás da professora que ia montada em um burro.

Nesta escola fiquei até concluir a quarta série, a partir daí fui para Caldeiras, fiz a oitava série e aí é que ficou difícil continuar, pois não tinha transporte para ir estudar no município ou em outro lugar. Meus pais tinham parente em Caetité aí fui ficar com eles durante um ano, depois voltei para morar em Maniaçu com uma tia eia todos os dias para Caetité, aí sim tinha o transporte, no terceiro ano voltei para a comunidade e matriculei em Tanque Novo, eu ia todos os dias, pois o transporte vinha me buscar em casa e assim concluí o quarto ano, pois fiz o normal médio, antigo magistério, isto em 2006.

Em 2007 comecei a ensinar jovens e adultos na comunidade, uma experiência muito boa e uma troca de informações. Neste mesmo ano, em junho, minha mãe faleceu, assim complicou tudo para mim, fui cuidar de casa, de uma irmã, mas continuei ensinando a noite. Em 2009 eu me casei e fui morar em Maniaçu ai consegui ensinar pelo município durante um ano e continuei com o programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) durante quatro anos. Isso foi muito gratificante fazer com que os adultos aprendessem o nome.

Estes programas de alfabetização de jovens e adultos foi uma oportunidade que o sindicato nos ofereceu, onde eu fiz um acompanhamento nas turmas da cidade e também na zona rural, pois é um órgão que se preocupa com o bem das pessoas. Desde 2008 eu participo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité, comecei como coordenadora sindical, passei por comissão de eleições, entrei na chapa seguinte como conselho fiscal, depois como suplente do secretário geral, onde hoje exerço este cargo como diretora do sindicato.

Hoje como sócia e diretora do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité pude observar e acompanhar as oportunidades que vem oferecendo ao homem, ao jovem do campo para que não aja o êxodo rural. O sindicato ofereceu cursos, grupos de estudos onde aqui mesmo foram contemplados. Foi um ensinamento muito bom, mostrou oque temos de tão bom no nosso meio rural e às vezes não é valorizado.

Particpei do grupo Jovem Saber, onde tinha oito módulos a se discutir durante um período, foi excelente, pois fizemos visitas em outras comunidades que também tinha grupos, fizemos diálogos, troca de experiência em outros municípios foi muito bom. O sindicato hoje

é o braço direito dos agricultores, onde leva informações e defendem o seus direitos se ser trabalhador rural.

Quero aqui agradecer a você e toda a equipe que veio nos visitar e desenvolver aquela oficina muito boa mostrando como se desenvolver em um determinado solo, foi uma experiência muito boa para mim e toda comunidade, ficamos elogiados pela sua presença e triste por não está vindo novamente dá continuidade nos trabalhos agora neste momento de pandemia, mas espero que passe logo este período e logo reuniremos mais uma vez para dialogarmos em conjunto.

Um abraço virtual e até um dia.

Essa carta nos apresenta a lida de uma criança e jovem rural para conseguir estudar, atravessando longas distâncias a pé, viajando horas de ônibus ou morando na casa de parentes para conseguir acesso à escola, o que é uma realidade presente na vida de muitos brasileiros. Eu, minhas irmãs e a remetente da carta compartilhamos essa vírgula em comum, pois por morar em comunidades distantes da sede do município enfrentávamos esse caminho tortuoso para estudar e, como meus pais diziam, ter um futuro melhor.

No decorrer da carta, a autora dá ênfase a sua participação no STRC e nos projetos educacionais apoiados pela entidade, evidenciando que parte de sua formação pessoal e profissional ocorreram dentro do movimento social, pois lhe proporcionou experiências significantes, por exemplo, ensinar jovens e adultos a escrever, dialogar com outras comunidades e municípios e discutir acerca de sua realidade através de oficinas sobre o manejo do solo.

Sobre educação e movimentos sociais, Gohn (2016, p.02) afirma que:

A relação movimento social e educação ocorre de várias formas - a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais, no próprio movimento social, dado caráter educativo de suas ações na sociedade, e no interior dos movimentos, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos [...].

Observamos essa relação na segunda carta quando a autora fala a respeito do programa de alfabetização de jovens e adultos, que acontecia por meio de uma parceria com o STRC, do programa Jovem Saber, desenvolvido pelo e para o movimento social, as práticas educativas desenvolvidas por universitários com a ajuda do sindicato. Todas essas iniciativas, sejam de

cunho formal ou não formal, demonstram o envolvimento do movimento social na defesa do acesso à educação e aprendizagem.

A terceira carta, apresentada a seguir, aborda aspectos relacionados à organização do STRC no que se refere à formação e educação, além dos sentimentos e percepções pessoais da autora ao relembrar sua vida escolar.

Carta III

Olá Vânia, como vai?

Espero que minha carta te encontre bem.

De antemão, quero agradecer por sua carta, fiquei feliz em recebê-la e poder falar com você sobre esse tema tão importante como o da educação. Parabéns por essa pesquisa, quanto mais trabalhos assim na nossa historiografia, melhor para entendermos e discutirmos a educação no nosso país.

Hoje moro na área urbana, mas as séries iniciais, fundamental 1 e 2, fiz na área rural, e ao ler sua carta, voltei lá atrás naquele período e fiz algumas reflexões, reflexões essas que eu sempre faço quando se fala em educação, pois falar da nossa experiência a gente tem mais propriedade e consegue identificar melhor determinadas questões. Pois bem, estudei numa escola com sala multisseriada, com uma professora que tinha dificuldades para chegar em nossa escola, pois o poder público da época não disponibilizava transporte, o material escolar era voltado apenas para a vivência na cidade, me lembro a primeira vez que na terceira série, eu vi o desenho de um semáforo no livro, era nosso próximo assunto, falar sobre sinais nas ruas, e aquilo me chamou atenção pois na minha comunidade não tinha aquilo, e a partir dali eu fui vendo que a escola estava me preparando para ir para a cidade, ali iria ficar para trás o manejo do solo que eu via meus pais fazerem, ficaria para trás as plantações... porque nos livros tinham desenho de asfalto, na minha comunidade não tinha aquilo, então eu tinha crise de identidade justamente ao olhar as imagens do meu livro.

O tempo foi passando e meu sonho de ser professora foi surgindo, acho que hoje em dia estando na instituição que estou, defendendo o modelo de ensino que defendo, colaborando com atividades de educação popular, eu entendo melhor porque queria ser professora, eu queria era ensinar sobre nosso espaço para as crianças, e é por isso que discuto e defendo tanto a educação no campo e para o campo.

Nossas escolas rurais foram fechadas, as crianças retiradas do seu espaço para irem conviver com espaços alheios, aprender sobre a vivência alheia quando sus vivências, suas histórias foram esquecidas, e hoje eu luto para a retomada das escolas rurais, pela educação

no e para o campo, por conta da minha experiência nas minhas séries iniciais, eu senti falta de estudar sobre o meu espaço, sobre minha realidade e imagino que nossas crianças sentirão, em algum momento da vida, essa falta também.

Acredito que seria necessário repensar a construção dos nossos livros didáticos e a preparação pedagógica nas escolas, para que assim a realidade do campo seja incluída juntamente com a realidade urbana, para que os estudantes que vem desses espaços, não se sintam alheios e passem a ser contemplados, passem a estudar sobre o espaço do outro, mas sem deixar de estudar sobre seu próprio espaço, suas origens.

Atrelada à educação no campo, vem a educação em espaços não formais, o que eu considero de extrema importância, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité já há um tempo, abriu suas portas para essa atividade, recebe estagiários das universidades e juntos desenvolvem belíssimos trabalhos com comunidades do nosso município, constrói através de sua secretaria de formação e educação, espaços educativos e formativos que tem sido importante para as comunidades, e é isso que deve ser feito, construir oportunidades para que essas atividades aconteçam.

[...]

Forte abraço, sucessos a ti!

A carta traz muitas reflexões acerca da importância da escola do campo, suas dificuldades e como a realidade rural é distorcida ou apagada dentro da escola. Lembro-me de quando estudava no ensino fundamental e de vários acontecimentos que me faziam ter mais interesse na cidade do que no rural, especialmente das aulas de Geografia em que estudávamos paisagem, caracterizada pela dualidade humanizada e natural, em que era frisada a ideia de que só era uma paisagem humanizada se houvessem grandes construções, concreto e asfalto, enquanto casebres, plantações, sítios eram consideradas paisagens naturais, desconsiderando, assim, o trabalho e a humanidade dos moradores do meio rural.

Para além desses equívocos, existia ainda a constante apresentação da realidade urbana, como foi discutido pela autora da carta, fazendo com que os alunos estivessem sendo preparados para se tornarem urbanos. Dessa forma, percebemos que a educação oferecida às pessoas do campo é fundamentada no “paradigma urbano”, termo discutido por Arroyo (2007), do qual se depreende que o urbano é tido como o ponto máximo da civilização, conseqüentemente subordinando o campo à cidade. Não é por acaso que o meu sonho e de todos os meus colegas era estudar nos colégios da cidade, pois estaríamos, de fato, entrando

em contato com as representações dos nossos livros didáticos e até mesmo das histórias que nossos professores nos contavam.

Para Caldart (2003, p. 64):

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo.

Um dos motivos pelos quais muitas escolas do/no³⁶ campo estão sendo fechadas é a falta de ação das pessoas que estudaram e estudam nessas escolas, pois se não há luta pela coexistência e sobrevivência no campo, a tendência é que a juventude queira viver na cidade. E é nesta brecha, entre a falta de luta pela permanência da escola em comunidades rurais e o projeto de governo voltado para o agronegócio, que cresce a ameaça em fechar, nuclear e destruir as relações interpessoais e comunitárias de muitas crianças, jovens e famílias.

A escola, como afirma Caldart (2003), é um agente de formação da consciência no que se refere à mobilização pela luta dos direitos dos trabalhadores rurais, logo, se não existe escola, ou se a escola se distancia, essa instrumentalização para a transformação deixa de existir. No entanto, é preciso considerar que mesmo existindo luta as ameaças continuam e evidenciam as ideologias de um executivo despreocupado com as questões sociais do país.

No ano de 2019, o site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) publicou uma matéria³⁷ denunciando a intenção de ataque do governo Bolsonaro à oferta de educação do campo, principalmente àquelas escolas organizadas pelos trabalhadores rurais, pois se materializam como espaços de resistência. O ataque tem como base, como não poderia ser diferente, a ideia que tais escolas, por meio do MST, realizam doutrinação socialista de crianças. Como dizem Marx e Engels (2010, p. 39), “que partido de oposição não foi acusado de comunista por seus adversários no poder?”.

A quarta carta também apresenta reflexões acerca do fechamento de escolas no/do campo e das dificuldades para ter acesso às escolas do meio urbano. Além disso, a autora demonstra preocupação em relação ao fato da não permanência da juventude no meio rural.

³⁶ Para Bezerra Neto (2010), se pensarmos a educação deve acontecer no lugar onde as pessoas moram estamos falando de educação no campo, não havendo, assim, necessidade de pensar um processo educacional específico para o campo. Porém, se entendermos a necessidade de existir uma educação específica e de acordo com a realidade do campo, estaríamos falando em uma educação do campo. No texto, utilizo o termo “no/do campo” por não estar definindo qual dessas escolas estão sendo fechadas, até porque ambas correm risco.

³⁷ Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Carta IV

Cara Vânia, bom dia!

Espero que você e sua família estejam bem!

Falar de minha vivência escolar, nos anos iniciais, trás boas lembranças! Éramos tão inocentes e felizes, apesar de tantas dificuldades.

Sou de família grande, filha mais velha de cinco irmãos, desde muito cedo já ia à escola como ouvinte. Isso porque minha avó era professora e eu com três, quatro anos de idade adorava frequentar a escola, era um mundo novo e eu admirava muito. Quando tive idade para frequentar regularmente uma escola, meus pais nos matricularam na escola da comunidade, lembro como hoje como era maravilhoso descobrir as letras e o números, a escola chamava Vasco da Gama, a professora uma prima de meus pais, professora leiga, mas que tinha uma capacidade imensa de alfabetizar, com todas as dificuldades, pois a turma era multisseriada, tínhamos que conviver com crianças e adolescente ou até adultos.

Para fundamental dois (5ª a 8ª série), a escola mais próxima era no povoado de Santa Luzia, distante seis quilômetros de minha casa, foi difícil amiga, porque tinha um ônibus bem velho que nos levava para a escola, mas ele quase nunca funcionava, íamos a maior parte dos dias a pé, no sol ou na chuva, como estudávamos de manhã, o sol não estava muito quente, mas para voltar era complicado. Com todas as dificuldades consegui concluir o ensino fundamental.

Para meus pais que não tiveram a mesma oportunidade que eu, era um orgulho ter um filho que chegasse até esse ponto, mas eles queriam mais, e arrumaram a casa de uma conhecida da família na cidade para que eu pudesse continuar os estudos. Pensa aí sair de sua casa e ir morar com uma pessoa que você nunca viu, sair de uma casa cheia e ir morar numa casa vazia. Foi tão difícil acostumar, queria deixar tudo e ir embora, mas meus pais não deixaram e eu consegui concluir o ensino médio, antigo magistério. Se eu te contar você nem vai acredita, mas fiz meu último estágio na mesma escola que eu comecei, tive oportunidade de aprender muito com a minha primeira professora, numa sala multisseriada, assim como eu havia estudado, pude ensinar e repassar um pouco da minha experiência e aprender muito, no mesmo ambiente onde passei a maior parte da minha infância.

Hoje com a nucleação do município, a escola está fechada, mas sempre que tenho a oportunidade de passar por aquele lugar, observar aquele prédio, sinto tanta saudade do tempo em que vivi naquele lugar, de como eram boas as brincadeiras e de como fomos felizes.

*O tempo passa e a vida toma outras formas, outros rumos, meus pais não queriam que os seus filhos seguissem os mesmos rumos de sua vida, e por incrível que pareça, nenhum ficou na área rural para dar continuidade a profissão dos meus pais, meus avós, bisavós... a escola procura formar cidadãos para trabalhar em outras áreas, não para ser lavrador, trabalhador rural... olhando para trás fico me perguntando o que será de nosso futuro, se nosso alimento vem do campo e a juventude não quer viver no campo.
Grande abraço minha amiga, espero ter colaborado com sua pesquisa.*

Há nas famílias do meio rural a necessidade de fazer com que seus filhos não continuem trabalhando no campo, pois com a desvalorização do trabalhador rural, existe nos pais a vontade de ter seus filhos distantes do sofrimento, da exclusão e discriminação social. Digo essas palavras sem usar uma comprovação científica, uma citação ou teoria, pois vivi e sei como fui tratada nas escolas urbanas em que estudei e como meus pais foram tratados em diversos ambientes públicos em que estiveram presentes. O termo “da roça” em determinados ambientes urbanos é utilizado para inferiorizar e humilhar pessoas vindas do campo.

Em 2008, quando estudava a sexta série, ouvi meu colega dizer que eu não queria dar minha opinião sobre o conteúdo trabalhado em sala porque eu era da roça. Meu professor se pronunciou a respeito? Não. Ele se calou, assim como eu me calei. A subordinação do campo à cidade produz preconceitos e sofrimentos, os quais perpassam gerações, pois ao voltar a essa escola, como aprendiz de professora, percebi que muitos dos meus alunos estavam passando pelas situações que passei, sendo inferiorizados e segregados até pela própria organização escolar que define quem estuda na turma A e quem estuda na turma B.

Assim, sob os efeitos do “paradigma urbano”, os jovens saem do campo, abandonam suas raízes e transformam suas vidas de acordo com o modo de vida das cidades. Eu passei por isso, minhas irmãs, meus primos, meus amigos e hoje, nossa comunidade rural possui uma população idosa, uma escola prestes a fechar por falta de alunos e a promessa iminente de uma nucleação, a partir da qual as crianças da comunidade serão obrigadas a estudarem em escolas de outras comunidades ou na própria sede do município.

Assim, seguimos para a próxima carta:

Carta V

Olá companheira! Bom dia ou quem sabe talvez uma boa tarde.

Então, tenho 56 anos e quanto a escola naquele tempo que estudei não se tratava de saber algo se a gente queria ou não continuar no campo porque a própria escola era no campo, nem prédio escolar existia.

A gente estudava era na casa onde tinha mais condições de receber o professor e junto com aquela família que o recebesse ficava morando como se fosse um membro da mesma família durante o período escolar. E se tratando do campo, moro no campo porque nunca tive vontade de sair do lugar onde nasci, ou melhor, a minha terra natal.

Quanto ao sindicato, ele é para mim o ponto de referência, de incentivo, de informação, onde o trabalhador que mora no meio rural tem junto a esse órgão a sua participação, trazendo para a comunidade grandes resultados.

Quanto aos meus filhos, eles continuam trabalhando no campo, mas não na terra natal em que eles nasceram. Estudaram, formaram e trabalham em grandes fazendas na região de Luiz Eduardo.

E o sindicato já orienta todos os agricultores para continuar permanecendo e vivendo no meio rural. Esses são os trabalhos do sindicato, além de muitas outras informações.

Enquanto a escola, ela poderia ensinar para os alunos a realidade do meio em que vive cada um, mas traz para os alfabetizados realidades diferentes, exemplo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, etc.

A primeira aula formal da qual minhas irmãs participaram ocorreu na sala da casa de nossa bisavó e foi assim durante muito tempo, às vezes a escola migrava de uma casa para outra, de acordo com as possibilidades dos moradores em receber os alunos, até a construção do prédio escolar. Ter acesso a uma educação de qualidade não é um problema do passado, pois na atualidade muitos alunos ainda não conseguem chegar até a escola sem passar por um caminho complicado e tortuoso.

Em 2020, presenciamos mais um caos na educação pública do Brasil, pois a pandemia da Covid-19 trouxe um novo cenário repleto de incertezas e dificuldades. As escolas tentaram se adaptar ao que comumente foi chamado de “novo normal”, importando metodologias de ensino presenciais para a educação a distância (EAD), o que deixou em evidência a desigualdade social do país, pois muitos alunos não têm acesso às ferramentas digitais, dispositivos e plataformas utilizadas para dar continuidade ao ano letivo.

Essa nova forma de tentar educar deixou explícito diversos fatores que contribuem para a evasão escolar e para as dificuldades de aprendizagem presentes nas escolas públicas brasileiras. Aspectos até então camuflados por uma falsa acessibilidade e construção de um

disfarce para as reais condições dos estudantes, que sofrem diariamente no caminho para escola e dentro das salas de aula.

Assim, observamos como a adesão ao EAD evidenciou obstáculos para o acesso a um ensino de qualidade, por exemplo, a falta de estrutura adequada, pois muitos alunos não possuem computadores, conexão com internet e até mesmo espaço para estudar em casa; dificuldade na relação família-escola, devido à baixa escolaridade dos familiares dos alunos e esgotamento emocional dos professores; além de problemas sociais como a fome elevada pela falta de merenda escolar, a exposição dos alunos a vários tipos de violência e a falta de preparação dos professores para ministrar aulas online³⁸.

Na carta, o remetente diz que as escolas do passado aconteciam nas casas de quem tinha condição de receber o professor, já em 2020 as escolas acontecem nas casas daqueles que têm condições econômicas e sociais que possibilitem acesso à energia elétrica, computadores, celulares e internet. Tais questões expressam a falta de adequação da escola à realidade dos estudantes, pois não há estrutura para ensinar a distância se não existem meios de chegar a todos os estudantes, da mesma forma existem estudantes que, mesmo antes da pandemia, não tinham condições de chegar até a escola.

Fora do contexto da pandemia, e retomando a questão do fechamento e nucleação das escolas do meio rural, é preciso considerar que:

A estratégia de criar escolas-núcleo ou escolas-polo, eliminando as escolas rurais isoladas e transportando os alunos até as escolas nucleadas foi amplamente disseminada. Justificada e defendida com princípios de equidade na distribuição das oportunidades educacionais para alunos da zona urbana e rural, a estratégia tem sido também criticada, tanto por não apresentar uma relação de custo efetividade favorável quanto por ser prejudicial às crianças do meio rural que muitas vezes ficam várias horas em ônibus ou similares, realizando o trajeto de casa para a escola e vice-versa, ou por desenraizar as crianças de seu contexto cultural. Muitas vezes as crianças das escolas desativadas não são levadas para uma escola-núcleo, mas sim para qualquer escola na cidade que apresente vagas. Outras também podem evadir, caso o transporte não seja disponibilizado ou apresente problemas de qualidade e segurança. (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p.75).

Quando defendemos a escola do campo, não estamos defendendo a escola improvisada, multisseriada, sem infraestrutura e com profissionais despreparados para a formação dos habitantes rurais. Defendemos a necessidade de escolas do campo e para o campo, que se constituam em espaços educativos em que os alunos sintam-se valorizados e parte importante do processo de ensino-aprendizagem, pois, por experiência própria, é muito

³⁸Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

difícil sair do campo e estudar em uma escola urbana, em que somos obrigados a nos adaptar a uma realidade totalmente desvinculada do lugar onde nascemos, em escolas que não consideram o nosso desgaste físico e emocional diante da necessidade de deslocamento diário em uma migração pendular campo-cidade/cidade-campo.

O Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) diz que os sistemas de ensino devem promover adaptações necessárias à educação básica ofertada para a população rural, considerando as peculiaridades da vida rural de cada região, principalmente nos seguintes aspectos: “I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (BRASIL, 2020, p. 22).

A Lei deixa evidente a necessidade em fazer com que o ensino direcionado para as populações rurais ocorra de acordo com a realidade do campo, o que promoveria maiores condições de aprendizado, pois a escola teria o lugar dos alunos como ponto de partida para o reconhecimento do mundo que os rodeia. Dessa forma, a sala de aula não seria um ambiente desconectado da vida social dos alunos, mas um ambiente que estabelece um vínculo materializado no ensino do campo e para o campo.

Na carta seguinte, o remetente faz uma análise sobre a importância de um projeto educativo voltado para os jovens do campo.

Carta VI

Bom dia!

Sou trabalhador rural, estudei até a quarta série do ensino fundamental na zona rural, vindo estudar na cidade a noite por meio do transporte escolar, onde terminei minha formação no ano de 2003.

A experiência na escola foi fundamental para que eu ficasse mais convicto de que minha vontade seria permanecer no campo, apesar da minha formação não ter sido específica para minha realidade, tenho muito orgulho do que sou hoje, pois nunca pensei em deixar o campo para ir para a cidade. No ano de 2005 me ingressei no movimento sindical na condição de coordenador representando minha comunidade, em 2008 fui eleito diretor dos pequenos produtores do sindicato trabalhando a política de crédito do PRONAF³⁹ e emissão

³⁹Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

de DAP (Declaração de Aptidão ao PRONAF) onde permaneci no cargo até o ano de 2016, atualmente estou como secretário geral da entidade.

A minha experiência com relação ao sindicato são as melhores possíveis, pois percebi o quanto essa entidade pode ajudar nos processos educativos para o homem do campo, na organização e mobilização sobre seus direitos.

Eu entendo que o sindicato juntamente com o poder público municipal, estadual e as universidades têm potencial para montar um projeto educativo voltado para os jovens do campo, como por exemplo: uma escola técnica, voltada para essa realidade, envolvendo cultura, esporte, agropecuária entre outros. Dessa forma teremos estabilidade no campo e os jovens não precisarão deixar seu lugar de origem para procurar meio de sobrevivência nas grandes capitais.

Sonho em ver e conviver com uma estabilidade econômica e produtiva no meio rural, tenho medo da migração da juventude do campo para os bairros periféricos das cidades.

Ao ler essa carta, me lembrei do texto Politecnia: A educação do molusco que vira homem de Edna Garcia Maciel Fiod. Segundo a autora:

A politecnia [...] deve ser uma aprendizagem capaz de articular teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecimento do trabalho produtivo, forma de extinguir a indesejável ruptura entre trabalho manual e o intelectual. De modo geral, a concepção da educação politécnica funda-se no pressuposto de que essa forma educativa faz emergir um novo homem: um indivíduo plenamente desenvolvido, em oposição àquele qualificado unilateralmente para o mercado de trabalho. (FIOD, 1999, p. 103).

Quando o remetente fala da importância de criação de um projeto educativo voltado para a realidade rural, envolvendo esporte, cultura e agropecuária, notamos sua preocupação em que a juventude tenha uma formação mais completa, que a prepare para os mais diversos âmbitos de sua vivência, o que poderia influenciar de forma positiva na permanência dos jovens no campo, os quais estariam preparados para fazer de seu lugar um ambiente com perspectivas de um futuro estável em que não há a necessidade de migração para os centros urbanos.

Dessa forma, nos opomos a uma escola unilateral que oferece ao aluno, ao trabalhador, apenas o conhecimento relacionado ao seu papel no processo produtivo. Defendemos uma escola que não se limite ao mercado de trabalho ou ao ensino precário de conteúdos fragmentados que não condizem com as necessidades de seus estudantes. É importante esclarecer que não estamos defendendo a existência de uma escola que distancia as pessoas

dos saberes elaborados e cientificamente comprovados, dando ênfase apenas a cultura popular, pelo contrário, prezamos por uma educação que permita o acesso à ciência e ao saber sistematizado, mas que considere, também, o lugar onde se desenvolve.

É nesse aspecto que nos aproximamos da teoria da curvatura da vara discutida por Saviani (1999) no livro *Escola e democracia*, em que se liga o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, o ensino, a escola, os espaços educativos precisam ter um ponto de partida que integre a realidade do aluno e um ponto de chegada em que houve a aquisição de conhecimentos sistematizados que contribuam para a resolução de problemas e transformação da realidade.

Na sétima carta, a autora faz uma reflexão acerca da importância de dar atenção às pessoas que permanecem no campo e dos projetos educativos do STRC.

Carta VII

Caetité, 11 de novembro de 2020

Estimada Vânia

Aqui passo pra deixar minha contribuição sobre o conteúdo abordado, sobre a escola normal no Brasil acho que não iremos ter respostas bastante diferenciadas, pois o sistema nos propõe o mesmo formato com poucas diferenças. Eu sempre estudei em escola pública, cheguei até ela um pouco tarde aos meus 09 anos de idade, que já começando enfrentei dificuldades pelos motivos das pessoas que tinham a minha idade estavam em séries adiantadas, por não morar na sede do distrito e não conseguir chegar desde mais nova, ainda seguindo o ensino nos coloca uma grande impressão que temos que viver e ser tudo que não é nosso, como: costumes, crenças, ilusões, etc.

Hoje eu sinto até que mudou coisa mínima, mas mudou pois nos anos 90 os jovens estudavam para ser gente e um dia instalar nos grandes centros e muitas das vezes eram incentivados por sua própria família a deixar suas raízes e ir para os grandes centros, periferias e viverem em condições lastimantes, pois fomos incentivados que o diferente que vale a pena e que importa, muitas das vezes pode nem ser seu, mas alguém nos encanta. Assim, então os nossos criadores mentalizavam e ainda mentalizam que você tem que viver e fazer como seu fulano.

Unindo aí o ensino a nós proposto e a cultura e a construção da sociedade aí chegamos a diversos diagnósticos diferentes até os dias atuais seguem uma esfera de culpa como uma pirâmide. Seguindo assim falo da pouquíssima diferença que vejo é que minha época em um todo pensava em sair de suas comunidades e tinha a ilusão que só haveria

coisas boas, não pensavam que poderiam enfrentar dificuldades e hoje em dia já encontramos jovens que pensam em preservar seus costumes, desenvolver e se manter junto da sua família, mesmo saindo pra estudar mas pensam em voltar para suas realidades mas observando que é o mínimo entre as situações, porém existem e acho na minha opinião que é um eixo a dar atenção.

Se falando de espaços educativos promovidos por essa entidade Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité, tem promovido em todo município atos educativos, como: palestras, cursos, grupos de estudos, grupos de formações e muitas das vezes se estendendo a níveis intermunicipal e estadual. Falando agora específico da minha comunidade o Sindicato tem atuado de forma intensa desde os anos 80 onde as reuniões eram realizadas em casas de famílias, debaixo de árvores pois as comunidades ali ainda não tinha espaços para reuniões e até os dias atuais caminhamos juntos e somos muito gratos a essa nossa entidade representativa seguindo gerações.

[...]

Relatando também sobre minha pessoa hoje considero que a melhor escola por me ensinar tudo que eu imaginava a até mesmo algo que nunca tinha feito noção que pudesse existir no meio do movimento sindical me fornecendo um diploma de forma diferenciada sem papel, sem tinta, sem letras e sem cores visíveis, mas com uma grande diversidade de saberes, sentimentos, lições, incentivos, alegrias, tristezas, sonhos e pensamentos. Não podia ser diferente pois é um movimento e movimento é movido por ser humano é o conjunto de um todo e nesse todo aprendi que pode ocorrer tudo.

[...]

Obrigada!

Sigo a disposição se sentir que posso contribuir com algo mais.

Um dos aspectos mais interessantes nessa carta é quando a autora ressalta a importância de darmos atenção aos que permanecem, aos jovens, aos adultos, à população rural que decidiu ficar, que viu no campo a possibilidade de continuar suas vidas. São justamente essas pessoas que tem acesso aos espaços educativos, às formações e projetos de ensino promovidos pelo STRC, o qual se torna a ferramenta para lutar por seus direitos, pois como diz a remetente, o movimento social fornece “[...] um diploma de forma diferenciada sem papel, sem tinta, sem letras e sem cores visíveis, mas com uma grande diversidade de saberes [...]”.

Nessa perspectiva, percebemos na carta uma ligação intrínseca com a afirmação de Gohn (2009, p. 32) a respeito das demandas da educação não formal. Segundo a autora:

Podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania. Esta área desdobra-se nas seguintes demandas: a) Educação para justiça social. b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.). c) Educação para liberdade. d) Educação para igualdade. e) Educação para democracia. f) Educação contra discriminação. g) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Assim, lhes questiono: as escolas em que estudaram apresentam esses eixos postos em prática? Essas escolas se adaptam às realidades de seus alunos? Elas procuram entender a realidade dos alunos que vieram do meio rural? Conhecem escolas presentes no meio rural que estejam estruturadas de acordo com o que é previsto no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? Deixarei essas perguntas soltas aqui, pois antes mesmo de tentar respondê-las é preciso que continuemos a questionar até conseguirmos respostas reais, materiais e não apenas dados refletidos pelo sistema de avaliação da educação básica, que mais quantifica do que qualifica.

Neste momento, apresento-lhes a oitava e a nona carta, que trazem algumas especificidades a respeito do que seus remetentes gostariam que fosse trabalhado nos espaços educativos.

Carta VIII

O sindicato dos trabalhadores rurais de Caetité vem fazendo um belíssimo trabalho e ajudando de várias formas o trabalhador rural sem medir esforços para correr atrás dos seus direitos.

Não tive muita oportunidade de dar continuidade a escola, mas sempre tive o incentivo de continuar no meio rural, mas em busca de uma qualidade de vida melhor fui muito para o meio urbano em busca de novas oportunidades. Quando alcancei meus objetivos retornei ao meio rural até nos dias atuais e quero permanecer até quando Deus permitir.

Meus filhos estudaram em escolas técnicas agrícolas, mas seguiram caminhos diferentes, dois não deram continuidade aos estudos e foram trabalhar nos centros urbanos, um concluiu o curso técnico em agropecuária e é monitor em uma escola agrícola, mas continua no meio rural.

Tanto as escolas quanto o sindicato deveria trabalhar e desenvolver técnicas agrícolas, incentivar na elaboração e desenvolvimentos de projetos rurais para os jovens, com isso irá proporcionar novos conhecimentos fazendo com que eles e o trabalhadores permaneçam no campo produzindo, gerando renda.

Carta IX

Um breve relato...

Sou filha de trabalhadores rurais, nasci, criei e resido na zona rural até os dias atuais. Estudei toda a trajetória escolar infantil na escola na minha comunidade até a quarta série, que atualmente refere ao quinto ano, em seguida fui para o distrito de Maniaçu onde estudei de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola para mim representa um local onde adquirimos conhecimentos que não iremos obter no ceio familiar, entretanto no decorrer da vida na escola foi implantado em nossas mentes que a criança deve estudar para conseguir um bom emprego no futuro, ser doutor, médico, advogado, professor, ser alguém na vida, e não ficar como os nossos pais, que trabalha dia a dia no sol, no cabo da enxada.

Estas e muitas outras palavras foram ouvidas dentro das escolas, porém para toda minha sorte na vida conheci o Movimento Sindical antes mesmo de entrar na faculdade, e percebi que tudo aquilo que ouvi e vi lá atrás, estava errado.

Em 2015 consegui passar no vestibular da UNEB, onde pude fazer o curso de Licenciatura em Geografia e juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetitê fui adquirindo conhecimentos no tocante a vida do campo e sua importância para a sociedade.

Apesar das escolas retorcerem a real importância que tem o agricultor familiar, a pessoa da roça, vivenciei muitas experiências no decorrer destes 7 anos, como filha de agricultores, agricultora, aluna da UNEB, coordenadora sindical e “amante da agricultura familiar”, experiências que me fizeram permanecer no campo e continuar minha família por lá.

O que me preocupa muito é a juventude rural, que infelizmente ainda continua escutando essas palavras errôneas, que de certa forma coloca o jovem para pensar se realmente quer continuar ali junto com seus pais, é preciso as escolas trabalharem conteúdos que incentiva a juventude a permanecer e dar continuidade a agricultura familiar, responsável por 70% dos alimentos que são colocados na vida dos brasileiros.

[...]

O trabalho e a educação são características eminentemente humanas, pois somente o ser humano é capaz de realizar atividades planejadas com objetivos específicos de acordo com suas necessidades. A formação humana acontece no convívio, nas efetivações de procedimentos, ofícios e construções sociais, pois enquanto trabalha, o homem educa a si mesmo e aqueles que estão ao seu redor. Pensar em uma educação que priorize a legitimação do lugar onde se insere é estabelecer que precisamos pensar uma formação em que o homem seja interpretado de acordo com seus anseios, necessidades e possibilidades.

As cartas VIII e VIX demonstram a preocupação de seus autores em expressar quais temas são importantes para a educação no/do campo, os quais possibilitariam ao trabalhador rural conhecer seu lugar e aprimorar suas formas de trabalho, vendo na terra os meios para que siga existindo e não como a última opção de existência. Nos últimos dois anos, falou-se muito em resistir e no campo a resistência deve basear-se na terra, nos seus frutos e na formação que ela dá ao ser humano. Assim, os espaços educativos precisam estar atentos aos caminhos, aos ofícios e às totalidades que envolvem estar e viver no meio rural.

Isso não diz respeito apenas ao trabalho manual, ao ato de plantar e colher, mas relaciona-se diretamente aos problemas enfrentados cotidianamente pela população rural: o projeto de governo voltado para o agronegócio e sua contribuição para o desmonte da agricultura familiar camponesa, a desvalorização do trabalhador rural e o abandono do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades.

Galeano (2020, p. 156), conta que:

No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme:

– Isto está cheio de perfume – disse a Miguel Brun e aos outros alunos. Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o cheiro, levantem a mão.

E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas.

– Posso abrir a janela, professor? – suplicou uma aluna, enjoada de tanto perfume, e várias vozes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha se tornado insuportável para todos.

Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de água.

O texto chama-se Celebração da desconfiança, mas vocês perceberam o quanto os alunos confiam no professor? Perceberam o quanto os alunos possuem no professor o ideal de verdade? Isso não ocorre apenas na crônica de Galeano, é materializado em nosso cotidiano, nas escolas, nas salas de aula, no currículo, nas políticas educacionais, nas disciplinas e nas metodologias de ensino. Os alunos são os últimos a enxergar que sua aprendizagem não

condiz com a realidade ou que não correspondem com as necessidades de vivência e sobrevivência do lugar do qual fazem parte.

É por esse motivo, que devemos nos atentar à necessidade de fazer com que a escola não permaneça alheia ao que está ao seu redor, distante das condições materiais e contradições que seus alunos carregam consigo. As cartas às vírgulas são exemplos de como trabalhadores rurais, ex-estudantes enxergam a escola e como percebem em espaços educativos não formais a possibilidade de compreender uma realidade desconsiderada pela educação formal.

A próxima carta traz um relato muito interessante a respeito da escola e influência do movimento sindical na formação humana do remetente.

Carta X

Cara, Andrevânia.

Boa noite!

O Sindicato nasce de uma grande discussão dos trabalhadores a respeito da necessidade que havia em fundar um sindicato em Caetité. Isso tudo pautado pela resistência de várias lideranças que dedicaram uma vida para realização de um grande sonho, ou seja, a criação de uma entidade que defendesse os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais. Então, um grupo de pessoas já vinha discutindo isso e tiveram naquele momento o importante apoio de um movimento democrático de Guanambi e de um ex-vereador, que naquela época já tentava trazer uma organização para Caetité.

Então, diante dessa discussão e da necessidade que havia para os trabalhadores rurais de ter uma organização que lhes representassem, esses grupos sentaram e já começaram a pensar nessa criação, na fundação do próprio sindicato. Tendo um apoio importante naquela época, o que é bom ressaltar, em 1978, ano de sua fundação, das comunidades eclesiais de base.

[...]

Dentro do estatuto do STRC existe a Secretaria de Formação e Educação Sindical, por meio da qual o Sindicato defende a bandeira da necessidade da educação do campo e para o campo. Além, disso posso mencionar o Programa Todos pela Alfabetização, o TOPA, que o próprio Sindicato coordena, por exemplo, na seleção dos professores, geralmente vindos da UNEB de Caetité ou outra universidade. A gente procura se envolver de todas as formas nas parcerias vindas da UNEB, além dos espaços formativos que a gente promove.

[...]

Nas escolas em que estudei aprendi algo curricular, coisas que me ajudaram e tem ajudado, mas eu sempre tenho colocado que o espaço do STRC abre uma visão diferente do mundo, diferente da escola em que estudei, pois ele debate diversos aspectos abertamente, mostrando a realidade de cada cidadão e de cada cidadã. Então, eu agradeço muito a escola em que estudei, mas se comparar com o espaço do Sindicato hoje, se eu tivesse a oportunidade de voltar a estudar eu teria uma outra visão que me permitiria ter outros conhecimentos, outras formas de poder ainda estar contribuindo.

Então, o sindicato é um espaço de formação, talvez não formal, informal, que enriquece muito cada pessoa, cada cidadão que passa nessa entidade que sabe aproveitar, então, assim, não tem comparação tudo aquilo que eu aprendi aqui no STRC, a escola não nos oferece muitas coisas, ela não mostra essa realidade que esse espaço aqui mostra para qualquer um, para qualquer cidadão, ver um mundo de uma outra forma, de uma outra maneira, que permita fazer uma comparação desse espaço e da escola, onde a gente estudou que é totalmente diferente.

Eu tinha um sonho, infelizmente não tive esse sonho realizado que era concluir meu terceiro ano numa escola família agrícola por de fato eu gostar da área rural, mas não tive essa oportunidade, primeiro por questão de condição financeira, pois a única escola que tinha naquela época era em Guanambi e meus pais não tinham condição para que eu pudesse estudar numa escola dessa e aí eu não tive outro meio, não tive a oportunidade de estudar. Primeiro vou falar de onde eu fiz a minha alfabetização até vir aqui para a cidade de Caetité, mesmo tendo uma escola ali no distrito, mas ela não trabalhava a realidade do homem do campo, ela tinha uma visão naquele momento que a gente precisava estudar se a gente quisesse ser alguém na vida, que a gente precisava estudar para não ficar igual os nossos pais ali na roça e não entendendo que poderia estudar para ser um técnico agrícola, para ser um professor para voltar e dar aula ali na área rural, um engenheiro agrônomo, não colocava essa opção, só falava que tínhamos que estudar se a gente quisesse ser alguém na vida e não ficar igual os nossos pais, morrendo ali através de um cabo de uma enxada, então não tinha essa visão para que a gente colocasse como o sonho de um dia continuar na área rural.

[...]

Então, a escola traz uma realidade diferente daquilo que a gente vivencia no meio rural, diferente daquilo que talvez pudesse incentivar que a gente pudesse estar continuando no campo. Às vezes vem aquilo que desmotiva e que se muitos não tiver o pé firme às vezes por falta de opção acaba escolhendo outros caminhos, mas eu já vinha acompanhando o

programa do sindicato, vinha da base de uma igreja e realmente eu estudava um pouco também da realidade da gente, do que era ser agricultor, do que era ser lavrador, o que era viver no campo, mas sinceramente a escola não traz a não ser as escolas famílias agrícolas, acredito que nos dias atuais ainda esse debate da permanência, da realidade de estar no campo, de viver no campo, as escolas não trazem, então assim por isso que a nossa luta também é uma luta da permanência da escola do campo ou para o campo, como assim seja tratada, que a gente tem debatido e tem discutido dentro do movimento sindical.

[...]

Então, assim, eu me sinto agraciado por isso e pelas parcerias, antes não tinha uma parceria formada, por exemplo, com a universidade e a gente conseguiu tantas parcerias, o TOPA, que a gente conseguiu estar engatilhando, sendo referência dentro do município de Caetité quem mais conseguiu alfabetizar, nem a secretaria do município com toda estrutura e nós somos pioneiros nos anos que aderimos ao programa de alfabetização aqui no nosso município. Então, assim, várias conquistas, várias lutas e não devemos desistir, a nossa luta continua em defesa dos nossos trabalhadores e das nossas trabalhadoras.

Um abraço!

Acredito que uma das peculiaridades mais interessantes de uma carta é perceber-se parte dela, é identificar-se com as palavras do remetente. A décima carta traz relatos de experiências na escola que conversam com minhas próprias experiências. Mas não é sobre isso que precisamos discutir, pois o que importa nesse momento é perceber quantas vírgulas fizeram parte da história do remetente, as quais estiveram presentes em suas decisões e atitudes na defesa do trabalhador rural.

Se observarmos atentamente, as dez cartas apresentadas até agora possuem muitos aspectos em comum, pois os remetentes partem de uma mesma realidade e concordam com as necessidades coletivas, com a importância de espaços educativos que colaborem para a formação humana em várias dimensões, principalmente para o conhecimento do seu lugar, de sua história e de sua gente. Os espelhos de Galeano, citados no início do capítulo, fazem agora muito sentido.

As outras cartas, não transcritas aqui, abordaram, entre os aspectos que mais chamaram atenção, as seguintes opiniões classificadas como ideias principais.

Quadro 01 – Principais ideias das cartas não transcritas no texto

Carta	Ideia principal
XI	Participação no projeto Jovem Saber através do STRC.
XII	Dificuldades de acesso à escola por conta da distância.
XIII	Discussão a respeito da ideia de que o campo é atrasado; Ressalta que o movimento social apresenta a realidade aos que participam.
XIV	Agricultura familiar X agronegócio; manifestações do STRC em defesa dos direitos dos trabalhadores rurais.
XV	Planejamento escolar de acordo com a realidade do aluno; necessidade de fazer com que as pessoas percebam que é possível gerar renda no campo; o papel do STRC na luta pelos direitos dos trabalhadores rurais.
XVI	Sonho de cursar veterinária e prestar assistência com baixo custo para os pequenos agricultores.
XVII	Importância de aulas voltadas para o campo.
XVIII	Permanência no campo; necessidade de aulas voltadas para a agricultura familiar.
XIX	Discussão a respeito da cultura local e importância da solidariedade e cooperação.
XX	Importância dos saberes dos mais velhos e da pedagogia da alternância no cultivo do solo.
XXI	Importância do STRC para compartilhar conhecimentos.
XXII	Discussão a respeito de escolas família agrícola.
XXIII	Importância da escola família agrícola e do STRC.
XXIV	Influência do curso técnico em agroecologia para a permanência no campo.
XXV	Importância do STRC; discussão sobre a permanência no campo e contribuição para a produção de alimentos saudáveis; a escola dos filhos formados em técnicos agrícolas.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as cartas escritas pelos participantes da pesquisa.

As cartas apresentam os pontos de partida, as vírgulas, histórias e anseios de seres humanos, trabalhadores rurais, que veem na educação uma alternativa, uma possibilidade para a transformação social. Elas são pontos de partida porque serão utilizadas para iniciar um plano de ensino, o qual tem como base a necessidade de evidenciar o lugar e a realidade

daqueles que buscam conhecimento, objetivando, por meio disso, possibilitar a transformação dessa mesma realidade de acordo com as necessidades daqueles que a vivem.

Talvez o texto pareça repetitivo, mas o intuito é fazer com que percebamos que muitas vírgulas se parecem e têm algumas angústias e sonhos em comum. Ao ler as vinte cinco cartas que chegaram até mim, percebi o quanto nossas histórias se parecem e como desejamos um ensino voltado para as especificidades do campo, para as necessidades do trabalhador rural. Nesse tempo em que fui aluna, estagiária, aprendiz de professora e pesquisadora pude entender que para além de ter conhecimento é preciso saber utilizá-lo e ter onde fazer tal utilização.

Defender a escola do campo parte justamente da perspectiva de ensinar a partir do campo e para o campo, onde se mora, se vive e se tem a necessidade de saber como continuar ali. O movimento social pesquisado, o STRC, mostra cotidianamente que é possível ter um ensino que promova essa condição, um ensino que não desconsidere os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possibilite sua aprendizagem a partir do que é palpável, material e presente na realidade da população rural. E é por esse motivo que os espaços educativos não formais tornam-se espaços de suma importância para a formação humana e compreensão do ser.

Por volta de 1490, baseado na obra do arquiteto romano Vitrúvio, Leonardo Da Vinci desenhou uma de suas obras mais conhecidas, O Homem Vitruviano, que se tornou referência na arte e na ciência, pois abrange discussões acerca do humanismo, antropocentrismo, matemática, arquitetura e anatomia. O principal aspecto no fato de Da Vinci conseguir juntar o homem, o quadrado e a circunferência “[...] em seus centros geradores e clássicos em uma só figura, foi manter o homem fixo em um lugar, girar ou articular seus membros inferiores e superiores ainda conectados ao tronco [...]” (LIMA; LAUAR; LIMA. et al. 2010, p.13), evidenciando, assim, a necessidade de pensar diferente, alterando posições e formas a partir do quadrado e da circunferência, o que demonstra que as questões periféricas devem se adaptar ao homem e não o homem a elas, ou seja, a roupa, o ambiente de trabalho, a arquitetura das casas, dentre tantos outros elementos que perfazem o cotidiano humano. Pois, como afirma Gorender (1998, p. 25) na introdução de A ideologia alemã, “para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se etc.”.

Pensar, dessa forma, a respeito do homem vitruviano e das relações sociais e históricas intrínsecas ao momento em que Da Vinci o desenhou, nos faz perceber que ter a humanidade como ponto de partida não se relaciona a um egocentrismo ou soberania do homem em

relação aos outros animais, mas que o ser humano compreende em si, por meio de seu trabalho e de sua existência, a possibilidade de fazer com que os elementos que o rodeiam se estabeleçam de forma que lhe proporcionem bem-estar. Nesse sentido, questiono: Por que devemos nos adaptar à escola? Por que a escola não se adapta ao ser humano? Quando perdemos nosso senso de humanidade ao ponto de termos em nossas escolas apenas carteiras com o braço direito?

O braço direito da carteira pode ser utilizado como uma metáfora para designar todas as normativas, costumes e regras que não condizem com a realidade do homem na atualidade, por exemplo, as metodologias de ensino, os conteúdos, a linguagem dos livros didáticos e a organização escolar que preza por uma disciplina que mais prende os corpos-sujeitos do que os prepara para a convivência em sociedade.

A arquitetura das escolas, muitas vezes, não está de acordo com as necessidades espaciais do corpo humano, o que pode ser observado nas salas superlotadas, nos banheiros apertados, nos bebedouros inapropriados e nos corredores estreitos. Para além da questão arquitetônica, o braço direito da carteira também está nos conteúdos programáticos, os quais obedecem a um rigor tão exasperante que não permitem ao aluno, o homem vitruviano moderno, tocar os lados do quadrado com as mãos e descansar os pés sobre as bases da circunferência.

É nesta falta de espaço, de representação e de adaptação do espaço escolar que ocorre o estranhamento em sala de aula, pois o aluno não reconhece seu aprendizado e sua produção se baseia em metas quantitativas inatingíveis, em exemplos desvinculados de sua realidade e da compreensão do ser social. As cartas, apresentadas neste capítulo, abordam a insatisfação de trabalhadores rurais quando se reportam aos espaços educativos formais em que estudaram, levantam questionamentos acerca do aprendizado desconectado dos seus espaços de vivência e colocam em pauta possibilidades para a transformação.

Enquanto há o estranhamento nos espaços educativos formais, os espaços não formais se constituem em uma alternativa para o aprendizado, ocorrendo de acordo com as condições sociais das pessoas envolvidas. Pensar a educação não formal como um caminho para a omnilateralidade reside nas possibilidades de adequação dos espaços educativos de acordo com as necessidades humanas, ou seja, para além de estudar conteúdos programáticos, é preciso desenvolver questões relacionadas ao corpo, ao espírito, ao pensamento, às várias dimensões que constituem o homem.

Marx (2010) nos diz que o homem possui uma essência omnilateral apropriada omnilateralmente, pois todos os aspectos de sua individualidade desde os sentidos como: ver,

ouvir, degustar, cheirar, até os sentimentos de desejo, tristeza, felicidade e suas atitudes relacionam-se de forma comunitária através de suas relações humanas com o mundo. Essas questões interpessoais, individuais e ao mesmo tempo coletivas precisam estar presentes nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando, assim, o interesse e a visualização do ser dentro dos espaços educativos, se distanciando da exteriorização e do estranhamento.

Mészáros (2008), fala a respeito de nossas aprendizagens cotidianas e questiona se o que aprendemos nos conduz à formação de indivíduos humanamente ricos ou à perpetuação da ordem social alienante do capital. Tal aprendizagem refere-se não somente ao que nos é ensinado na escola, mas aos aprendizados adquiridos de forma informal ou não formal, os quais possuem influência sobre os nossos modos de vida, relações sociais e interpretações do mundo. Essa aprendizagem precisa permitir a formação de seres humanos conscientes de sua condição humana, histórica e social, se estabelecendo para além do capital e de seu padrão alienante.

Ao analisar o conteúdo das cartas, podemos verificar que muitas famílias insistiam para que os filhos deixassem o meio rural e procurassem novas formas de vida, até mesmo a própria instituição formal de ensino reproduzia discursos ligados ao paradigma urbano, em que o campo acaba sendo menosprezado e o trabalho rural tido como um castigo. Nas palavras da remetente da carta IX: “[...] na escola foi implantado em nossas mentes que a criança deve estudar para conseguir um bom emprego no futuro, ser doutor, médico, advogado, professor, ser alguém na vida, e não ficar como os nossos pais, que trabalha dia a dia no sol, no cabo da enxada”.

Vejamos a expressividade dessa condenação: quem de fato sofre? O sujeito marginalizado/expropriado que experiencia a vida por outra forma (o camponês M – D – M), ainda que indiretamente explorado a partir da sujeição da renda da terra ao capital? Tal sujeito sabe exatamente de onde vem aquilo que está em sua mesa, vem de sua mão ou das mãos de seus iguais, e assim ele o percebe, porém, são sujeitos apagados, invisibilizados pela história, pelo discurso ideológico dominante, ou seja, a materialidade efetiva da vida tem todos os seus rastros apagados. Ou quem sofre são os sujeitos que são “alguém na vida” (D – M – D’)? Eles sabem de onde aquilo que o permite estar de pé para fazer história vem? Aquilo que é mais elementar e o torna prisioneiro é justo o ponto de partida da sua desumanidade.

Assim, percebemos a alienação presente nas formas de ver e interpretar o mundo, em que as pessoas desconhecem os aspectos históricos da formação de seu lugar e de suas condições sociais, consideram-se inferiores ou superiores de acordo com seus ofícios,

contribuindo para a existência de discursos que segregam e excluem, pois sustentam materialidades que tem essa natureza.

As cartas demonstram em muitos pontos que os trabalhadores rurais reconhecem a importância de seu trabalho – mesmo vivenciando algumas situações contraditórias – e de como os espaços educativos não formais contribuem para que tenham acesso a aprendizagens específicas para a melhoria de suas condições de vida. Esses trabalhadores veem no STRC um apoio social e educacional, que não encontraram na escola, uma possibilidade para garantirem o acesso aos seus direitos e à valorização dos seus ofícios no trabalho diário, o qual acontece de sol a sol, de chuva a chuva, com ou sem a enxada, o que não se constitui em castigo, mas em trabalho e conseqüentemente em formação humana.

Diante dessas reflexões proporcionadas pelo exercício das cartas, tenho a possibilidade de afirmar que:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais [...]. [Pois] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20).

Todos os temas citados e histórias contadas nas cartas são resultantes de vivências de seus remetentes, as quais determinam a formação da consciência refletida em suas palavras, argumentos e interpretações do mundo. As cartas não são resultantes da imaginação ou faz de conta, elas partem do homem em sua vida real, em seu trabalho, em suas atividades vitais, de sonhos que surgem do concreto e de necessidades reais. A necessidade de uma escola, de projetos de ensino e de espaços não formais, que tratem de conteúdos vinculados às condições reais em que essas pessoas estão inseridas, é reflexo da consciência de cada remetente, a qual pode ser constatada empiricamente e descansa no bojo da materialidade.

O plano de ensino - produto dessa pesquisa – está voltado para as especificidades presentes nas cartas dos trabalhadores rurais e se baseia nas suas cartas como aspecto inicial, ponto de partida para pensarmos e materializarmos as possibilidades da pedagogia histórico-crítica no desenvolvimento de temas considerados importantes pelos trabalhadores rurais e citados como aspectos positivos para a melhoria das condições de ensino dos espaços educativos dos quais fazem ou fizeram parte.

Neste momento, convido-os para a última seção deste texto, que também é um itinerário, e peço para que se lembrem de que tal seção finaliza o escrito, porém pretende abrir espaço para que continuemos a pensar, a discutir, a ver nossas vírgulas e nos enxergarmos nos espelhos por meio de nossa materialidade formada por nossas próprias contradições, que se concretizam diariamente em vivências e experiências reais, que não nos deixam esquecer de que nossa humanidade permite fazer história.

5 CONSIDERAÇÕES PARA ELUCIDAR E NUNCA FINALIZAR

Dezesseis de janeiro de 2021, mais de oito milhões de casos e mais de duzentas mil mortes por COVID-19 no Brasil⁴⁰, estudantes se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), movimentos antivacina se proliferam nas redes sociais, entre outros acontecimentos que marcam a realidade dos brasileiros logo no início do ano, pois 2020 acabou, mas não levou o caos pandêmico consigo.

Foi em meio a esse cenário, que se desenrola desde 2020, que a presente pesquisa de mestrado se desenvolveu. Através de adaptações, de alterações e de determinados cuidados hoje escrevo a última seção do texto dissertativo. Acredito que mesmo diante de alguns empecilhos, a pesquisa cumpriu o seu papel de evidenciar como os espaços educativos não formais contribuem para a melhoria das condições de vida de determinados grupos sociais.

Assim, tivemos a oportunidade de analisar como ocorrem os processos educativos em espaços de educação não formal vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA, considerando a relação existente entre trabalho, formação humana e as possibilidades da pedagogia histórico-crítica para a formação humana omnilateral. Além dos resultados obtidos diretamente com as cartas enviadas pelos trabalhadores rurais e membros do movimento social pesquisado, o texto contou com discussões acerca da obra de Marx e de obras literárias em sua maioria lidas durante o isolamento social.

Acredito que essa dissertação se comporta como um espelho, que assim como os espelhos de Galeano, reflete muitas das minhas vivências, experiências e contribui para que as histórias de outras pessoas também sejam refletidas. A brincadeira com a vírgula de Lispector me despertou a vontade de continuar buscando por vírgulas que precisam ser contadas, tanto no âmbito educacional quanto em outros aspectos de nossa realidade, que de tão distópica atualmente pode encontrar anseios pela mudança nas entrelinhas de um texto.

Ter como base o materialismo histórico dialético me permitiu usufruir de espaço para utilizar histórias reais de seres humanos reais e a partir delas discutir a respeito de educação formal e não formal, pensando na necessidade de espaços educativos que formem para a realidade, baseados na historicidade das pessoas que lhes constroem, frequentam e se fazem presente cotidianamente, pois as observações de nosso contexto social atual demonstram a cada dia o quão importante é ter uma educação humana.

⁴⁰Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/01/16/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-16-de-janeiro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

Nessa perspectiva, tendo as cartas dos trabalhadores rurais como alicerce para a compreensão de suas necessidades de aprendizagem e o que almejam ter nos espaços educativos, foi possível elaborar um plano de ensino que aborda a importância de que os espaços de educação estejam abertos para trabalhar de acordo com a realidade dos alunos e do lugar em que eles vivem. Não se trata de um material com soluções e metodologias prontas, mas um material aberto para a transformação.

A pedagogia histórico-crítica se faz presente nas discussões apresentadas pela dissertação e pelo plano de ensino, pois pensar uma educação transformadora parte inicialmente da não adesão às tendências tradicionais do currículo. E assim, mesmo que de forma tênue é possível acreditar em uma educação omnilateral, que se distancia da unilateralidade, da escola como espaço de competição e se aproxima de uma educação para o homem, que aprende, ensina, se forma e forma aos outros homens.

É necessário frisar a importância do trabalho, enquanto categoria fundante no processo de formação humana, pois o seu significado social reflete na consciência humana e é através dele que o homem realiza sua ação transformadora sobre o meio social do qual faz parte. No entanto, a modernidade tem levado o trabalho ao universo performático, em que ele é transformado em condição de sobrevivência a partir das exigências do consumo. Em outras palavras, o processo produtivo promove a organização e o planejamento, controlando o trabalho “[...] mas só encontra a sua energia na geração incontrolável de mercadorias. [...] O indivíduo moderno se vê num mundo logicamente planejado e programado para fazê-lo funcionar, independentemente de seus desejos e motivos pessoais.” (CRUZ, 1999, p. 177).

Esse universo performático também está presente na educação, pois os estudantes se veem obrigados a competir entre si, reproduzindo conteúdos e buscando alcançar objetivos que muitas vezes não condizem com suas reais necessidades. Além disso, o controle por meio de notas quantitativas, que não consideram a humanidade do ser, e de notas qualitativas utilizadas como medida de comportamento, o qual se baseia em disciplina e submissão às regras, faz com que os alunos estejam imersos em um mundo programado e planejado para que eles funcionem de acordo com os desejos de outrem.

Nesse sentido, observa-se a urgência em fazer com que os espaços educativos, sejam eles formais ou não formais, busquem uma educação para além do capital e de suas necessidades criadas e recriadas por meio da mercadoria, do consumo e do fetichismo, que acaba transformando a escola em uma esteira de formação de seres para o exercício de uma função no mercado de trabalho, desconsiderando em muitos aspectos a formação de seres humanos conscientes de sua humanidade e materialidade social.

Nos relatos sobre o STRC, os seus associados dizem aprender a respeito de seus interesses sociais, seus direitos, sobre o trabalho na agricultura, a importância dessa atividade e demonstram que os espaços de educação não formal estão atentos a materialidade das suas ações no campo, enquanto os espaços de educação formal enviam para um caminho urbano, mercadológico e transformam a cidade em uma espécie de fetiche desejado por seus alunos do meio rural.

Acredito que um dos primeiros passos para a transformação social é ter acesso ao conhecimento sobre nossa realidade, pois se não compreendemos nossas reais necessidades não temos condições de impedir ações que ferem nossa humanidade. É nesse sentido, que podemos nos apoiar à pedagogia histórico-crítica e em sua premissa de partir da prática social inicial, que é onde está presente a realidade do ser, que pode ser transformada de acordo com a problematização, sistematização e catarse na prática social final. Nesse contexto, é possível pensar a omnilateralidade, a qual estaria impossibilitada em uma educação centrada na escola, na disciplina e não no ser.

O fato de milhares de alunos estarem se organizando para a realização do ENEM em meio à pandemia da COVID-19, demonstra o despreparo de um governo despreocupado com a realidade social e com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de escolas públicas no ano de 2020, pois, como já citado nesse texto, muitos alunos não tiveram acesso às ferramentas digitais adotadas pelas escolas, isto é, quando elas adotaram, se distanciando, assim, do meio acadêmico, tornando mais desigual a competição com estudantes de classe média e alta, inseridos em um contexto totalmente diferente por meio de escolas particulares.

No ensaio de 1946, *Política versus literatura: uma análise de As viagens de Gulliver*, George Orwell nos proporciona uma excursão, mediada por sua crítica política, através dos capítulos do livro do irlandês Jonathan Swift publicado em 1726. Em certo ponto da resenha, Orwell (2021, p. 134) conta que na história de Gulliver determinados professores “[...] educam os alunos ao inscrever a lição em um *wafer* e fazê-los engolir, ou propõem abolir por completo a individualidade cortando uma parte do cérebro de um homem e enxertando-o na cabeça de outro [...]”.

Orwell diz que existe uma atmosfera familiar nos capítulos do livro analisado, pois, misturada com muita bobagem, podemos perceber que o objetivo do totalitarismo não se resume em querer que as pessoas tenham determinados pensamentos, mas em torná-las seres com menos consciência. Não é por acaso que o sistema educacional admirado por Swift na história de Gulliver “presume a existência de distinções de classe hereditárias, e os filhos das classes mais pobres não vão à escola porque ‘o trabalho deles é existir apenas até lavrar e

semear a terra... Portanto, sua educação é de pouca consequência para a sociedade’.” (ORWELL, 2021, p. 135).

O *wafer* e a enxertia de cérebros representa a necessidade que alguns métodos de ensino tem em depositar conteúdos de maneira rápida e mecânica, fazendo com que os alunos engulam a lição, percam suas individualidades e sejam obrigados a pensar de acordo com o que lhes é imposto. Dessa maneira, a educação é transformada em um meio de formação de seres inconscientes de sua realidade e do sistema político que as rodeia. A citação a respeito de que as classes mais pobres não poderiam frequentar a escola por terem como papel apenas semear a terra não é algo restrito à ficção do livro analisado por Orwell, pois os relatos nas cartas analisadas nessa dissertação apresentam reflexões a respeito dos estigmas sociais que interferem na educação dos moradores e trabalhadores rurais.

A cada dia torna-se mais urgente que conheçamos nossas histórias, que nos percebamos enquanto Fabianos e Macabéas, mas que, diferente desses personagens literários, estejamos lutando contra o sistema explorador e perverso, que sejamos capazes de impedir que a onda gileadeana que chega até nós nesse mundo distópico - que considera pensar coletivamente e socialmente como uma utopia - destrua nossa humanidade, nosso ser e nosso sentir. Que sejamos *gauche* na vida.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Advertência aos leitores do livro I d'o capital In: MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.p. 56-85.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; JIMENEZ, Susana; BERTOLDO, Edna. Educação para o trabalho no estado burguês: uma permanente adequação às demandas do capital. In: NOMERIANO, Aline Soares; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. (Orgs.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 75-93.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da aia**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

AUED, Bernardete Wrublewski. Sobre a extinção das profissões: implicações teóricas. In: _____. (Org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 43-64.

BACKES, Marcelo. Nota à tradução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

BACK TO THE FUTURE. Direção de Robert Zemeckis. Estados Unidos da América: Universal Pictures, 1985. (115 min.).

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BIRD BOX. Direção de Susanne Bier. Estados Unidos da América: Netflix, 2018. (117 min.).

BLOOD DIAMOND. Direção de Edward Zwick. Estados Unidos da América: Warner Bros. Pictures, 2006. (123 min.).

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel fogo e queima do livro pega fogo e queima. Tradução Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernardete Wrublevski. (Org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 175-190.

DARK. Direção de Baran bo Odar e Jantje Friese. Alemanha: Netflix, 2017-2020.

DESTINO EDUCAÇÃO: ESCOLAS INOVADORAS. **Geral**. Futura *Play*, 2018. Disponível em: <<http://www.futuraplay.org/video/geral/454364/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUTRA JÚNIOR, Wagnervalter. **O (des)conceito de Homem na leitura do espaço-tempo postulado na Geografia Humana: Os enigmas de uma Geografia Humana sem Homens**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Institut International des Droits de L'enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?**, p. 01-11, 2005. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

_____. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GILMORE GIRLS. Produção Amy Sherman-Palladino e Daniel Palladino. Estados Unidos da América: Warner Bros. Television, 2000-2007.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**: uma tragédia – Segunda parte. Tradução Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38,2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/4/4>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. “Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade”. In: Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais...** Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016, p. 01-12. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.p. 20-55.

_____. Introdução: O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 7-40.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**: texto integral. Tradução Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução Vidal de Oliveira. 22. ed. São Paulo: Globo, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: Características da população e dos domicílios: Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. **Indicadores IBGE:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Trimestre Móvel OUT.-DEZ. 2017. IBGE: 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2017_dez.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. **Indicadores IBGE:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Trimestre Móvel OUT.-DEZ. 2018. IBGE: 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2018_dez.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. **Indicadores IBGE:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Trimestre Móvel OUT.-DEZ. 2019. IBGE: 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2019_dez.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. **Pesquisa Mensal de Emprego:** Trabalhadores por Conta Própria Perfil e Destaques. Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Mensal_de_Emprego/Estudos/Trabalhadores_por_Conta_Propria_parte1.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

_____. **Sinopse do censo demográfico 2010:** Bahia. IBGE. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=29&dados=29>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

_____. **Sinopse do censo demográfico 2010:** Bahia. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMONY SNICKET'S A SERIES OF UNFORTUNATE EVENTS. Direção de Brad Silberling. Estados Unidos da América: Paramount Pictures, 2004. (108 min.).

LIMA; LAUAR; LIMA. et al. Os estudos de Leonardo Da Vinci e Sua ação precursora na ergonomia. In: SILVA, José Carlos da; PASCHOARELLI, Luis Carlos.(Orgs.). **A evolução histórica da ergonomia no mundo e seus pioneiros** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.p. 11-15.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Sergio Lessa. v. 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Luckács, 2017

_____. **A Impossibilidade da Universalização da Educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **O capital: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A sagrada família ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina: e outros poemas** [online]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-morte-e-vida-severina-joao-cabral-de-melo-neto-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. O marxismo hoje. **Crítica Marxista**, São Paulo, Brasiliense, v.1, n.2, 1995, p.129-137. Entrevista concedida a Chris Arthur e Joseph McCarney.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução Antonio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008.

_____. **Humano, demasiado humano**. Tradução Antonio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2007.

_____. **O anticristo**: Ensaio de crítica do cristianismo. Tradução Antonio Carlos Braga. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas. Tradução Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. Política *versus* literatura: uma análise de As viagens de Gulliver. In: _____. **Dentro da baleia e outros ensaios**. Tradução Karla Lima. Jandira: Principis, 2021. p. 123-145.

PAGANINI, Joseana. Engajamento poético e transfiguração. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 10, p. 3-35, 2000. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846248.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PEDRUZZI, Alana das Neves; PODEWILS, Tamires Lopes; REGO, Marianna Collares Soares. et al. Educação ambiental e crise estrutural do capital. In: Educere: XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 18817-18828.

PINTO, Manuel da Costa. Prefácio. In: BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura na qual o papel fogo e queima do livro pega fogo e queima. Tradução Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012. p. 11-18.

QUINTANA, Mario. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 91. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins; JATAÍ, Renata Pimentel. Omnilateralidade, politecnicidade, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. In: I JOINGG – Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci; VII

JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação, 2016. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%20C3%81RIA-E-EDUCA%20C3%87%20C3%83O-TECNOL%20C3%93GICA-UMA-AN%20C3%81LISE-MARXISTA.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

ROSSI, Rafael. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

_____. Prefácio. In: TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. p. 7-12.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 121-147.

_____; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: _____. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SCHOOLING THE WORLD: THE WHITE MAN'S LAST BURDEN. Direção de Carol Linton Black. Estados Unidos da América: schooling the world, 2010. (66 min.).

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 69-137.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

SOBRAL, Fabio Maia. **A concepção circular de homem em Marx**: um estudo a partir dos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. São Paulo: Editora Nosoja, 2005.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a07v2566.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SOUZA, José Crisóstomo de. **A questão da individualidade**: a crítica do humano e do social na polêmica Stirner-Marx. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

WESTOVER, Tara. **A menina da montanha**: a trajetória real da americana que pisou numa sala de aula pela primeira vez aos 17 anos até a conquista do doutorado em Cambridge. Tradução Angela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. Tradução Paulo Schiller. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO NO 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade n°:

Sexo: F () M ()

Data de Nascimento:

Endereço: Complemento:

Bairro:

Cidade:

CEP:

Telefone:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: A EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Andrevânia Santos de Matos Cargo/Função: Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia.

3. ORIENTADOR: Wagnervalter Dutra Júnior

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: A EDUCAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS**, de responsabilidade da pesquisadora Andrevânia Santos de Matos, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar como ocorrem os processos educativos em espaços de educação não formal vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA (STRC), considerando a relação existente entre trabalho, formação humana e as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação humana omnilateral. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios que contribuirão para a difusão de conhecimentos acerca dos

movimentos sociais na criação e manutenção de espaços educativos não formais. Caso aceite, o Senhor(a) escreverá uma carta endereçada à pesquisadora sobre suas experiências no STRC e nos espaços educativos formais e não formais que participou ou participa e como esses espaços contribuíram ou não para sua formação humana e convivência com o semiárido, considerando a sua realidade enquanto trabalhador rural.

Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Andrevânia Santos de Matos

Endereço: Rua José Marques, nº 415, Centro, Botuporã-BA

Telefone: (77)99139-4922 E-mail: vaniamatoss1@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

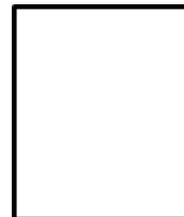
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja

realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente Assinatura do professor responsável (orientando)
(orientador)

Apêndice 2 – Carta enviada aos trabalhadores rurais e membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA

Caetité, 12 de julho de 2020.

Caro(a) trabalhador(a) rural,

Vivemos tempos difíceis, nunca antes imaginados. O ano de 2020 não está sendo nada tranquilo. Há alguns meses vimos nossos costumes serem transformados, o uso de máscaras se tornou obrigatório, as visitas aos nossos amigos foram proibidas... Os apertos de mãos, evitados. Mas, por mais incrível que pareça, alguns laços foram estreitados, por exemplo, a comunicação via mensagens, vídeos e, no nosso caso, através da carta. Esse meio de comunicação um tanto esquecido é que nos possibilitará a troca de experiências, de conhecimento e de sentimentos.

Peço desculpas por não ter me apresentado inicialmente, isso vem acontecendo pela força do hábito em falar primeiro sobre o caos da pandemia. Me chamo Andrevânia Santos de Matos, sou aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus VI, no qual venho pesquisando a respeito dos espaços educativos formais e não formais e a importância deles para a formação humana. No que se refere aos espaços não formais, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité (STRC) é o meu foco principal, pois tenho como objetivo compreender como ocorrem os espaços educativos não formais vinculados a esse movimento social.

Sou filha de trabalhadores rurais, fui criada no campo, na comunidade de Queimadinha, no município de Botuporã-BA. Vi meus pais cuidarem da terra, plantarem as sementes e realizarem a colheita. No entanto, não pude continuar ali, pois as condições que me foram impostas não me deram conhecimentos suficientes para querer permanecer no campo. As escolas em que estudei me formaram para sair do campo, para querer ir morar na cidade... E foi assim que deixei o rural para os meus pais e hoje moro no meio urbano. Porém, durante o curso de graduação em Licenciatura em Geografia da UNEB pude perceber o quanto teria sido importante para mim que minhas escolas tivessem me ensinado sobre minha realidade e me permitido permanecer no campo ao lado dos meus pais, fazendo com que nossas terras continuassem produtivas através de minhas próprias mãos.

Tive uma experiência bem interessante com o STRC na Vereda das Cacimbas, onde convivi e discuti a respeito do manejo do solo com os trabalhadores rurais da comunidade. Para a pesquisa de mestrado estavam planejadas visitas em sua comunidade, entrevistas e a

realização de oficinas sobre temas que fossem do interesse dos moradores, porém, com a pandemia da COVID-19 essas atividades tiveram de ser canceladas visando o nosso bem-estar e a não disseminação do vírus. Dessa forma, peço que me envie uma carta, respondendo às perguntas que farei em seguida. As suas respostas serão utilizadas na escrita do meu trabalho e contribuirão para a criação de um plano de ensino para a educação não formal, que compartilharei com o STRC em um futuro próximo.

Nesse sentido, gostaria de saber sua opinião sobre a escola... Gostaria que o(a) senhor(a) me respondesse essa carta me contando sobre suas experiências na escola, se ela te ensinou sobre sua realidade, se te fez querer permanecer ou sair do campo. Me conte também sobre a sua experiência com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité e como os espaços educativos promovidos por esse movimento tem levado ou não conhecimento até sua comunidade. Me fale sobre seus filhos, eles permaneceram ou saíram do campo? Na sua opinião, quais assuntos deveriam ser trabalhados nas escolas e no STRC para que houvesse maior conhecimento a respeito da realidade rural?

Sinta-se a vontade para dizer o que pensa, conte-me sobre seus sonhos, seus medos e alegrias. Se o(a) senhora(a) tiver condições não deixe de me responder, se houver necessidade peça ajuda para escrever, pois aguardo ansiosamente por sua resposta. Agradeço, antecipadamente pela atenção e por ter aceitado participar dessa pesquisa que é muito importante para mim, para os meus pais, para minha família, para a ciência, para a divulgação de conhecimento sobre o rural e sobre os espaços educativos não formais.

Junto a essa carta está indo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que o(a) senhor(a) precisa preencher para me autorizar a usar sua carta como fonte de pesquisa. Caso tenha alguma dúvida pode entrar em contato comigo pelo número de telefone presente no termo. Aguardo sua resposta.

Um abraço e obrigada pela contribuição.

Atenciosamente,

Andrevânia (Vânia).

ANEXOS

Anexo 1 – Transcrição das cartas recebidas pelos trabalhadores rurais e membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité-BA

Carta I

Olá, Andrevânia!

[...] Moro na zona rural, na comunidade Vereda das Cacimbas, distrito de Caldeiras, município de Caetité-BA. Sou casada, tenho dois filhos e desde os dez anos de idade eu venho me dedicando nas atividades do campo.

Foi muito bom receber a sua carta, até mesmo para lembrarmos desse meio de comunicação que alguns anos atrás era bastante valorizado e com o avanço da tecnologia é raramente utilizado hoje em dia.

A minha experiência com a escola foi um pouco difícil na época em que estudei. Por falta de professores na zona rural, eu consegui estudar com idade de quatorze anos e só conclui o primário, ou seja, a quarta série. Por tanto, esse pouco tempo na escola não tive experiência para o trabalho no campo, o ensino do plantio veio do meu pai, ele é quem me incentivou a permanecer na zona rural até hoje.

Sou filiada no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité a dezoito anos, ele é o nosso parceiro, nos representa em todo o Brasil, defende os nossos direitos, nos ensina a viver melhor no campo, como cuidar do manejo do solo, plantar e colher bem nossos alimentos saudáveis e melhorar a nossa renda familiar; só tenho a parabenizar e que melhore cada vez mais.

Meus filhos moram comigo, minha filha com idade de dezenove anos já completou o ensino médio e participou do jovem saber. Meu filho com idade de doze anos está estudando no ensino fundamental em Caldeiras. E sempre me ajudando em casa, nas atividades do dia a dia.

Para ter mais conhecimento no trabalho rural é importante o ensino de atividades agropecuárias para que todos continuem no campo, principalmente os jovens, pois precisamos saber lidar com o manejo da terra para plantar e colher os seus alimentos e até mesmo para ter uma renda. Além de se apresentar no Sindicato deveria ensinar nas escolas também, o que é muito importante para incentivar os jovens a ficar no campo.

Meu sonho nesse momento da pandemia, é que tudo isso vai passar e que volte os nossos costumes, a nossa liberdade.

O meu medo é que está acontecendo tantas coisas no mundo e a maioria das pessoas às vezes faz de conta que nada está acontecendo.

Alegria é que tudo isso vai passar e teremos os nossos laços de volta como nossos abraços, apertos de mão e o mais importante de nossos encontros para falar com Deus.

E aqui vai o meu abraço.

Se houver erros, peço desculpas.

Pois tenho dificuldade para escrever.

Muito Obrigada!

Carta II

Oi, boa tarde! Quero aqui me apresentar e falar um pouco de mim. Sou agricultora, casada, tenho dois filhos, sou presidente de associação, coordenadora sindical e diretora do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité. Hoje moro na comunidade de Vereda das Cacimbas, distrito de Caldeiras, município de Caetité. Meus pais me colocaram na escola com quatro anos de idade, ia uma semana numa semana outra não, aí com seis anos comecei a frequentar diariamente. Era uma escola muito longe, íamos a pé correndo atrás da professora que ia montada em um burro.

Nesta escola fiquei até concluir a quarta série, a partir daí fui para Caldeiras, fiz a oitava série e aí é que ficou difícil continuar, pois não tinha transporte para ir estudar no município ou em outro lugar. Meus pais tinham parente em Caetité aí fui ficar com eles durante um ano, depois voltei para morar em Maniaçu com uma tia eia todos os dias para Caetité, aí sim tinha o transporte, no terceiro ano voltei para a comunidade e matriculei em Tanque Novo, eu ia todos os dias, pois o transporte vinha me buscar em casa e assim concluí o quarto ano, pois fiz o normal médio, antigo magistério, isto em 2006.

Em 2007 comecei a ensinar jovens e adultos na comunidade, uma experiência muito boa e uma troca de informações. Neste mesmo ano, em junho, minha mãe faleceu, assim complicou tudo para mim, fui cuidar de casa, de uma irmã, mas continuei ensinando a noite. Em 2009 eu me casei e fui morar em Maniaçu aí consegui ensinar pelo município durante um ano e continuei com o programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) durante quatro anos. Isso foi muito gratificante fazer com que os adultos aprendessem o nome.

Estes programas de alfabetização de jovens e adultos foi uma oportunidade que o sindicato nos ofereceu, onde eu fiz um acompanhamento nas turmas da cidade e também na zona rural, pois é um órgão que se preocupa com o bem das pessoas. Desde 2008 eu participo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité, comecei como coordenadora

sindical, passei por comissão de eleições, entrei na chapa seguinte como conselho fiscal, depois como suplente do secretário geral, onde hoje exerço este cargo como diretora do sindicato.

Hoje como sócia e diretora do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité pude observar e acompanhar as oportunidades que vem oferecendo ao homem, ao jovem do campo para que não aja o êxodo rural. O sindicato ofereceu cursos, grupos de estudos onde aqui mesmo foram contemplados. Foi um ensinamento muito bom, mostrou o que temos de tão bom no nosso meio rural e às vezes não é valorizado.

Participei do grupo Jovem Saber, onde tinha oito módulos a se discutir durante um período, foi excelente, pois fizemos visitas em outras comunidades que também tinha grupos, fizemos diálogos, troca de experiência em outros municípios foi muito bom. O sindicato hoje é o braço direito dos agricultores, onde leva informações e defendem o seus direitos se ser trabalhador rural.

Quero aqui agradecer a você e toda a equipe que veio nos visitar e desenvolver aquela oficina muito boa mostrando como se desenvolver em um determinado solo, foi uma experiência muito boa para mim e toda comunidade, ficamos elogiados pela sua presença e triste por não está vindo novamente dá continuidade nos trabalhos agora neste momento de pandemia, mas espero que passe logo este período e logo reuniremos mais uma vez para dialogarmos em conjunto.

Um abraço virtual e até um dia.

Carta III

Olá Vânia, como vai?

Espero que minha carta te encontre bem.

De antemão, quero agradecer por sua carta, fiquei feliz em recebê-la e poder falar com você sobre esse tema tão importante como o da educação. Parabéns por essa pesquisa, quanto mais trabalhos assim na nossa historiografia, melhor para entendermos e discutirmos a educação no nosso país.

Hoje moro na área urbana, mas as séries iniciais, fundamental 1 e 2, fiz na área rural, e ao ler sua carta, voltei lá atrás naquele período e fiz algumas reflexões, reflexões essas que eu sempre faço quando se fala em educação, pois falar da nossa experiência a gente tem mais propriedade e consegue identificar melhor determinadas questões. Pois bem, estudei numa escola com sala multisseriada, com uma professora que tinha dificuldades para chegar em nossa escola, pois o poder público da época não disponibilizava transporte, o material

escolar era voltado apenas para a vivência na cidade, me lembro a primeira vez que na terceira série, eu vi o desenho de um semáforo no livro, era nosso próximo assunto, falar sobre sinais nas ruas, e aquilo me chamou atenção pois na minha comunidade não tinha aquilo, e a partir dali eu fui vendo que a escola estava me preparando para ir para a cidade, ali iria ficar para trás o manejo do solo que eu via meus pais fazerem, ficaria para trás as plantações... porque nos livros tinham desenho de asfalto, na minha comunidade não tinha aquilo, então eu tinha crise de identidade justamente ao olhar as imagens do meu livro.

O tempo foi passando e meu sonho de ser professora foi surgindo, acho que hoje em dia estando na instituição que estou, defendendo o modelo de ensino que defendo, colaborando com atividades de educação popular, eu entendo melhor porque queria ser professora, eu queria era ensinar sobre nosso espaço para as crianças, e é por isso que discuto e defendo tanto a educação no campo e para o campo.

Nossas escolas rurais foram fechadas, as crianças retiradas do seu espaço para irem conviver com espaços alheios, aprender sobre a vivência alheia quando suas vivências, suas histórias foram esquecidas, e hoje eu luto para a retomada das escolas rurais, pela educação no e para o campo, por conta da minha experiência nas minhas séries iniciais, eu senti falta de estudar sobre o meu espaço, sobre minha realidade e imagino que nossas crianças sentirão, em algum momento da vida, essa falta também.

Acredito que seria necessário repensar a construção dos nossos livros didáticos e a preparação pedagógica nas escolas, para que assim a realidade do campo seja inclusa juntamente com a realidade urbana, para que os estudantes que vem desses espaços, não se sintam alheios e passem a ser contemplados, passem a estudar sobre o espaço do outro, mas sem deixar de estudar sobre seu próprio espaço, suas origens.

Arelada à educação no campo, vem a educação em espaços não formais, o que eu considero de extrema importância, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité já há um tempo, abriu suas portas para essa atividade, recebe estagiários das universidades e juntos desenvolvem belíssimos trabalhos com comunidades do nosso município, constrói através de sua secretaria de formação e educação, espaços educativos e formativos que tem sido importante para as comunidades, e é isso que deve ser feito, construir oportunidades para que essas atividades aconteçam.

Vânia, novamente agradeço e parabênizo por sua pesquisa, ela é belíssima! Espero ter conseguido colaborar, ainda que minimamente com você!

Forte abraço, sucessos a ti!

Carta IV

Cara Vânia, bom dia!

Espero que você e sua família estejam bem!

Falar de minha vivência escolar, nos anos iniciais, trás boas lembranças! Éramos tão inocentes e felizes, apesar de tantas dificuldades.

Sou de família grande, filha mais velha de cinco irmãos, desde muito cedo já ia à escola como ouvinte. Isso porque minha avó era professora e eu com três, quatro anos de idade adorava frequentar a escola, era um mundo novo e eu admirava muito. Quando tive idade para frequentar regularmente uma escola, meus pais nos matricularam na escola da comunidade, lembro como hoje como era maravilhoso descobrir as letras e o números, a escola chamava Vasco da Gama, a professora uma prima de meus pais, professora leiga, mas que tinha uma capacidade imensa de alfabetizar, com todas as dificuldades, pois a turma era multisseriada, tínhamos que conviver com crianças e adolescente ou até adultos.

Para fundamental dois (5ª a 8ª série), a escola mais próxima era no povoado de Santa Luzia, distante seis quilômetros de minha casa, foi difícil amiga, porque tinha um ônibus bem velho que nos levava para a escola, mas ele quase nunca funcionava, íamos a maior parte dos dias a pé, no sol ou na chuva, como estudávamos de manhã, o sol não estava muito quente, mas para voltar era complicado. Com todas as dificuldades consegui concluir o ensino fundamental.

Para meus pais que não tiveram a mesma oportunidade que eu, era um orgulho ter um filho que chegasse até esse ponto, mas eles queriam mais, e arrumaram a casa de uma conhecida da família na cidade para que eu pudesse continuar os estudos. Pensa aí sair de sua casa e ir morar com uma pessoa que você nunca viu, sair de uma casa cheia e ir morar numa casa vazia. Foi tão difícil acostumar, queria deixar tudo e ir embora, mas meus pais não deixaram e eu consegui concluir o ensino médio, antigo magistério. Se eu te contar você nem vai acredita, mas fiz meu último estágio na mesma escola que eu comecei, tive oportunidade de aprender muito com a minha primeira professora, numa sala multisseriada, assim como eu havia estudado, pude ensinar e repassar um pouco da minha experiência e aprender muito, no mesmo ambiente onde passei a maior parte da minha infância.

Hoje com a nucleação do município, a escola está fechada, mas sempre que tenho a oportunidade de passar por aquele lugar, observar aquele prédio, sinto tanta saudade do tempo em que vivi naquele lugar, de como eram boas as brincadeiras e de como fomos felizes.

O tempo passa e a vida toma outras formas, outros rumos, meus pais não queriam que os seus filhos seguissem os mesmos rumos de sua vida, e por incrível que pareça, nenhum ficou na área rural para dar continuidade a profissão dos meus pais, meus avós, bisavós... a escola procura formar cidadãos para trabalhar em outras áreas, não para ser lavrador, trabalhador rural... olhando para trás fico me perguntando o que será de nosso futuro, se nosso alimento vem do campo e a juventude não quer viver no campo. Grande abraço minha amiga, espero ter colaborado com sua pesquisa.

Carta V

Olá companheira! Bom dia ou quem sabe talvez uma boa tarde.

Então, tenho 56 anos e quanto a escola naquele tempo que estudei não se tratava de saber algo se a gente queria ou não continuar no campo porque a própria escola era no campo, nem prédio escolar existia.

A gente estudava era na casa onde tinha mais condições de receber o professor e junto com aquela família que o recebesse ficava morando como se fosse um membro da mesma família durante o período escolar. E se tratando do campo, moro no campo porque nunca tive vontade de sair do lugar onde nasci, ou melhor, a minha terra natal.

Quanto ao sindicato, ele é para mim o ponto de referência, de incentivo, de informação, onde o trabalhador que mora no meio rural tem junto a esse órgão a sua participação, trazendo para a comunidade grandes resultados.

Quanto aos meus filhos, eles continuam trabalhando no campo, mas não na terra natal em que eles nasceram. Estudaram, formaram e trabalham em grandes fazendas na região de Luiz Eduardo.

E o sindicato já orienta todos os agricultores para continuar permanecendo e vivendo no meio rural. Esses são os trabalhos do sindicato, além de muitas outras informações.

Enquanto a escola, ela poderia ensinar para os alunos a realidade do meio em que vive cada um, mas traz para os alfabetizando realidades diferentes, exemplo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, etc.

Carta VI

Bom dia!

Sou trabalhador rural, estudei até a quarta série do ensino fundamental na zona rural, vindo estudar na cidade a noite por meio do transporte escolar, onde terminei minha formação no ano de 2003.

A experiência na escola foi fundamental para que eu ficasse mais convicto de que minha vontade seria permanecer no campo, apesar da minha formação não ter sido específica para minha realidade, tenho muito orgulho do que sou hoje, pois nunca pensei em deixar o campo para ir para a cidade. No ano de 2005 me ingressei no movimento sindical na condição de coordenador representando minha comunidade, em 2008 fui eleito diretor dos pequenos produtores do sindicato trabalhando a política de crédito do PRONAF e emissão de DAP (Declaração de Aptidão ao PRONAF) onde permaneci no cargo até o ano de 2016, atualmente estou como secretário geral da entidade.

A minha experiência com relação ao sindicato são as melhores possíveis, pois percebi o quanto essa entidade pode ajudar nos processos educativos para o homem do campo, na organização e mobilização sobre seus direitos.

Eu entendo que o sindicato juntamente com o poder público municipal, estadual e as universidades têm potencial para montar um projeto educativo voltado para os jovens do campo, como por exemplo: uma escola técnica, voltada para essa realidade, envolvendo cultura, esporte, agropecuária entre outros. Dessa forma teremos estabilidade no campo e os jovens não precisarão deixar seu lugar de origem para procurar meio de sobrevivência nas grandes capitais.

Sonho em ver e conviver com uma estabilidade econômica e produtiva no meio rural, tenho medo da migração da juventude do campo para os bairros periféricos das cidades.

Carta VII

Caetité, 11 de novembro de 2020

Estimada Vânia

Aqui passo pra deixar minha contribuição sobre o conteúdo abordado, sobre a escola normal no Brasil acho que não iremos ter respostas bastante diferenciadas, pois o sistema nos propõe o mesmo formato com poucas diferenças. Eu sempre estudei em escola pública, cheguei até ela um pouco tarde aos meus 09 anos de idade, que já começando enfrentei dificuldades pelos motivos das pessoas que tinham a minha idade estavam em séries adiantadas, por não morar na sede do distrito e não conseguir chegar desde mais nova, ainda seguindo o ensino nos coloca uma grande impressão que temos que viver e ser tudo que não é nosso, como: costumes, crenças, ilusões, etc.

Hoje eu sinto até que mudou coisa mínima, mas mudou pois nos anos 90 os jovens estudavam para ser gente e um dia instalar nos grandes centros e muitas das vezes eram incentivados por sua própria família a deixar suas raízes e ir para os grandes centros,

periferias e viverem em condições lastimantes, pois fomos incentivados que o diferente que vale a pena e que importa, muitas das vezes pode nem ser seu, mas alguém nos encanta. Assim, então os nossos criadores mentalizavam e ainda mentalizam que você tem que viver e fazer como seu fulano.

Unindo aí o ensino a nós proposto e a cultura e a construção da sociedade aí chegamos a diversos diagnósticos diferentes até os dias atuais seguem uma esfera de culpa como uma pirâmide. Seguindo assim falo da pouquíssima diferença que vejo é que minha época em um todo pensava em sair de suas comunidades e tinha a ilusão que só haveria coisas boas, não pensavam que poderiam enfrentar dificuldades e hoje em dia já encontramos jovens que pensam em preservar seus costumes, desenvolver e se manter junto da sua família, mesmo saindo pra estudar mas pensam em voltar para suas realidades mas observando que é o mínimo entre as situações, porém existem e acho na minha opinião que é um eixo a dar atenção.

Se falando de espaços educativos promovidos por essa entidade Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetitê, tem promovido em todo município atos educativos, como: palestras, cursos, grupos de estudos, grupos de formações e muitas das vezes se estendendo a níveis intermunicipal e estadual. Falando agora específico da minha comunidade o Sindicato tem atuado de forma intensa desde os anos 80 onde as reuniões eram realizadas em casas de famílias, debaixo de árvores pois as comunidades ali ainda não tinha espaços para reuniões e até os dias atuais caminhamos juntos e somos muito gratos a essa nossa entidade representativa seguindo gerações.

Falado ainda do Sindicato no seu papel de representar a categoria e os manter informados como tudo e todos ainda há localidades com pouca aproximação absolvendo assim muito pouco o que é proporcionado aos habitantes para suas próprias influências de transformação consciente e satisfatória que possam buscar melhores meios de resistir, transformar e permanecer nos seus costumes.

Relatando também sobre minha pessoa hoje considero que a melhor escola por me ensinar tudo que eu imaginava a até mesmo algo que nunca tinha feito noção que pudesse existir no meio do movimento sindical me fornecendo um diploma de forma diferenciada sem papel, sem tinta, sem letras e sem cores visíveis, mas com uma grande diversidade de saberes, sentimentos, lições, incentivos, alegrias, tristezas, sonhos e pensamentos. Não podia ser diferente pois é um movimento e movimento é movido por ser humano é o conjunto de um todo e nesse todo aprendi que pode ocorrer tudo.

Sem mais delongas fico por aqui agradecendo imensamente pela oportunidade de estar aqui com minhas simples palavras para tentar contribuir para realização de mais um sonho seu contando essa história de pura realidade. Peço desculpas por ter alongado muito e ter explanado talvez coisas que não vai ser dita por outros que vão escrever pontos negativos, mas até hoje o meu lema é dizer a verdade mesmo que perco a última gota de água existente, como em minha vida já perdi rios por falar a verdade.

Obrigada!

Sigo a disposição se sentir que posso contribuir com algo mais.

Carta VIII

O sindicato dos trabalhadores rurais de Caetité vem fazendo um belíssimo trabalho e ajudando de várias formas o trabalhador rural sem medir esforços para correr atrás dos seus direitos.

Não tive muita oportunidade de dar continuidade a escola, mas sempre tive o incentivo de continuar no meio rural, mas em busca de uma qualidade de vida melhor fui muito para o meio urbano em busca de novas oportunidades. Quando alcancei meus objetivos retornei ao meio rural até nos dias atuais e quero permanecer até quando Deus permitir.

Meus filhos estudaram em escolas técnicas agrícolas, mas seguiram caminhos diferentes, dois não deram continuidade aos estudos e foram trabalhar nos centros urbanos, um concluiu o curso técnico em agropecuária e é monitor em uma escola agrícola, mas continua no meio rural.

Tanto as escolas quanto o sindicato deveria trabalhar e desenvolver técnicas agrícolas, incentivar na elaboração e desenvolvimentos de projetos rurais para os jovens, com isso irá proporcionar novos conhecimentos fazendo com que eles e o trabalhadores permaneçam no campo produzindo, gerando renda.

Carta VIX

Um breve relato...

Sou filha de trabalhadores rurais, nasci, criei e resido na zona rural até os dias atuais. Estudei toda a trajetória escolar infantil na escola na minha comunidade até a quarta série, que atualmente refere ao quinto ano, em seguida fui para o distrito de Maniaçu onde estudei de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e de primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola para mim representa um local onde adquirimos conhecimentos que

não iremos obter no ceio familiar, entretanto no decorrer da vida na escola foi implantado em nossas mentes que a criança deve estudar para conseguir um bom emprego no futuro, ser doutor, médico, advogado, professor, ser alguém na vida, e não ficar como os nossos pais, que trabalha dia a dia no sol, no cabo da enxada.

Estas e muitas outras palavras foram ouvidas dentro das escolas, porém para toda minha sorte na vida conheci o Movimento Sindical antes mesmo de entrar na faculdade, e percebi que tudo aquilo que ouvi e vi lá atrás, estava errado.

Em 2015 consegui passar no vestibular da UNEB, onde pude fazer o curso de Licenciatura em Geografia e juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetité fui adquirindo conhecimentos no tocante a vida do campo e sua importância para a sociedade.

Apesar das escolas retorcem a real importância que tem o agricultor familiar, a pessoa da roça, vivenciei muitas experiências no decorrer destes 7 anos, como filha de agricultores, agricultora, aluna da UNEB, coordenadora sindical e “amante da agricultura familiar”, experiências que me fizeram permanecer no campo e continuar minha família por lá.

O que me preocupa muito é a juventude rural, que infelizmente ainda continua escutando essas palavras errôneas, que de certa forma coloca o jovem para pensar se realmente quer continuar ali junto com seus pais, é preciso as escolas trabalharem conteúdos que incentiva a juventude a permanecer e dar continuidade a agricultura familiar, responsável por 70% dos alimentos que são colocados na vida dos brasileiros.

Dentre os conteúdos, sugeria a importância da zona rural, a agricultura orgânica, a sucessão rural, as diversas formas de trabalhar e conseguir uma renda boa dentro da própria propriedade, criação de galinhas, enfim há inúmeros conteúdos possíveis.

Com o STRC, adquiro inúmeros conhecimentos que infelizmente não irei discorrer aqui, mas agradeço imensamente a esta escola, um espaço de educação não formal que até mesmo alguns agricultores não dão o real valor a esta entidade séria, competente e preocupada com o homem e mulher do campo.

Carta X

Cara, Andrevânia.

Boa noite!

O Sindicato nasce de uma grande discussão dos trabalhadores a respeito da necessidade que havia em fundar um sindicato em Caetité. Isso tudo pautado pela resistência

de várias lideranças que dedicaram uma vida para realização de um grande sonho, ou seja, a criação de uma entidade que defendesse os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais. Então, um grupo de pessoas já vinha discutindo isso e tiveram naquele momento o importante apoio de um movimento democrático de Guanambi e de um ex-vereador, que naquela época já tentava trazer uma organização para Caetité.

Então, diante dessa discussão e da necessidade que havia para os trabalhadores rurais de ter uma organização que lhes representassem, esses grupos sentaram e já começaram a pensar nessa criação, na fundação do próprio sindicato. Tendo um apoio importante naquela época, o que é bom ressaltar, em 1978, ano de sua fundação, das comunidades eclesiais de base. Assim, não podemos esquecer do Bispo Dom Eliseu que ajudou nesse processo juntamente com Dom Alberto. Então, era um momento em que a cidade ainda vivia o conservadorismo, pois esse momento vinha após uma ditadura militar, o que deixava muitas coisas restritas.

É tanto que após esse grupo discutir e debater a criação do sindicato, ele foi fundado em um prédio escolar na comunidade de Aroeira, distrito de Pajeu dos Ventos, porque a cidade ainda vivia a questão conservadora, que era extremamente crítica, então não poderia ter um sindicato na sede do município. Após esse momento, foi criado dentro da igreja um setor em que o sindicato passou a funcionar, de certa forma, clandestinamente, pois na época não havia a liberdade para a atuação do movimento social. O Sindicato teve como primeiro presidente o senhor Francisco Pereira Borges a partir da criação de uma direção provisória, depois foi feito o estatuto e estabelecido a partir disso a questão da mensalidade e, assim, começou toda uma luta, toda uma trajetória do Sindicato dos trabalhadores rurais de Caetité.

Vale ressaltar que desde o início da fundação do STRC houve a participação da Federação, a qual teve um representante em Caetité para ajudar no processo, já que os fundadores não tinham muita experiência na criação de um Sindicato na base, no meio rural. Daí para frente começou a funcionar de acordo com os trâmites legais, ou seja, a legalização no Ministério do Trabalho efetivada em 1987, e assim o STRC passou a defender algumas lutas, ainda timidamente, fazendo reuniões nas comunidades, sem poder divulgar por conta da perseguição da época, atuando, assim, de forma discreta junto à categoria dos trabalhadores rurais.

O Sindicato tem a finalidade de defender os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, atuando também no combate às injustiças, buscando ativamente as políticas públicas para os trabalhadores e trabalhadoras, principalmente aqueles que

precisam e necessitam, e, sem sombra de dúvidas, o processo de organização de nossa categoria. O STRC tem atuado em várias esferas, ele não se resume apenas, talvez como alguns sindicatos tem atuado, no balcão da previdência ou no balcão do PRONAF. Não! O STRC tem atuado em todos os aspectos em defesa do trabalhador.

Dentro do estatuto do STRC existe a Secretaria de Formação e Educação Sindical, por meio da qual o Sindicato defende a bandeira da necessidade da educação do campo e para o campo. Além, disso posso mencionar o Programa Todos pela Alfabetização, o TOPA, que o próprio Sindicato coordena, por exemplo, na seleção dos professores, geralmente vindos da UNEB de Caetité ou outra universidade. A gente procura se envolver de todas as formas nas parcerias vindas da UNEB, além dos espaços formativos que a gente promove.

Buscamos aproximações para evidenciar que o STRC não se resume somente à área da previdência ou do PRONAF, mas que tem essa preocupação com relação à educação, seja ela formal ou informal, a entidade sempre vem buscando da melhor forma promover espaços educativos e formativos, além dos nossos espaços não formais que ocorrem nas nossas discussões de base, as nossas reuniões, que são espaços que a gente tem feito e tem levado temas importantes para o trabalhador rural, por exemplo, debatemos a questão da própria educação, políticas públicas, previdência, associativismo, cooperativismo, saúde, infraestrutura, os quais são discutidos de acordo com a realidade das comunidades.

Tivemos a oportunidade de participar da Escola Nacional de Formação, em que formamos várias turmas do Jovem Saber, em que os jovens recebem uma formação, um certificado, como se tivessem estudado em uma Escola Família Agrícola, recebem uma DAP Jovem que dá acesso a várias políticas públicas. Assim, formamos mais de 150 jovens, realizamos seminários e conseguimos entregar os certificados dos jovens que concluíram o curso, o qual é realizado em parceria com a nossa Federação, com a nossa Confederação. Um curso importante para a juventude e haja vista têm jovens dessas turmas que integrarão a direção do STRC no próximo mandato. A gente tem procurado de todas as formas, tanto na educação formal, quanto na informal (não formal) aproximar o STRC do debate e da defesa da educação junto com os trabalhadores.

Nas escolas em que estudei aprendi algo curricular, coisas que me ajudaram e tem ajudado, mas eu sempre tenho colocado que o espaço do STRC abre uma visão diferente do mundo, diferente da escola em que estudei, pois ele debate diversos aspectos abertamente, mostrando a realidade de cada cidadão e de cada cidadã. Então, eu agradeço muito a escola em que estudei, mas se comparar com o espaço do Sindicato hoje, se eu tivesse a

oportunidade de voltar a estudar eu teria uma outra visão que me permitiria ter outros conhecimentos, outras formas de poder ainda estar contribuindo.

Então, o sindicato é um espaço de formação, talvez não formal, informal, que enriquece muito cada pessoa, cada cidadão que passa nessa entidade que sabe aproveitar, então, assim, não tem comparação tudo aquilo que eu aprendi aqui no STRC, a escola não nos oferece muitas coisas, ela não mostra essa realidade que esse espaço aqui mostra para qualquer um, para qualquer cidadão, ver um mundo de uma outra forma, de uma outra maneira, que permita fazer uma comparação desse espaço e da escola, onde a gente estudou que é totalmente diferente.

Eu tinha um sonho, infelizmente não tive esse sonho realizado que era concluir meu terceiro ano numa escola família agrícola por de fato eu gostar da área rural, mas não tive essa oportunidade, primeiro por questão de condição financeira, pois a única escola que tinha naquela época era em Guanambi e meus pais não tinham condição para que eu pudesse estudar numa escola dessa e aí eu não tive outro meio, não tive a oportunidade de estudar. Primeiro vou falar de onde eu fiz a minha alfabetização até vir aqui para a cidade de Caetité, mesmo tendo uma escola ali no distrito, mas ela não trabalhava a realidade do homem do campo, ela tinha uma visão naquele momento que a gente precisava estudar se a gente quisesse ser alguém na vida, que a gente precisava estudar para não ficar igual os nossos pais ali na roça e não entendendo que poderia estudar para ser um técnico agrícola, para ser um professor para voltar e dar aula ali na área rural, um engenheiro agrônomo, não colocava essa opção, só falava que tínhamos que estudar se a gente quisesse ser alguém na vida e não ficar igual os nossos pais, morrendo ali através de um cabo de uma enxada, então não tinha essa visão para que a gente colocasse como o sonho de um dia continuar na área rural.

Assim, eu sentia que a gente precisava esvaziar o campo e tinha que vir para a cidade, e trabalhar, por exemplo, para as grandes empresas. Essa era a visão que se colocava ali mesmo que numa escola de um distrito rural. Então, assim, eu ouvia aquilo atentamente, observando e procurei da melhor forma e da melhor maneira a entender cada dia, cada vez mais porque eu já começava acompanhar um programa do sindicato e sempre falava toda sexta-feira dos direitos, dos deveres, da importância da agricultura familiar, do meio rural, tanto que ali eu passei por aquela escola e aí quando eu vim para Caetité, e que foi talvez uma das maiores decepções quando ali no Instituto de Educação que eu me apresentei como agricultor e lavrador muitos sorriram de mim, a sala inteira sorriu quando eu falei qual era a minha profissão e naquele momento a minha resposta foi o silêncio. Aí um belo dia, eu tive a

oportunidade de ir na frente apresentar um trabalho de História e que trazia um pouco da realidade e também que se mencionava a questão da agricultura e eu tive a oportunidade de explicar o que era ser lavrador, o que era ser agricultor, e naquele momento eu vi a sala toda balançar a cabeça.

Então, a escola traz uma realidade diferente daquilo que a gente vivencia no meio rural, diferente daquilo que talvez pudesse incentivar que a gente pudesse estar continuando no campo. Às vezes vem aquilo que desmotiva e que se muitos não tiver o pé firme às vezes por falta de opção acaba escolhendo outros caminhos, mas eu já vinha acompanhando o programa do sindicato, vinha da base de uma igreja e realmente eu estudava um pouco também da realidade da gente, do que era ser agricultor, do que era ser lavrador, o que era viver no campo, mas sinceramente a escola não traz a não ser as escolas famílias agrícolas, acredito que nos dias atuais ainda esse debate da permanência, da realidade de estar no campo, de viver no campo, as escolas não trazem, então assim por isso que a nossa luta também é uma luta da permanência da escola do campo ou para o campo, como assim seja tratada, que a gente tem debatido e tem discutido dentro do movimento sindical.

Todos nós sabemos que o bom funcionamento da escola está direcionado a uma série de fatores, como, a gestão da escola, metodologia de ensino aplicada, corpo docente e definitivamente, não menos importante, a relação entre escola e família. Eu sempre tive um bom relacionamento e dentro das oportunidades que tive eu sempre tive a oportunidade de trazer pro cotidiano da escola, incluindo principalmente os processos de aprendizado que já ia aprendendo no dia a dia, aprendia tomar decisão, tanto a questão daquilo, por exemplo, que eu achava que deveria do meu ponto de vista estar colocando, eu colocava, mesmo sabendo que deixava ainda algo a desejar, mas tentava discutir a respeito da realidade, pois muitos dos que estavam ali praticamente todos eles eram pessoas do meio rural e a gente sabia que a questão do conteúdo não era um conteúdo voltado para eles, mas mesmo assim, de uma certa forma, mantinha uma boa relação de conversar com os professores, nos tornamos amigos, até hoje somos amigos da maioria dos professores, e trazia aquilo mesmo que a gente queria ouvir e que pouco fala da agricultura familiar, muito pouco falava naquela época, é tanto que aquela época não era nem incluído nas aulas para estar falando, mas não deixava de estar discutindo, de estar debatendo, na hora que a gente tinha a oportunidade de sentar ali com o professor para estar conversando, muitas vezes perguntando: por que não fala desse tema? Às vezes eu era muito curioso e muitas vezes havia essa indagação.

Com o sindicato, eu tive uma grande relação por ser agricultor, meus pais serem agricultores, já serem filiados ao sindicato e sempre falava da importância da organização, da importância na igreja, já comecei no grupo de jovens novo, ali já falava da importância do sindicato e foi onde que eu comecei a despertar o interesse pelo sindicato, a defender. É tanto que eu tive a oportunidade antes de chegar, por exemplo, no movimento sindical de ter serviço na prefeitura e eu naquele momento não aceitei porque eu entendia que quando falava do direito do trabalhador e da trabalhadora que a gente precisava estar zelando, estar filiado ao sindicato, falava dos projetos, da luta do sindicato e pra mim aquilo era encantador, era idealizador, e tanto tem história que eu na zona rural trabalhando escutava o agricultor que chegava e falava pra mim e falava: se eu tivesse leitura naquela época estudado eu estaria no sindicato junto com o presidente porque é assim a única forma, ferramenta que a gente vê que defende o direito dos trabalhadores, mas eu não tenho leitura. Eu atentamente ouvindo e jamais passava na minha cabeça que um dia eu poderia estar nessa entidade.

Então, assim, minha luta ela já vem desde muito tempo, da amizade com alguns colegas do sindicato, de estar acompanhando as reuniões que tinha no distrito, eu sempre acompanhando o programa de rádio. Eu sempre estava atento a essa luta porque eu sempre tive algo comigo: ajudar quem precisa e quem necessita. Esse para mim era um dos grandes desafios por isso que eu ingressei no movimento da igreja, da associação local e depois vim para o sindicato, como secretário, tive essa oportunidade na secretaria da juventude como e aí tive a oportunidade de ser presidente dessa entidade e pude perceber que é um espaço que tenta debater os problemas, que está ajudando a construir, que está ajudando os trabalhadores e trabalhadoras.

Então assim, volto a repetir é uma faculdade que eu não estive na minha vida, o movimento sindical, o STRC. Quantas pessoas beneficiadas? Quantas pessoas ajudadas? Em todos os embates necessários o STRC se faz presente, está ali representando o trabalhador seja dentro dos conselhos municipal, seja estadual, seja federal nós temos essa abrangência através da nossa federação, da nossa central única dos trabalhadores, da CONTAG, que tem a representação desse conselho nosso que representa o trabalhador aqui na base, então é algo significativo. A palavra que eu tenho a dizer é gratidão aos trabalhadores e às trabalhadoras porque graças a Deus tem participado pacificamente, tem ajudado a construir porque sem eles a gente não conseguiria construir o sindicato com uma representatividade tão gigantesca que é o STRC e a nossa luta intensificou ainda mais nesses últimos anos com toda a questão de retrocesso que nós estamos vivendo, perda de direito dos trabalhadores,

das trabalhadoras, todas as classes em si, mas de modo especial os agricultores e agricultoras familiares e essa entidade não tem medido esforços para estar lutando, para estar defendendo os nossos agricultores e as nossas agricultoras. Não é a toa que é considerado a segunda prefeitura do município de Caetité, a diferença é que nós não recebemos verbas de governo de estado ou de governo federal, a única verba que nós temos é a contribuição do trabalhador, a mensalidade que ele paga e contribui, mas em todos os setores, desde a saúde que precisa o sindicato está junto, ele chega junto do poder público e realmente fazendo a ponte não olhando para um lado ou partido, mas olhando uma agremiação que é essa entidade que representa a categoria dos nossos agricultores e das nossas agricultoras.

Então, assim, eu me sinto agraciado por isso e pelas parcerias, antes não tinha uma parceria formada, por exemplo, com a universidade e a gente conseguiu tantas parcerias, o TOPA, que a gente conseguiu estar engatilhando, sendo referência dentro do município de Caetité quem mais conseguiu alfabetizar, nem a secretaria do município com toda estrutura e nós somos pioneiros nos anos que aderimos ao programa de alfabetização aqui no nosso município. Então, assim, várias conquistas, várias lutas e não devemos desistir, a nossa luta continua em defesa dos nossos trabalhadores e das nossas trabalhadoras.

Um abraço!

Carta XI

Sou moradora da comunidade de Vereda das Cacimbas, município de Caetité. Filha de trabalhadores rurais, desde sempre moro no campo. Estudei, me formei no ensino médio completo, meus primeiros anos de aulas foram na escola na zona rural depois passei a estudar na escola dos distritos Caldeiras e Maniaçu.

Quando me formei veio a pressão de mudar para cidade por familiares principalmente pelos meus pais. Sim eu tinha vontade de estudar mais, queria sair do campo para ter uma profissão, só que tinha um namorado que se opôs, hoje é meu esposo, mandou eu escolher ou a cidade para continuar com os estudos ou ficar com ele e se casar. Nossa como eu fiquei chateada naquela época, mas escolhi me casar claro e abandonar os estudos. Hoje sim eu tenho certeza que fiz a escolha certa, amo viver no campo, me sustentar do campo, sou feliz por morar na zona rural.

Minha experiência na escola não me ensinou nada sobre minha realidade sempre assuntos que não significava nada para quem vivia no campo, pelos incentivo da escola era se formar em profissões só para trabalhar na cidade.

Já ao contrário o sindicato sempre me incentivou a permanecer no campo como: dando cursos para jovens da zona rural no qual eu participei quando o sindicato e demais federações realizou o jovem saber, curso para jovens do campo, também criou o GES Grupo de Estudo Sindical onde dava palestra nas comunidades, o sindicato sempre nos ajudou a viver melhor no campo com o que temos e sempre lutando para melhorar cada vez mais.

Ainda não tenho filhos mas futuramente penso sim em ter e o meu sonho é que meus filhos tivessem uma formação diferente da minha, que tivessem matérias sobre viver no campo um incentivo para as crianças e todos os estudantes, também políticas públicas beneficiando a juventude rural.

Eu permaneci no campo por escolha porque meus pais sempre falava para ir pra cidade, na escola também me ensinaram assim para formar em ser médico, advogado etc. Sei sim que é importante estudar, mas na minha opinião permanecer no campo criar suas raízes no campo, criar seus filhos onde nasceram e cresceram é fundamental.

Meus pais tiveram quatro filhos e por incrível que pareça só eu permaneci no campo, minha melhor escolha em toda minha vida, minha maior alegria é viver em paz no campo sem agitação da cidade, aqui eu planto, colho e tiro meu sustento. Gratidão a Deus por tudo que eu me tornei e tenho, o pouco, mas com muito orgulho.

Carta XII

Cara Andrevânia, boa tarde!

Espero que esteja tudo bem, apesar de não te conhecer, mas espero que um dia nos conhecemos. Fui pega de surpresa com esse trabalho e não sei se vai sair do seu jeito. Eu nasci e me criei na comunidade de Vereda das Cacimbas, sou trabalhadora rural filha de trabalhadores rurais. Com meus 26 anos de idade casei e vim morar na comunidade de Barauna dos Abreus, município de Tanque Novo.

Sou hoje dona de casa e trabalho na lavoura junto com meu esposo. Quase não tive oportunidade na vida. Estudar no meu tempo era coisa mais difícil. Ia para escola era a pé, só estudava o abc. A escola longe nem todo dia conseguia ir. Com toda dificuldade estudei até a 4ª série, era o que chamava naquele tempo.

Ai fiquei mocinha, os pais não deixava sair de perto deles. Voltei a trabalhar na lavoura com meus pais, fazia farinha, limpava capim e muitos outros. Até que surgiu um colégio em Caldeiras distrito de Caetité. Surgiu um transporte e eu voltei a estudar. O transporte era um corcel para levar 6 alunos e com esse atraso todo consegui estudar até a 8ª série.

Muitas coisas da minha infância eu nem lembro, aqui perto de mim não tem uma pessoa que possa me ajudar. Enfim, tem muito mais, mas estou nervosa e nem vou conseguir e responder correto. Quero te pedir desculpa dos erros sei que não ficou do seu jeito, espero que não atrapalhei sua pesquisa.

Desculpa, espero que um dia nos encontre para conhecer e dar muitas risadas.

Um abraço virtual.

Carta XIII

Venho através desta carta relatar minha experiência com a vida escolar e a diferença desta com o que aprendi na convivência do movimento sindical. Quando fui para a escola a primeira coisa que aprendi foi ler e escrever só que os textos lidos nada tinha a ver com minha realidade no meio rural, eram todos voltados para a realidade urbana que eu praticamente nem conhecia. Quando sai da alfabetização e fui para as séries iniciais começaram as disciplinas onde os assuntos estudados eram voltados unicamente para o processo de urbanização e industrialização onde o ponto de partida e chegada do conhecimento é sempre a cidade.

Muitas vezes até em casa era comum escutar nossos pais dizerem que teríamos de estudar para ter uma profissão na cidade e não ficar trabalhando na roça com eles. Por isso essa ideia de que devemos sair do campo continuou até o ensino médio e superior, pois continuava sempre com novas disciplinas que não mostrava nenhuma vantagem em continuar no meio rural, pois só mostrava o que interessava às classes sociais não considerando a diversidade dos sujeitos existentes no campo e na cidade, a sua cultura e suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.

Durante toda minha vida escolar o que era passado era como se os valores e a cultura camponesa fossem considerados atrasados, conservadores, criando um pensamento negativo com relação à população do campo e o seu modo de ver e de pensar. Só depois que passei a conviver com o movimento sindical é que vi a importância de sobreviver no meio rural e também o quanto é importante a sucessão rural, uma vez que a juventude pode usar os

conhecimentos adquiridos na escola no campo e dessa forma valorizar mais o seu espaço e também não degradar tanto o meio ambiente.

Foi essa a minha experiência em relação à escola e ao movimento, sendo que este último é essencial em minha vida, pois foi o mesmo que me mostrou a realidade e como é importante valorizar o nosso meio e a nossa cultura.

Carta XIV

Primeiramente que não tivemos escola, fizemos apenas o mobral. Pelo que vimos da educação até hoje observamos que as escolas iniciam da alfabetização até o ensino médio sempre incentivando o crescimento no meio urbano, e quando alcançam o nível superior os mesmos vem buscar respostas e talvez entender sobre o meio onde nasceram e forma criados mas com um ensino contrário. O que nós queríamos que essas escolas ensinassem e ao mesmo tempo reforçassem a nossas crianças e adolescentes sobre o meio em que vivem, sobre as nossas culturas, nossas tradições e a importância da Agricultura Familiar na mesa dos brasileiros, exemplo que temos são Escolas Agrícolas apesar de não ser 100% mas é um diferencial para as crianças e jovens residentes e filhos da zona rural.

Apesar do diferencial de nossos filhos estudarem em Escolas Famílias Agrícolas em reforçarem e permanecer no campo, esses com uma graduação de nível médio saíram do campo da Agricultura Familiar para irem para o Agro negócio no centro oeste baiano nas grandes lavouras de soja, algodão, milho, entre outros. Outros parentes que não tiveram a mesma formação partiram para o corte de cana e outros arriscaram a vida nas grandes cidades, na verdade para esses jovens capacitados a exercerem cargos e funções voltados para o campo e não tem oportunidades.

Apesar do Sindicato não ser voltado e nem ter obrigação de formação, o papel central dos sindicatos é defender a classe, mas o mesmo tem trazido cursos de formação, oficinas, tais como o Jovem Saber, o Enfoc, conscientização política, social e partidária entre outros, sempre reforçando a formação sindical e o crescimento e a permanência no meio rural.

Como falamos anteriormente nossos filhos saíram da Agricultura Familiar e foram para o Agronegócio apesar de terem currículo e serem capacitados para exercerem funções voltadas para o crescimento e a permanência dos jovens no meio rural, os mesmo migram por falta de oportunidade dentro do município para representarem a sua classe trabalhadora na Agricultura Familiar.

Temos clareza que o STR de nosso município vem cumprindo com o seu papel e fazendo bem mais do que lhe cabe, vem trabalhando com DAP, PRONAF, cooperativas, previdência, Saúde e formação desses jovens até a melhor idade, também lutas e manifestações em defesa de nossos direitos tal como a Reforma da Previdência.

Primeiramente a escola precisa trazer uma formação diferente da nossa mas voltadas ao meio rural que não incentivem os mesmos a saírem do meio rural. Não iremos pautar tudo o que realmente queremos porque irá ser muitas páginas e praticamente será um TCC, um projeto ou plano de estudos voltados para o meio rural com condições de permanecerem no campo.

Carta XV

Cara Andrevânia Santos,

Venho através desta carta responder às suas perguntas e expor a minha opinião sobre a escola. Sou trabalhadora rural, cursei o Ensino Médio e a minha experiência na escola é que ela não me ensinou sobre minha realidade, pois o objetivo era preparar os alunos para o vestibular. Sempre quis morar no campo, mas não por incentivo da escola, pois eu estudava em um colégio onde 95% dos alunos eram da cidade, e o tema “campo” não me lembro que foi discutido alguma vez.

Na minha opinião as escolas deveriam ter o planejamento de acordo com a realidade do aluno; para serem incentivados a permanecer na sua localidade, com condições para sobreviver, ou seja, preparar os mesmo para futuramente ter condições de produzir e gerar renda para a sobrevivência em sua própria localidade, mas infelizmente, os jovens são preparados para irem para as cidades, e infelizmente onde ocorre mais problemas.

Meus filhos estão pequenos ainda, 9 e 4 anos, espero que futuramente eles continue aqui no campo com condições dignas de sobrevivência, que encontrem formas de gerar renda aqui no campo; encontre incentivo por parte dos governantes para permanecerem sem sair do campo, e que a escola seja mais voltada para a realidade deles. Eu procuro incentiva-los na nossa realidade.

Quanto ai Sindicato dos Trabalhadores Rurais, já tive oportunidade de participar de vários cursos e reuniões promovidas pelo STRC sobre cultivo, manejo de culturas, produção e formas de gerar renda no campo, além de muitas informações sobre todos os direitos e deveres dos trabalhadores rurais que é a entidade que nos representa e presta todas as informações par ao meio rural. Espero ter contribuído!

Carta XVI

As escolas desde o primário nos ensina sobre maneiras de sobreviver na cidade, trabalhar nas grandes metrópoles e culturas como o Agronegócio e as indústrias, e quase nunca se fala da Agricultura Familiar que é de onde sai o sustento da população. Com meu engajamento no Sindicato, comecei a ver a realidade do mundo e lutar pela permanência no campo, cultivando nossos próprios alimentos e sem uso de agrotóxicos.

Meu filho ainda é pequeno, mas ele sempre fala do trabalho no campo e a permanência nele. O Sindicato sempre aborda assuntos sobre a permanência no campo e as formas de sobreviver no campo, dando apoio aos agricultores e assistência. Já as escolas deveriam abranger mais esses assuntos sobre o meio rural.

O meu maior sonho é me tornar veterinária e poder prestar assistência par aos pequenos agricultores com baixo custo, e ver o meu filho estudar e voltar para o campo e aplicar seus conhecimentos. Meus maiores medos é a retirada de direitos dos pequenos agricultores e a falta de apoio por parte dos governantes e a minha maior alegria é ser filha de agricultores familiares e ter nascido e criado no campo.

Espero ter ajudado.

Carta XVII

Cara amiga Andrevânia

Resido na comunidade de Junquinho. A pesquisa que você está desenvolvendo é de tamanha importância visto que durante todo meu período escolar as informações recebidas eram sempre voltadas para o meio urbano, não era compatível com a minha realidade. Aprendi que a evolução de pessoas só era possível na cidade.

Com o passar do tempo, passei a frequentar o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Caetitê (STRC) onde descobri através de palestras, cursos educativos, debates e trocas de experiências, que existe diversas possibilidades de permanecer no campo tendo uma boa qualidade de vida.

Tenho duas filhas, que, por participar de atividades desenvolvidas pelo STRC já tem um maior conhecimento sobre o campo, porém, a formação recebida na escola não modificou, fazendo com que elas busquem o seu crescimento na zona urbana.

As escolas deveriam incluir uma disciplina voltada para o meio rural onde fosse apresentado formas de cultivo, produção e criação de animais sendo complementadas com

aulas práticas. Por parte do STRC já são oferecidas algumas informações orientações neste sentido. Diante do pensamento capitalista voltado par ao meio urbano, meu medo é que futuramente a agricultura familiar perca ainda mais forças.

Desejo que a nossa juventude mantenha viva a vontade de permanecer no meio rural e que tenham oportunidade de permanecer com sua família. Fico feliz em ver que mesmo cursando ensino superior, não esqueceu de suas raízes, dando visibilidade as nossas demandas nos fazendo acreditar em um futuro melhor.

Carta XVIII

Eu tenho 56 anos, comecei estudar com 8 anos de idade, fiz até a 4ª série, 5º ano. Aos 30 anos voltei a estudar e fiz até a 8º série, nesse período eu me identifiquei mais com a agricultura.

Conheci o Sindicato no ano de 2001, é um órgão muito produtivo me ajudou a ter conhecimento que antes eu não tinha. Eu tenho 4 filhos, 3 trabalha registrado, mas mesmo assim não deixou de exercer suas atividades rurais e o mais novo trabalha é apaixonado pela agricultura.

Deveria ter aula sobre agricultura familiar para dar mais conhecimento para os jovens.

Carta XIX

Andrevânia, estudante da (UNEB) Campus VI. É uma honra poder contar um pouco da minha história para você. Nasci na comunidade de Junquinho dia 06/08/67 parto normal feito pela parteira que morava em Vargem Grande, hoje já falecida. Meus pais graças a Deus ainda são vivos, ainda bem pequena fui morar com meus avós maternos hoje já falecidos. Queriam muito que eu estudasse, porém, era difícil não tinha escola como hoje até os livros eram comprados mesmo assim conclui a 4ª série na zona rural.

Comecei trabalhar cedo, trabalhei muito na roça, fiz muita farinha e tapioca quando tudo era manual, hoje é tudo as máquinas, Aos 18 anos criamos uma comunidade eclesial de base onde fui coordenador apor muito tempo, fui catequista de primeira eucaristia, crisma, organizei dízimo, coordenei um grupo de jovens onde uníamos fé e vida ajudamos muitas pessoas com cestas básicas, construções de casas, novenas com leilões pra tratamento

médico etc. Trabalhei de agente comunitário, isso já com quase 30 anos exigiram estudar parei de trabalhar de ACS vim trabalhar no STRC estudei a noite conclui o 2º grau.

Fiz muito trabalho comunitário, organizei várias comunidades, associações, rezei muita ladainha antiga com minhas primas, amigas e meu avô paterno hoje está com 102 anos. Essa foi um pouco da minha história, desculpa meus erros.

Um abraço dessa simples pessoa.

Carta XX

Minha humilde opinião sobre a escola é que hoje em dia nada faz sentido sem estudar, tornando um dos pilares da vida, porém tem pessoas mais velhas sem grau escolar mas tem grande aprendizado nos meios sociais e na escola da vida.

Minha experiência escolar para mim ela revê grande influência com minha realidade. Atualmente sou técnico agropecuário, a pedagogia da alternância me ajudou muito, me fez permanecer no campo além de me ajudar no convívio com outras pessoas.

Com sentido no sindicato hoje somos informados de tudo que diz respeito a agricultura familiar e pequenos agricultores por seu trabalho de base usando espaços educativos como rádio, reuniões, eventos e seminários informativos.

Hoje depois de formado defendo que as escolas deveriam falar mais sobre nossas origens, pois a história não fala sobre tudo que ocorreu. Atualmente meu sonho é exercer minha profissão, ter meu próprio negócio no meio rural e principalmente crescer como pessoa, amadurecer, ter conhecimento e aprendizagem procurando cada dia mais.

Carta XXI

Sobre a minha escola gostaria de dizer que quase não estudei e desse tempo a educação era muito mais difícil até para ir a escola e só aí eu percebi que o meu lugar era no campo perto da família. Hoje tenho duas filhas, estudam na escola EFAP, que também fazem conhecer a importância e conhecimento de conviver na área rural.

As minhas filhas por enquanto permanecem comigo na zona rural está terminando o estudos, na minha opinião, na escola em que estudei precisava falar um pouco mais sobre agricultura para ter mais conhecimento e saber conviver com o semiárido brasileiro mas só depois que entrei no STRC que pode ter mais conhecimento sobre o valor dos trabalhadores e a convivência na área rural, e o meu sonho é que cada vez melhore mais, meu medo de

perder oportunidade que já conquistamos, a minha alegria que essa entidade com STRC para nos apoiar e passar conhecimento para os trabalhadores e que minhas filhas hoje tem mais oportunidades como antes eu não tinha. Termino pedindo desculpa porque as vezes não respondi suas perguntas corretamente.

Carta XXII

Olá, eu moro na comunidade quilombola e conhecida como Vargem do Sal, onde fui nascido e criado até hoje, vendo e sabendo o que acontecia e sempre observando tudo isso. Com os meus cinco anos de idade eu apareci na escola pela primeira vez sem saber escrever pelo menos o nome. Mas mesmo assim eu não desisti, segui em frente e assim eu consegui terminar a minha batalha na Escola José Marques dos Santos.

E depois que terminei essa escola, na quinta série eu fui estudar na Escola Família Agrícola de Tanque Novo para trazer conhecimento para minha família e comunidade sabendo que essa escola ensinava tudo sobre agropecuária e assim eu podia incentivar o povo da minha comunidade. Só que agora eu já me formei em Tanque novo no nono ano.

Agora estou fazendo o meu primeiro ano em ensino médio em Paramirim e cada vez mais tentando aprender o impossível e levando mais adiante para minha comunidade e meus familiares.

Também o meu maior sonho é ser técnico em agropecuária. Eu e minha mãe que sempre corre atrás de fazer o nosso pedacinho de roça para podermos plantar e colher porque o meu pai é deficiente. Ele não tem a visão por isso eu, minha mãe e meus irmão sempre está atento.

Por isso minha opinião sobre escola é incentivar os outros ir atrás de seu próprio futuro. Também agradeço o STRC por sempre está com a gente. Deixo um abraço.

Carta XXIII

Eu comecei estudar na escola municipal no meu primeiro grau, mas senti que faltava falar mais assuntos sobre a área rural, sobre agricultura e a preparação do solo, mas logo depois ouvi falar da EFAP e pensei na possibilidade de ter um pouco mais de conhecimento sobre cultura, sobre agricultura, armazenamento, hortaliça e pouco mais e assim eu pude compreender a convivência do homem do campo onde nasci e vivo com meus familiares.

Já tem também o STRC que ajuda a saber um pouco mais sobre a convivência e a importância do homem do campo. Nos meus sonhos queremos que cada vez mais possa melhorar a vida dos trabalhadores rurais e também melhorar a importância dos alunos na EFAP, o meu medo é perder a possibilidade e direitos que conquistamos e a minha alegria é de ir bem nos meus estudos e ter o STRC como parceiro que nos apoiam.

Carta XXIV

Minha experiência sobre a escola é que aprendi bastante coisas, tudo que aprendi deu para ter consciência de muitas coisas, pelo o que eu cursei ensinou sim um pouco sobre minha realidade, pois estudei curso técnico em agroecologia e me mostrou como a vida no campo não é tão ruim assim, além disso me fez permanecer no campo, pois lá também tem seus meios bons como trabalhar para conservar a própria natureza e meio ambiente e não a destruir.

Tive muitas experiências com o Sindicato pois sou sócia e diante dele incentiva as pessoas a se associar porque serve para muitas coisas inclusive ser sócio já vai servindo de prova para sua própria aposentadoria dente outros. E como esse conhecimento chega até nós através de reunião que o Presidente do Sindicato faz nas comunidades e também pela rádio. Eu tenho 2 filhos eles permanece comigo porque ainda são pequenos.

Eu tinha um sonho de fazer faculdade, mas não foi possível porque logo quando terminei de estudar engravidei e fui me dedicar a meu filho. Meu medo é não saber passar tudo que aprendi para os meus filhos. Tive muitas alegrias, mas a mais principal são meus filhos por eles eu faço tudo faço de tudo para não faltar nada a eles.

Carta XXV

Minha experiência na escola eu não tive capacidade de estudar não e me fez ficar no campo. Minha experiência no sindicato foi ótima pois através dele ficamos informados de tudo que acontece, e esses espaços educativos somos informado de rádios e reunião na comunidade. Meus filhos se formaram todos em técnico agrícola, até hoje eles permanecem no campo comigo. O que deveria ser trabalhado nas escolas era saber sobre nossa origem, incentivar o homem no campo e sindicato já incentiva.

Meu sonho era voltar a estudar, minha alegria de ser agricultor rural e morar no campo e ter fé em Deus, alimentação saudável sem agrotóxicos.