



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E SOCIEDADE**

***POTES QUE GUARDAM VIDAS, VIDAS QUE VIRAM HISTÓRIAS: A POTECA COMO
AÇÃO INTERATIVA NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DO
ASSENTAMENTO ROSE, NA REGIÃO SISALEIRA DE SANTALUZ, BA.***

por

LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA

Orientadora: Profa. Dra. EDILENE DIAS MATOS

**SALVADOR,
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CULTURA E SOCIEDADE**

***POTES QUE GUARDAM VIDAS, VIDAS QUE VIRAM HISTÓRIAS: A POTECA COMO
AÇÃO INTERATIVA NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DO
ASSENTAMENTO ROSE, NA REGIÃO SISALEIRA DE SANTALUZ, BA.***

por

LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA

Orientadora: Profa. Dra. EDILENE DIAS MATOS

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora.

**SALVADOR
2019**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Almeida dos Santos Souza, Leila Damiana.

Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a Poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA. / Leila Damiana Almeida dos Santos Souza. -- Salvador, BA, 2019.

249 f.: il

Orientadora: Prof.^a Dra. Edilene Dias Matos.

Tese (Doutorado - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2019.

1. Poteca. 2. Culturas da Infância. 3. Identidade e Memória. 4. Narrativas Oraís.
5. Assentamento. I. Dias Matos, Edilene. II. Título.



ATA DA REUNIÃO DA DEFESA ORAL DA TESE DE LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA
INTITULADA: "POTES QUE GUARDAM VIDAS, VIDAS QUE VIRAM HISTÓRIAS: A POTECA COMO AÇÃO INTERATIVA NAS
NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO ROSE NA REGIÃO SISALEIRA DE SANTALUZ, BA".

Aos 27(vinte e sete) dias do mês de maio do ano dois mil e dezenove, no IHAC - Instituto de Humanidades Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia - foi instalada a Banca Examinadora da Defesa da tese intitulada: "POTES QUE GUARDAM VIDAS, VIDAS QUE VIRAM HISTÓRIAS: A POTECA COMO AÇÃO INTERATIVA NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO ROSE NA REGIÃO SISALEIRA DE SANTALUZ, BA". Após a abertura da sessão, foi composta a Banca Examinadora formada pelos professores Drs.: Prof.(a) Dr.(a) Edilene Dias Matos – Orientador(a), pelos examinadores externos: Prof.(a) Dr.(a) Cilene Nascimento Canda, Prof.(a) Dr.(a) Ana Cristina Nascimento Givigi, e internos do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade: Prof.(a) Dr.(a) José Roberto Severino, Prof.(a) Dr.(a) Marise Berta de Souza, Conforme o Regimento Interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade foi dado o prazo de trinta minutos para que o/a doutorando(a) fizesse a exposição do seu trabalho e trinta minutos para que os membros da Banca realizassem a arguição. Primeiro falou o(a): Prof.(a) Dr.(a) Cilene Nascimento Canda, em seguida o(a) Prof.(a) Dr.(a) Ana Cristina Nascimento Givigi, avaliadores externos. Após os examinadores externos, fez sua arguição o(a) Prof.(a) Dr.(a) José Roberto Severino, Prof.(a) Dr.(a) Marise Berta de Souza, avaliadores internos. Depois que os membros da Banca falaram, foi dado um prazo de trinta minutos para que o(a) doutorando(a) fizesse sua réplica. Concluída a exposição, arguição e réplica, a Banca Examinadora se reuniu e considerou a tese de Leila Damiana Almeida dos Santos Souza como APROVADA. Nada mais havendo a tratar, eu, Prof.(a) Dr.(a) Edilene Dias Matos, orientador(a), lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelos demais membros da Banca e pelo(a) doutorando(a). Salvador, 27 de maio de 2019.

Prof.(a) Dr.(a) Edilene Dias Matos Edilene Dias Matos
 Prof.(a) Dr.(a) Cilene Nascimento Canda Cilene Nascimento Canda
 Prof.(a) Dr.(a) Ana Cristina Nascimento Givigi Ana Cristina Nascimento Givigi
 Prof.(a) Dr.(a) José Roberto Severino José Roberto Severino
 Prof.(a) Dr.(a) Marise Berta de Souza Marise Berta de Souza
 Doutorando(a) LEILA DAMIANA ALMEIDA DOS SANTOS SOUZA Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

Ao Mestre do Sertão. Ao homem íntegro que se doutorou nas lidas da vida. Ao ser humano que me ensinou que a alegria de viver independe das dificuldades que a vida coloca a nossa frente.

Pai, Luiz José dos Santos (*in memoriam*), tenho um sacrário no peito, onde estarás para sempre guardado. Este momento é seu também.

Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga (*in memoriam*), doce Clari, oferto a ti este presente. Foi assim que a conheci: no nosso primeiro encontro, disse-me que havia pedido a outra professora que lhe presenteasse com a orientação desse trabalho. Quem ganhou o presente fui eu. Convivemos pouco tempo, mas o suficiente para você marcar a minha vida para sempre. Sua Poteca está aqui e com ela você, também, se faz presente. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Muito a agradecer...

À Santíssima Trindade e a Nossa Senhora, que sempre me sustenta.

A Kleber Peixoto de Souza, meu amigo, companheiro, incentivador e, especialmente, meu esposo. Como é bom saber que além da carne de minha carne, ossos dos meus ossos, posso contar com suas mãos, com seu olhar e com sua presença.

Aos meus filhos Luiz Kleber e Emanuel Luiz. Vocês renovam minhas forças, oxigenam meus dias. Obrigada pelos abraços e beijos.

Aos meus familiares, minha mãe Dinacy Almeida, aos meus irmãos, sobrinhas, sobrinhos, cunhados, cunhadas, tios, tias, sogra, sogro e todos mais que sempre torcem e oram por mim.

Aos amigos da Terça do Terço- do condomínio Palm Garden. Às colegas de trabalho, aos meus alunos. As boas energias foram sempre sentidas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Obrigada pelo apoio. Torço para que sigam fortalecendo as pesquisas no estado da Bahia.

Aos membros do Canto do Conto e da Linha de Pesquisa Cultura e Infância do Grupo CULT. Como foi importante o abraço de vocês, quando ficamos órfãos da querida Clari!

À Professora Marinyze Prates, que me acolheu duas vezes, primeiro na seleção do doutorado e depois quando Clari partiu.

À Professora Edilene Dias Matos, que sempre me acolheu tão docemente, mesmo quando não havia assumido a orientação dessa Tese.

Ao Professor Beto Severino e à Professora Cilene Canda. Muito obrigada pelas colaborações na qualificação desse estudo.

Às professoras Marise Berta e Kiki Givigi, por aceitarem contribuir com novos olhares nessa reta final.

À amiga e comadre Andreia Henrique pelo olhar atento e competente de revisora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por possibilitar o intercâmbio doutoral na Universidade do Minho, Portugal.

Ao Professor Jacinto Sarmiento, pelas trocas e aprendizagens e por me acolher na Universidade do Minho, Portugal. Estendo meus agradecimentos às demais professoras da UMinho e aos colegas do grupo de pesquisa.

Às crianças do Assentamento Rose e toda comunidade que me acolheu com tanto carinho. Agradecimento especial à Sol e Sassá, que abriam o coração e a casa para me acolher. Toda minha admiração por vocês!

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. Potes que guardam vidas, vidas que viram histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA. 1XX f. il. 2019. Tese (Doutorado) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019.

RESUMO

Infâncias, culturas, identidades, memórias, adversidades, pluralidades. Ampliar o foco, abrir o olhar, aguçar os ouvidos, ajustar o compasso, carregar nas cores, assim afinei meus passos para caminhar com um grupo de crianças de um assentamento de reforma agrária, o Assentamento Rose, na cidade de Santaluz, BA. Se a infância não pode ser pensada enclausurada na dimensão cronológica, mais ainda a infância camponesa pode ser concebida de forma reduzida. Falo de crianças que crescem envoltas na incerteza da posse da terra, que se educam na luta, que aprendem desde cedo que a organização coletiva é a arma da vitória e ao mesmo tempo um meio de resistência. Vivi essa infância plural com objetivo de analisar, através das narrativas orais de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária, os processos constitutivos da Cultura, das Culturas da Infância e das identidades de um grupo de crianças camponesas. A forma de caminhar foi conduzida por três categorias: Crianças assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades; Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas; Produção social da vida: tecendo a infância camponesa. Para organizar os passos a opção foi por uma investigação de natureza qualitativa. O estudo de caso foi a estratégia investigativa escolhida para conduzir as análises. Já a etnografia visual foi método que organizou e conduziu a investigação, abrindo possibilidades de uso variado de técnicas para construção dos dados. Elegi ainda uma ação interativa, denominada Poteca, que se tornou desencadeadora das narrativas orais das crianças, bem como da participação dos adultos. Não se trata apenas de uma estratégia metodológica, mas uma ação desencadeadora de vários diálogos no decorrer da investigação. Consiste numa biblioteca de base oral formada por potes de barro, onde os participantes se lançam numa entrega que se inicia com a ornamentação dos potes e segue com a interação dos narradores com os objetos significativos que escolheram para desencadear as narrativas. A amplitude que a base teórico-metodológica ofereceu permitiu o uso de outras técnicas como entrevistas, grupo focal e um momento de trocas que ao registra-las denominei de diário dialógico de aprendizagens. A multiplicidade de vozes que permitiu a compreensão das culturas infantis e dos processos identitários das crianças se expandiu possibilitando que as vozes de educadores, das lideranças e dos grãos também ecoassem em todo desenvolvimento do estudo. Uma trama conceitual foi elaborada para permitir a sustentação tanto teórica quanto metodológica da investigação. Dentre as teias dessa trama, foram mobilizados estudos acerca da constituição das memórias e identidades individual e coletiva; formulações no campo dos estudos culturais, sobretudo, construtos teóricos sobre cultura e hibridismo; e ainda estudos de um campo da Sociologia chamado Culturas da Infância. Com essas teias conduzi a ação epistemológico-investigativa passando pelas perspectivas sociológica, histórica, antropológica e sócio-política do ser criança; Conclamei os princípios da dialética para manter uma coesão entre construtos teóricos e metodológicos, e ainda justificar a opção por uma narrativa que integrou as diversas vozes e diversos sentidos que envolve a infância camponesa no Assentamento Rose. Assim, simultaneamente apresentei, analisei e registrei fatos, pessoas e conhecimentos. Com esse movimento teórico-conceitual foi possível ampliar o olhar para a constituição identitária das crianças nos planos social, educativo, cultural e sócio-político. O contexto de luta, o preconceito e a criminalização cotidiana dessas crianças faz surgir uma dinâmica de produção e autoprodução através da qual essas crianças não só vivem a infância, mas também se afirmam como um coletivo culturalmente organizado e produtivo. Essas percepções sobrevieram com as histórias geradas nas interações proporcionadas pela Poteca. São as experiências que se transformam em narrativas orais, e agora seguem registradas, sistematizadas e analisadas.

Palavras-Chave: Poteca. Culturas da Infância. Cultura. Identidade Social. Memória. Narrativas Oraais. Assentamento.

SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos. Pots that keep lives that turn into stories: a *Poteca* as an interactive action in the narratives of children and adults of Settlement Rose, in the sisal-production region of Santaluz, BA. 1XX f. il. 2019. Thesis (Doctorate) - Multidisciplinary Postgraduation Program in Culture and Society, Institute of Humanities, Arts and Sciences Professor Milton Santos, Federal University of Bahia, Salvador, BA, 2019.

ABSTRACT

Childhoods, cultures, identities, memories, adversities, pluralities. To widen my focus, to open my eyes, to sharpen my ears, to adjust the compass, to load the colours, so I adjusted my steps to walk with a group of children from an agrarian reform settlement, the Settlement Rose, in the city of Santaluz, BA. If childhood cannot be thought to be cloistered in the chronological dimension, it is more likely that the rural childhood can be conceived in a reduced way. I speak of children growing up surrounded by the uncertainty of land ownership, who are educated in the struggle, who learn from an early age that collective organization is the weapon for victory and at the same time a means of resistance. I lived this plural childhood with the purpose of analysing, through the oral narratives of children and adults from an agrarian reform settlement, the constitutive processes of Culture, Childhood Cultures and the identities of a group of children who live in rural areas. The way of walking was guided by three categories: settled children and the relationships with Childhood Cultures and Identities; Education, culture and democratic participation in the identity constitution of settled children; Social production of life: weaving the childhood of children who live in rural areas. To organize the steps, the option was for an investigation of a qualitative nature. The case study was the investigative strategy chosen to guide the analysis. Visual ethnography was the method that organized and led the investigation, opening possibilities for a varied use of techniques for data construction. I also chose an interactive action, called Poteca, which became the trigger for children's oral narratives, as well as adult participation. It is not only a methodological strategy, but a triggering action of several dialogues in the course of the investigation. It consists of an oral-based library made up of earthenware pots, where the participants throw themselves in a delivery that begins with the ornamentation of the pots and follows with the interaction of the narrators with the significant objects that they chose to trigger the narratives. The amplitude that the theoretical-methodological base offered allowed the use of other techniques such as interviews, focus group and a moment of exchanges that, when I register them, I called them dialogic diary of learning. The multiplicity of voices that allowed the understanding of children's cultures and the identitarian processes of children expanded, allowing the voices of educators, leaderships and griots to resonate throughout the development of the study. A conceptual framework was developed to allow both theoretical and methodological support of the research. Among the webs of this plot, studies on the constitution of individual and collective memories and identities; formulations in the field of cultural studies, above all, theoretical constructs on culture and hybridism; and studies of a field of Sociology called Cultures of Childhood were mobilized. With those webs I led the epistemological-investigative action, passing through the sociological, historical, anthropological and socio-political perspectives of being a child; I called the principles of dialectics to maintain a cohesion between theoretical and methodological constructs, and to justify the choice for a narrative that integrated the diverse voices and senses that surround the peasant childhood in Settlement Rose. Therefore, I simultaneously presented, analysed and recorded facts, people and knowledge. With this theoretical-conceptual movement, it was possible to broaden the view for the identitary constitution of the children in the social, educational, cultural and socio-political plans. The context of struggle, the prejudice and the daily criminalization of those children gives rise to a dynamic of production and self-production through which those children not only live their childhood, but also affirm themselves as a culturally organized and productive collective. Those perceptions came with the stories generated in the interactions provided by the *Poteca*. These are the experiences that become oral narratives, and are now recorded, systematized and analyzed.

Keywords: *Poteca*. Childhood Cultures. Culture. Social Identity. Memory. Oral Narratives. Settlement.

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM	TÍTULO	FONTE	PÁGINA
01	Mãos ao Pote	Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015	34
02	Potes nas Mãos	Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015	34
03	O Pote e a Terra	Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015	34
04	O Pote e o Saco	Leila Damiana Santaluz, BA. 22/05/2015	35
05	Esquema Representativo do Pacto Social	Almerindo Janela Afonso (2006)	63
06	Assentamentos em Santaluz – (INCRA)	http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php - Planilha adaptada para esse estudo.	65
07	Primeiras habitações do Rose	Globo Repórter – Exibição 04/08/2013 https://www.youtube.com/watch?v=OzL0xcVneII	67
08	Fase de Acampamento (1989)	Arquivo APACOR – consulta Dezembro	67
09	Olhos nos Potes	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	74
10	Potes na Roda	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	76
11	Crianças e adolescentes por agrupamento de atividades no trabalho principal	DIAS, 2016, p. 16	120
12	Igreja do Assentamento	Leila Damiana, Santaluz, BA.. 30/01/2019	140
13	Primeira casa de alvenaria	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	140
14	Sede da Associação.	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	140
15	Escola 10 Julho	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	140
16	Futuro Centro Cultural	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	140
17	Antigo Posto Telefônico	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	140
18	Posto de Saúde	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	141
19	Abatedouro	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	141
20	Quadra poliesportiva	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	141
21	Dissertação	Acervo APACOR – consulta Dez/18	141
22	Revista Fuzuê	Acervo APACOR – consulta Dez/18	141
23	Livro Maria Baia	Acervo APACOR – consulta Dez/18	141
24	Globo Repórter (Print)	Globo Repórter – Exibição 04/08/2013 https://globoplay.globo.com/v/2733534/	142
25	Roteiro do passeio	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	142
26	Passeio e frutos	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	143
27	Caldeirão de Maria Baia	Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019	143
28	Caldeirão do Boi	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	144
29	Caldeirão de Brasilino	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	144
30	Caldeirão do Peixe	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	144
31	Poteca e Biblioteca	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	145
32	Biblioteca e Poteca	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	145

33	Poteca: curioso e amaldiçoado	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	153
34	Poteca: infância e trabalho	Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015	162
35	Poteca: João	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	163
36	Poteca: Daiane	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	163
37	O Motor	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	164
38	Sevar a fibra	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	164
39	Botando a palha	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	164
40	Residar	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	164
41	Futebol da Diversidade	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	165
42	Relações de Gênero	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	165
43	Aprendendo: Trabalho Escravo	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	167
44	Aprendendo: Gravata de lavadeira	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	168
45	Aprendendo: Formações rochosas	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	168
46	Aprendendo: Ciência e mágica	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	168
47	Aprendendo: Paneladas	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	169
48	Aprendendo: ET do Rose	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	169
49	Poteca: Terra e Fé	Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015	174
50	Vestindo a camisa	Montagem: Globo Repórter – Exibição 04/08/2013	189
51	Rosas Vivas	Montagem: Revista e imagens Globo Repórter 04/08/2013	189
52	Sede APACOR	Leila Damiana, acervo pessoal. Assentamento Rose. 30/01/2019	196
53	GMPR: Mãos na Massa	Bocapiu – MOC. Março de 2015	200
54	GMPR: Empreender	Bocapiu – MOC. Março de 2015	200
55	Sindicato dos Briteiros do Rose	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	201
56	Vereadores Mirins	Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019	202
57	Prefeituras Mirins (Reunião)	Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019	202
58	Diplomação	Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019	202
59	Poteca: Dani	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	206
60	Poteca: Feijão	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	207
61	Passeio: Reciclagem	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	208
62	Campo de sisal	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	208
63	Passeio: A Oficina	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	209
64	O Sisal	Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019	210
65	Poteca do Rose	Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019	212

LISTA DE SIGLAS

APACOR.....	Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose
APAEB.....	Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira
CAT.....	Conhecer, Analisar e Transformar
CCB.....	Companhia de Celulose da Bahia
CIMI.....	Conselho Indigenista Missionário
CNBB.....	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONAB.....	Companhia Nacional de Abastecimento
CPT.....	Comissão Pastoral da Terra
CRUB.....	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DDA.....	Diário Dialógico de Aprendizagens
ECA.....	Estatuto da Criança e Adolescente
FATRES.....	Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal
FEBEM.....	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FETAG.....	Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares
FUNABEM.....	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GMPR.....	Grupo de Mulheres Produtoras da Comunidade de Rose
ENERA.....	Encontro Nacional de Educadoras (es) da Reforma Agrária
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHAC.....	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos
IMAQ.....	Instituto Maria Quitéria
INCRA.....	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IRPAA.....	Instituto Regional de Tecnologia Apropriada
ITR.....	Imposto Territorial Rural
LIDER.....	Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos da Região Sisaleira
LOAS.....	Lei Orgânica da Assistência Social
MAPA.....	Ministério de Agricultura e Abastecimento
MASTER.....	Movimento de Agricultores Sem Terras
MEB.....	Movimento de Educação de Base
MOC.....	Movimento de Organização Comunitária
MST.....	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OFM.....	Ordem dos Frades Menores
ONU.....	Organização das Nações Unidas
PA.....	Projeto de Assentamento Federal
PAA.....	Programa de Aquisição de Alimentos
PNAD.....	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE.....	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNRA.....	Plano Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO.....	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO..	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA.....	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB.....	Rede de Educação no Semiárido
SAM.....	Serviço de Assistência ao Menor
SBR.....	Sindicato dos Briteiros do Rose
SME.....	Secretaria Municipal de Educação
UEFS.....	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA.....	Universidade Federal da Bahia
ULTABs.....	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB.....	Universidade de Brasília
UNESCO.....	Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF.....	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DOS POTES DE BARROS SALTAM HISTÓRIAS.....	31
2.1. Poteca: Ação Interativa Desencadeadora de Narrativas Orais	32
2.2. Ambiências do Campo: da constituição histórica à organização do Assentamento Rose.....	37
2.2.1 A questão agrária.....	38
2.2.2. A Educação do Campo: uma caminhada de negações e conquistas.....	55
2.2.3. Assentamento Rose: uma história de aprendizagens e ensinamentos.....	64
2.3. A Poteca nos Contornos Metodológicos da Investigação.....	70
3. CULTURAS DA INFÂNCIA E IDENTIDADES: CAMINHOS PARA INVESTIGAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE CRIANÇAS ASSENTADAS.....	78
3.1. A Perspectiva Sociológica da Infância: Culturas da Infância, que pluralidade é essa?.....	79
3.2. A Perspectiva Histórica da Infância: olhar as crianças nos olhos e compreender sua história.....	103
3.3. A Perspectiva Social da Infância: identidades e processos constitutivos de crianças assentadas.....	128
4. A CRIANÇA NA CONSTITUIÇÃO CULTURAL, SÓCIO-POLÍTICA E EDUCATIVA DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: NEGAÇÕES E CONQUISTAS.....	134
4.1. Uma Caminhada de Descobertas: encontrando face a face a história do Rose.....	135
4.2. Crianças Assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades.....	157
4.3. Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas.....	174
4.3.1. Educação: a possibilidade de uma ação contra - hegemônica.....	174
4.3.2. Culturas: ligando memórias e fazendo história.....	185
4.3.3. Participação democrática: um modo de caminhar.....	196
4.4. Produção social da vida: tecendo a infância campesina.....	205
5. O QUE TENHO A CONSIDERAR: SEGUIR OUVINDO, POIS JÁ NÃO VOU SOZINHA.....	213
REFERÊNCIAS.....	219
REFERÊNCIAS DAS NARRATIVAS.....	229
APÊNDICES.....	231
ANEXOS.....	249

1. INTRODUÇÃO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa¹

Na travessia em que se deu o encontro com crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária, nem tudo o que descobri estava à disposição dos meus olhos e ao alcance de minhas mãos. As narrativas dessas crianças sobre alegrias infantis, sonhos e momentos vividos na ocupação de uma terra tão sonhada e tão difícil de conquistar foram se revelando a cada encontro. Situações que marcaram a constituição cultural e identitária dessas crianças e dos adultos, bem como revelaram o modo como nascem e se solidificam as Culturas da Infância desses pequenos sertanejos.

Como não se lembrar de Riobaldo, o filósofo do sertão, ao falar desse chão brasileiro e do seu povo: “Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias”. (ROSA, 1994, p. 35). Um povo astuto que se vale da sabedoria para driblar as “gasturações”², muitas delas causadas pelos que se valem da força política, econômica e repressiva para agravar as dificuldades de quem vive num “descuido prosseguido” (ROSA, 1994, p. 86).

Quando decidi adentrar nas histórias do povo sertanejo, algo singelo tinha que surgir para que pudesse registrar as “conhecenças” e os “vivimentos”³ das crianças, jovens e adultos do Assentamento Rose, localizado no Município de Santaluz, BA. Então, surgiu na forma de um doce presente, a possibilidade de guardar essas memórias em potes de barro. Roseanamente, ao coletivo desses potes cheios de histórias, uma saudosa professora deu-lhes o nome de Poteca.

Presente aceito, o desafio foi colocar esses potes – que até então só foram utilizados em atividades de extensão – a serviço de uma investigação empírica. Em tempo, ressalto que a inventividade da Poteca é de autoria da Professora Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Enquanto estive fisicamente entre nós, Clarissa coordenou - na citada instituição - a Linha de Pesquisa Cultura e Infância do Grupo CULT.

¹ ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 80

² Um dos neologismos de Riobaldo, personagem de Grande Sertão: Veredas. Termo usado para revelar a gastura, a angústia diante de uma situação.

³ Esses são outros neologismos do personagem Riobaldo.

A saudosa professora Clarissa Braga⁴ iniciou essa ação interativa, intitulada Poteca, quando estava à frente do Grupo Cultura de Infância do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC/UFBA). Inicialmente, o objetivo foi instigar a oralidade de crianças nos seus espaços de relação e aprendizagens. Essa biblioteca, formada por potes de barro, guardam histórias orais e não livros. Nos potes são depositados objetos significativos escolhidos pelos narradores, objetos esses que desencadeiam as histórias a partir das referências culturais desses sujeitos.

Fui desafiada pela Professora Clarissa a incluir a Poteca na investigação. O que ocorreu a mim e a Clari, naquele momento, foi que poderíamos estar diante de uma ação impulsionadora das narrativas orais das crianças assentadas. De fato, a Poteca se tornou uma ação interativa que instigou não só as narrativas infantis, mas também influenciou minha relação com os adultos do Assentamento Rose. No ano de 2015, organizei uma reunião na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Santaluz, com a participação da Secretária, professoras e lideranças de três assentamentos da região: o Rose, o Antônio Conselheiro e o Vargem Funda. Na oportunidade, apresentei a proposta de investigação e formalizei o início do estudo.

Falo de um Assentamento localizado no Território do Sisal. O Território de Identidade está situado no semiárido baiano, abrangendo vinte municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Quijingue, Nordestina, Santaluz, Serrinha, Teofilândia Tucano e Valente.

Remonta do período colonial brasileiro a história do Território do Sisal. Em meados do século XVI os primeiros colonizadores portugueses chegaram ao semiárido baiano, ocupando-o com a pecuária extensiva, pois podiam se valer baixos custos e da facilidade de penetração

⁴ Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga tinha como principal foco de interesse as Cultura da Infância. Desenvolveu a pesquisa “Narrativas da Chapada Diamantina” e coordenou o Projeto de Extensão “Canto do Conto”, que tem como objetivo apresentar as narrativas dos Territórios de Identidade da Bahia para as crianças, através da contação de histórias. Sua profissão original era jornalista, possuía doutorado em Educação (2006) e mestrado em Comunicação e Culturas Contemporâneas (1999), ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de especialização em Educação a Distância pela UnB (2000). Quando faleceu era Professora Adjunta II do IHAC/UFBA e professora do Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade. Foi coordenadora do grupo CULT do IHAC (2013-2014), e também coordenadora do GT Cultura e Infância. Foi coordenadora da TV UNIFACS durante cinco anos. Autora do programa infantil Turma da Árvore e coautora do SISAC - Sistema de Acompanhamento Compartilhado (ferramenta de gerenciamento para acompanhamento individualizado dos alunos inscritos nos cursos da modalidade a distância). Em 2006, ganhou o Prêmio Anísio Teixeira, na área Educação, concedido pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, pela orientação da monografia “Mitos de uma Bahia fria”. Em 2012, foi membro da comissão de implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. Ganhou dois Prêmios de Literatura Infantil (2014) com os livros: “O canto mais lindo que já se ouviu” e “Amigos de repente”, através da SEC-SECULT-BA. Escreveu vários outros livros, sendo o último deles Território de Ninguém, pela editora Appris, publicado em 2016.

no interior nordestino, até alcançarem região do rio São Francisco no século XVIII (CODES SISAL, 2010, p. 24).

Mas, será no final do século XIX e início do século XX que a ocupação em muitas localidades do interior vai se concretizar (CODES SISAL, 2006, p. 73). Nesse primeiro período a sobrevivência nessas regiões é difícil e penosa, sobretudo, em virtude das secas e das carências de recursos naturais, econômicos e sociais. No Território do Sisal essa situação ganha novos contornos a partir da década de 1930, quando a cultura do sisal permitiu uma densa transformação social, fixou populações, desenvolveu a economia, criou outro modo de vida em locais onde reinava a descrença e a desolação (MARQUES, 1978, p. 2).

Entre as décadas de 40, 50 e 60 e os primeiros cinco anos da década de 70, o que se viu foi uma grande expansão da cultura do sisal, chegando a um crescimento, entre 1946 e 1973, da produção de sisal na Bahia de 234 t/ano para 133.992 t/ano (MARQUES, 1978, p. 30). Mas, a partir de 1975, a cultura do sisal entra em crise, sendo esta gerada, sobretudo, pela entrada no mercado de “substitutos sintéticos” (fio de polipropileno), da concorrência de produtos (de sisal) africanos e do fechamento das fábricas europeias que utilizavam fibras de sisal como matérias-primas (ALMEIDA, 2006, p. 137).

Essa decadência traz consigo não somente novos problemas econômicos, mas potencializa os problemas sociais. Com a baixa produtividade os trabalhadores acabavam se sujeitando à servidão do sisal, pois, se não aceitassem as precárias condições de trabalho ficavam sem alternativas de ocupação e de renda. Diante do estado de pobreza e penúria, novas formas de mobilização e organização surgem na região. A Igreja Católica auxilia grupos na organização da luta ainda nos anos 1960, a exemplo da formação do Movimento de Organização Comunitária (MOC), que vai adquirir visibilidade apenas na década de 1980; bem com a institucionalização de distintas organizações coletivas, como a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB) e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs).

Após o golpe de 1964, foi do Território do Sisal que surgiu a primeira mobilização de trabalhadores rurais da Bahia. Em 1979, um grupo de trabalhadores reivindicava do governo do estado medidas contra o fisco, que castigava os agricultores no momento da comercialização dos seus produtos. Foi dessa articulação que as APAEBs alcançaram uma atuação regional de defesa econômica e ação sociopolítica. Posteriormente, essas associações foram se instalaram em diferentes municípios do Território, sendo que a APAEB-Valente torna-se um importante centro de experimentação tecnológica e de aprendizagem, deslocando-se da simples comercialização para o beneficiamento e a exportação do sisal.

Nas décadas de 80 e 90 as mobilizações, reivindicações e organizações da sociedade se multiplicam-se no Território do Sisal. Duas lutas foram marcantes nesse período: contra a mutilação dos trabalhadores rurais e contra o trabalho infantil. Um das finalidades do primeiro movimento era garantir a aposentadoria dos trabalhadores que haviam perdido dedos, mãos e antebraços no desfibramento do sisal (ALMEIDA, 2006, p. 141).

Já em relação à luta contra o trabalho infantil, estimavam-se cerca de 60 mil crianças trabalhando no sisal e nas pedreiras. Conseqüentemente, essas crianças eram impedidas de frequentar a escola e submetidas a formas degradantes de trabalho. Como o trabalho infantil era um recurso usado pelas famílias para garantir a sobrevivência, foi necessário uma articulação da sociedade civil com o poder público e os organismos multilaterais (da Organização das Nações Unidas – ONU) para criação de ações voltadas para a erradicação do trabalho infantil. Essas ações tiveram início em 1994 e foram desenvolvidas até o final dos anos 1990.

Nessa mesma década de 90 uma crise econômica de proporções gigantescas volta a castigar a região sisaleira, tornando mais cruéis ainda as condições de pobreza e a miserabilidade. Segundo Alves (2005), somente em meados de 2002 a economia no Território do Sisal começou a apresentar sinais de recuperação, em virtude de uma elevada demanda por fibra de sisal, devido à preocupação com a preservação ambiental e ao aumento da preferência por produtos naturais. A partir de 2003, o território passou a ser influenciado por políticas territoriais que, por sua vez, ofereciam oportunidades para que os povos do campo influenciassem seus próprios destinos. Vivemos tempos de incerteza. As políticas públicas cessaram e o que temos são tempos de perseguições e supressões de direitos.

No contexto dessas lutas e da organização campesina na região sisaleira que surge o Assentamento Rose. Trata-se de um lugar onde a história precisa ser contada pelos atores locais. O fluxo narrativo perde a beleza quando a voz que fala do local e de suas ambiências não é a voz do (a) assentado (a). Por isso, opto por seguir com a narrativa e, no decorrer do texto, ir apresentando as várias faces e pessoas do Rose. Essa opção se deve ao fato do Rose estar em todos os lugares onde estiverem os assentados.

A minha primeira inserção no Assentamento Rose aconteceu no ano de 2015. Foi o momento em que os membros do Grupo Cultura de Infância (IHAC/UFBA), com a presença da professora Clarissa Braga, estiveram no Assentamento. A Poteca foi desenvolvida com algumas lideranças, tendo como objetivo conhecer - por meio das narrativas orais - um pouco de cada líder e dos seus assentamentos. Ao final da Poteca, os potes ornamentados ficaram expostos na biblioteca da escola. Por ser um espaço de fácil acesso e, por ser a escola um

local de reuniões e encontros, a comunidade passou a se deparar com os potes e eu passei a ser “A Menina dos Potes”. Além da curiosidade houve uma interação inexplicável da comunidade com aqueles potes coloridos, pois a cada retorno ao Assentamento, não só as crianças se disponibilizavam a participar das atividades, mas também jovens e adultos.

Ao conhecer a formação do assentamento e as histórias das pessoas, tendo como mote as narrativas orais, despretensiosamente me aproximei do movimento que Guimarães Rosa utiliza para nos levar a sentir o sertão e seu povo. O sertão, na obra do autor, é intuído e não analisado, reproduzido e não descrito. Não há na obra de Guimarães Rosa a pretensão de explicar o local, mas recriá-lo. Criação que acontece diante dos olhos do leitor quando narra as coisas e os fatos de modo a nos conduzir à apreensão da realidade que torna o sertão visualmente palpável. A proximidade desse sertão é reforçada pelo principal narrador – Riobaldo - que oferece uma espécie de real visível quando, por exemplo, diz: “O sertão está em toda parte... o sertão é do tamanho do mundo.” (ROSA, 1994, p. 89). Também com as crianças do Assentamento Rose, a dimensão regional se projeta e alcança dimensão universal. Em Grande Sertão: Veredas, a condição humana é ressaltada quando permite a percepção de que o homem é o homem, esteja ele no sertão ou em qualquer outra parte do mundo. O trabalho demonstrou que, em nome dessa mesma condição humana, as crianças assentadas conhecem suas peculiaridades, contudo, desejam ser crianças como quaisquer outras.

Detendo-me nessas peculiaridades - que fazem parte da vida de uma criança assentada - é importante registrar que o sertão brasileiro nos últimos anos foi contemplado com alguns projetos e ações que intencionam manter o sertanejo no seu lugar de origem. Essa intencionalidade acaba por alcançar as crianças que, juntamente com os pais, vivenciam a luta pela terra, pela ocupação da mesma e a organização para produzir alimentos e a própria existência.

Como então desenvolver uma ação investigativa, capaz de levar aos que lerem essa tese, a possibilidade de recriar intuitivamente esse espaço social, político e educativo e não apenas descrever e analisar dados friamente? Também sempre foi um desejo que esses leitores sentissem diante dos seus olhos a presença dessas crianças sertanejas. Isso se tornou possível com as narrativas orais de crianças assentadas e de adultos desse núcleo de formação e resistência, pois ao me valer da Poteca como desencadeadora dessas narrativas, foi possível uma aproximação com as culturas que permeiam a infância dessas crianças e dos processos de constituição identitárias das mesmas.

Algumas teias que foram tecidas na trama investigativa se relacionam com os processos educativos e as ações de organização produtiva, social e política nos assentamentos

que, necessariamente, abrangem os pequenos assentados. Assim, ao ouvir as crianças, percebi que as Culturas da Infância, a memória e a identidade infantil nos assentamentos se constituem mediante algumas especificidades desse espaço social, pois a criança, seja ela partícipe de uma vida social urbana ou rural, estabelece uma relação direta com a história e a realidade que a recebe, fazendo com que as Culturas e identidades não nasçam ilhadas e nem soltas num vazio.

Como então analisar metodologicamente essas narrativas? Como relacioná-las com os estudos no campo da cultura, da memória, das Culturas da Infância e identidade? Que histórias são essas que elevam a criança à condição de sujeito numa realidade de assentamento? Que referências são adquiridas nas trocas com os adultos, acerca de questões fundamentais como: o enraizamento na/com a terra, as formas de organização coletiva e outras questões que são definidoras da questão cultural e identitária dessas crianças?

A trama tem dentre suas teias não só elementos metodológicos. Concomitantemente, teias conceituais se fizeram necessárias para oferecer uma compreensão da infância, das culturas e dos processos identitários das crianças assentadas.

Como o presente estudo nasceu de uma relação de proximidade com o campo (espaço agrário) e sua gente, a construção que ora apresento não foi pensada num plano meramente idealizado e distante da realidade investigada. Pelo contrário, todas as teias da trama conceitual e metodológica têm uma relação direta com as experiências que vivencio com os camponeses e seus contextos de produção social da vida. Faço essa digressão para demarcar que existem posicionamentos que negam os processos identitários dos povos do campo, pois centram suas percepções em estigmas e preconceitos não permitindo que a realidade desses cidadãos seja revelada como realmente é. Em contraposição a esse modo preconceituoso e estigmatizador defendo que as vivências socioculturais nesses espaços são parte do percurso histórico de constituição individual e coletiva dos assentados. Dessa forma, o estudo da organização social, política e educativa de um assentamento revelou um camponês com histórias, culturas e identidades próprias.

Para compor uma trama conceitual que permita conhecer os indivíduos em seu lugar, bem como conhecer o seu lugar, apresento no primeiro capítulo – *Dos potes de barro saltam histórias* – uma discussão teórico-metodológica que evidencia a Poteca. Essa ação interativa é mais que uma técnica para o desencadeamento das narrativas orais. A Poteca é parte de uma teia de significados que permitiram emergir não apenas outras possibilidades metodológicas, mas, sobretudo com os fios dessa teia, apresentei as ambiências do campo, indo da constituição histórica do sistema agrário brasileiro, à organização da Comunidade Rose.

Nesse capítulo, exponho a problemática do estudo a partir da apresentação dos fatos históricos que deixaram as marcas de exclusão e desigualdade no sistema agrário nacional, bem como os contextos que permitiram o surgimento de organizações sociais e as iniciativas de luta pela terra e pelo seu povo. Apresento também o subcapítulo: *A Educação do Campo: uma caminhada de negações e conquistas*. A intenção é demarcar as dificuldades encontradas no campo educacional, mas também apresentar possibilidades de superação. A partir desse contexto agrário e educacional, apresento as singularidades da organização cultural, educativa e sócio-política do Assentamento Rose.

No subcapítulo intitulado, *A Poteca nos Contornos Metodológicos da Investigação*, traço o desenho metodológico da tese. Em busca de uma coerência epistemológica e procedimental, a metodologia adotada para o estudo foi pensada não só no âmbito técnico, mas, também, como um possibilitador de construções dialógicas com as crianças e adultos. Opto por uma investigação de natureza qualitativa, tendo o estudo de caso como estratégia de investigação para conduzir as análises de um determinado contexto social, a partir de técnicas específicas para construção dos dados. A etnografia visual foi escolhida como método condutor da investigação. Já as técnicas variaram conforme a necessidade e a indicação do próprio contexto em que a investigação foi desenvolvida.

A Poteca foi utilizada como uma dessas técnicas para construção de dados. Pelas características teórico-metodológicas da presente investigação, os dados não estavam disponíveis a ponto de serem apenas recolhidos. Assim, se fez necessário um processo de construção para que as informações geradas subsidiassem a produção envolvida no estudo. Foi por essa perspectiva construtiva que utilizei a Poteca como procedimento para desencadear as narrativas.

A etnografia, por não se prender aos padrões rígidos ou predeterminados de técnicas e procedimentos, permitiu uma abertura para que as escolhas metodológicas atendessem aos objetivos da investigação. Foi assim que percebi a necessidade de fazer entrevistas com algumas lideranças do assentamento e, para tanto, colhi a indicação dessas lideranças para um momento com os pais das crianças e fazer a análise de alguns documentos disponíveis na Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (APACOR). Esse momento coletivo com um grupo de pais foi tomado não como uma conversa informal. Mesmo que esse contato com os responsáveis não estivesse previsto no desenho metodológico inicial, optei por um procedimento baseado nos princípios dos grupos focais. Durante o desenvolvimento da Poteca, as crianças também sugeriram uma ação. Indicaram que, para conhecer o Assentamento, o melhor seria um passeio guiado pelos locais que elas frequentam no Rose.

Atenta para as possibilidades que poderiam surgir nesse passeio, fiz o registro desse momento em áudios e fotografias; registros esses que denominei: Diário Dialógico de Aprendizagens (DDA).

O subcapítulo, ao qual venho me referindo, apresenta ainda a forma com que realizei os registros, as questões problematizadoras e os objetivos que conduziram o estudo. Descrevo, também, nesse subcapítulo, como essas questões se constituíram em pontes entre os objetos, as três categorias de análise, a matriz teórica e a base empírica do estudo. Sendo assim, com intuito de apenas introduzir o percurso teórico-metodológico da tese, registro que o objetivo geral do estudo foi analisar, através das narrativas orais, os processos de constituição das Culturas da Infância e identidades de crianças de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Para alcançar as respostas pretendidas, defini como objetivos específicos: Analisar como os estudos no campo da cultura, das Culturas de Infância, da memória e identidade podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento da infância de crianças assentadas; investigar de que forma a luta pela terra e relação com o meio de produção e sobrevivência influenciam as Culturas da Infância das crianças assentadas; analisar como os processos de formação e organização social e política dos assentamentos influenciam as Culturas da Infância dessas crianças; investigar como os processos educativos dos assentamentos contribuem para a constituição identitária, cultural e política dessas crianças. A partir desses (e com esses) objetivos, defini três categorias de análise: crianças assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades; educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas; produção social da vida: tecendo a infância campesina.

O Segundo capítulo denominei *Culturas da Infância e Identidades: caminhos para investigação das histórias de crianças assentadas*. São apresentados nesse capítulo, alguns estudos voltados para os aspectos culturais da infância. Intencionando apresentar as pessoas e sua realidade de modo visualmente palpável, as vozes dos autores são aproximadas às vozes das crianças assentadas, isso porque entendo que precisa ser mantido, no trabalho, o mesmo respeito que têm os mais velhos com as palavras das crianças dentro do assentamento.

Opto, assim, por uma discussão das perspectivas sociológica, histórica e social da infância, estabelecendo ainda relações com as perspectivas antropológica, psicológica e pedagógica que envolve a infância. Essa opção permitiu que se percebesse a criança e a infância por um ângulo mais ampliado, ou seja, a infância não é apenas uma fase cronológica. Se não abrisse minhas lentes, correria o risco de aprisionar a infância num tempo de negações

em que a criança era considerada um miniadulto, sem vontades e necessidades próprias. Entretanto, a junção das perspectivas citadas acima, aponta-me para o fato de que a criança não sofre apenas influências do meio em que vive, ela também influencia diretamente esses espaços.

Foi preciso olhar cuidadosamente para as teias conceituais e suas pluralidades para compreender como que a infância se constitui de modo plural e diverso. Assim, optei pela elaboração do subcapítulo: *A Perspectiva Sociológica da Infância: Culturas da Infância, que pluralidade é essa?* A dimensão do que se conhece sobre infância é muito maior do que aparentemente se imagina, como poeticamente nos ensina Manoel de Barros, “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (2003). A intimidade com o estudo sobre infância foi se intensificando quando passei a vivenciar diretamente as diversas relações com as crianças assentadas, as relações dessas com os outros e consigo mesma. Daí os vários estudos sobre infância, cultura, Culturas da Infância, memórias e identidade me conduziram para a elaboração da teia conceitual do segundo capítulo.

Considerando o contexto de assentada e as relações que a criança estabelece dentro e fora deste contexto, percebi que poderia estar diante de um processo de hibridismo cultural (CANCLINI, 2000). O que me despertou para essa possibilidade foi que, sendo o assentamento espaço de resistência e produção nas relações ali estabelecidas, se fazia presente a reinvenção das tradições culturais do que se denominou socialmente de meio rural. Ou seja, a (re) significação que os assentados fazem da terra se dá por meio de conexões de fronteiras culturais que remetem a um encontro com “o novo”. Sendo este elemento novo, não apenas uma transmissão dos aspectos de organização política e social do movimento de ocupação no campo. As lutas pela terra, mesmo que não esteja sob a égide de um movimento social organizado e nacionalmente conhecido, se conectam numa espécie de rede onde se fortalecem e resistem às dificuldades encontradas. Para compreender as relações que perpassam o modo de ser desses camponeses, busquei nos estudos sobre hibridismo cultural entender o que seria o encontro com esse “novo”. Inicialmente, cheguei à compreensão de que esse “novo” seria um ato insurgente da tradição cultural, a emergência de um “passado-presente” constituído a partir da necessidade e não da nostalgia de viver (BHABHA, 1998, p. 27). Ou seja, algo que não se prende à contemplação da realidade, mas exige uma ação para transformá-la. Foi então que os estudos de Canclini (2005) sobre diferentes, desiguais e desconectados reforçaram essa compreensão, ao argumentar que não basta reconhecer as diferenças sem atacar as causas que as transformam em desigualdades. Para o sociólogo, se não combatermos as desigualdades, as

noções de diferenças tendem a se aprofundar, enquanto desigualdades e não como afirmação de identidades, criando assim um falso sentido de inclusão social que, na verdade, esconde uma exclusão permanente. Por isso, a noção de hibridismo oferece uma forma de interpretar essas realidades de resistência como experiências que não podem ser apenas pensadas de modo isolado, mas precisam ser consideradas como possibilidade de reconexão dos diferentes, desiguais e desconectados.

A insurgência do novo na perspectiva apontada relaciona-se com estudos que ampliam os horizontes da chamada infância na sociedade de ontem e de hoje. Trata-se de estudos que rompem com uma visão de criança distante da vida social e me abriu possibilidades para deter-me sobre as vivências e os processos de constituição pessoal e social das crianças assentadas. A emergência presente no hibridismo cultural se revela para mim pela necessidade de conhecer as histórias dessas crianças e dos seus espaços, não apenas recursivamente, mas, sobretudo, os traços culturais e identitários presentes na infância camponesa.

Na insurgência do novo me deparei com estudos de um campo teórico chamado Culturas da Infância, filiados por sua vez a um campo epistemológico chamado “Nova Sociologia”. Existe uma diferença dos estudos sociológicos, que até então se voltavam para a criança a partir uma centralidade de análises, onde os adultos eram os únicos que definiam a concepção sobre a infância. Por esse viés, os parâmetros de investigação se valiam dos sentimentos dos adultos em relação às crianças, em relação aos métodos de educação e de criação das mesmas.

De acordo com Corsaro (2011) e Sarmiento (2003b), o surgimento de novas possibilidades para o estudo da infância e da criança resulta do processo societal de construção da infância. Tanto a “Nova Sociologia da Infância”, quanto os estudos sobre Culturas da Infância são socialmente produzidos. Constituem-se historicamente e são alterados pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. Para Sarmiento (2003b), as Culturas da Infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade. Portanto, o mesmo autor define Culturas da Infância como sendo: “a capacidade das crianças em construir de formas sistematizadas modos de significação do mundo e de ação intencional que são distintos dos modos dos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2014, p. 4).

A diversidade de culturas presentes na infância leva à utilização do termo no plural. Cultura, ou melhor, Culturas é resultado de relações sociais inter e intrageracionais, de

gêneros, etnias, entre outros. Sarmiento (2014) defende a capacidade criativa da criança, por isso a considera produtora de cultura e não uma reprodutora da cultura adulta. O sociólogo da infância nos diz ainda que a dimensão criativa cultural da criança se vale de mecanismos como: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Por meio desses mecanismos, a criança não recebe pacificamente o que vem do adulto, mas interage com este mundo adulto, troca informações e significados com seus pares e produz as suas próprias significações.

Ainda no segundo capítulo são apresentadas outras abordagens sociológicas para que fique demarcado que a infância nesse campo de estudo não é algo recente. Em Emile Durkheim (1972), deparei-me com a teoria da socialização, em que a infância é considerada um momento da vida do indivíduo sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de socialização. Já sociólogos, como Pollock (1990), DeMause (1991), James, Jenks e Prout (1998), fazem críticas a algumas abordagens históricas que evidenciam situações de negatividade e invisibilidade da infância. Além de críticas, trazem outras percepções acerca da criança e da infância.

Pollock (1990) ressalta que, na evolução do conceito de infância, a concepção de criança transitou entre o bem e o mal, entre a inocência e a depravação. Já Lloyd DeMause (1991) fala que o entendimento da infância como um grupo social específico não existia até o século XVIII. Assim, nesse período, era como se as crianças “não” existissem, por isso se confundiam entre a população e eram vítimas de agressões dos adultos. Em decorrência dessa relação adulto/criança DeMause (1991), apresenta seis procedimentos que comprovam as atitudes dos adultos para com a criança no decorrer dos séculos: infanticídio, abandono, ambivalência, intrusão, socialização e ajuda.

Já os sociólogos James, Jenks e Prout (1998) nos dizem que as imagens sociais da criança, ao longo da história, foram construídas a partir da invisibilidade da infância ao nível social. São apresentadas nesse segundo capítulo as construções dos autores que distinguem dois importantes períodos para análise da infância: “Criança Pré-Sociológica” e “Criança Sociológica”.

As imagens sociais da infância apresentadas por diferentes perspectivas sociológicas não estão distantes de construções sobre criança e infância nas perspectivas histórica e social. Desse modo, Sarmiento (2008) advoga favorável a uma heterogeneidade das abordagens e teorias que permitam uma confluência teórica voltada para o estudo da infância. Sendo assim, um novo subcapítulo vem colaborar para essa confluência.

Apresento assim o subcapítulo intitulado: *A Perspectiva Histórica da Infância: olhar a crianças nos olhos e compreender a sua história*. É o momento de trazer algumas imagens da

infância que foram construídas ao longo da história. Philippe Ariès é o autor referência para uma perspectiva histórica de infância, pois mesmo não estudando a ideia de infância nas classes subalternas, mas sim as crianças da nobreza, seus registros e suas proposições se tornaram um marco nesse campo de estudo. O autor inicialmente se vale de registros artísticos para revelar como se deu a construção da identidade infantil ao longo dos anos. Também revela o distanciamento dos adultos com as crianças quando apresenta termos empregados historicamente. Por exemplo, para se referir à primeira infância, o termo empregado era *enfant*, os não falantes - em Francês.

Os estudos da historiadora Cristina Pontes (1998) também oferecem outras percepções no campo semântico para que se compreenda historicamente como se concebiam a infância e a criança. Tratam de termos latinos como *puer* (que faz alusão a cria); *infans* (aquele que não fala); *filius* e *filia* (aquele que mama); *proles* ou *nepotes* (os sem poder); *liberi* (designava crianças livres); *spurii* (crianças bastardas - que não podiam provar a paternidade ou não era permitido ter pai - direito romano); *pupillus* e *pupila* (crianças órfãs empregados como diminutivos a crianças cujo pai morrera antes de lhes ter dado o nome). Esses termos designavam, tanto o estatuto jurídico da criança em relação ao pai, quanto eram empregados com funções específicas para a criança na relação social.

O subcapítulo apresenta ainda a forma como a história das crianças foi abordada na literatura internacional e brasileira. No plano internacional destaco dois romances escritos no século XIX, Alice no País das Maravilhas e Oliver Twist, respectivamente escritos pelos ingleses Lewis Carroll e Charles Dickens. Por considerar necessário ir além da visão eurocêntrica que, mesmo no Brasil, imperam nos estudos sobre infância, apresento algumas obras literárias brasileiras que retratam as crianças em condições de vulnerabilidade e abandono: Menino de Asas, de Homero Homem; Capitães da Areia, de Jorge Amado. Lembro-me ainda de obras como: Infância dos Mortos, de José Louzeiro; Menino do Engenho, de José Lins do Rego e Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro de Vasconcelos.

No mundo das idéias, também destaco pensamentos e pensadores que abordaram nos seus estudos temas relacionados à infância e à educação. Apresento as ideias do Iluminismo, onde aparecia a defesa da valorização da razão, a crença na bondade natural do homem e a não interferência de Deus nas leis do Universo. Sendo que essas ideias também influenciaram a consciência social da existência da infância. Saliento ainda no subcapítulo, ideias de Iluministas como: John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Outras ideias ligadas ao chamado contrato social e a forma como a sociedade civil é percebida no movimento chamado contratualismo, também são apresentadas no capítulo. O filósofo

Thomas Hobbes (1588-1679) defendia que, no contrato social, as regras de sobrevivência são delimitadas e o Estado se legitima por meio da abdicação de vontades, valores e princípios dos homens. Assim, o Estado seria o responsável pela defesa da coletividade, bem como responsável – juntamente com os pais – pelo controle das crianças.

Diante dessas ideias de controle, surge a necessidade da criação de instituições sociais. Advêm daí, as ideias de escolarização obrigatória e, certamente, essas ideias influenciam novas formulações sobre infância. Para Anthony Giddens (2001, p. 34), essas ideias surgidas no contexto da chamada modernidade “altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais da nossa experiência”. Considerando que a criança nesse período histórico é tida como um ser inacabado, as mudanças sociais e pessoais também dizem respeito a ela.

Evidencio, também, que essas mudanças estruturais influenciam e modificam as identidades pessoais. Para sustentar essa linha de argumentação, trago as contribuições de Stuart Hall (1997), ao dizer que os homens são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam e nesses sistemas assumem identidades diferentes em momentos distintos. Hall (1997), refere-se a essas identidades como “identidades partilhadas” que, por sua vez, envolvem também as crianças, pois a infância é alcançada pela “transmídia” que partilha e propaga informações, saberes e imagens a todo o momento.

Por outro lado, essas “identidades partilhadas”, juntamente com a mobilização de Culturas fazem parte de um processo construtivo que envolve todos os indivíduos, inclusive as crianças. Assim, as identidades (geracionais, política, de gênero, étnicas e de classe social) das crianças assentadas são produzidas tanto pela mística que envolve o movimento e organização dos trabalhadores rurais, como também pelas informações adquiridas nos contextos externos ao assentamento. Por isso, seja por uma perspectiva sociológica, histórica ou social é preciso tirar a criança da invisibilidade que há muito tentam lançá-la.

Cuidando ainda para apresentar um olhar para infância além das lentes dos estudos europeu e americano, trago também a história da infância no Brasil. Essa historiografia brasileira tem páginas singulares capazes de revelar aspectos de uma criança desassistida no cotidiano da nossa sociedade. São alguns registros históricos que oferecem explicações para a insensibilidade com a criança no Brasil. Dentre esses estudos, estão as investigações de Mari Del Priore (2012; 2013), Edson Passeti (1995; 2013) e João Clemente Neto (2000). Somam-se ainda alguns documentos que buscaram regulamentar o recolhimento das crianças que viviam nas ruas de várias cidades brasileiras. Ao voltar o foco para crianças em situação de vulnerabilidade na região sisaleira da Bahia, apresento além de questões sobre o trabalho

infantil, algumas parcerias que possibilitaram ao Assentamento Rose oferecer oportunidades que não fossem apenas na lavoura de sisal.

Como algumas perspectivas sociológicas e históricas apresentam as crianças como indivíduos que encenam papéis sociais, incompletos e que precisam ser treinados para a vida adulta; trouxe a perspectiva antropológica para fazer um contraponto, a partir de estudos que concebem as crianças como sujeitos ativos na definição de suas próprias condições. Finalizo o subcapítulo demarcando que, por não ser objetivo investigar a infância pelo viés da escolarização ou do desenvolvimento, reconheço a importância das perspectivas pedagógica e psicológica, contudo justifico o não aprofundamento de uma discussão, a partir desses campos de conhecimento.

Fechando o segundo capítulo, apresento o subcapítulo: *A Perspectiva Social da Infância: identidades e processos constitutivos de crianças assentadas*. No meu entendimento, as identidades e as Culturas da Infância das crianças assentadas apresentam algumas peculiaridades. Inicialmente, demarco que isso se deve ao fato das crianças viverem num assentamento de reforma agrária, onde partilham com os adultos o modo de organização social e política desse espaço.

Uma das diferenças entre a infância camponesa e a infância urbana está relacionada com a lógica do mundo do trabalho. As crianças do campo, para garantirem o próprio sustento, trabalham diretamente na lida com a terra, ou estão envolvidas em locais e situações onde os adultos vivem não só da produção agrícola, mas, sobretudo, para a produção. Vivenciam, assim, as lutas pela ocupação da terra e pela manutenção das condições de produção.

Tanto a organização quanto a formação que se faz necessária nesses espaços de resistência requer uma formação humana sustentada na coletividade e no respeito. A dimensão social dessa formação passa certamente pela compreensão de que a luta é muito maior do que a conquista da terra; almeja, sim, uma sociedade em que homens, mulheres e crianças construam novas formas de convivência baseadas no respeito irrestrito à condição humana. Dessa forma, as crianças estão presentes no próprio fazer da luta. As crianças nesses espaços são verdadeiros seres sociais, políticos e coletivos; por isso, suas presenças são de grande importância para as ações que ali se desenvolvem.

Abordo ainda, nessa perspectiva social da infância, a intencionalidade educativa que faz emergir valores e princípios pedagógicos que permitem às crianças perceberem o mundo de um modo diferente. A ação formativa leva em consideração as diferentes experiências socioculturais, sendo que as situações como classe social, etnia, cultura e gênero se fazem

presentes nos processos educativos dessas crianças assentadas. Importante evidenciar que essa dimensão social e política não é uma regra encontrada em todo assentamento. Contudo, onde a voz e a vez da criança se fazem presentes nasce uma poética infantil que leva o adulto a perceber que lutar por uma situação de vida e por um mundo melhor ainda vale a pena.

Percebo que a organização educativa, social e política de um assentamento que valoriza as crianças, que desde muito cedo lidam com mudanças, conquistas e dificuldades provenientes dos problemas agrários, permitem a construção de uma permanente busca pela valorização das culturas e das identidades infantis. Tomando essa percepção com hipótese, decidi intensificar, no terceiro capítulo, a intertextualidade que perpassa a elaboração dessa Tese. Ou seja, os aspectos teórico-metodológicos passam a dialogar com mais intensidade no capítulo intitulado: *A criança na constituição cultural, sócio-política e educativa dos assentamentos de reforma agrária: negações e conquistas*.

Mesmo que nos capítulos anteriores algumas situações e vozes do Rose estivessem presentes, alguns questionamentos apontavam para a necessidade de que uma multiplicidade de vozes (polifonia) e sentidos (polissemia) se entrelaçasse com os achados da investigação e com as construções teóricas. Perguntava-me então: qual a perspectiva de cultura e identidade que perpassam a vida de crianças e adultos assentados no Rose? Quais as negações e quais conquistas fazem parte das vidas dessas pessoas? Quais influências da educação, da cultura, da organização sociopolítica e da lida com a terra na vida das crianças do Rose?

Ao buscar essas e outras respostas, estruturei o terceiro capítulo objetivando demarcar que as características sociais, políticas e educativas tornam o Assentamento Rose um espaço diferenciado no que tange à construção da identidade infantil. Assim, optei por uma narrativa em que sigo trazendo algumas perspectivas teóricas, contudo, agora já envoltas no processo de discussão e análises dos dados construídos.

Fui então fazendo a relação da base empírica com a base teórica, já no subcapítulo: *Uma Caminhada de Descobertas: encontrando face a face, a história do Rose*. Os procedimentos metodológicos introduzidos no primeiro capítulo foram pormenorizados nesse terceiro capítulo. Apresento-o como um estudo de caso, desenvolvido com o suporte de uma etnografia visual, que acolheu processualmente as técnicas que permitiram compreender a realidade investigada. À medida que vou apresentando as aproximações iniciais, as conversas e as Potecas; as vozes de crianças, adultos e teóricos vão se entrelaçando com a minha voz. Esse movimento em que apresento, discuto e faço considerações, não se encaixa numa lógica formal em que elementos de um estudo investigativo são fragmentados e aprisionados em “regras fixas”, onde seguindo um enclausurante passo a passo se introduz, apresenta um

estudo da arte, descreve a metodologia, realiza análises e apresenta conclusões. Para justificar minhas escolhas na condução da Tese, evidencio os princípios da dialética e os aplico no contexto investigado. Uma aceção de Fernandez (1985) contribui para justificar essa escolha pelo método dialético e a forma com que o apliquei, tanto no desenvolvimento teórico-metodológico do estudo quanto na estrutura narrativa da Tese: “O método dialético é algo mais que uma simples depuração do conhecimento adquirido. No entanto, implica uma permanente atitude, aberta dinamicamente às mudanças da realidade, pronta para incorporar novos conhecimentos que superem os já adquiridos” (FERNANDEZ, 1985, p.170).

Assim, apresento no subcapítulo as nuances do Assentamento reveladas pelos olhos das crianças e dos adultos. Faço a aproximação de algumas lentes teóricas e realizo as análises tendo com suporte três categorias: Crianças assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades; Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas; Produção social da vida: tecendo a infância camponesa.

Cada uma dessas categorias se constituiu em um subcapítulo. Quando discuto e analiso, envolto pela temática das crianças e suas relações com as Culturas da Infância e Identidades, opto por uma teia conceitual que parte da definição de “Sujeito Sociológico” e “Sujeito pós-moderno” na concepção de Stuart Hall (2006). Em outros estudos do mesmo autor, busco o conceito de identidade e diáspora. A essas teias somam-se ainda elaborações conceituais sobre diferenças, desigualdades, identidade, diáspora e hibridismo através de estudos de Nestor Canclini (2000; 2001; 2005) e Homi Bhabha (1998). Nessa mesma teia conceitual, as vozes do Rose se unem e oferecem uma unidade de sentido que me permite oferecer uma compreensão do papel das Culturas da Infância, das memórias e identidades na vida das crianças assentadas.

Na categoria que se debruça sobre educação, cultura e participação democrática, mesmo entendendo que esses três elementos encontram-se associados, faço uma divisão para evidenciar a riqueza de ações em cada uma dessas áreas no Rose. Quanto à educação, apresento o processo histórico da conquista da escola na comunidade, ao mesmo tempo em que estabeleço algumas relações com as lutas por educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim, trago algumas discussões sobre a Pedagogia do Movimento, das Escolas Itinerantes, das Cirandas Infantis; contudo, essas discussões são relacionadas diretamente com as ações educativas do Rose.

No campo cultural, também apresento a riqueza do Assentamento, destacando a importância das memórias e dos processos culturais para fortalecer a resistência desde os primeiros dias de ocupação até os dias atuais. São apresentados os projetos culturais

desenvolvidos como: Expressões Sertanejas, Griôs Sisaleiros, Rosas Vivas e outros. Na trama dessa teia, as análises são reforçadas pelo conceito de Cultura na perspectiva de Clifford Geertz (2008). Uma perspectiva em que a cultura aparece com um processo semiótico que amarra as diversas teias de significados. Os ajustes nas lentes da Cultura despertou cuidados para que a investigação não se fechasse numa lógica instrumentalizada e reprodutivista de cultura, ou seja, algo que só se efetiva pela obediência de regras e valores fixos. A Cultura foi considerada como o modo de ser e de viver dos indivíduos, bem como dos coletivos dos quais fazem parte. Uma cultura que é produção do próprio indivíduo e, por isso, o transforma permanentemente em um novo tipo de sujeito (HALL, 2003, p. 44).

Cultura - como processo transformador – permitiu-me analisar, por um ângulo diferente, a constituição dos processos de identidade cultural das crianças camponesas. Assim, mediada pelos estudos desse campo de conhecimento, pude identificar os vestígios da negação cultural dessas crianças, forjadas por uma identidade que as estigmatizam e discriminam. Por outro lado, demonstro que, se existe essa atribuição identitária há também possibilidades de reafirmação individual e coletiva dessas crianças, por meio das atividades culturais desenvolvidas no Assentamento Rose.

Com a teia conceitual apresentada, se tornou possível me debruçar sobre as histórias das crianças do Assentamento Rose, bem como sobre a trama dos processos identitários e culturais que envolvem o conjunto de moradores dessa localidade. Foi possível (re) significar, a partir de uma concepção de Cultura, situações que permitem aos sujeitos fortalecerem o autorreconhecimento como assentados e, simultaneamente, modificar o plano social que teima em marginalizá-los.

Foi preciso considerar a Cultura não pela perspectiva ensimesmada, mas assumi-la como “algo constantemente reinventado, recomposto, dinâmico, investido de novos significados” (CUNHA, 2009, p. 239). Foi assim que estabeleci as inter-relações entre as memórias, os processos de atribuição de identidade das crianças assentadas e as proposições acerca do hibridismo. Outros conceitos, conjecturas e proposições orbitaram em torno das discussões e análises, mas o centro para o qual todos convergiram estava um ser ocultado culturalmente: a criança.

Outro bloco de discussão e análise girou em torno da participação democrática no assentamento. Apresentei as bases históricas do Rose para evidenciar as estratégias de lutas e as estruturas locais criadas para garantir o princípio da coletividade e manter a unidade dos assentados. A base conceitual que amparou as análises desse bloco teve os estudos de Michael Pollak (1989; 1992) sobre memória e identidade social. Assim, foram apresentadas e

analisadas as caracterizações e ações da Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (APACOR); da Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos da Região Sisaleira (LIDER); do Grupo de Mulheres Produtoras da Comunidade de Rose (GMPR); das Rosas Vivas; da Prefeitura e Câmara de Vereadores Mirins e do Sindicato dos Briteiros do Rose (SBR).

Pensar a inserção das crianças na vida cotidiana de um assentamento, aparada pelas abordagens no campo da Cultura e Identidade, foi fundamental para a compreensão de como uma criança se torna sujeito numa realidade de assentamento. As especificidades relacionadas à organização social, política e educativa desses espaços possibilitam às crianças adquirir referências peculiares na troca com os adultos, ou seja, questões fundamentais como a do enraizamento na/com a terra e das formas de organização coletiva aparecem como definidoras nos processos identitários dessas crianças. Assim, para se pensar esses processos e os culturais nesse universo é preciso pensar também nas transformações desse espaço de produção social a vida dos camponeses.

Na trama dessas teias conceituais e metodológicas, abro as portas e janelas que guardam minhas elaborações sobre infância, culturas, narrativas, crianças, terra e vidas. O que apresentei nessas linhas introdutórias foi o real vivido. Esse real, numa introdução, pode ser tomado como saída, mas prefiro ver como Guimarães Rosa: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe pra gente no meio da travessia”. Ou como ensina o poeta Manoel de Barros na sua Didática da Invenção⁵: seja começo ou descomeço, o importante é que a voz faça nascimentos:

No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo,

lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos –

O verbo tem que pegar delírio.

⁵ Trechos do poema: Uma Didática da Invenção de BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro : Alfaguara, 2016.

2. DOS POTES DE BARROS SALTAM HISTÓRIAS

*O barro
toma a forma que você quiser.*

*Você nem sabe
estar fazendo apenas o que o barro quer.*

(Paulo Leminski)⁶

Foi à frente do *Grupo Culturas de Infância*, que a professora Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga desenvolveu a ação interativa intitulada *Poteca*. Nas suas atividades docentes na Universidade Federal da Bahia (UFBA), especificamente na coordenação da Linha de Pesquisa Cultura e Infância do Grupo CULT, a *Poteca* surge como uma forma poética e estética para instigar a oralidade de crianças nos seus espaços de relações e aprendizagens. A *Poteca* nasceu com a intenção de ser uma “biblioteca para histórias orais”, formada por potes de barro, nos quais os indivíduos que participam da vivência “oralizante” depositam objetos significativos que servirão de desencadeadores das histórias orais. Os objetos depositados nos potes passariam a estimular a criação dos participantes, a partir das suas referências culturais.

Ao conhecer a *Poteca* e ser desafiada pela sua criadora para incluí-la em minha investigação – que naquele momento ainda se desenhava – enxerguei imediatamente que poderia estar diante de uma ação impulsionadora das narrativas orais de crianças assentadas. Não tinha a dimensão de que a *Poteca* se tornaria a principal estratégia para a construção de dados⁷ da investigação, bem como me possibilitaria tecer as análises dos processos de constituição das identidades e das Culturas das Infâncias das crianças que vivem no campo.

As percepções iniciais reveladas pela *Poteca* foram marcadas pelas dimensões estética e poética da relação das crianças com os potes de barro. Desse modo, as primeiras ações acadêmicas em que a *Poteca* foi utilizada para instigar a oralidade se deu com crianças, na creche da Universidade Federal da Bahia. A poética estava tanto na condução da Professora Clarissa, quanto na forma como as crianças se relacionavam com os potes e os potes com elas. A estética estava presente tanto quando decoravam os potes, como também na simbiose criança-pote-histórias.

⁶ O Barro. LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & Relaxos*, 1985.

⁷ Por considerar que os dados não estão disponíveis para que sejam apenas recolhidos optei pelo termo construção de dados.

Em seguida, havia o desafio de incluir a Poteca na presente investigação, tendo como foco as crianças do Assentamento. Iniciava-se, desse modo, um processo de construção. Posteriormente, das conversas e orientações com a Professora Clarissa Braga, surgiram trabalhos que foram submetidos a eventos científicos no Brasil e no exterior⁸. Dentre as proposições, duas me davam segurança para avançar com a Poteca numa perspectiva metodológica: 1) A manutenção das mesmas ações e procedimentos da Poteca utilizadas no Projeto de Extensão com crianças, contudo, com abertura para adaptações a outras realidades; 2) A Poteca não seria um novo procedimento metodológico, mas, sem dúvidas, poderia se constituir numa técnica que passei a denominar de “ação interativa”, capaz de desencadear as narrativas orais no âmbito da investigação.

2.1. Poteca: Ação Interativa Desencadeadora de Narrativas Orais

Ainda na creche da UFBA, nas primeiras experiências em que a Poteca foi utilizada, os desencadeamentos das ações estavam bem delineados. A ação se iniciava alguns dias antes da vivência direta com os potes de barro. Desse modo, um comunicado era enviado aos responsáveis pelas crianças, com objetivo de apresentar a ação que seria com elas desenvolvida, bem como solicitar que levassem, na data determinada, um objeto que se constituiria no “gerador de histórias”. Poderia ser qualquer objeto que aguçasse a memória ou o imaginário da criança, possibilitando criar e recriar uma história. Poderia ser uma fotografia, um brinquedo, um artesanato, um enfeite de cabelo, uma vela, uma fita, uma caixinha etc. O importante era a relação afetiva que permitisse o desencadeamento de uma narrativa oral, a partir do objeto selecionado.

Apresentada aos responsáveis pelas crianças a intenção da Poteca, chegava o momento da ação direta com as crianças. Algumas narrativas e canções eram utilizadas como forma de envolvê-las na atividade, bem como levá-las a pensar sobre as narrativas, a partir dos objetos previamente escolhidos.

Nas dimensões poéticas e estéticas da Poteca, deu-se o início da produção da história pela “capa”. Assim, diversos materiais foram disponibilizados para que se iniciasse a pintura dos potes. A relação dos pequenos contadores com suas histórias é permeada pelas cores das

⁸ SOUZA & ANJOS, 2015; SOUZA, PINHO E BRAGA & MUNIZ, 2015; SOUZA & MUNIZ, 2015; SOUZA, 2016; SOUZA, 2017.

tintas, fitas, pincéis, colas e outros materiais. Finalizada essa fase, os potes estão prontos para receberem os objetos que remetem às memórias e aos afetos.

As histórias das crianças têm como característica principal a liberdade narrativa. O fio inicial da peça a ser tecida é apenas o objeto gerador de narrativas. As trocas entre as crianças sempre são bem aceitas, contudo, existe um respeito entre elas com o desencadeamento das narrativas. Ou seja, raramente os diálogos provocam interrupções no fluxo narrativo. Esse é um cuidado que o adulto que conduz a ação interativa precisa ter nesse momento que é de produção e socialização das narrativas.

Várias são as possibilidades de exploração das histórias geradas a partir do objeto e dos potes. Desse modo, uma vez “armazenadas” as histórias nos seus respectivos potes, notei o quanto são incríveis as relações que as crianças estabelecem com as narrativas umas das outras. Mesmo que se passem alguns dias, quando o pote e o objeto são apresentados aos membros presentes no grupo em que as narrativas foram realizadas, a interação com a história do outro é imediata. É como se uma memória coletiva se formasse a partir das histórias singulares.

Essas estratégias para o desencadeamento da Poteca certamente não surgiram com a pretensão de ser uma ação empírica, no entanto, foram a mim apresentadas como parte de um desafio. Ou seja: a Poteca poderia compor o desenho metodológico de uma investigação acadêmica?

As linhas metodológicas para a presente investigação já existiam, contudo, não existia uma estratégia para desencadear as narrativas orais apontadas para conduzir a construção dos dados. Dessa maneira, ao analisar alguns trabalhos que se valem das narrativas orais, percebi a inexistência de um ato intencional para disparar as narrativas. Geralmente, as orientações são para que, nos roteiros de entrevistas,⁹ sejam apresentadas as explicações para o desenvolvimento das entrevistas narrativas. Já nas narrativas orais, em que há uma liberdade nas narrações dos fatos, as orientações iniciais são dadas oralmente ou com algumas questões orientadoras das falas. Mas, com o uso da Poteca como desencadeadora das narrativas, o que estava posto era lançar mão de algo que despertasse a imersão do narrador na sua própria história, na história do seu lugar, bem como uma maior interação com a investigadora.

Se a poética e a estética dos potes de barro seduziam as crianças que se envolviam nas Potecas que até então eu conhecia, por que não utilizá-los para criar uma ambiência

⁹ GRAUE, M. E.; WALSH, D. J., 2003; JOVCHELOVITCH, 2008; MEIHY, 1996 e 1995; QUEIRÓS, 1988.

diferenciada numa atividade investigativa? Foi então que assumi o desafio lançado pela Professora Clarissa Braga e decidi incluir a Poteca nas ações metodológicas da Tese.

A primeira vez que utilizei a Poteca na presente investigação foi no encontro com professores de assentamentos da cidade de Santaluz, BA (22/05/2015). Nesse momento, o objetivo foi aproximar os colaboradores, as ações da investigação e as linguagens da infância através de ações interativas. Para isso, foi solicitado que pintassem os potes de barro, afinal, ali seriam “guardadas” as narrativas. E como se trata de histórias com muitas imagens, a capa desse “livro de narrativas” deveria ser ilustrada. Assim, os professores e lideranças comunitárias se empenharam e dotaram os potes com suas identidades utilizando pinturas, bem como agregando outros materiais (areia, pedrinhas, fitas, retalhos). Em seguida, pedi para que encontrassem algum objeto a ser colocado dentro do pote e que tal objeto servisse de gerador da história individual.

Eis algumas adaptações nas estratégias utilizadas pela Professora Clarissa Braga. Primeiro o público passou a ser adulto. Segundo, pela forma como se deu o encontro, o objeto gerador das histórias não foi solicitado previamente, isso porque os participantes eram pessoas ligadas ao Assentamento, e desejávamos¹⁰ que nos apresentassem, através da Poteca, as implicações que tinham com aquele local.

Figura 1 – Mãos ao Pote



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA 22/05/2015.

Figura 2 – Potes nas Mãos



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA 22/05/2015.

Figura 3 – O Pote e a Terra



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA 22/05/2015.

Em círculo, cada pessoa segurava o seu pote de histórias e olhava o outro nos olhos. A minha expectativa era que eles relatassem casos conhecidos ou inventados. No entanto, todos se propuseram a contar suas histórias a partir do que guardavam no interior do pote.

Quem me conhece sabe que eu sempre dobro essas sacolas plásticas de supermercado, pois eu sei o valor que elas têm. Era aqui que eu levava meus livros para a escola (Informação Verbal, JOSE, 2015 – Poteca)¹¹.

¹⁰ Mudo o tempo verbal de primeira pessoa do singular para primeira pessoa do plural para indicar a participação de outras pessoas na ação.

¹¹ JOSE. Poteca (Narrativa Oral). [Maio. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA: 2015. Gravação em áudio. Narrativa transcrita no apêndice XVIII.

Esse foi o relato inicial de uma professora grávida. Ela retirou um saco plástico do seu pote de histórias e seguiu dizendo: “Minha mãe guardava todas as sacolas plásticas e dobrava bem dobradinho, pois era nela que levávamos nossos livros da escola. Ficávamos esperando o pessoal de mochila passar para pedir carona na bicicleta, pois quem chegava cedo à escola, sentava na cadeira, quem chegava tarde, sentava na esteira”. Não seria incomum que na sequência viesse uma queixa da má condição da escola, mas seguiu de forma encantadora: “por isso, eu também tenho uma ótima relação com a esteira, porque foi ali que aprendi a ler”.

Figura 4: O Pote e o Saco



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA - 22/05/2015

Um segundo professor do assentamento abriu o seu pote e dele fez surgir suas particularidades: “Meu pote está vazio, porque eu não tive infância. Desde muito cedo, fui trabalhar na roça com meu pai” (Informação Verbal, CARLOS, 2015 – Poteca)¹². Então, ele contou um pouco da sua história, dizendo que fazia o possível para que seus filhos tivessem a infância que ele não teve.

Outra professora retirou um pouco de areia e um pedaço de madeira do pote e disse: “meu pote tem areia, pau e fé. Pois foi com isso que eu ajudei a levantar o assentamento” (Informação verbal). A professora, então, narrou sua história: “Eu fui uma professora precoce. Desde muito cedo fui chamada a ajudar meus irmãos a lerem. Mas emoção mesmo eu senti quando eu alfabetizei meu pai” (Informação Verbal, SOL, 2015 - Poteca)¹³.

A Poteca mostrou-se um importante instrumento para fazer com que os participantes refletissem sobre suas histórias, culturas, identidades e assumissem o protagonismo na narração. Outros procedimentos e técnicas para obtenção de dados que se valem da oralidade apresentam um roteiro para delinear as narrativas; já a Poteca, com sua dimensão criativa, proporciona uma liberdade para oralidade que faz fluir a poética, mas também as agruras vividas pelos participantes. Assim, a opção feita pelas narrativas orais (perspectiva

¹² CARLOS. Poteca (Narrativa Oral). [Maio. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA: 2015. Gravação em áudio. Narrativa transcrita no apêndice VII.

¹³ SOL. Poteca (Narrativa Oral). [Maio. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA: 2015. Gravação em áudio. Narrativa transcrita no apêndice X.

metodológica); pela etnografia visual (método) e pela dinâmica da Poteca (procedimento de construção de dados) se sustentaram na possibilidade de valorização das subjetividades e vozes dos sujeitos. Foi então que me lancei ao desafio de compreender como se dá esse processo de constituição das Culturas da Infância e das identidades de crianças assentadas.

Algo que também me chamou atenção foi o aflorar dos afetos nesse processo investigativo. As narrativas vinham carregadas de memórias e sentimentos. A pulsação de vida se fez presente já no primeiro contato com os potes. Nas ilustrações e nas narrativas ficou evidenciado que o caminhar daquelas pessoas é ao mesmo tempo coletivo e constitutivo. Ou seja, assumem que das caminhadas fazem parte várias pessoas e que, ao fazerem parte da vida uns dos outros, se constituem mutuamente. Assim, na condição de pessoas excluídas, que lutaram pela fixação numa terra negada, estar com o outro é uma forma de construir possibilidades, sendo assim, não aceitar a vida como algo preestabelecido. É como se ecoasse a voz de Paulo Freire (1996, p. 58): “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos”.

Essa pulsação de vida permeia (é permeado) pela dimensão afetiva do ser. Numa investigação como essa não se pode negar “o importantíssimo papel da afetividade, não só na vida cotidiana, mas também em dimensões onde até há pouco ela era considerada estorvo, como é o caso da pesquisa científica” (RESTREPO, 1998, p. 18). Desse modo, Luis Restrepo, ao desnudar o analfabetismo afetivo que perpassa a produção científica clássica, diz que:

A atitude científica é produto da partilha de rotinas com mestres. Cada vez que estamos mais dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que nós que dois mais dois são quatro. O que nos diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruirmos o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam (RESTREPO, 1998, p. 18).

Ao acolher a Poteca como estratégia metodológica, reconheço que, imbricada nas dimensões estéticas e poéticas desse conjunto de potes de barro, existe uma dimensão afetiva. Valendo-me das formulações de Restrepo (1998) defendo que os processos afetivos podem sim fazer parte de um estudo como este que desenvolvo.

A tematização da afetividade não pode continuar confinada ao “quarto de Santo Aleixo” (um cubículo debaixo da escada). Não se trata de levantar a bandeira de um novo sentimentalismo contra os excessos da razão. Trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na

razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário. A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares (RESTREPO, 1998, p. 37).

As histórias narradas, mesmo aquelas marcadas por um envolvimento coletivo com outras pessoas do lugar, são processos singulares que não podem se render ao chamado analfabetismo afetivo. Por isso, concordamos que “é impossível continuarmos excluindo a afetividade do terreno epistemológico. Se assim for, seguiremos negando a possibilidade de conhecermos integralmente as pessoas” (RESTREPO, 1998, p. 39).

Nesse sentido, a Poteca se tornou um legado deixado por Clarissa Braga. Como tal, por ter em sua essência um estado de permanente construção e inacabamento, segui a pesquisa com o propósito de ampliar as possibilidades do uso da Poteca no espaço acadêmico. Foi então que passei a apresentar proposições que defendem o uso dessa dinâmica interativa nas ações metodológicas da presente Tese.

Por me fazer com os outros e dessa feitura me tornar parte, não é possível olhar para o local de investigação e não enxergar para além dos rostos que dão vida àquele lugar. Não é possível falar do Assentamento Lagoa do Boi sem falar dos processos sociais, políticos e econômicos que marcam a história dos povos do campo e, especificamente, da Comunidade Rose¹⁴. Portanto, dou uma pausa na defesa da Poteca enquanto ação interativa geradora de narrativas, para apresentar a problemática mobilizadora desta investigação.

2.2. Ambiências do Campo: da constituição histórica à organização do Assentamento Rose

Minhas memórias de infância me conduzem aos quintais do sertão baiano. Filha de sertanejo que sou, minha infância foi marcada pelas brincadeiras com crianças do campo nos períodos de férias escolares. Os povos do campo presentes em minha infância me acompanharam e hoje fazem parte das minhas ações docentes no Ensino Superior. Portanto, as construções que apresento não são apenas idealizações de um objeto de estudo distante do

¹⁴ Os nomes Assentamento Lagoa do Boi e Comunidade Rose referem-se ao mesmo local. No decorrer do texto será apresentado os motivos dos dois nomes. Adianto que Lagoa do Boi é o nome oficial cadastrado no INCRA, já Comunidade Rose tem uma conotação política-afetiva. Doravante utilizarei Assentamento Rose.

meu caminhar constitutivo. Trata-se de um posicionamento ético, político e epistemológico com objetivo de desmistificar o espaço rural tão estigmatizado na nossa sociedade.

A problematização do presente estudo nos leva a um necessário retorno aos aspectos de constituição histórica do modelo agrário brasileiro e suas implicações para os povos do campo. Contudo, ressalto que não tenho a pretensão de realizar um aprofundamento histórico acerca das implicações provenientes da organização social, política e econômica do nosso país. O que nos interessa é demarcar que as opções pelo modelo agrário construído historicamente têm reflexos para os povos do campo, inclusive para os moradores da Comunidade Rose.

Dessa forma, ao apresentar a problemática que permeia a investigação, é preciso falar do lugar escolhido para realização do estudo. Não há como falar do lugar sem falar das vidas e das pessoas que o constitui. Falar das pessoas e do seu lugar sem adentrar nos modos de ser e agir desses povos seria negar a importância de fatos históricos que lançam luz sobre aspectos que envolvem o espaço agrário brasileiro e de quem vive da terra e para terra.

2.2.1. A questão agrária

Tenho claro que, optar por uma linha argumentativa acerca do processo histórico da formação da economia agrária brasileira é caminhar por um terreno laborioso, pois estão longe de serem consensuais as abordagens que tratam da constituição da questão agrária brasileira e suas características atuais. Para João Pedro Stedeli (2011, p. 15) existem diferentes concepções política-epistemológicas, a partir das quais se opta para analisar o conceito de questão agrária. As diversas formas de se trabalhar e interpretar esse conceito dependerá da ênfase que se quer dar aos aspectos do estudo acerca da realidade agrária.

Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na História, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra (STEDEL, 2011, p. 15).

Interessa-me, mesmo que de forma breve, optar por uma discussão da questão agrária envolta em um conjunto de interpretações e análises históricas da realidade agrária, que buscam explicar como se organizou a posse, a propriedade e o uso das terras na sociedade brasileira. A terra sempre tem um dono e esse espaço delimitado tem um valor econômico. No Assentamento Lagoa do Boi, deparei-me com um olhar para a terra que vai além dessa dimensão da terra-capital. Numa das conversas, a professora da comunidade nos disse: “a terra só pode ser passada para alguém que vive no assentamento e que é da família. Se for assim, calcula o trabalho desenvolvido na terra e pode passar o trabalho para outro” (Informação Verbal, SOL, 2019 - Entrevista)¹⁵.

Eis uma extraordinária diferença nas relações sociais perpassadas pela terra. No Assentamento Lagoa do Boi, o foco não está na propriedade privada e nas relações comerciais, mas na dimensão humana, capaz de transformar o solo árido em renda para a sobrevivência. Mas essa é uma visão específica e me arrisco a dizer que é quase inexistente no contexto agrário brasileiro. Por isso, considero importante adentrar um pouco na história da questão agrária no Brasil.

Desde a ocupação e colonização do território brasileiro, o monopólio da terra se institucionalizou. Moisés Vinhas (2011), ao citar Caio Prado Jr (1960), diz que: “o acentuado grau de concentração da propriedade fundiária que caracteriza a estrutura agrária brasileira é reflexo da natureza de nossa economia e resulta da formação do país desde os primórdios da colonização” (VINHAS, 2011, p. 137). Sim, a estrutura agrária do Brasil foi profundamente marcada pelas relações econômicas e comerciais do período colonial. É evidente que as relações econômicas, políticas e sociais do período colonial brasileiro foram profundamente influenciadas pelas relações mercantilistas europeias da época.

Pelas características e objetivos do presente estudo, fez-se necessário optar por um marco histórico – o período colonial. Diante dos diversos campos teóricos que analisam a questão agrária na colônia, opto pelas construções de uma corrente que apresenta certa hegemonia na interpretação da evolução da questão agrária. Essa corrente defende que nesse período histórico, para os detentores do poder na Europa, tudo deveria ser transformado em mercadoria. De acordo com Stedeli (2011, p. 20), “todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação de capital”.

Se por um lado existiam os primórdios de um capitalismo mercantilista, por outro,

¹⁵ SOL. Entrevista. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice II.

essa mesma corrente defende que a ocupação do território brasileiro foi marcada por fortes princípios de organização feudal. À época do descobrimento, não só Portugal, mas também grande parte dos países da Europa encontrava-se em pleno desenvolvimento do mercantilismo. Segundo Guimarães (1997), “o regime feudal desagregava-se, o poder absoluto da aristocracia agrária entrava em decomposição e os senhores de terras que escapavam à ruína, buscavam, nas atividades urbanas, novos caminhos para a conservação de seus privilégios” (GUIMARÃES, 1997 apud STEDELI, 2011, p. 35).

A história mostra que nas ações colonizadoras as metrópoles exportam para as colônias seus processos econômicos e suas instituições políticas para que possam assegurar a perpetuação de seu domínio. Foi esse pensamento que demarcou a forma de ocupação das terras brasileiras. Não se seguiu, no Brasil Colonial, os moldes da nova sociedade que germinava na metrópole, por conseguinte, a exploração latifundiária nas novas terras não teve as características fundamentais do capitalismo mercantil europeu, mas as do feudalismo que decaíam no velho mundo no final do século XV e início do século XVI.

Evidente que essa não é uma interpretação consensual. Nestor Duarte (1939), rebatendo proposições que defendiam que no período colonial a ocupação do território brasileiro seguiu os princípios do capitalismo mercantil, argumenta que as características feudais não estão presentes apenas no período inicial da colonização brasileira, mas se fizeram presentes nos séculos seguintes:

O sistema das donatarias nos transmitiu o estilo e a forma de uma ocupação do solo que é uma das constantes de nossa sociedade e a própria condição de suas lindes territoriais que ainda hoje perduram na configuração de muitos dos nossos Estados federados. Donatários, donos de sesmarias, senhores de engenhos e de fazenda e de currais, embora só os primeiros detivessem, por outorga legítima, a jurisdição civil e a governança, continuaram a desenvolver longe e indiferentes, ou refratários a um poder do Estado tão distante, a índole feudal ou feudalizante da sociedade (DUARTE, 1939 apud GUIMARÃES, 1997, p. 40).

Esse ponto de vista de Nestor Duarte (1939) demonstra que os traços feudais no Brasil realmente podem ser percebidos, contudo, é preciso demarcar que peculiaridades existiram na forma de ocupação das terras brasileiras. Entretanto, é possível se afirmar que no Brasil-Colônia, quando se tratava da ocupação de terra, a principal característica à qual se subordinavam as demais relações econômicas, era a propriedade agrária feudal, sendo a terra o mais importante dos meios de produção. Uma coisa era certa, os recursos para a empreitada colonizadora não poderiam sair do erário real. Foram então concedidas grandes concessões

aos fidalgos e nobres, sendo alguns deles ricos proprietários e outros já experimentados nas expedições das Índias.

Indiscutivelmente na sociedade feudal portuguesa de 1500, a terra era o mais importante dos meios de produção. Ter o domínio sobre grandes porções de terra credenciava os cidadãos abastados a sobrepor as demais classes subalternas o seu poderio, fosse por meio de coação econômica e/ou de coação extra econômica. Essa mesma receita foi aplicada pela Metrópole no Brasil Colonial, objetivando que a perspectiva feudal garantisse o monopólio da terra. Assegurava-se o domínio absoluto de imensos latifúndios nas mãos dos homens de confiança da Coroa Portuguesa, bem como subordinava a estes todos os demais elementos da produção, sobretudo, os seres humanos que tinham sua força de trabalho extorquida.

Considero importante destacar uma das peculiaridades desse modelo feudal de ocupação da terra no Brasil. Em outras partes do mundo houve a transformação do escravo em servo da gleba, mudando assim as características do feudalismo clássico. Como não foi possível contar com o servo da gleba e houve dificuldades na domesticação plena dos nativos, o feudalismo aqui empreendido se valeu da mão de obra escrava já extinta na Europa. Se por um lado o aumento da produtividade percebido em Portugal com os servos da gleba não aconteceu no Brasil, por outro, houve uma compensação devido à alta fertilidade das terras brasileiras. Também se buscou garantir a produtividade aplicando um rígido e desumano controle da mão de obra. Outra compensação se deu pelo caráter comercial dado a produção, pois, por não existir um mercado interno, a comercialização com diversas partes do mundo teve uma grande expansão.

Várias páginas necessitariam serem escritas para discutir o trabalho escravo, os ganhos que os poderosos tiveram com o tráfico negreiro, dentre eles os senhores de engenho. Outras tantas páginas caberiam na tentativa de apresentar as “perdas” que esses mesmos poderosos tiveram com a abolição da escravatura e, sobretudo, a condição de abandono que ficou o negro alforriado. Entretanto, relembro que minha opção é demarcar as formas históricas de ocupação da terra e suas implicações na má distribuição que perpetuam até hoje.

Muitos abolicionistas acreditavam que findada a escravatura haveria um fracionamento das imensas propriedades rurais. Mas o que se observou foi uma cruel capacidade do latifúndio se refazer. Essa reestruturação se deu pela manutenção do monopólio feudo-colonial da terra e, sobretudo, pelas novas formas servis de trabalho que substituíram os braços escravizados. O latifúndio encontrou formas de prolongar a cruel exploração semi-escravista ou semi servil. Diante da miséria que assolava o mundo, recrutou nos locais devastados por guerras e pestes pessoas para substituir o negro.

Percebe-se que, diante das dificuldades econômicas e comerciais da Coroa Portuguesa, os planos de reestruturação priorizavam a manutenção das grandes propriedades nas mãos dos poderosos. Foi com esse pensamento que se adaptou no Brasil, mais precisamente em 1534, o chamado regime das sesmarias.

É inegável que as consequências do Sistema Sesmarial sobre a estrutura fundiária brasileira perduram até os dias atuais. Sendo assim, considero importante descortinar esse elemento viabilizador da apropriação de terras no Brasil. A análise superficial desse sistema permite apenas enxergar que a sesmaria consistia num lote de terras que o rei de Portugal oferecia a alguém com o objetivo de cultivar no novo mundo. Ou seja, que se tratava de uma prática administrativa de doação de terras que teve início com a constituição das capitâncias hereditárias no Brasil, em 1534, e foi extinta no decorrer do processo de independência, em 1822. Tudo que envolveu a instituição das sesmarias, e os impactos delas advindos, são muito maiores que os fatos que superficialmente descrevem os livros didáticos.

Coube ao militar e nobre português, Martin Afonso de Souza (1490 - 1564), o primeiro capitão donatário de terras brasileiras, dividir as capitâncias hereditárias em sesmarias. Essas generosas porções de terras demarcam a origem dos grandes latifúndios no Brasil. A distribuição de grandes extensões de terras a um único sesmeiro, somadas a ocupação de territorial que não estavam dentro dos limites demarcados pelas cartas de sesmarias, estão na gênese da distribuição desigual de terras no Brasil. Desigualdade vigente ainda hoje no país.

A Coroa Portuguesa instituiu que o espaço territorial “descoberto” se trata de uma terra virgem sem qualquer senhorio ou cultivo anterior. Ou seja, utilizou um estatuto chamado aquisição originária para decretar o direito de conquista e exploração de todo território brasileiro. A economia do Portugal quinhentista encontrava-se combalida. Por lá, a economia feudal já vivia uma crise, pois a agricultura encontrava-se decadente. Em razão do crescimento das atividades dos centros urbanos, percebia-se um despovoamento das zonas rurais, dificuldades essas potencializadas pela miséria que se espalhava pela Europa. Nesse contexto, a legislação de sesmarias, ainda em Portugal, era uma forma de fazer frente ao abandono dos campos que se acentuava à medida em que se decompunha a economia.

As leis interferiam na propriedade agrária determinando restrições e apenando proprietários que não mantivessem suas terras cultivadas. Não só navegar era preciso, mas para garantir o comércio interno e externo, produzir também era necessário. As leis das sesmarias advertiam quem pouco produzia e decretava prazos – podendo variar de seis meses, um ano ou dois anos – para que a produção fosse otimizada. Aqueles que não cumprissem, perderiam o domínio sobre suas terras, as quais passariam a pertencer a quem as cultivasse.

Evidentemente, que os cidadãos de posses e poder da Metrópole não tinham a ilusão que se aventurar na agricultura no além-mar fosse algo fácil. No entanto, os problemas que enfrentavam para manter suas terras portuguesas produtivas, aliados aos foros e tributos que os detentores de terra tinham que pagar ao Rei, houve aos olhos dos fidalgos uma certa fascinação pelas terras da colônia.

O que serviu de incentivo para a fidalguia desembarcar no Brasil foi a garantia de serem contemplados com grandes extensões de terras e, tão importante quanto, passarem a cultivar um produto milagroso, o açúcar. A manufatura do ouro branco foi capaz de modificar os rumos da história. O açúcar teve uma função importante no que tange à ocupação da terra, possibilitou uma distribuição inteiramente aos moldes da organização feudal da época, permitindo que Portugal materializasse a solução para um dos seus problemas fundamentais, a comercialização. De uma só tacada, amparados na certeza de grandes lucros, atraiu a classe dos mercadores, que tinham como prepostos na empresa do açúcar influentes intermediários e nobres banqueiros.

Os benefícios para Portugal com a produção do produto milagroso foram muitos, pois se tornou o produto predominante no comércio internacional. O modo de produção implantado a partir do cultivo do açúcar configurou nos primeiros anos pós-colonização o regime de terras, bem como influenciou a organização de toda a sociedade que se estruturava. Certamente, foi um modo *sui generis* de produção, agregando elementos de dois regimes econômicos: o regime feudal da propriedade e o regime escravista do trabalho. As bases da política econômica da colônia se apoiavam em dois regimentos: a sesmaria e o engenho. O primeiro se transformou numa unidade econômica e o segundo numa unidade produtora.

Percebeu-se uma mudança na organização tanto produtiva quanto econômica. A atividade extrativista que também gerava riquezas, além de desorganizada não tinha um controle fiscal e administrativo, como passou a ter a produção da lavoura açucareira e os beneficiamentos desse cultivo. Essa reorganização produtiva e econômica não só balizaram as origens do sistema agrário, mas também deixaram marcas que permanecem nítidas em nossa história. Advieram dessa forma de distribuição da propriedade, por exemplo, os resquícios do Estado. Sobre essa organização administrativa, Max Fleiuss faz a seguinte afirmação:

Quando D. João III dividiu sistematicamente o nosso território em latifúndios denominados capitânicas, já existiam aqui capitães-mores nomeados para as capitânicas do Brasil. O que se fez então foi demarcar o solo, atribuir-lhes e declarar-lhes os respectivos direitos e deveres e os direitos, foros, tributos e cousas que tínhamos colonos de pagar ao rei e aos donatários, passando-se a cada um deles a sua carta de doação, ou donataria

com a suma dos poderes conferidos pela Coroa portuguesa autorizando-os a expedir forais, que eram uma espécie de contrato em virtude do qual os sesmeiros ou colonos se constituíam perpétuos tributários da Coroa ou dos seus donatários ou capitães-mores. A terra dividida em senhorios, dentro do senhorio do Estado, eis o esboço geral do sistema administrativo na primeira fase de nossa História (FLEIUSS, 1925 apud GUIMARÃES, 1997, p. 61).

Eis a lógica de propriedade e de Estado guiados pelos mesmos moldes e princípios que orientavam os domínios feudais: enormes extensões territoriais doadas a pessoas dotadas de poderes absolutos sobre os homens e as coisas. Quanto a essa questão, Guimarães (1997) apresenta a seguinte leitura:

Nada há de acidental no fato de se iniciarem as atividades econômicas em nossa terra, sob o signo da grande propriedade, da grande lavoura. A intenção da Metrópole era realizar o que efetivamente foi cumprido: pôr nas mãos da fidalguia o monopólio de grandes tratos de terreno, enfeudá-los segundo as suas mais puras tradições jurídicas e, ao lado disso, associar na empresa os “homens grossos”, os mais diletos filhos da classe burguesa enriquecida na mercância (GUIMARÃES, 1997, p. 62).

Mas essa lógica só perduraria se o trabalho escravo fosse mantido; se as terras não ficassem devolutas e não se intensificasse a estratificação das sesmarias. Desse modo, é importante evidenciar que no sistema mercantil os sesmeiros não tinham como controlar e coordenar a produção em toda extensão de terras. Fica evidente, a existência de uma divisão social do trabalho que, tanto afastava os senhores da produção, quanto parcelavam as terras para os chamados lavradores produzirem. O dono da terra ficava com a renda proveniente desse cultivo, ou seja, inicia-se o arrendamento de porções de terra e da própria produção. Quebrava-se a lógica da legislação sesmeira: os beneficiários têm obrigação de cultivar, com recursos próprios, as terras recebidas e repassá-las apenas para seus herdeiros diretos.

Diante dos crescentes arrendamentos, a Coroa Real, em 1695, instituiu uma nova cobrança de tributo. Se antes existia a obrigação dos sesmeiros pagarem dízimo à ordem de Cristo, agora novas obrigações surgem e com elas a necessidade de se pagar, também, por cada sesmaria fruto da divisão. Destarte, os novos arrendatários também eram pessoas enriquecidas, pois colonos não conseguiam acessar as terras devido aos empecilhos legais determinados pelos Coroa.

Não só os problemas surgidos com a estratificação da propriedade sesmeira existiram. O desenfreado ciclo de mineração também produzia consequências desastrosas para a lavoura brasileira. Os campos ficaram abandonados e as atividades agrícolas declinaram, mas uma minoria de poderosos resistia às dificuldades, adquiria mais terras e enriqueciam ainda mais.

Com a baixa nas atividades mineradoras, o que se via de um lado eram um monopólio das terras nas mãos de poucos e, por outro lado, havia terras abandonadas e uma enorme massa humana privada de trabalho que marchava para os centros urbanos com precárias estruturas. Ou seja, o fluxo migratório do campo para cidade, devido à falta de terras e condições para produzir, não é algo novo.

Diante do contexto exposto, a legislação de sesmarias não conseguiu manter suas finalidades originais: povoamento da terra e disseminação de cultivos. As condições que regulavam a concessão de sesmarias também não foram cumpridas ao longo dos anos: medição, confirmação e cultura. A medição, primeira dessas condições, pouco era observada, pois o custo dessa operação era elevado e havia uma grande escassez de técnicos para realizar essa operação em terras tão extensas. Se não se media a terra, confirmar sua extensão e quem as ocupavam também era algo difícil. Pensando na própria legislação sesmarial, não havia como justificar o descumprimento da última condição, pois a exigência de cultivar as terras doadas era inerente ao próprio instituto sesmeiro: é restrito o direito de propriedade a quem não cultivar a terra, sendo as terras que não produzem devolvidas ao patrimônio público. É imperativo perguntar: e as terras devolutas de hoje, quem tem a precisão e a capacidade de cultivá-las? Quem são os donos dessas terras improdutivas e quem deveria cultivá-las?

Ao tratar das terras devolutas, José Augusto Gomes de Menezes (1850) fez um relato elucidativo sobre algumas situações que poderiam ter levado a Coroa a pôr um fim na legislação das sesmarias e ao estado de coisas que então reinava:

Das faltas de medições nasceu a maior desordem, porque ciente ou incientemente foram os posseiros entrando. E por essa ignorância que tinha muitas vezes o posseiro do que compreendia o concedido, novas concessões de sesmarias se verificaram dentro das já concedidas, e quando o tempo mostrou o erro, os estabelecimentos estavam já feitos. Excetua-se um ou outro sesmeiro que mediu e cultivou toda a terra que lhe fora dada, grande parte deixou cair as sesmarias em comisso, e o maior número contentou-se com cultivar uma parte delas. Já tarde o D. João VI pretendeu melhorar este estado de coisas e por seu Alvará de 25 de janeiro de 1809 ordenou que não se emitisse carta de concessão de sesmaria ou de confirmação das já concedidas, sem sentença passada em julgado. As demandas, pois, à proporção que a população ia crescendo e se movendo para o interior, recresceram e chegaram as coisas ao ponto que em 1822 se julgasse melhor não fazer mais concessões de terras por título de sesmaria, porque a experiência havia mostrado que produziam elas mais desordens entre os cultivadores e punham cada vez mais duvidosa a propriedade territorial (MENEZES, 1850 apud GUIMARÃES, 1997, p. 76).

Reconhecia-se, oficialmente, em 17 de julho de 1822, por meio da Resolução de extinção atribuída a José Bonifácio de Andrade e Silva, que o regime de sesmarias no Brasil

chegaria a uma situação insuportável. As consequências do descontrole poderiam agravar-se a ponto de constituírem uma ameaça à propriedade latifundiária. Desse momento, é preciso destacar algo significativo para a história do monopólio da terra do Brasil: as terras não cultivadas ou devolutas, em escala cada vez maior, passaram a ser ocupadas por pessoas fora da linhagem nobre, mas não chegava a ser os trabalhadores braçais. No entanto, essa mudança inicial abriu a possibilidade de uma reestruturação da ocupação da terra.

Foram esses contingentes de posseiros ou intrusos, como passaram a ser chamados, que apressaram a decadência da instituição das sesmarias, obrigando as autoridades da Colônia a tomarem outro caminho para acautelar e defender os privilégios da propriedade latifundiária. Com eles surge nova fase da vida agrária brasileira, pois as novas formas de apropriação da terra foi que tornou possível, mais tarde, o desenvolvimento de dois novos tipos menores de propriedade rural: a propriedade capitalista e a propriedade camponesa (GUIMARÃES, 1997, p. 77).

Em hipótese alguma estou afirmando que houve uma reforma agrária e as populações mais necessitadas passaram a ter terra para cultivar. O que existiu foi uma quebra na lógica feudal de ocupação da terra, mas uma distribuição justa e humana não aconteceu desde então. O que se viu, a partir de então, foram novas tentativas do Estado para manter o monopólio da terra nas mãos dos poderosos. A Coroa seguia tentando restringir os direitos sobre as terras doadas, no entanto, só através da Lei de Terras de 1850 se cria um dispositivo legal visando regularizar a situação fundiária no Brasil. Foi a primeira iniciativa visando organizar a propriedade privada. Ficava estabelecido a compra como a única forma de acesso à terra e abolia, em definitivo, o regime de sesmarias.

Importantes acontecimentos históricos, como a Proclamação da República (1889) e a Constituição de 1891, não foram capazes de promover mudanças na Lei das Terras. Só em 1930 que acontece um acréscimo à Lei: fica autorizada a desapropriação de terra com interesse público, sendo concedida indenização ao detentor dos direitos da propriedade. Com o Estado Novo (1937 - 1945), a postura conservadora de Getúlio Vargas não permitiu mudanças significativas na questão agrária. As próprias oligarquias que outrora apoiavam Vargas, juntamente com alas militares, receosos com o avanço do movimento popular, pressionaram e depuseram Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945.

Em 1946, no governo do General Eurico Gaspar Dutra, é promulgada a quinta Constituição brasileira. Prevaleceram as características liberais e conservadora. Dentre as proposições ficou preservada a estrutura da propriedade da terra, ou seja, não se tocou nos latifúndios. Ironicamente o texto constitucional atribuía uma nova função a terra: cumprir sua

função social. Contudo, no chamado Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) não estavam previstas ações voltadas para o cumprimento dessa função social. Em se tratando de distribuição de terras, só não se ampliou até hoje o conceito de social.

Em 1951 Vargas volta à Presidência da República, desta vez legitimado pelo poder popular, tendo como Vice Café Filho e como Ministro do Trabalho João Goulart. O chamado populismo foi a marca do governo entre 1951 e 1964, pois, as massas populares eram conclamadas uma participação direta no governo, contudo, na prática ocupavam um papel secundário. Demagógicamente, Vargas chegou a dizer que: “Se for eleito em 03 de outubro (1950), no ato da posse, o povo subirá comigo as escada do Catete. E comigo ficará no poder”. A classe dominante, inclusive as que apoiavam o Governo, considerava que Getúlio poderia facilmente perder o controle. Quando, em 1954, João Goulart concede aumento de 100% aos trabalhadores que ganhavam salário mínimo a desconfiança se torna dissidência. Mesmo assim, no dia 1º de maio, Vargas autoriza o aumento e ainda conclama os trabalhadores a se organizarem e participarem da política nacional.

O que se viu nos meses seguinte foi uma grande pressão, sobretudo dos militares, para que Vargas renunciasse. Foi no dia 24 de agosto de 1954, após receber o ultimato do Ministro da Guerra, Zenóbio da Costa, isolado no Palácio do Catete, o Presidente Redigiu uma carta-testamento e se suicidou com um tiro no peito. Assume então Café Filho para cumprir o mandato até o fim de 1955.

Para manter a herança getulista lançaram os nomes de Juscelino Kubitschek para a presidência e de João Goulart para vice-presidência. Vitoriosos tomaram posse em janeiro de 1956, e implementaram um Plano de Metas que expandiu a indústria baseada nos bens de capital, aumentou a produção e a dependência externa. No campo agrário os avanços não foram significativos a ponto de mudar a estrutura fundiária. Até se tentou desenvolver a produção na região Nordeste, como a criação da Superintendência para Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), mas não houve mudanças consideráveis.

No final de 1960 é eleito para presidência Jânio Quadros. Mesmo eleito com o apoio dos ruralistas, Jânio defende o nome de João Goulart para vice-presidência. O governo Jânio-Jango recebe o país imerso numa grave crise financeira. Para enfrentar a crise implementa uma política externa independente dos Estados Unidos, chegando a restabelecer relações diplomáticas com a União Soviética, recebe Fidel Castro e condecora o líder da revolução cubana, Ernesto “Che” Guevara. Essas atitudes acirraram as correntes opositoras nacionais e internacionais. Após sete meses de mandato, afirmando estar sendo pressionado por “forças terríveis”, Jânio Quadro renuncia.

Como Jango estava fora do país, quem assumiu foi o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli. Imediatamente o Congresso aprovou um ato instituindo o sistema parlamentarista, tendo como presidente do Conselho de Ministros o Deputado Tancredo Neves. Dessa forma, Goulart assumiu a presidência com poderes reduzidos. Mesmo assim, Jango implementou o chamado Plano Trienal para tentar combater a inflação e gerar desenvolvimento econômico.

Se valendo do forte apoio popular, João Goulart, convocou para 06 de janeiro de 1963 um plebiscito para definir pela manutenção ou não do sistema parlamentarista. Como saiu vitorioso, teve reestabelecido seus poderes de Presidente da República, deu início a preparação do Programa de Reforma de Base. Dentre as ações estavam previstas: reforma agrária, visando a divisão dos latifúndios; ampliação de vagas nas universidades públicas; reforma eleitoral dentre outras. Certamente que isso desagradou aos setores da sociedade que não cogitavam perder seus privilégios.

As pressões vinham de todos os lados e, considerando que não poderia retroceder, Jango se vale novamente do apoio popular, convoca um comício em 13 de março de 1964 na Central do Brasil e, diante de 300 mil trabalhadores decreta a nacionalização das refinarias particulares de petróleo e a desapropriação de terras às margens das ferrovias, rodovias e zonas de irrigação dos açudes públicos.

A reação foi imediata. Setores das Forças Armadas e setores civis conservadores, incluindo proprietários rurais, uma semana depois organizaram a chamada Marcha da Família para Deus e pela Liberdade, com cerca de 400 mil pessoas. Poucos dias depois, mais precisamente em 31 de março, iniciou-se o movimento político-militar que veio a depor João Goulart em 01 e abril de 1964. Com o Golpe Militar, no dia 02 de abril do mesmo ano, Jango se exila no Uruguai.

Com essa rápida retomada histórica é possível perceber que, foi justamente quando um governo tomou atitude para mudar a estrutura fundiária do país as reações foram tão acintosas. Não é de se estranhar que, só a partir desse momento a Lei das Terras, responsável por regulamentar as relações fundiárias no país por mais de um século, foi alterada. Só em 1964, quando os militares tomaram o governo, foi elaborada e sancionada a Lei nº 4.504, instituindo o “Estatuto da Terra”. Uma Lei não menos polêmica que a anterior e que, para espanto, ainda se encontra em vigor. O artigo primeiro da referida Lei estabelece a Reforma Agrária como: “o conjunto de medidas que visam a promover melhor distribuição da terra, modificando o regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento da produtividade” (BRASIL, 1964). No parágrafo segundo do mesmo artigo, segue

definindo o que é Política Agrícola: “o conjunto de providências de amparo à propriedade da terra, que se destinem a orientar, no interesse da economia rural, as atividades agropecuárias, seja no sentido de garantir-lhes o pleno emprego, seja no de harmonizá-las com o processo de industrialização do país”.

Percebe-se que muda o regime de posse, contudo, o aumento da produtividade, mesmo se mantendo enquanto objetivo, não se configura mais como exigência para permanência na terra. Quanto à Política Agrícola, o texto do 2º é claro: tem objetivo de amparar a propriedade e garantir pleno emprego dentro do processo de industrialização. Portanto, o foco continua sendo a propriedade e a produção, assim, ainda há uma pergunta a ser respondida: qual é a verdadeira função social da terra? Quem fiscaliza e pune os que não desempenham, integralmente, a função social da terra?

Nos termos da Lei, a função social é bem definida, contudo, desde a criação do Estatuto da Terra são poucas ou nenhuma as ações que buscam: a) favorecer o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) manter níveis satisfatórios de produtividade; c) assegurar a conservação dos recursos naturais; d) observar as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem a terra e os que a cultivam.

A Lei prevê ainda que, “o acesso à propriedade rural será promovido mediante a distribuição ou a redistribuição de terras, pela execução de quaisquer das seguintes medidas: desapropriação por interesse social; doação; compra e venda; arrecadação dos bens vagos; herança ou legado” (BRASIL, 1964. Art. 17). Para executar as ações de desapropriação, fundamentar a indenização através do Imposto Territorial Rural (ITR) e outras tarefas, o governo Federal, no ano de 1970, criou a autarquia pública denominada Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

As ações do INCRA sempre sofreram pressões dos grandes proprietários de terra. A relação conflituosa desses proprietários com os trabalhadores do campo tem uma gênese secular, contudo, ações e ingerências em órgãos públicos se intensificaram após esse Instituto Nacional.

Os conflitos entre proprietários e camponeses são importantes para a problematização da presente investigação, pois essas lutas marcaram a gênese dos movimentos sociais do campo. Já no período colonial, as chamadas lutas messiânicas, como a guerra de Canudos (1870-1897), demonstravam o poder de resistência do homem do campo. No período republicano, o Movimento dos Contestados (1912-1916), na divisa do Paraná com Santa

Catarina também influenciou outras lutas¹⁶ pela terra. Essas lutas regionalizadas também influenciaram o surgimento de movimentos camponeses em vários Estados, por exemplo, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), nas regiões Sul e Sudeste do país; Movimento de Agricultores Sem Terras (MASTER), no Rio Grande do Sul; e as Ligas Camponesas na região nordeste.

A maioria dessas entidades, com exceção da ULTABs, se organizavam em Estados específicos da federação. Mas, com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, ligada à Igreja Católica, houve um impulso para organizações com inserção nacional. A própria CPT conseguia chegar a localidades onde os movimentos não alcançavam ou não eram bem recebidos. Um desses locais foi a cidade de Santaluz, na qual hoje situa-se o Assentamento Rose.

Com essa capilaridade nacional, iniciou-se a criação de uma rede que envolve Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Movimentos Regionais, Associações voltadas para produção no campo, a Comissão Pastoral da Terra, dentre outros. Como os conflitos por terra se acirraram no final da década de 70, o terreno ficou fértil para que uma organização com força nacional surgisse. Foi então que, durante o Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel-PR, em 1984, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado, enquanto movimento organizado.

Essa digressão se fez necessária para que se compreendesse que, mesmo com a criação de um Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário, em 1985; mesmo com a reedição do Plano Nacional de Reforma Agrária¹⁷, as desapropriações e os assentamentos de sete milhões de trabalhadores não aconteceram, sobretudo pelas investidas dos grandes proprietários de terras. Vários conflitos se instauraram nesse período e novos grupos em favor da Reforma Agrária se fortaleceram, dentre eles o MST.

Essa retomada histórica da questão agrária e o destaque de alguns normativos legais, nos faz perceber que a aristocracia rural manteve, ampliou seus latifúndios e nunca deixou de explorar a mão de obra, passando do trabalho escravo para a exploração dos camponeses. Mesmo advenços como a República e Constituições anteriores, não conseguiram apontar

¹⁶ Luta dos posseiros de Teófilo Otoni - MG (1945 - 1948); Revolta de Dona "Nhoca", no Maranhão (1951); Revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952 - 1958); Revolta do sudoeste do Paraná (1957); Luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959).

¹⁷ O primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária foi criado em 4 de novembro de 1966, pelo Decreto nº 59.456, mas não saiu do papel. Junto com a redemocratização, em 1984, o tema da reforma agrária ganhou impulso. Através do Decreto nº 97.766, de 10 de outubro de 1985, se instituiu o novo Plano Nacional de Reforma Agrária, com a meta de destinar 43 milhões de hectares para o assentamento de 1,4 milhão de famílias até 1989. Mas os números alcançados, após quatro anos, foram modestos perante a meta: 82.689 famílias assentadas em pouco menos de 4,5 milhões de hectares.

novas perspectivas. Já a Constituição de 1988, trouxe alguma esperança para a distribuição de terras. Carmela Panini (1990, p. 15) apresenta uma síntese que nos ajuda a compreender algumas mudanças e as perspectivas criadas.

No Brasil – terra dos grandes contrastes – desde o regime de sesmarias até a promulgação da Constituição Federal de 1988, os instrumentos jurídico-agrários são elaborados, mantidos e aplicados como dogmas inquestionáveis e têm a precípua função de encobrir os interesses dos grandes proprietários e de sedimentar seus privilégios. As contradições emergentes das forças de produção e das relações sociais de produção, e os sucessivos confrontos de classe são os marcos históricos que caracterizam o sistema agrário no país. Ocorre que a reforma agrária (implícita ou explicitamente), prevista em lei, jamais tem sido concretizada. Qualquer alteração em favor dos camponeses tem decorrido, sempre, da iniciativa e das persistentes reivindicações dos mesmos (PANINI, 1990, p. 15).

Com a síntese apresentada acima e todas as discussões que precederam reforço à problematização da investigação, fica evidente que a elaboração de Leis para minimizar os problemas sociais no Brasil tem sido uma tônica. Entretanto, a história tem deixado registrado que, os objetivos desses mecanismos não têm logrado êxito. Especificamente, dispositivos sobre a Reforma Agrária, Leis, Normas, Estatutos ou Códigos não faltam, o que falta é o cumprimento dos mesmos.

Como me propus trazer uma problematização que envolve estudos sobre os povos do campo, negar esse processo histórico da ocupação de terra no Brasil seria fechar os olhos para um discurso ideológico que sempre existiu e que hoje se fortalece com objetivo de criminalizar os que defendem uma reforma agrária democrática e popular.

A história deixa claro que sempre houve a necessidade de uma distribuição mais justa das terras brasileiras. Reforma Agrária é, antes de tudo, uma ação humana e, não só uma ação revolucionária. Ideológico é o discurso que considera desnecessária qualquer mudança ou reforma profunda na estrutura agrária do país. Desse modo, para enfrentar o grave problema da questão agrária, é preciso negar os discursos que defendem uma estratégia evolucionista, ou seja, que o desenvolvimento nessa esfera ocorre de forma gradual e sem reformas. Um discurso que considera que o acréscimo de alguns ingredientes – fertilizantes, defensivos agrícolas e mecanização – levaria a um milagroso progresso na agricultura e para isso não se faz necessário qualquer reforma estrutural.

Errado! Sem mudanças na estrutura agrária não se alcançará avanços no plano social. Injetar mais capital, apenas aumentando os meios mecânicos de trabalho, as máquinas ou os instrumentos de produção não é a única solução. A mudança precisa passar também pela

distribuição da terra. Os dados estatísticos¹⁸ da agricultura brasileira demonstram que a concentração de terra-capital nas mãos de poucos continua gerando grandes distorções e conflitos. Milhões de trabalhadores brasileiros, sejam agregados, meeiros, colonos e mesmo assalariados vivem à margem de quaisquer garantias legais ou constitucionais, estão sujeitos à jurisdição civil ou criminal e ao arbítrio dos senhores de terras. Quanto a essa situação, Guimarães (1997) afirma que:

São os donos das terras que determinam as condições dos contratos de trabalho, as remunerações, os tipos de arrendamento, as lavouras e criações permitidas, os preços dos produtos, os horários de trabalho, os serviços gratuitos a prestar, ditam as sentenças judiciais e impõem as restrições à liberdade que lhes convêm, sem o mínimo respeito às leis vigentes. Todas essas e outras relações extraeconômicas derivam do monopólio da terra e correspondem a um tipo de exploração que consiste em coagir os trabalhadores a lavrarem a terra que não lhes pertence, mediante uma ínfima participação no produto de seu trabalho (GUIMARÃES, 1997, p. 51).

Essas desigualdades extrapolam as relações de produção na agricultura e alcançam as diversas ações voltadas para os povos do campo. As políticas educacionais e sociais voltadas para os camponeses, às disputas de terra, à criminalização dos movimentos sociais, tudo se converge numa problemática que tem como pano de fundo a questão agrária.

Entendo ser ainda necessária uma exposição das questões atuais relacionadas ao modelo econômico e à questão agrária, pois esses seguem como responsáveis diretos por grande parte das privações de direitos dos povos do campo. Nas últimas décadas do século XX, a chamada reestruturação produtiva trouxe consigo grandes mudanças na forma de produzir e gerir o sistema capitalista, contudo, em nada alterou o modelo agrário exportador e muito menos alterou a estrutura da propriedade privada da terra. Portanto, o modelo econômico que temos cumpre o papel de manter o desenvolvimento de um Estado a serviço do capital, em detrimento da garantia dos direitos sociais para os povos excluídos.

Nessa lógica, existe uma clara oposição entre o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária. O primeiro refere-se às questões agrícolas, essas, por sua vez, relacionadas aos aspectos da produção e as diferentes etapas do processo produtivo, por

¹⁸ O estudo da Oxfam, rede global de ONGs, apresentado em 2016, revela que no Brasil, menos de 1% dos proprietários agrícolas possui 45% da área rural do país. Os homens estão à frente de 87% dos estabelecimentos, representando quase 95% das propriedades rurais. As grandes fazendas, com mais de mil hectares, concentram 43% do crédito agrícola. Mas são os pequenos que respondem por mais de 70% da produção de alimentos. O estudo foi desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e levou em conta o Censo IBGE de 2006, o sistema de cadastro do INCRA, informações da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, dentre outros.

exemplo, quantidade produzida, preço dos produtos, consumidor, mercado etc. Quanto a esse paradigma, Gilca Oliveira e Guiomar Germani (2012) afirmam que:

Atualmente existem dois projetos claramente definidos para o meio rural no Brasil. O primeiro é um enfoque basicamente setorial, cuja preocupação central está na expansão da produção e da produtividade agropecuária, na incorporação de tecnologia e na competitividade do chamado *agribusiness*. Este enfoque se estabelece em torno dos interesses empresariais de diversos segmentos que compõem o agronegócio e na conjuntura atual ganha aliados no governo, devido ao papel estratégico que as exportações agrícolas vêm desempenhando no equilíbrio macroeconômico do país (OLIVEIRA; GERMANI, 2012, p. 3).

Ainda buscando estabelecer as relações e dissensões entre o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária, Germani e Freitas (2010) defendem que:

Este modelo de desenvolvimento é uma expressão do Paradigma do Capitalismo Agrário (ABROMOVAY, 2007), sendo atribuído ao Estado o papel estratégico de financiar a tecnificação do território necessária a garantia da fluidez espacial do capital, contrapondo-se ao Paradigma da Questão Agrária (KAUTSKY, 1986; MARTINS, 1981), uma vez que o conflito por terra e o desenvolvimento rural são negados enquanto processos inerentes à contradição estrutural do capitalismo.

Ainda que a reforma agrária seja reproduzida no discurso governamental como sendo um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento rural, a criação de novos assentamentos rurais pela ação desapropriatória do Estado não vem se configurando enquanto prioridade no desenvolvimento rural. Este processo se evidencia no orçamento e no cumprimento das metas oficialmente estabelecidas, o que garante a continuidade dos (des) caminhos da reforma agrária no campo brasileiro, em suas múltiplas escalas espaciais (FREITAS; GERMANI, 2010, p. 3).

A partir dessas posições, é preciso adentrar nas críticas feitas por lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) acerca dos conceitos de reforma agrária que, por conseguinte, impactam na compreensão da política agrária do país.

Para Stédile (2005), a reforma agrária clássica, realizada pela burguesia industrial é uma reforma agrária capitalista que teve como objetivo: “democratizar a propriedade da terra, distribuindo a terra para os camponeses e os transformando em pequenos produtores autônomos.” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 158). Ainda segundo o autor, nos países em que esse tipo de reforma foi implementada (França, EUA, Japão), o processo de desenvolvimento industrial foi acelerado, à custa dos camponeses, pois esses potencializaram o mercado interno produtor de mercadorias, ganharam poder de compra e, com renda monetária, passaram a comprar bens de origem industrial.

Ao analisar o tipo de política agrícola do Estado brasileiro, Stédile (2005, p. 58) afirma que, mesmo sendo a reforma agrária clássica estritamente capitalista, a elite brasileira nunca fez a opção pela mesma, pois sendo, historicamente, o Brasil refém de um capitalismo dependente, colonial, exportador, a divisão de terra para gerar crescimento econômico jamais esteve nos planos do Estado. Entende-se, portanto, que o cerne da reforma agrária é a distribuição da propriedade da terra, ou seja, a democratização da estrutura fundiária. Entendo que, não alterando essa distribuição e essa estrutura, não se faz reforma agrária, mas como vem fazendo o governo brasileiro, se realiza uma política de assentamentos. Fazendo uma crítica a esse formato, Stédile (2005, p. 159) afirma: “fazer assentamentos de famílias sem-terra não significa fazer reforma agrária”. Assim defende:

Fazer assentamento de algumas famílias, que podem ser milhares, não significa que se está afetando toda a estrutura da propriedade da terra, se ela não for massiva e rápida. Assim, o que existe no Brasil atualmente é uma política de assentamentos sociais, em que o governo federal e às vezes governos estaduais, premidos pelos movimentos sociais, e para evitar que os conflitos de terra se transformem em conflitos políticos, resolvem conseguir algumas áreas, seja de terras públicas, seja negociadas, seja desapropriadas, e assentar famílias. Essa é uma política de assistência social, apenas para se livrar do problema dos sem-terra e não para resolver o problema da concentração da terra no Brasil. (STÉDILE e FERNANDES, 2005, p.159)

Importante evidenciar que a primeira edição da obra acima foi escrita em 1999, portanto, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, nos governos que o sucederam, a política agrícola brasileira não alterou seu rumo. Alguns autores (CARVALHO FILHO, 2006; OLIVEIRA, 2007; FREITAS e GERMANI, 2010, STÉDILE, 2015) não titubeiam ao defender que também nos mandatos do governo Lula e Dilma, dados do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) foram mascarados e não se avançou – da forma que se esperava – com um projeto para superar a desigualdade e a exclusão social dos povos do campo. O MST (2015), em artigo publicado em sua página apresenta os seguintes dados:

O Brasil se mantém como um dos países do mundo com maior concentração de terras. Cerca de 200 mil camponeses continuam sem ter uma área para cultivar, em um problema que o primeiro governo da presidente Dilma Rousseff fez muito pouco para aliviar. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) realizou um balanço dos fatos ocorridos no período 2011-2014, que mostra que nesse quadriênio aconteceram os piores indicadores em matéria de Reforma Agrária dos últimos 20 anos. Segundo Isolete Wichinieski, uma de suas coordenadoras da pastoral, “historicamente, existe alta concentração de

terras no Brasil”, mas o preocupante é que durante o primeiro mandato de Dilma “a terra se concentrou ainda mais” (MST, 2015).

Diante da política agrária existente no Brasil, muito ainda se tem a lutar para que os princípios básicos dos direitos humanos sejam respeitados. O MST assume novamente o protagonismo na luta pela reforma agrária, lançando em 2014, durante seu 6º Congresso Nacional, uma pauta que apresenta a Reforma Agrária Popular. Na prática, a proposta vem defender que a luta pela terra não pode ser exclusivamente uma preocupação de camponeses e pequenos agricultores, precisa sim ser uma luta de toda a sociedade brasileira.

A Reforma Agrária Popular associa a luta pela terra com a luta pela superação da pobreza e das desigualdades sociais. É nesse contexto que a luta deve apresentar alternativas ao modelo agrícola vigente. Desse modo, para o Movimento, é preciso inverter as prioridades: em vez do agronegócio, a agroecologia. Que se defenda o meio ambiente e os trabalhadores rurais. Que se efetive a democratização da terra, priorizando-se a produção de alimentos saudáveis - através da agroecologia - e que garanta direitos básicos, como saúde, educação, acesso a tecnologias, cultura e lazer a toda a população do campo.

Se a questão agrária apresenta tantas mazelas, com a educação para os povos do campo não é diferente, pois ela encontra-se envolta por processos de negações, invisibilizações e silenciamentos. Para romper o silêncio, contribuir para afirmação da identidade campesina e tornar visíveis esses sujeitos é preciso se dispor a lutar com eles e não apenas lutar por eles. É preciso oportunizar que as vozes dos povos do campo ecoem em todos os espaços sociais, inclusive no âmbito acadêmico.

2.2.2. A Educação do Campo: uma caminhada de negações e conquistas

Historicamente, o Estado brasileiro tem sido ausente com políticas educacionais no território rural do país. A educação deveria ser um direito fundamental para todos os povos. No entanto, no campo, a implantação e consolidação de instituições escolares se deram tardiamente. Mesmo com a demora, a escola, quando chega ao campo, traz consigo uma série de problemas. Chega sem o suporte necessário do poder público, com isso apresenta muitas fragilidades a serem superadas. Para a educadora Mônica Molina:

A Educação do Campo concentra os piores indicadores em diversos aspectos: qualificação dos docentes; distorção idade-série; índices de evasão e repetência; acesso a recursos didáticos e tecnológicos, entre outros. A

diversidade dos modos de produção de vida dos sujeitos do campo indica forte descompasso entre a lógica generalista do sistema educacional e as especificidades do território rural. Políticas afirmativas poderão garantir com maior efetividade o direito à educação para os sujeitos do campo (MOLINA, MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009. p. 174).

A negação das especificidades do território rural e dos sujeitos que nele habitam é um dos principais fatores de discrepâncias entre a educação dos centros urbanos e do campo. Indicadores educacionais do Governo Federal transparecem essas desigualdades. Entretanto, nem é preciso uma análise mais detida dos dados e indicadores para que se perceba que existe algo errado na educação ofertada no campo, assim, é preciso uma ação urgente. A situação da educação no campo reforça a necessidade de “adoção de políticas para o enfrentamento destas iniquidades, em função das variadas consequências que geram ao negar o desenvolvimento amplo e integral não só destes indivíduos, mas também das comunidades rurais as quais pertencem” (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009, p. 175).

Diante dos desafios postos, os movimentos sociais e sindicais do campo protagonizaram lutas na defesa das garantias e dos direitos dos povos do campo, formulando ações que articulam intrinsecamente as causas do direito à terra com as bandeiras do direito à educação. Assim, constituiu-se um espaço de contestação da realidade agrária e das condições de vida do homem e da mulher do campo.

Os gritos da terra se materializaram em proposições específicas para a Educação do Campo. Essas foram partejadas em diversas conferências estaduais e nacionais. Em um primeiro momento, os protagonistas foram representantes de entidades e organizações ligadas à luta pela terra e pelos direitos humanos¹⁹. A essa marcha por uma educação do campo, outros coletivos e indivíduos foram se somando.

Nessa marcha de construção, coube às entidades não estatais a condução de encontros e debates para fortalecer a luta e, anos depois, foi possível ver os frutos materializados em Programas educacionais específicos para os camponeses. Os passos iniciais, marcados no chão da história, ficaram registrados como: I Encontro Nacional de Educadoras(es) da Reforma Agrária (I ENERA – 1997), I Conferência Por uma Educação Básica do Campo (1998), Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo (2002), II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2004).

Ficam evidenciadas, com essas ações, que a Educação do Campo não poderia ser

¹⁹ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Escolas Agrícolas, Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

pensada fora das tensões e contradições presentes no terreno minado em que se pensam e se formulam os projetos de desenvolvimento agrário, social, econômico e educacional para o campo brasileiro. Portanto, como afirma Molina (2010), ao pensar esse processo não se pode “negar as mudanças que vêm se operando no conceito da educação do campo, nem o protagonismo dos movimentos sociais” (MOLINA, 2010, p. 34). Ao valorizar o percurso que culmina num movimento de Educação do Campo, Munarim (2008, p. 1) defende que nesse movimento existe um “conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos, ligados diretamente às questões agrárias”.

Analisando os alcances e os desdobramentos das proposições apresentadas na década de 90, Roseli Caldart (2000, p. 1) defende que o que se revelou foi a possibilidade de continuar o movimento iniciado, contudo, era necessário a construção de uma organicidade para o mesmo. Por conseguinte, compreendo que essa organicidade foi e deve ser ainda hoje, permanentemente construída considerando as dimensões políticas, gnosiológicas e pedagógicas a que se refere Munarim (2008).

Entendo, ainda, que a organicidade necessária à configuração de um coletivo deve ser concebida como “a capacidade que um Movimento tem de fazer com que as ideias, discussões e orientações comuns percorram e se articulem, em todo o corpo da organização, de forma permanente” (PELOSO, 2012, p. 54). Ainda, segundo o autor, o fluxo constante da organicidade “garante a unidade de pensamento e de ação, com autonomia relativa das partes, para aplicar, de maneira criativa, suas decisões gerais, além de cuidar da sua auto reprodução” (PELOSO, 2012, p. 54).

Foi esse movimento orgânico e organizado, que possibilitou o avanço das primeiras discussões acerca da Educação do Campo até se chegar às conquistas atuais. Esses avanços e conquistas podem ser percebidos no crescente debate nacional em prol da Educação do Campo que, por sua vez, se fortalece mediado por reivindicações de maior legitimação social para a mesma. Contudo, o pioneirismo da década de 90 gerou frutos, dentre eles, destaco as ações das Instituições de Ensino Superior (IES).

A ressonância da luta dos movimentos sociais do campo na educação superior evidencia-se no processo que culminou em ações como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA - 1998) e pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO - 2007). Lutas que, em um primeiro momento, ocorreram por meio de ações pontuais nos estados brasileiros e sem uma intencionalidade de articulação nacional.

Como exemplos dessas ações, destaco os movimentos e organizações como: o Movimento Sindical Rural; as Redes de Educação - a exemplo da Rede de Educação no Semiárido (RESAB); o Instituto Regional de Tecnologia Apropriada (IRPAA); o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Destaca-se que a organização e a força política do MST foram preponderantes para alavancar uma articulação nacional em defesa da educação do campo. Embora existissem outros movimentos camponeses na luta pela educação, foi o protagonismo do MST que possibilitou a realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA - 1997). Tendo o Movimento como coordenador e articulador do ENERA, iniciava-se a construção de uma rede capaz de articular as lutas pela educação nas áreas de Reforma Agrária. Denúncias acerca da situação escolar nas áreas de assentamentos e críticas ao descaso do Estado para com a educação dos povos do campo ganharam ressonância nacional desde então.

Um dos marcos dessas denúncias e do chamamento para uma organização nacional em prol da educação camponesa pode ser percebido no Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1996):

No Brasil, chegamos à encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebelião organizada e de construção de um projeto novo. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir (CALDART, 2004, p. 426).

Na construção dessa nova proposta, o Setor de Educação do MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras (es) da Reforma Agrária (I ENERA - 1997) e teve como parceiros membros do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília, representantes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Após apresentação de trabalhos de docentes de mais de vinte universidades brasileiras, constatou-se que as ações e pesquisas desenvolvidas nos assentamentos eram resultantes, majoritariamente, de parcerias informais entre docentes e movimentos sociais, sobretudo o MST.

As ações decorrentes do I ENERA e da articulação entre o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (existente na época), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária (INCRA) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), resultou na publicação da Portaria Nº 10 de 16/04/1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA tem a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo. São ofertados cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, diferentes cursos superiores e de especialização. O PRONERA capacita educadores para atuar nas escolas dos assentamentos, bem como coordenadores locais que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

Ao adentrar no processo de constituição do PRONERA, tenho como objetivo demarcar o percurso que aproximou as Universidades do Programa. Portanto, apenas sintetizarei o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):

É uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária. Tem como objetivo fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural (LACERDA; SANTOS, 2011, p. 23).

No percurso de afirmação legal e organização do Programa, outras Portarias foram surgindo. Em 2001, pela Portaria/INCRA Nº 837 o Programa é incorporado a esse Instituto. Em 2004, para demarcar a educação como direito social de todos. O INCRA faz adequações ao PRONERA e lança a Portaria Nº 282. Por fim, é promulgado o Decreto Presidencial nº 7.352, em 4 de novembro de 2010, no qual reconhece a importância da política de educação para as áreas de Reforma Agrária, bem como reconhece o PRONERA como um Programa integrante da política de Educação do Campo (art. 11º) e, ao mesmo tempo, como integrante da política de desenvolvimento do campo. Essa pretensão encontra-se expressa no artigo 1º, no qual fica decretado que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

Desde sua criação, vários enfrentamentos foram realizados dentro e fora da máquina estatal, a ponto de outros amparos legais serem lançados com vistas a garantir a continuidade do Programa. Hoje, o cenário aponta que novas negações e enfrentamentos virão.

Nessa mesma linha de conquistas e lutas, dois novos Programas para os povos do campo surgem no contexto do Ensino Superior: o PROCAMPO (2007) e o PRONACAMPO (2012). O primeiro é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e tem como objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do Ensino Fundamental (quatro anos finais) e Ensino Médio, nas escolas do campo. Suas ações consistem em promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e que possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.

O segundo, o PRONACAMPO, tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando a ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Suas ações estão voltadas para o acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação Inicial e Continuada de Professores; 3) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; 4) Infraestrutura Física e Tecnológica. Diferencia-se do PRONERA por não estar voltado exclusivamente para áreas de reforma agrária.

Mesmo com os Programas, os desafios ainda estão postos. Assim, reafirmo a necessidade de continuar marchando na busca de uma organicidade para a Educação do Campo que se sustente numa construção permanente. Esses desafios ficam evidenciados quando se olha para dados oficiais que apontam as demandas de formação para a docência nas escolas do campo. Segundo o INEP (2010), no Brasil existem 1.598.076 professores, destes 305.826 atuam nas escolas do campo (19,1%). Ao se debruçar na análise da formação docente perceber-se que 70,1% dos professores possuem nível superior, no entanto, a maioria dos professores (997.890 - 62,4%), com essa formação exercem suas atividades nas escolas das cidades. Bom seria se o restante (37,6%) dos professores com formação superior estivesse no

campo, no entanto, nessas escolas estão apenas 122.722 (11,0%). Nos estudos posteriores do Censo Escolar brasileiro, esses indicadores não aparecem, contudo, ousou afirmar que pouco mudou nesses nove anos.

Considero que, para avançar nas conquistas da educação do campo, bem como das questões agrárias, é preciso diferenciar as políticas de governo de uma politicidade presente nas ações dos movimentos sociais do campo, pois essa poderá ser uma possibilidade para se compreender as contradições entre algumas dessas políticas com a lógica de mercado.

O artigo Repoliticizar a Política, do Professor Amerindo Janela Afonso (2006), ajuda-me a colocar de um lado a ação legitimadora dos políticos profissionais e suas políticas públicas e do outro, as ações enraizadas numa visão de mundo (Política), em que se valoriza o social e cultural da Política, ou seja, uma ação em que cada indivíduo se percebe como construtor e intérprete de uma politicidade (como defendia Paulo Freire) subjetiva e intersubjetiva.

Entendo, assim, que é nesse segundo grupo que se inscrevem os movimentos sociais do campo, pois são instâncias de construção e interpretação da Política. Esse modo diferenciado de concebê-la é que vem garantindo conquistas para os camponeses. Por outro lado, mesmo apresentando políticas públicas voltadas para os povos do campo, os políticos profissionais propõem e referendam ações que acabam por mitigar outras políticas que se encontram em oposição à qualidade da vida no campo.

O ajuste nas lentes me leva a perceber algumas minúcias nas ações dos agentes públicos e também dos militantes dos movimentos sociais. Passo a me deter com mais cuidado na análise das Políticas Sociais e das ações do Estado, passando a considerar que podem estar em volta de uma lógica do chamado Pacto Social.

Inquieta com essa possibilidade, busquei em Boaventura Sousa Santos (2012), uma relação mais direta entre políticas sociais e políticas públicas. Desse modo, a partir das formulações do autor, ficou claro que “as políticas sociais são as políticas públicas que decorrem dos direitos econômicos e sociais dos trabalhadores e dos cidadãos em geral” (p. 3).

Para Boaventura, essas políticas acabam gerando despesas para o Estado em forma de bens e serviços gratuitos, na maioria das vezes subsidiados em programas de educação, saúde, serviços sociais, habitação, transportes urbanos, atividades culturais e outros (SANTOS, 2012). Portanto, antes de serem beneficiadas do Estado ou atendimento as demandas sociais, se trata de um dos requisitos do que o autor chamou de estado social.

Um tipo de estado cuja melhor concretização teve lugar nos países europeus mais desenvolvidos depois da segunda guerra mundial. O estado social é o

resultado de um compromisso histórico entre as classes trabalhadoras e os detentores do capital. Este compromisso foi a resposta a uma dolorosa história recente de guerras destrutivas, lutas sociais violentas e crises econômicas graves (SANTOS, 2012, p. 4).

Na lógica globalizante, esse mesmo pacto é percebido em outras partes do mundo. Quanto a esse acordo, Boaventura afirma que ele se dá quando há renúncia de parte da autonomia que têm os proprietários dos fatores de produção (aceitando negociar temas que antes lhes eram exclusivos), e por parte dos trabalhadores que renunciam algumas de suas reivindicações, que “subvertem” a ordem da economia capitalista.

Caso se aceite essa tese e se compreenda que “esta dupla renúncia é gerida pelo Estado” (SANTOS, 2012, p. 3), ficando este com certa autonomia em relação aos interesses contraditórios dos dois grupos, é possível aceitar também que o Estado “tutela a negociação coletiva entre o capital e o trabalho (a concertação social) e transforma os recursos financeiros que lhe advêm da tributação do capital privado e dos rendimentos salariais em capital social” (SANTOS, 2012, p. 3), esse expresso num conjunto de políticas públicas e sociais.

Para o autor, essas “políticas públicas traduzem-se num forte intervencionismo estatal na produção de bens e serviços que aumentam em médio prazo a produtividade do trabalho e a rentabilidade do capital” (SANTOS, 2012, p. 4). E ainda: “algumas das políticas sociais envolvem transferências de pagamentos de várias ordens, financiados por contribuições dos trabalhadores ou por impostos no âmbito da Segurança Social (bolsas de estudo, abono de família, pensões, subsídios por doença e por desemprego)”, contribuições que são transformadas em serviços também no campo educacional.

Ao desvelar que os trabalhadores financiam o conjunto das políticas públicas/sociais voltadas para eles mesmos, concordo com Boaventura no sentido de que essas políticas têm uma tripla função no âmbito do Estado. A primeira relacionada à criação de condições para o aumento da produtividade que, pela sua natureza ou volume, não podem ser realizadas pelas empresas individuais, tendo assim que ser assumidas pelo Estado. A segunda, requer que as despesas em capital social aumentem a procura interna de bens e serviços, justificando, desse modo, investimentos e consumos coletivos e individuais. A terceira função dessas políticas é garantir uma expectativa de harmonia social, assentada na institucionalização (isto é, normalização, desradicalização) dos conflitos entre o capital e o trabalho, criando uma falsa ilusão de redistribuição de rendimentos a favor das classes trabalhadoras e da população carente.

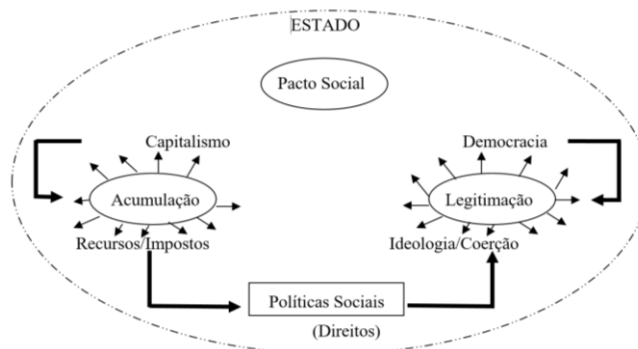
Esse embasamento teórico contribuiu não só para se apresentar algumas políticas voltadas para educação dos camponeses, mas lançar uma problematização que leve a seguinte reflexão: além de fruto da conquista popular, não estariam essas políticas a serviço do controle e legitimação estatal?

Refletindo sobre essas questões, é possível perceber que os objetivos latentes e manifestos das políticas sociais têm, no mínimo, três vertentes:

- Processo de acumulação (imediate) e o contexto da acumulação (indireta);
- Controle social;
- Processo de legitimação.

Assim, é mesmo preciso desenhar para que se revele a subliminaridade presente nas políticas sociais e no pacto social que se estabelece na sociedade capitalista.

Imagem 05 – Esquema Representativo do Pacto Social



Fonte: Almerindo Janela Afonso (2006)

Se valendo dessas lentes de análise, é possível questionar se o Estado ao “ouvir” as vozes dos movimentos sociais não estaria agindo para garantir um pacto social por meio de políticas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) dentre outros.

É inegável a luta e a conquista dos movimentos sociais do campo nas pautas educacionais, bem como a necessidade das mesmas para os camponeses. No entanto, é preciso analisar as contradições de um Estado que aceita propostas dessa natureza, contudo, ao mesmo tempo, fortalece as ações do capital sobre a terra, sobre a água, sobre as florestas, sobre os minerais e os sobre a biodiversidade do Brasil. Um fortalecimento que se dá à custa da perseguição, do desemprego e da expulsão das famílias do campo, seja por meio de força coercitiva ou por atos do executivo, legislativo e judiciário.

Ao considerar esses contextos da questão agrária e da Educação do Campo, é preciso aguçar os sentidos. É preciso assumir uma dimensão política capaz de conduzir a uma análise crítica sobre a situação desse espaço geográfico e dos que lá produzem sua existência. Nessas análises, os modelos econômicos e agrários, que historicamente constituíram esse lugar, precisam ter centralidade. Sedo assim, a questão agrária torna-se fundante na análise da educação voltada para os povos do campo. Foi essa certeza que me levou a ampliar, na problematização do estudo, a discussão sobre questão agrária, seguir com algumas conquistas e desafios da educação para, enfim, adentrar na realidade da Comunidade Rose.

2.2.3. Assentamento Rose: uma história de aprendizagens e ensinamentos


O mesmo chão de onde brota a vida é o mesmo chão que chupa o sangue nos conflitos por terras. Também é desse chão que vem o barro que, lapidado por humildes mãos, nos oferecem os potes para armazenar a água, os potes para coser os alimentos e os potes da Poteca que acolhem nossas histórias.

Foi a partir do encontro com lideranças da comunidade, nos quais utilizei a Poteca como forma de instigar as narrativas histórias, que fui acolhida e comecei a conhecer os sonhos, as agruras e a mística do Assentamento. Fui juntando várias vozes e me valendo de estratégias diversas para compreender o sentimento de pertencimento dos moradores do Rose. Como dito anteriormente, a Poteca serviu tanto para quebrar o gelo na aproximação inicial, quanto para possibilitar a relação de harmonia e confiança que rendeu boas prosas nos almoços, merendas e passeios pela área do Assentamento. Como fonte de pesquisa, utilizei documentos disponibilizados por uma das lideranças, bem como a dissertação Mestrado de Edisvânio Nascimento, que investigou as Narrativas Sisaleiras: dizeres, saberes orais, fazeres e projetos culturais no Assentamento Rose, Santaluz – Ba.

Certamente, a história do local tem início muito antes dos primeiros pés pisarem as terras do hoje conhecido Assentamento Rose. A busca de formação educacional na capital da Bahia, na década de 80, por alguns jovens que hoje são lideranças na região do Sisal; o contato com organizações como Comissão Pastoral da Terra (CPT); entidades como a Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira (APAEB), a Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares (FETAG-BA) e outras, também foram fundamentais para configurar o contexto em que se deu a conquista da terra.

O Projeto de Assentamento Federal (PA) é registrado no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com o nome Lagoa do Boi. De acordo com o cadastro nacional do INCRA, está localizado no Semi Árido baiano, especificamente no Município de Santaluz, numa área de aproximadamente 1.360 hectares. Conforme registro do órgão, a capacidade do PA é de 79 famílias, sendo que na data do levantamento residiam na área 77. Quanto à data de criação oficial do Assentamento, 21/11/1995, as planilhas oficiais não expressam o processo histórico de organização e conquista da terra, por isso, a aproximação permitida pela Poteca acabou revelando a essência do local e de seu povo.

Figura 6: Assentamentos em Santaluz – (INCRA)



CASA CIVIL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
DIRETORIA DE GESTÃO ESTRATÉGICA - DE
COORDENAÇÃO-GERAL DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA GESTÃO - DEA

Superintendência Regional Bahia - SR 05
Assentamentos - Informações Gerais

Data de atualização: 31/12/2017

SR	CÓD. PA	NOME PA	CÓD. IBGE	MUNICÍPIO	CAPACIDADE	FAM. ASSENT.	ÁREA PA	DT. CRIAÇÃO	SEMI ÁRIDO
SR 05 - Bahia	BA0036000	PA MUCAMBINHO	2928000	SANTALUZ	100	84	3600	14/08/1987	SIM
SR 05 - Bahia	BA0073000	PA LAGOA DO BOI	2928000	SANTALUZ	79	77	1360.3788	21/11/1995	SIM
SR 05 - Bahia	BA0093000	PA VARGEM FUNDA	2928000	SANTALUZ	30	29	1391	30/12/1996	SIM
SR 05 - Bahia	BA0094000	PA ANTONIO CONSELHEIRO	2928000	SANTALUZ	37	37	1030.674	30/12/1996	SIM
SR 05 - Bahia	BA0531000	PA RUMO A INDEPENDÊNCIA	2928000	SANTALUZ	40	39	1118.5407	20/12/2005	SIM

Disponível em:

http://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=5&Parameters%5BPlanilha%5D=Nao&Parameters%5BBox%5D=GERAL&Parameters%5BLinha%5D=3

Fonte: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> - Planilha adaptado para esse estudo.

Os moradores remontam ao ano de 1988 para indicar que, à época, a empresa Estatal Companhia de Celulose da Bahia (CCB) era proprietárias da área em que hoje estão assentados. Segundo Sassá²⁰ (2019), essa mesma área foi entregue à empresa Klabin²¹ S.A. Entretanto, na ocasião da ocupação, a empresa já não atuava mais na Fazenda, embora fosse a proprietária. Como todas as demais, a luta para ocupação e assentamento nas terras da Lagoa do Boi teve suas particularidades.

Quando Valdir Pires foi Governador (1987 – 1989) eu fiquei sabendo dessa área aqui. Então procuramos a APAEB, mas eles disse assim: – *A gente pode ajeitar umas lonas pra vocês ficar embaixo*. Procurei um Vereador pra conseguir um caminhão. Só o Sindicato de Santaluz que não apoiou a gente. Tivemos o apoio do Sindicato de Coité, a FETAG fez um compromisso e botou gente aqui. Como a gente tinha pessoa conhecida dentro do Governo de Valdir Pires nós fomos procurar. Então disseram: – *Apoiar vocês a gente não apoia. Mas não vamos fazer nada. A polícia nem vai lá. A polícia só vai lá se vier ordem de Brasília*.

Aí veio a eleição de Lula e Collor. Só tinha de Lula nós aqui. Quando Collor ganhou o povo falava: – *Agora vão é jogar uma bomba aí. Então um bocado foi embora*.

Tinha um Seminarista aqui, ligado a CPT, que uma liderança mandou pra ficar aqui com a gente, então decidimos: – *Vamos falar com Collor! E se picamos*.

²⁰ Morador do assentamento e liderança na fase de ocupação do Assentamento.

²¹ À época era denominada Klabin Fabricadora de Papel e Celulose – Unidade de Camaçari – BA.

Chegamos lá fizemos um acampamento no Ministério da Agricultura, só eu e Ari (Seminarista). Daí veio o Ministro, todo empeletozado, era Antonio Cabrera. e disse: – *Vamos subir!* Quando chegou lá ele disse: – *Eu tô a par disso já. É uma área da celulose, que era da Klabin. Nós já fizemos contato com o pessoal da Klabin. Fique tranquilos, pode avisar lá que não tem bomba, não tem nada. A gente vai tentar providenciar, Collor tem interesse em fazer a Reforma Agrária. Agora vamos avaliar, temos que negociar com os donos, porque não é do Estado, já é da Klabin. Mas a família parece que tem interesse.*

Então saímos de lá e fomos atrás da Klabin. Chegamos lá o Dr. nós atendeu e disse: – *A gente não tem interesse naquela área não. Nós temos interesse da fábrica lá em Camaçari. Aquilo ali entrou como contrapartida. A gente negociou e entrou aquela área na negociação, mas a gente não tem interesse não.*

Então voltamos para a Bahia. Só que foi quando entrou Nilo Coelho (1989), latifundiário danado, então travou tudo. Então lá vai tudo de novo. Enchemos caminhão e ônibus de gente e fomos pra o Governo do Estado. Até que a Klabin entrou no meio e como eles deviam uns impostos pro Governo acabou liberando. Só que o título da terra é dado pela União, só o Governo Federal podia dar o título. Foi aquela confusão da saída do Collor, depois veio o topetinho (Itamar), veio Fernando Henrique. Então tivemos que ir pra Brasília de novo, foi eu e Ezequiel. Explicamos que tava tudo certo que só era assinar. Então fomos ao INCRA e preparamos toda a papelada. Depois de quatro meses o INCRA resolveu tudo (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)²².

O estudo apresentado sobre questão agrária já nos demonstrou que, no Brasil, os grupos com maior poder econômico, recorrentemente reivindicam a propriedade de terras, mesmo que delas não sejam os verdadeiros donos. Na Fazenda Lagoa do Boi, não foi diferente. Como a Klabin não produzia na área, criadores da região ocupavam a fazenda, sentindo-se os “donos” daquelas terras que se encontravam abandonadas, (EZEQUIEL apud NASCIMENTO, 2018, p.). Se fazendeiros, que já tinham suas terras agiam como proprietários de algo que não lhes pertencia, porque os trabalhadores rurais não podiam reivindicar essa mesma área? Mas, só o desejo não bastava, era preciso organização.

Toda essa luta foi construída a partir de desejos individuais, contudo, com o suporte de parceiros ligados aos movimentos sociais. Dentre tantas situações, me chama atenção a disponibilidade e as estratégias adotadas, como também o fato de não ter a participação direta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Um dos líderes da época da ocupação fala sobre os parceiros.

Contamos com apoio dos sindicatos de Coité, Riachão, Retiro e Valente. Quando cheguei aqui fui atrás de um pessoal da Associação do Açude Tapera e pedi para me arrumar um pessoal de Santaluz porque só iria vir gente de fora. Já tinha 50 famílias de fora, mas tinha que ter de Santaluz, como é que

²² SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Informações transcritas no apêndice III.

reivindicava uma área da cidade e não tinha ninguém de lá? No dia da ocupação quando chegamos aqui já tinha 70 famílias de Santaluz, mas nem o presidente do sindicato tava aqui, porque correu. O pessoal da Associação do Açude Tapera também nem apareceu com medo. A gente pegou o carro e fomos. Ocupamos a área e depois de uns quinze dias o povo começou a ficar agoniado. Quando a polícia veio a primeira vez, correu logo um bocado e não voltou mais. Primeiro foguete que teve correu todo mundo (risos). Ficou umas 10 famílias e outros ficaram só como trabalhador. (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)²³.

As condições são as mais adversas possíveis para as pessoas simples do campo que optam em deixar o jugo do patrão e lutar pela terra. Acredito que, para muitos, a busca por sobrevivência é que impulsiona a luta pela terra: “eu mesmo não tinha terra pra morar, fazer uma casa... pra criar... tipo um criatório, não tinha. Trabalhava pro fazendeiro e morava justamente na terra do fazendeiro” (LOLÔ, 2018)²⁴. Mesmo em condições precárias, vivendo anos em barracas de lona (Imagens 07 e 08), a crença em dias melhores faz brotar uma inexplicável força: “na ocasião tínhamos 120 barracas, aproximadamente 400 pessoas e passamos quatro anos nessa situação” (EZEQUIEL, 2013)²⁵.

Imagem 07 – Primeiras habitações do Rose



Fonte: Globo Repórter – Exibição 04/08/2013
<https://www.youtube.com/watch?v=OzL0xcVneII>

Imagem 08 – Fase de Acampamento (1989)



Fonte: Arquivo APACOR – consulta Dezembro 2018.

Chegando a terra, é preciso enfrentar muito mais que as intempéries da natureza e as condições adversas em que passam a habitar. É preciso uma organização capaz de fortalecer o coletivo dos ataques de fazendeiros e do poder público, ações que busquem a horizontalidade das decisões e definição de regras para garantir a unidade na caminhada. Com esse propósito de organizar, fortalecer, decidir e unir o grupo de acampados, criam nos primeiros dias de ocupação o Grupo dos 33.

²³ *Idem*

²⁴ Fala do Sr. Lolô, concedida ao pesquisador Edsvânio Nascimento, 2018. É um assentado de 58 anos, foi um dos que primeiros chegaram a terra.

²⁵ Depoimento no Programa Globo Rural. 04 de agosto de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=OzL0xcVneII>

Os versos do poeta Thiago de Mello ilustram a forma como as construções coletivas foram acontecendo no Assentamento: “Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é o jeito de caminhar”²⁶. Nessa caminhada singular, as mulheres e homens que ainda viviam em barracas de lonas sentiram a necessidade de instituir um grupo que primasse pela organização coletiva, discutisse conjuntamente as demandas e tirasse encaminhamentos balizados pelos princípios da justiça e da igualdade. Foi então que surgiu o Grupo dos 33: “foram chamados para compor esse grupo mulheres e homens que faziam parte do acampamento. Dentre os objetivos estava a igualdade na distribuição e partilha das rendas adquiridas pelos acampados nos trabalhos coletivos na terra” (SOL, 2019). A gênese e algumas ações do Grupo dos 33 são apresentadas com detalhes pelo líder Sassá (2019)²⁷.

Quando a gente chegou era muito complicado para eu sozinho dá conta, era gente de oito municípios. Eu já tinha saindo nas comunidades, mas a gente não sabia com quem a gente tava lutando. Ficava muito pesado pra eu decidir as coisas assim mais pesadas. Então lancei a ideia da gente lançar um grupo pra formar a constituinte do local, que seria as leis que iria reger a partir daquele dia. Em 12 de julho de 1989, nós criamos um grupo chamado os 33, a idade de Cristo. Então juntou mulher, homem, todo mundo que queria participar. Com oito dias já tivemos um problema sério. Dois caras foram pra rua se embebedaram e mandei pros 33. Aí lá um falou o outro fez a defesa também. Então decidiu que um dos que tava errado tinha que ir embora. Botamos tudo que ele trouxe no carro e ele foi embora. Tinha três punições: Lei mínima, que era uma advertência; Lei média que era um pena, que teria que fazer uma roçagem pra comunidade, a gente tinha roça comunitária; e a Lei máxima que era expulsão mesmo. Os meninos tinha um medo danado, quando eles aprontavam alguém dizia: – *Olha que vou mandar para os 33!* Os 33 ficou até dezembro de 1990, quando criamos a Associação. Os critérios se manteve, porém, os 33 foi extinto (Informação Verbal, SASSÁ, 2019, DDA).

Dentre as decisões desse período, uma tem grande simbologia: a definição do nome do Assentamento. Uma grande consternação tomou conta dos movimentos sociais do campo em março de 1987. Roseli Celeste Nunes da Silva, a Rose, era uma mulher que se destacava entre os mais de 7 mil agricultores que ocupavam, desde 29 de outubro de 1985, a Fazenda Annoni, latifúndio improdutivo de mais de 9 mil hectares localizado no Rio Grande do Sul, no município de Pontão. Rose, estava nas fileiras de camponeses que marcharam mais de 300 km até Porto Alegre, para ocuparam a Assembleia Legislativa, onde permaneceram por dois meses, até conseguirem solução para os acampados da Fazenda Annoni. Durante um protesto na BR-386, em Sarandi, no dia 31 de março de 1987, um caminhão avançou contra uma

²⁶ MELLO, Thiago. *Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 21ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: *A Vida Verdadeira*. Página 23.

²⁷ SASSÁ. *Diário Dialógico de Aprendizagens*. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Informações transcritas no apêndice III.

barreira humana e vitimou 17 agricultores, sendo que três morreram, dentre eles, Rose.

Ainda no período em que o Grupo dos 33 coordenava a ocupação e os moradores ainda residiam em barracas de lona, nasceu a primeira criança. Então tomaram duas decisões: primeiro a criança se chamaria Rose Terra de Oliveira Mota, uma homenagem a líder morta no Rio Grande do Sul e à terra; a segunda decisão foi que a localidade passaria a se chamar Comunidade Rose (Povoado Rose). Então, no contexto da organização, o nome da pessoa e do lugar surgem repletos de implicações política, afetiva e social. Ainda hoje, se ouve pessoas usarem nomes diferentes para se referir ao lugar, pois o Projeto de Assentamento é Lagoa do Boi e a comunidade é a calorosa Rose. Entendendo ser uma questão identitária do local, utilizarei os nomes Comunidade Rose ou Assentamento Rose.

Os dezessete meses de existência dos 33 foram suficientes para deixar histórias que até hoje são lembradas, contudo, algumas que envolvem questões estritamente pessoais não são passíveis de registro. A associação acima referida é a Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (APACOR).

Com a APACOR, a organização do assentamento ganha uma institucionalização que permitiu, além da estruturação interna, saírem em busca de políticas públicas e financiamentos para as atividades produtivas, culturais, educativas e desportivas da comunidade. Dentre os muitos ensinamentos das lutas, que se iniciam com uma ocupação e seguem quando se assentam na terra, estão a capacidade de resistir e reexistir. A chamada organicidade do movimento, como diz Peloso (2012), reflete a capacidade das lideranças em articular as ideias e orientações, de modo a garantir a unidade de pensamento e de ação. Luta, resistência, labor, educação, cultura, sabores e saberes; tudo faz parte de uma unidade.

As dimensões, democrática e participativa, se fazem presentes no Assentamento Rose. Por lá, os espaços estão à disposição de todos. Os processos educativos²⁸ perpassam todos os locais e todas as gerações. Os griôs sisaleiros adentram as atividades pedagógicas da escola local (as crianças são partes das rodas dos griôs). A cultura se espalha por todos os cantos: são os cantadores e contadoras de causos; são as sambadeiras do grupo Rosas Vivas; é o Projeto Expressões Sertanejas; são as oficinas de artes.

As aprendizagens democráticas se iniciam ainda na infância, com projetos como a Prefeitura e Câmara de Vereadores Mirins²⁹. Projetos escolares que permitem às crianças alçarem voos que levaram algumas delas Além-Mar, quando foram representar o Brasil nas comemorações dos 500 anos do descobrimento. Mas aqui em nossas terras - muitos que foram

²⁸ As discussões sobre as perspectivas educacional e cultural serão apresentadas no terceiro capítulo.

²⁹ Esse e outros projetos voltados para ampliação da participação serão detalhados no terceiro capítulo.

crianças na Comunidade Rose - transformaram sonhos em realidade. Hoje são pessoas formadas nas diversas áreas ligadas às ciências da terra; vários professores de diversas dessas áreas: tem enfermeira, tem advogado, profissionais que um dia foram estigmatizados como sem-terra. No Rose tem gente que acredita em gente. Tem gente que acredita na força da terra.

2.3. A Poteca nos Contornos Metodológicos da Investigação

Apresentada a problematização que transversaliza a temática do estudo, volto a demarcar que o foco da investigação está na infância de crianças assentadas. Contudo, devido à unidade e coletividade - que são marcas da comunidade estudada - ao tratarmos das crianças de hoje, é impossível não falar dos que foram crianças ontem e, muito menos, não tê-los presentes em diversos momentos da investigação.

Sabendo que as crianças de assentamentos de reforma agrária vivem num espaço de organização coletiva, onde as dinâmicas sociais, políticas e econômicas são diferenciadas, o problema de investigação será analisado, por meio da dinâmica interativa da Poteca, na seguinte perspectiva:

- Como as histórias e a realidades de crianças assentadas se conectam com as abordagens no campo das Culturas da Infância e identidades? Ou seja, como nas trocas com os adultos – balizadas por questões como o enraizamento na/com a terra, as formas de organização coletiva e outras – as questões definidoras das culturas e identidades da criança campezina se constituem?

Por esses caminhos me lancei na investigação de como as histórias de vida das crianças e de adultos assentados se entrelaçam com os estudos culturais. Ao tecer esses fios, acreditei que seria possível enxergar a infância nos assentamentos de reforma agrária com outras lentes. Enxergar que as crianças desses espaços apresentam constituições pessoais e sociais que rompem com os estigmas comumente empregados a elas. Essas e outras percepções acabaram me levando às questões problematizadoras da seguinte ordem:

- Como os estudos no campo da cultura, Culturas da Infância e identidade podem contribuir para a compreensão do desenvolvimento da infância das crianças assentadas?
- Sendo a luta pela terra parte do cotidiano dessas crianças, como essa relação com o meio de produção e sobrevivência se tece durante a infância?

- Quais as contribuições que os processos educativos dos assentamentos oferecem para a constituição identitária, cultural e política dessas crianças?;
- Como os processos de formação e organização social e política dos assentamentos, a exemplo das místicas, influenciam a infância dessas crianças?

A partir dessas problematizações, linhas de investigação e análise foram projetadas. Na trama dessa rede de investigação e análise foram formulados objetivo geral e os objetivos específicos, conforme apresentados na introdução.

Opto por uma investigação de natureza qualitativa, tendo a etnografia visual como condutora da ação investigativa. Por sua vez, as narrativas orais foram escolhidas como aporte metodológico e, como procedimento para desencadear as narrativas, foi utilizada a Poteca.

A investigação se valerá da abordagem qualitativa, por entender que o estudo com crianças assentadas requer uma ação interpretativa e construtiva e, não apenas, uma constatação objetiva e quantificável, ou uma ação que separa o investigador e o objeto ao se valer do paradigma positivista de ciência e de investigação. (ANDRÉ E LÜDKE, 1986).

Como me relaciono diretamente com crianças e outros assentados que compartilharam suas experiências, angústias, dores e conquistas, foi escolhida/desenvolvida uma abordagem de investigação capaz de dar conta das interpretações e significações da vida dos sujeitos. Assim, opto pela abordagem qualitativa por compreender que, conforme explicita Bogdan & Biklen (1994, p. 54-55), essa abordagem concebe a interpretação como mediadora da experiência humana. Por essa perspectiva, a realidade não é mais do que o significado de nossas experiências. Destarte, existem múltiplas formas de interpretá-las, seja pela (auto) significação da própria experiência ou pelos processos de interações com os outros.

Ainda tratando do significado e da intencionalidade que requer uma abordagem qualitativa, Minayo (1996a, p.10-11) explicita que a subjetividade é elemento fundante das interpretações, bem como é constitutiva dos aspectos sociais das significações. Assim, as significações ganham *status* de conceito central na investigação. Em consequência, o investigador tem como tarefa contribuir para a compreensão da realidade humana vivida socialmente (MINAYO, 1996b, p. 21-23).

O método que se apresentou mais próximo das pretensões investigativas foi o estudo de caso. Para Yin (2006, p.33), “o estudo de caso compreende um método que abrange tudo, o que o faz ser uma estratégia de pesquisa abrangente”. Algumas características do estudo de caso apontaram para sua utilidade na presente investigação. São eles: se basear numa observação detalhada de um determinado contexto social, permitindo uma intervenção direta

no local e com os sujeitos investigados; poder lidar com uma variedade de evidências – documentos, entrevistas e observações.

Investigar itinerâncias da infância de crianças assentadas, suas dificuldades e suas superações, requer a aplicação, tanto de um método de investigação, quanto de uma técnica que as encorajem a falar das experiências. Mas também esse método e essa técnica precisam possibilitar *insights* que as levem a perceber-se como sujeitos, a partir da significação das informações geradas pelas narrativas das próprias vidas.

Como já havia definido o estudo de caso como método, faltava o modo operacional para aplicar esse método. Assim, a cada passo dado na investigação me sentia mais próxima da etnografia³⁰, já que ela compreende um estudo que se vale da observação direta dos modos de vida de um grupo particular de pessoas. Sendo assim, uma investigação etnográfica requer a exercitação do olhar (ver) e do escutar (ouvir), impondo ao investigador um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno observado. Foi o que aconteceu em todos os momentos em que estive com as crianças e com os adultos do Rose.

O espírito questionador de quem utiliza a etnografia faz com que as técnicas e os procedimentos etnográficos não sigam padrões rígidos ou predeterminados. Será o trabalho de campo, no contexto social investigado, que revelará a necessidade de formular/reformular, criar/recrir instrumentos de coleta e análise que atendam aos objetivos da investigação.

No momento do contato direto com os participantes da investigação, a necessidade de reformular surgiu. Intentava, inicialmente, utilizar a Poteca com as crianças assentadas. No entanto, antes de chegar às crianças, os adultos quiseram saber do que se tratava, então a primeira vivência com a Poteca foi realizada com as lideranças da Comunidade Rose. Oralidade e escuta exercitados, os assentados indicaram que o olhar seria essencial para compreensão do lugar e das histórias do mesmo. Assim, horizontes se abriram e outras técnicas de registro foram necessárias, pois nas caminhadas pelo assentamento o uso de gravações de voz e de captação de imagens – por fotos e filmagens – se fizeram necessários.

Para Sarmiento (2011), “não é uma questão de método o que distingue a etnografia de outros tipos investigativos, mas a perspectiva, enfoque ou orientação. Um estudo de caso etnográfico impõe a adoção de um desenho investigativo e sugere o emprego de métodos convergentes com tal orientação” (p. 16). Entretanto, o autor, se valendo das proposições de Linda Smith (1982 apud SARMENTO, 2011, p. 17), apresenta alguns elementos metodológicos a serem observados no estudo etnográfico:

³⁰ No terceiro capítulo, ao apresentar as estratégias de discussão e análise de dados, voltarei a tratar de etnografia e etnografia visual.

- 1º) Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, de forma que possa recolher pessoalmente as informações;
- 2º) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;
- 3º) O interesse dirigido, tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, tanto quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real;
- 4º) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados;
- 5º) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados;
- 6º) Uma apresentação final, que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

O próprio Manuel Sarmiento, que me orientou no intercâmbio doutoral na Universidade do Minho, no ano de 2017, percebeu que os passos que já tinham sido dados na investigação apresentavam algumas características etnográficas. Então sugeriu que, diante da plasticidade e capacidade imagética da técnica de construção de dados – a Poteca – eu assumisse a etnografia visual como na investigação. Fortaleceu, assim, minha opção de utilizar a Poteca como um procedimento metodológico para desencadear as narrativas orais.

Por reconhecer, mesmo que de modo incipiente, o uso de metodologias visuais nos estudos sociais da infância, Sarmiento (2014) diz que a necessidade de “ouvir a voz da criança” faz com que os estudos etnográficos se tornem viáveis e necessários. Nessa perspectiva investigativa, seria mais provável “dar conta da ação das crianças, pela possibilidade de acesso à linguagem corporal, ao movimento, ao fluxo das interações e à sequência das práticas sociais num espaço-tempo infantil determinado” (p.11). Consequentemente, o recurso da gravação de vídeo ou registro fotográfico potencializaria a observação etnográfica, sendo, deste modo, produzida uma importante informação visual para análise e interpretação (SARMENTO, 2011).

Acabei convencida pelas leituras e prosas com o professor Sarmiento que, sendo o diálogo entre linguagens verbal e iconográfica o cerne das metodologias visuais, as narrativas orais desencadeadas pela Poteca - por sua vez registrada em vídeo e fotos - poderiam “falar por imagens o que as palavras não chegam a conseguir dizer”. (SARMENTO, 2014, p. 5)

A própria imagem que construiu o professor Manuel Sarmiento, a partir dos relatos que fiz de momentos em que a Poteca foi utilizada para desencadear as narrativas no âmbito dessa investigação, o fez ter a certeza de que a etnografia visual seria propícia para o estudo. Perceba que, quando faço a narrativa da professora e as sacolas plásticas que viram mochilas, quem ouve ou lê, já cria as suas imagens e, quando esse interlocutor se depara com a foto do pote e da sacola, as cores são carregadas³¹, a narrativa ganha novos contornos. Captar imagens do encantamento das pessoas com os potes é uma forma de não perder esse momento ímpar de interação (Imagem 9).

Imagem 9 - Olhos nos Potes



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019

Quanto à opção pelas narrativas, é importante ainda evidenciar que diferentes áreas das ciências humanas hoje se valem das histórias orais nos seus itinerários de investigação. Contudo, realizam adequações aos seus princípios epistemológicos e metodológicos; assim também agi, introduzindo - como disparador das narrativas orais - a Poteca, com suas possibilidades e características já apresentadas no início deste capítulo.

Em se tratando dessas adequações, considero importante apresentar algumas contribuições no campo das narrativas orais. Gaston Pineau (1999, p. 340-343), buscando contribuir para a diferenciação terminológica relacionada com as histórias de vida ou narrativas orais, evidencia quatro categorias: “a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida”. Para o autor, biografia é “como escrito da vida do outro”; a autobiografia o

³¹ “Carregar nas cores” foi um termo empregado pelo Professor Beto Severino (UFBA/IHAC), durante a qualificação desse trabalho, quando desejou fazer referência a um ato de busca, a uma necessidade perceber e superar as lacunas existentes. A imagem que expressão me remeteu foi tão significativa que faço uso das mesmas nesse momento.

“escrito da própria vida”, caracterizando-se como oposta à biografia. Ainda há as contribuições de Bom Meihy (1996) que classifica os tipos de relatos da seguinte forma: história oral de vida (narrativa da totalidade de experiência de vida de uma pessoa); história oral temática (recorte da história de vida do ator sobre a temática estudada) e tradição oral (relacionada às manifestações do passado sobre o folclore e a transmissão geracional). Complementam essa classificação, as tipificações defendidas por Lang (1996): história oral de vida (um relato do narrador sobre sua vivência através do tempo); relatos orais de vida (apresenta como foco a narração direcionada a uma temática e o narrador aborda aspectos de sua vida concernentes ao objeto investigado) e depoimentos orais (coleta de informações factuais do ator sobre sua existência em situação específica ou sua filiação e participação em instituição que se estuda).

Demarcadas as fronteiras entre as várias perspectivas de construção de dados por meio do recurso oral, o entendimento de Queirós (1988) sobre narrativas orais foi o que mais se aproximou das minhas pretensões investigativas. Para ela, uma narrativa oral consiste no “relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, reconstruindo os acontecimentos que vivenciou e transmitindo a experiência que adquiriu”. (QUEIRÓS, 1988, p. 19).

Nóvoa e Finger (1988), ao tratarem da liberdade pessoal do sujeito nas investigações que se valem das narrativas orais³², apresentam importantes direcionamentos para a compreensão da maleabilidade dessa perspectiva investigativa. Os autores indicam que essas são narrativas, onde o que importa é quem conta a história e o assunto da mesma. Trata-se de um discurso sobre si próprio, em que o sujeito se permite conhecer o próprio processo de construção de saberes e sentidos. Assim, as investigações por meio das narrativas orais precisam apresentar uma metodologia maleável adequada à especificidade dos sujeitos.

Devido a essa maleabilidade, foi possível ouvir a comunidade e acrescentar outras técnicas de construção de dados. Quando o grupo de pais se dispusera a conversar sobre suas percepções de infância no Assentamento, se fez necessário organizar metodologicamente esse momento. A opção foi pela técnica de grupos focais. Essa é uma técnica de construção de dados que se operacionaliza por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo investigador, podendo ser ainda caracterizada como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (ROMERO, 2000, p 58). A técnica de grupos focais ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

³² O termo utilizado pelos autores é história de vida, contudo, assim como nos estudos de Gaston Pineau (1999) o termo aparece como sinônimo de narrativas orais.

Em outro momento, fiz uso de entrevistas, pois foi necessário complementar algumas informações diretamente com lideranças do Assentamento. Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 107), a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. Não chegou a ser metódica como indica as autoras, pois, precisamos apenas de informações pontuais para esclarecer algo sobre a história ou organização do Assentamento Rose.

Outra técnica se fez necessária diante da sugestão das crianças para que realizássemos com elas e a professora um passeio pelo Assentamento. Não se trata de uma entrevista e nem poderia ser uma mera observação. Decidi, então, registrar em áudio as conversas e fotografar os locais e as ações das crianças. Surgiu, a partir daí, o que denominei Diário Dialógico de Aprendizagens (DDA).

Nessa investigação, as narrativas das crianças, encorajadas por meio da Poteca, foram registradas em equipamento de gravação, tanto de áudio quanto de audiovisual, possibilitando uma maior interação entre o investigador/ investigado. Essa técnica de construção de dados se assemelha com as entrevistas narrativas, portanto, têm como objetivo registrar a experiência de um único indivíduo ou de vários, acerca de uma temática apresentada pelo investigador (QUEIRÓS, 1988, p. 19). Na minha investigação, essas temáticas ganharam vida através da Poteca (Imagem 10). **VEJA VÍDEO:** <https://youtu.be/W6UzvxblKj4>

Imagem 10 – Potes na Roda



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019

Como o elemento visual fez parte dos registros etnográficos, as imagens captadas, tanto nos momentos da Poteca quanto nos passeios e atividades que me envolvi, permitiram uma análise mais ampliada dos achados investigativos e me permitiu carregar nas cores. Certamente, as categorias escolhidas para orientar a recolha e, posteriormente, as discussões

dos dados, muito contribuíram para que as análises das histórias orais das crianças da Comunidade Rose fossem entrelaçadas com as linhas teóricas no campo da Cultura, Culturas de Infância e processos identitários. Essas categorias são:

- Crianças assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades;
- Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas;
- Produção social da vida: tecendo a infância campesina.

Cada uma das categorias foi definida a partir de uma perspectiva de abrangência. Assim, a primeira categoria – Infância de crianças assentadas e as relações com culturas e identidades – abrange não só o que está aparente nas palavras-chave (que dá nome à categoria), mas tudo que surgiu nas narrativas tratam do ser criança num contexto específico, por sua vez permeado pela cultura e pelos processos identitários. Para efeito de análise, foram organizados sob a égide dessa categoria.

O mesmo princípio de abrangência foi empregado na segunda e na terceira categorias. As narrativas das crianças de hoje e dos adultos que ontem foram crianças, na realidade de um assentamento, passaram a compor a categoria: Produção e sobrevivência tecendo a infância campesina. Narrativas de chegadas e partidas; trabalho e diversão; terra, produção e vida se encaixam nessa narrativa para possibilitar a compreensão na infância num contexto do campo.

A terceira categoria – Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas – também nos conduz a diversos caminhos. São situações que acontecem nas microrelações, no entanto, têm papel fundamental na constituição dos que vivem no contexto do campo.

Como já destaquei na introdução desse estudo, não sigo uma lógica formal em que separe de um lado a teoria, do outro os registros das narrativas e, ainda, de outro, as análises. Entendo que esse fatiamento quebra o fluxo narrativo e ainda favorece a elaboração de um texto previsível, onde o leitor pula as páginas e vai direto ao que interessa. Quero sim, que o leitor se surpreenda, que quando menos esperar a realidade do assentamento e das crianças surja nas páginas. Por isso, mesmo existindo um capítulo específico em que as categorias balizam as análises, tanto as narrativas quanto as categorias que as abrigam aparecem diluídas ao longo do texto. Dessa forma, pretendo criar uma polifonia, com as vozes de crianças e adultos assentados, com as vozes dos diversos autores e com a minha própria voz. Com essa intencionalidade, sigo apresentando discussões acerca das Culturas da Infância e Identidades de crianças.

3. CULTURAS DA INFÂNCIA E IDENTIDADES: CAMINHOS PARA INVESTIGAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE CRIANÇAS ASSENTADAS

*Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos*³³.

Manoel de Barros

As construções epistemológicas em torno das culturas da infância e identidades contribuem, neste estudo, para compreender um grupo específico, em um contexto específico: crianças camponesas, que vivem em assentamento de reforma agrária. Assim, vou como Manoel de Barros (2003, p 31), com “enxada às costas a cavar no quintal vestígios” de infância.

A demarcação dessas especificidades se torna fundamental, quando a centralidade da base empírica e epistemológica está relacionada com as narrativas orais de um grupo de crianças camponesas. Assim, o quadro teórico que apresento foi pensado numa relação direta com as histórias vividas pelas crianças nos espaços em que produzem a própria vida.

Ao ouvir as crianças tratando de si e das suas percepções de mundo, foi possível romper com a preponderância de olhares que o atribuem significados ao outro sem conhecer a realidade concreta do campo e dos camponeses. Meu olhar para essas crianças não foi guiado pelas formas preconceituosas que comumente criminalizam os trabalhadores do campo ligados aos movimentos sociais de luta pela terra. Essa ressalva se torna necessária, pelo fato das crianças assentadas serem vítimas dos mesmos olhares que estigmatizam e criminalizam indistintamente os camponeses assentados nos programas de reforma agrária.

Por vezes, os discursos que negam os processos identitários dos assentados do campo se sustentam em análises que não se preocupam em conhecer a realidade desses cidadãos. Por outro lado, sei que as vivências socioculturais nesses espaços são parte do percurso histórico de constituição individual e coletiva dos assentados. Logo, os aspectos de organização social, política e educativa da comunidade revelam um ser camponês com histórias, culturas e identidades próprias. Por ser o estudo voltado para os aspectos culturais de crianças assentadas, opto neste capítulo por uma discussão voltada para as perspectivas sociológicas, históricas e sociais da infância. Faço, ainda, algumas considerações do estudo da infância sob as perspectivas antropológicas, pedagógicas e psicológicas.

Os desafios deste estudo me colocam em uma condição análoga à do poeta que, como

³³ Trechos do Poema: A Infância – Achadouros. In: BARROS, Manoel. Memórias Inventadas: A infância. São Paulo: Planeta, 2003. p. 31.

aprendera na sua infância com uma remanescente de escravos, procurava no quintal baús de ouro enterrados - uma missão chamada achadouros - que revelava outros tesouros: “ao cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa” (BARROS, 2003, p. 31). Assim, nessa missão de caçadora de achadouros, vou em busca das interfaces sociológica, histórica, antropológica e social da infância.

3.1 A Perspectiva Sociológica da Infância: Culturas da Infância, que pluralidade é essa?

Os quintais nos quais a infância se constitui são os mais diversos. A dimensão do que conheço sobre a infância é maior do que aparentemente imagino: “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (BARROS, 2003, p. 31). Sim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores e mais valiosas que as outras pedras do mundo. Nessa busca da intimidade, com o tema infância, que busco em meu quintal, está uma criança que vive em assentamento agrário, embebida em diversas relações com os outros e consigo.

Ao pensar a relação das crianças no seu contexto de assentada, é possível que um processo de hibridismo cultural³⁴ (CANCLINI, 2000) esteja presente nesta relação. Nessa perspectiva, a reinvenção das tradições culturais desse espaço de resistência e produção se vale de uma conexão de fronteiras culturais que remete a um encontro com “o novo”. Este elemento novo não é apenas uma transmissão dos aspectos de organização política e social do movimento de ocupação no campo. Ou seja, na perspectiva do hibridismo cultural, esse novo é um ato insurgente da tradição cultural, a emergência de um “passado-presente” constituído a partir da necessidade e não da nostalgia de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Insurgência e emergência me fizeram perceber que, os estudos sobre Culturas da Infância fortaleceriam as discussões acerca da identidade das crianças camponesas. A insurgência do novo, nos estudos acima referidos, parte de uma análise crítica do papel da criança na sociedade. Não obstante, essa perspectiva crítica também está relacionada com as vivências e com os processos de constituição pessoal e social das crianças assentadas. Emergência, por sua vez, revelada pela necessidade de conhecer as histórias dessas crianças e dos seus espaços, não apenas recursivamente, mas, sobretudo, seus traços culturais e

³⁴ O conceito de Hibridismo Cultural, na perspectiva de Canclini (2000) e Homi Bhabha (1998), será aprofundado no terceiro capítulo.

identitários. Conhecer, por exemplo, o que faz uma mãe – que viveu a infância e se tornou adulta na Comunidade Rose – falar das suas conquistas, mas mesmo diante das dificuldades enfrentadas, desejar que o filho vivesse as mesmas experiências no assentamento.

Eu vim para cá com dezenove anos, essa brincadeira de vir para casas de tios acabei me casando (risos). Tenho dois filhos que estudam aqui na escola. Fiz um curso de magistério e uma graduação na UNEB, pelo PRONERA. Cursei parte do curso grávida do meu primeiro filho, fui na raça porque mesmo estudando sempre trabalhei no sisal, montava num jegue, cortava uma palha aqui e ali. Meus filhos também consegui sustentar com trabalho no sisal, mas hoje não estou mais trabalhando no sisal porque também fiz um curso de técnico de agropecuária e hoje sou funcionária do governo, trabalho na ADAB. São fatos da realidade que marcam a gente, marca a nossa infância como criança, então saio do campo, mas vivo no campo. O povo chama pra ir para São Paulo, mas eu digo que vou não. Vou fazer o que em São Paulo, eu nasci aqui e vou morrer aqui. Enquanto eu tiver como sobreviver aqui é aqui que vou ficar e aqui que vou morrer. Aqui eu posso sair para trabalhar e deixar meus filhos aqui livres e protegidos, lá meus filhos iam viver presos, feito passarinhos em gaiola. Aqui meus filhos tem ar, podem brincar, minha realidade é essa. Então eu não quero outra realidade pra mim e nem pra meus filhos, mas não sei com vai ser, eles vão crescer e vão decidir a vida deles. Mas assim, a minha opinião é que fique todo mundo aqui, porque minha realidade é essa (Informação Verbal, HORTÊNCIA, 2019 – Grupo Focal)³⁵.

São histórias como essa de Hortência (2019) que demonstram que os processos de constituição pessoal e social estão intrinsecamente ligados na realidade estudada. Assim, ao se considerar as formas como as crianças foram socialmente concebidas, bem como tratadas pelos estudos em diferentes áreas de conhecimento, será possível perceber que a abordagem sociológica chamada Culturas da Infância apresenta novos caminhos para o estudo da criança. Assim, para se chegar a essa abordagem sociológica, torna-se inevitável uma breve incursão histórica sobre alguns estudos acerca da infância.

A abordagem sociológica da infância não é algo recente. Criança e infância sempre estiveram presentes nos estudos desse campo de conhecimento. No pensamento sociológico, identifico a teoria da socialização de Emile Durkheim (1972), na qual a infância é considerada um momento da vida do indivíduo sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de “socialização” (SARMENTO, 2008, p. 18). Segundo o mesmo autor, a expressão “sociologia da infância” é utilizada desde os anos 30, contudo, enquanto categoria social e como estatuto de objeto sociológico, a temática infância ganha impulso no início da década de 90. Entretanto, de acordo com Sarmiento (2008, p. 18), “a análise da infância ‘em si mesma’,

³⁵ HORTÊNCIA. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. A entrevista transcrita no Apêndice I.

isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente”.

No Brasil, os estudos que optam pela análise da infância na perspectiva sociológica têm crescido, contudo, não se desprendem de uma base epistemológica eurocêntrica. Ou seja, importantes temáticas sobre crianças brasileiras compõem estudos no campo da Sociologia da Infância, entretanto, a singularidade tupiniquim fica restrita à caracterização dessas crianças, aos diversos cenários e situações que se encontram e, sobretudo, às formas de exclusão e invisibilidade a que foram (e estão) submetidas.

Com essa constatação, não desejo minimizar a importância dessas construções epistemológicas, mas faço esse registro para que não pese sobre o presente estudo uma opção cega e intencional aos construtos europeus acerca da Sociologia da Infância e das Culturas da Infância. De acordo com Sirota (2001, p. 3), esses campos de conhecimento foram ganhando espaço a partir de um movimento geral da sociologia, inicialmente em estudos ingleses e franceses. Segundo a autora, na década de 20, um pequeno grupo de sociólogos americanos³⁶ se manifestou sobre os estudos da infância, esses são considerados pioneiros quando se analisa que o lugar que ocupavam as crianças nos trabalhos clássicos de sociologia era ínfimo, excetuando os estudos de Durkheim sobre Educação Moral.

Já os estudos sobre Sociologia da Infância na França são atribuídos a Marcel Mauss (1872 – 1950). O sociólogo e antropólogo francês, sobrinho de Émile Durkheim, apresentou uma comunicação sobre a sociologia da infância em um congresso ocorrido em 1937. Artigo este redescoberto e publicado por outros estudiosos em 1996.

No Brasil, o ineditismo da abordagem das culturas infantis é atribuído a Florestan Fernandes (1920 – 1995). Nos anos 40, quando já se destacava como aluno da Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras da USP, por incentivo do professor e orientador Roger Bastide, apresentou o trabalho “Trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis”. Segundo Arenhart (2012, p. 33), o referido estudo tem sua atualidade ainda hoje, por ser “bastante difundido entre os estudiosos do folclore, da cultura, do jogo e da infância. Entre os estudiosos da infância, esse trabalho é reconhecidamente uma referência na produção científica brasileira”.

As “Trocinhas” do Bom Retiro é um estudo que toma as crianças como principais sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma etnografia realizada com crianças residentes em bairros operários da cidade de São Paulo, na década de 40. “Trocinhas” era a forma como as próprias crianças denominavam suas brincadeiras de rua, por sua vez, referiam-se às “organizações de

³⁶ William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Bruggess e Kimball Young

grupos de crianças, geralmente reunidas pela condição de vizinhança, que se encontravam na rua para brincar” (ARENHART, 2012, p. 34).

Florestan Fernandes (2004) esclarece que a dupla abordagem – Folclore e Sociologia – só foi definida durante a pesquisa de campo. Elucida, ainda, que no encontro com as crianças percebeu a necessidade de ir além do estudo exclusivo do folclore, pois as relações que passou a estabelecer com os pequenos precisavam ser problematizadas.

(...) o conhecimento puro e simples do mecanismo de desenvolvimento interno dos fatos folclóricos, do ponto de vista exclusivo do folclore, revelou-se incompleto, e assim a análise dos conteúdos culturais implicou, naturalmente, no estudo das formas sociais correspondentes. Enquanto o primeiro “*approach*” era exclusivamente folclórico, o segundo deveria ser predominantemente sociológico (FERNANDES, 2004, p. 232).

As relações sociais que perpassavam o ambiente infantil não poderiam ser desconsideradas no contexto em que crianças se relacionavam e se socializavam. Essa imbricação do Folclore com os estudos sociológicos aplicados à infância pode ser percebido já na referida obra de Florestan, quando o professor Roger Bastide afirma:

O folclore é uma cultura; ora, não se pode compreender a cultura, separando-a do grupo social que ela exprime. Estamos entre os que acham que a descrição pura e simples do material, a pesquisa das fontes e das origens não são suficientes, porque o folclore tem uma função e uma vida, ele representa um papel. (...) O folclore não é uma simples curiosidade ou um trabalho de erudição, é uma ciência do homem – não deve portanto esquecer o homem, ou melhor, neste caso, a criança que brinca (BASTIDE apud FERNANDES, 2004, p. 230).

Visitando outra obra de Florestan Fernandes – “A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento” (1977) – é possível perceber que em um relato autobiográfico o autor deixa transparecer que as vivências culturais fazem parte das suas origens sociais.

Eu nunca seria o sociólogo que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi, através das duras lições da vida. Iniciei a minha aprendizagem “sociológica” aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade. Se tinha pouco tempo para aproveitar a infância, nem por isso deixava de sofrer o impacto humano da vida nas trocinhas e de ter résteas de luz que vinham pela amizade que se forma através do companheirismo, nos grupos de folguedos, de amigos de vizinhança, dos colegas que se dedicavam ao mesmo mister, como meninos de rua, engraxates, entregadores de carne, biscateiros, aprendizes de alfaiate e por aí afora (FERNANDES, 1977, p. 142-143).

A importante produção intelectual de Florestan Fernandes não seguiu os trilhos dos estudos sociológicos da infância e, mesmo tendo o Brasil um vasto e rico campo cultural, que poderia fomentar teorias sociológicas sobre infância genuinamente brasileira, não foi o que aconteceu após essas primeiras incursões de Florestan. Não obstante, é inegável que existem no Brasil diversos estudos sociológicos que têm a infância como centralidade. O que venho evidenciando é que as bases teóricas desses estudos seguem alicerçadas nas produções estrangeiras. Sendo assim, o esforço ao qual me debrucei foi para trazer, à medida do possível, um toque de brasilidade nas construções que apresento.

Como afirmado acima, no Brasil, é possível encontrar algumas obras que tratam da Sociologia da Infância. Contudo, as temáticas mais recorrentes estão voltadas para a análise da inserção das crianças na sociedade no período colonial, incluindo as crianças indígenas e os filhos de colonos; das crianças negras, tanto no período da escravidão quanto pós-alforria; das crianças de rua e crianças na rua; as crianças diante da Política Nacional do Bem-Estar Social do Menor, sobretudo o atendimento na Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Do olhar para a infância após aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e tantos outros. Esses importantes estudos têm como característica marcante a desigualdade e exclusão a que foram (e são) submetidas as crianças brasileiras.

Por entender que a nova abordagem sociológica - de base eurocêntrica e americana - segue orientando diversos estudos mundo afora, inclusive no Brasil, sigo apresentando as suas matrizes constitutivas e as possibilidades de aplicá-las no estudo com crianças em assentamento de reforma agrária. Entretanto, os processos históricos que envolvem as crianças no Brasil serão retomados adiante³⁷.

Ressalta-se que, nessa nova abordagem sociológica, os estudos se estruturaram mediante imagens sociais que se valeram de situações de negatividade e invisibilidade da infância. Essa invisibilização das crianças como atores sociais é evidenciada nos estudos de Philippe Ariès (1986), quando o historiador diz que as crianças – até ao século XVI – eram ignoradas como seres sociais. Ainda segundo o autor, as crianças foram consideradas por um longo período seres sem pensamento e emoção, conseqüentemente, sem quaisquer leis e direitos que as amparassem. Por outro lado, não são consensuais as formulações históricas de Ariès (1986) que se referem à indiferença com que as crianças outrora eram tratadas pelos adultos. Autores de outros campos do conhecimento não descartam as incursões históricas de Ariès, contudo, oferecem novos aportes teóricos para a análise da criança e da infância.

³⁷ Seguirei com as discussões específicas sobre crianças e infâncias na história do Brasil na subseção 3.2 A Perspectiva Histórica da Infância: olhar a crianças nos olhos e compreender sua história.

Autores como Pollock (1990), DeMause (1991), James, Jenks e Prout (1998) apresentam, além de críticas, outras percepções acerca da criança e da infância. Pollock (1990), ao apresentar suas formulações acerca da evolução da infância, demarca que o conceito de infância teve uma mudança ao longo do tempo, pois a concepção de criança transitou entre o bem e o mal, entre a inocência e a depravação. Ao contrário de Ariès, que diz que, entre os séculos XV e XVIII, as crianças eram desejadas pelos pais e que por elas nutriam sentimentos de preocupação, por isso os maus-tratos não alcançavam a maioria delas.

Lloyd DeMause (1991) apresenta novas ideias relacionadas à infância que nem sempre são contrárias às construções de Philippe Ariès. A ideia inicial aponta que o conceito de infância que temos atualmente mudou ao longo da história, sobretudo pelo fato da concepção da infância, como um grupo social específico, não existir até o século XVIII. Para o autor, as crianças antes desse período “não” existiam, elas se confundiam entre a população e sofriam agressões dos adultos. A tese principal do autor é que a infância precisa ser estudada a partir da gênese das relações entre pais e filhos. O conhecimento das relações entre adultos e crianças pode oferecer a chave para o conhecimento e entendimento das visões que os adultos tiveram sobre as crianças ao longo da história.

DeMause (1991), ao estudar essas relações e as reações dos adultos com as crianças ao longo da história, apresenta seis procedimentos que comprovam as atitudes dos adultos para com as crianças no decorrer dos séculos: infanticídio, abandono, ambivalência, intrusão, socialização e ajuda.

O **Infanticídio** (Antiguidade - Século IV) estava relacionado ao direito de viver das crianças. Como eram consideradas propriedades dos pais, a decisão sobre sua vida estava exclusivamente nas mãos do genitor. As crianças, desde o nascimento, conviviam com a ideia da morte, eram colocadas diante de rituais de “exorcismos, purificações e amuletos mágicos considerados como necessários na luta contra as forças do mal” (DeMAUSE, 1991, p. 30). Essas eram práticas habituais e justificadas socialmente.

O **Abandono** (Séculos IV – XIII): nesse período as crianças eram concebidas como seres dotados de alma, entretanto, os adultos, diante das angústias ocasionadas pelas crianças, livravam-se destas e não do sentimento angustiante. Para DeMause (1991), pode estar aí a chave para se compreender a existência de muitos registros de abandono infantil. Na realidade, é possível considerar essa prática como um infanticídio indireto, já que o ato de matar não era consumado pelas mãos o adulto. No entanto, estas crianças deixadas em uma situação de vulnerabilidade muitas vezes morriam.

O terceiro procedimento é a **Ambivalência** (Séculos XIV – XVII): foi uma época de

indeterminação entre a aparente preocupação com a educação das crianças (são escritos muitos tratados sobre a infância) e a atitude de caráter meramente projetivo. Nesse período, as crianças não têm lugar específico na sociedade, muito menos os adultos tinham consciência das suas particularidades e nem dos seus processos de crescimento e maturação. As crianças participavam da vida dos adultos, tanto no lazer quanto como no trabalho, por estarem nesse contato com os pais e participarem de situações que não deviam, muitas vezes eram consideradas como seres “maus”, com tendências puníveis. Por essa razão, os adultos estavam preocupados em moldá-las para evitar a o surgimento de reações “perigosas”, ou seja, projetar algo na vida das crianças que pudesse moldá-las como um ser bom e puro. Os castigos físicos eram habituais e tinham uma dupla função: purificar as crianças e descarregar o peso emocional do adulto (DeMAUSE, 1991, p.52).

A **Intrusão** (Século XVIII): nesse século aparece o sentimento moderno da infância, embora não seja generalizado. As reações projetivas e de inversão diminuem, o mesmo acontece com a visão das crianças como inimigos perigosos. Ainda não é uma abordagem empática, mas as crianças começam a ser consideradas por si mesmas e não a partir das projeções que os adultos faziam delas. Na época, a pediatria (especialidade médica voltada para crianças) e visões científicas sobre a infância claramente contribuíram para a superação das visões moralistas que existiam até então. Esses novos conhecimentos, somados à atitude de cuidados de pais e mães, reduziram acentuadamente a mortalidade infantil.

A **Socialização** (Século XIV e metade do Século XX): as ações voltadas aos cuidados e formação das crianças vão substituindo a dominação a que foram submetidas por séculos. Nessa época, os tratados educacionais se centram basicamente na socialização das crianças. É a primeira vez que os pais se interessam de forma sistemática pelos filhos. Pela primeira vez, no século XIX, haverá uma clara preocupação pedagógica. Contudo, as ações terão como foco a proteção e serão conduzidas por modelo caritativo e beneficente. Outra característica é que esse trabalho educativo, mesmo voltado às crianças, tem como padrão de referência o adulto.

Ajuda (Século XX): segundo DeMause (1991), nessa forma de proceder, os pais apenas auxiliam no processo de desenvolvimento dos filhos, pois a relação com as crianças passa a ser basicamente empática. O interesse já não está unicamente em dominar e socializar, mas sim em contribuir para o desenvolvimento das características próprias de cada criança, para a compreensão de suas necessidades e para a potencialização de suas habilidades. As evidências dessas mudanças são percebidas já na Declaração de Genebra de 1924, bem como nas considerações da Organização das Nações Unidas (ONU), voltadas para a concretização de alguns aspectos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989).

Para James, Jenks e Prout (1998), as imagens sociais da criança ao longo da história foram construídas a partir da invisibilidade da infância quanto ao nível social. Os autores distinguem dois importantes períodos: “Criança Pré-Sociológica” e “Criança Sociológica”.

Sobre o período chamado “Criança Pré-Sociológica”, se apresentam algumas características, as quais chamam de “imagens”. Para os autores, essas imagens/características objetivavam distinguir uma época marcada pela visibilidade histórica da infância. Nesse período, a infância em si mesma não é invisibilizada como em séculos anteriores, apesar do senso comum e diferentes áreas de conhecimento terem ignorado, por muito tempo, a infância enquanto categoria social de pertença a um grupo. Desse modo, as imagens/características da “Criança Pré-Sociológica” que os autores apresentam são as seguintes:

- **Criança Má:** sustenta-se na visão do “pecado original”, portanto, reflete a imagem de uma criança com princípios e valores. Essa criança necessita ser educada pelos adultos para não seguir o caminho do mau. Essa imagem de criança é referenciada por filósofos, pedagogos e também aparece na literatura;
- **Criança Inocente:** a essa imagem associa-se a visão romântica da infância, ou seja, a fase da inocência. Essa visão se faz presente nos romances e nas pinturas. No campo filosófico, é com os estudos de Jean-Jacques Rousseau que uma pedagogia passa a referir-se à criança como boa, sendo sua perversão de responsabilidade da sociedade. A concepção de Homem, Sociedade e Deus que se colocam como fundamentos filosóficos da teoria de Rousseau influenciaram modelos pedagógicos centrados nas crianças;
- **Criança Imanente:** a teoria de John Locke (século XVII) oferece as bases para se pensar as crianças a partir dessa imagem. Nessa perspectiva, as crianças seriam uma “tábua rasa” em que se escreveria seu destino. A sociedade seria responsável pelo crescimento das crianças. As crianças podem ser tudo o que a sociedade delas fizer, desde que guiadas por uma ordem social coesa. Para esse autor, elas serão aquilo que o adulto delas fizer;
- **Criança Naturalmente Desenvolvida:** essa imagem de criança está relacionada com as construções da Psicologia do Desenvolvimento (século XX). Os construtos de Jean Piaget são responsáveis por condicionar a visão de infância à pedagogia, aos cuidados médicos e sociais, às políticas públicas. Essa perspectiva teórica, ao tratar da relação adulto/criança, aponta que as crianças são seres naturais antes de serem seres sociais, justificando assim que o desenvolvimento se dá mediante a superação de etapas de conhecimentos;
- **Criança Inconsciente:** a psicanálise de Freud oferece subsídios para essa imagem da criança. Ao inconsciente são atribuídos os caminhos e percalços do desenvolvimento das

mesmas. De acordo com essa imagem que a sociologia tem da criança, a gestão de conflitos relacionais na infância, sobretudo com os pais, podem ser decisivos para os aspectos desenvolvimentais na infância e nas demais fases da vida de um indivíduo.

Ao período denominado por James, Jenks e Prout (1998) como “Criança Sociológica” são oferecidas imagens/características que permitem interpretar as crianças a partir das teorias das Ciências Sociais. Demarcam os autores que entre os períodos “Criança Pré-Sociológica” e “Criança Sociológica” é possível se estabelecer imagens/categorias da “Criança Socialmente Desenvolvida”. Seria esse um período de transição, pois sendo a infância permeada por processos interacionais, nessa fase da vida, a socialização e interação das crianças com os adultos direcionariam a aquisição de competências por parte das crianças. No entanto, os autores não apresentam imagens/características a esse período de transição e sim ao período denominado “Criança Sociológica”. Objetivam, desse modo, demarcar uma época em que se relacionam à infância e aos estudos sobre a criança, fatores sociais, culturais e históricos. As imagens/características que permeiam esse período são:

- **Criança Socialmente Construída:** por essa perspectiva, as crianças são consideradas como seres biopsicossociais, sendo assim, desenvolvem-se na relação com os outros;
- **Criança Tribal:** a essa imagem associa-se a visão de que a infância é produzida de modo relacional, em que os aspectos culturais definem os rumos dessa fase da vida. De acordo com essa “imagem”, as crianças são concebidas como um grupo cultural, com códigos e relações entre si muito próprias;
- **Criança como Grupo Minoritário:** essa “imagem” possibilita perceber que as crianças são historicamente subordinadas ao processo patriarcal, pois como acompanham as mães/mulheres sofrem as mesmas subordinações que estas e outros grupos minoritários;
- **Criança Sócio-Estrutural:** por essa perspectiva, a infância encontra-se atrelada às regulações da estrutura social. As imagens/características enfatizam aspectos sociais relacionados à infância tais como: econômicos, demográficos, relações de produção, regulação política.

Considero que essas imagens sociais da infância, apresentadas por diferentes perspectivas sociológicas – Pollock (1990), DeMause (1991), James, Jenks e Prout (1998) –, bem como pela perspectiva histórica de Philippe Ariès (1986), frequentemente se sobrepõem. Mas, ao me voltar para essas imagens sociais da infância numa perspectiva histórica e sociológica, percebo os distintos modos de relações das crianças com os adultos, bem como

os diferentes papéis atribuídos a essas crianças. São essas incursões em construtos históricos e sociológicos que me levam a perceber que durante séculos as imagens sociais das crianças orientaram seus mundos. Essas imagens foram também responsáveis pela padronização das suas relações, bem como a criação de programas institucionais que tanto acolheram, quanto interditaram crianças.

Nos estudos apresentados, a centralidade das análises recai sobre a concepção dos adultos sobre a infância, os sentimentos destes em relação às crianças e os métodos de educação e criação das mesmas. De acordo com Corsaro (2011, p. 82), esses estudos deixam de considerar as crianças e adolescentes como atores que influenciaram as sociedades passadas e seguem influenciando hoje. A partir de críticas como as de Corsaro (2011), emergem novas possibilidades para o estudo da infância e da criança, dentre eles a chamada “Nova Sociologia da Infância” e os estudos sobre Culturas da Infância.

Ao adentrar nesses novos campos de estudo, as considerações de Sarmiento (2003b) contribuem para a definição dos caminhos que passarei a seguir.

As Culturas da Infância são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância. As Culturas da Infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As Culturas da Infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade (SARMENTO, 2003b, p. 4).

Considerando que as Culturas da Infância são antigas, socialmente produzidas e capazes de transportar as marcas do tempo, opto por dar precedência aos aspectos da chamada “nova Sociologia da Infância”. Deixando a antiguidade das Culturas da Infância, é possível estabelecer que a infância “em si mesma”, ou seja, como categoria sociológica do tipo geracional é uma perspectiva de investigação mais recente. É esse renovado campo dos estudos sociológicos que recebe a designação de “nova Sociologia da Infância”.

Esse campo da Sociologia da Infância se fortaleceu nas últimas décadas, elegeu problemáticas autônomas, criou seus próprios conceitos e apresentou novos construtos teóricos, assim, permitiu o surgimento de distintas abordagens. Mesmo se distanciando pouco a pouco de outros campos da Sociologia (Sociologia da Educação e a Sociologia da Família), manteve um diálogo permanente com essas e outras áreas sociológicas, com objetivo de estudar a totalidade da realidade social na qual infância e crianças hoje se encontram inseridas.

Faz-se necessário estabelecer uma distinção analítica que envolve o duplo objeto de estudo da Sociologia da Infância: 1) infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída; 2) crianças como atores sociais. Mesmo sendo as crianças elevadas à condição de atores sociais, a infância não emerge apenas pela vontade dos sujeitos empíricos que a integram. As relações vivenciadas pelas crianças nessa fase da vida são condicionadas a partir das vivências com outras categorias geracionais, ou seja, a infância tem uma dependência com a categoria geracional formada pelos adultos.

Os responsáveis por providenciar os bens indispensáveis à sobrevivência dos membros de um grupo familiar, inclusive as crianças, são os adultos. Há uma dependência da qual decorre uma relação desigual de poder, pois o adulto tem sobre os pequenos um poder reconhecido e legitimado. Assim, a infância, em qualquer contexto social, seja no passado ou na atualidade, encontra-se em uma posição subalterna em relação ao adulto.

Ao considerar as crianças como atores sociais, a relação adulto/criança não pode ser percebida apenas pelo viés da dependência e passividade infantil. Portanto, existe uma intervenção recíproca, pois tanto os adultos são responsáveis pela constituição das crianças, como também as crianças intervêm de alguma forma na constituição dos adultos. Para Sarmiento (2008, p. 15), “as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpreta e integra, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas”.

Recobro que, as crianças com as quais partilho histórias sobre infâncias, não só vivenciam as estratégias de lutas, as formas de organização social e o modo de produzir, mas também influenciam o modo de agir dos adultos numa comunidade que seja fruto de programa de reforma agrária.

Contudo, é importante ressaltar que essa condição social das crianças é algo recente nos diversos campos de estudo. Por muitos anos, imperou um estatuto pré-social a respeito da infância, pois a invisibilidade das crianças não as deixava ser consideradas no discurso social e nem permitia que as mesmas fossem vistas como seres sociais de pleno direito. Nesse sentido, para Sarmiento (2008, p. 4), por muitos anos a condição social da infância sofreu uma espécie de privatização que operou um efeito de ocultamento das crianças na dimensão social.

Ainda segundo o autor, a Sociologia não se furtou em considerar a inserção social das crianças. Para Sarmiento (2008), o conceito de socialização – com versões e revisões distintas – se fez presente em estudos que reafirmam a infância como condição social suscetível de ser estudada em si própria. Destacam-se, dentre esses estudos: “Durkheim (1972); Parsons e

Bales (1955), passando pela teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970) e pela abordagem construtivista de Berger e Luckman (1973)” (SARMENTO, 2008, p. 4).

Porém, para ampliar a compreensão da dimensão social que envolve as crianças, opto pelos construtos teóricos do sociólogo americano William Corsaro. O autor, ao formular seus paradigmas e perspectivas sociológicas sobre a infância, apresenta uma nova leitura do conceito de “reprodução”. Corsaro (1997) propõe um alargamento do conceito original, através do qual as crianças são envoltas, por mecanismos de conservação e continuidade, os quais advogam pela reprodução da estrutura social. A ampliação conceitual se dá quando passa a considerar que existe uma reprodução, por parte das crianças, dos mundos sociais dos adultos. Na perspectiva original, a reprodução estaria associada a um âmbito estrutural. Já quando se amplia o conceito, diz o autor, a reprodução passa a ser considerada também no âmbito geracional.

A partir dessa distinção, Corsaro (1997) propõe a análise das correntes sociológicas em dois grandes grupos: as teorias tradicionais da socialização e as teorias da “reprodução interpretativa”. Tanto no primeiro, quanto no segundo grupo existe subdivisão em várias correntes.

Mesmo considerando que as crianças com as quais desenvolvo a investigação estão mais próximas do segundo grupo, opto por contextualizar como as crianças são vistas pelas teorias tradicionais de socialização. Essas teorias têm como base o conceito de “socialização” de Émile Durkheim (1972). O conceito permite a compreensão de que o desenvolvimento dos que ainda não estão inseridos na vida em sociedade – crianças – é conduzido pelos adultos. Nessa relação existe incorporação de padrões de valores, normas de conduta moral com relação aos outros e a si mesmo.

Essa suposta falta de autonomia no agir, por parte das crianças, levou Durkheim (1972) a considerar que haveria um déficit desses sujeitos para a vida organizada em sociedade. Isso se deve ao fato de considerar que os adultos – indivíduos já socializados – seriam os responsáveis pela reprodução de saberes e normas sociais vigentes. Esses objetivariam manter a coesão e a ordem social, cabendo às crianças apenas incorporar esses saberes e normas. Dessa forma, na perspectiva durkheimiana, a socialização na infância levaria a considerar que as crianças são socializadas por intermédio dos adultos, sendo assim, esse processo de integração na sociedade se daria de forma passiva.

Ao desenvolvimento desse conceito de socialização associaram-se outros, dentre eles, o conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu (1972). Buscando compreender a concepção de *habitus*, faz-se necessário pensar a dualidade ou antagonismo entre agente e

estrutura, sendo o agente um corpo socializado em ação e a estrutura tudo o que é exterior e anterior a esse corpo socializado. O *habitus* é apresentado ainda como um “sistema de disposições para a ação”. Ele se coloca como uma possibilidade mediadora que poderia desfazer os antagonismos primários que envolvem a estrutura e o agente. Segundo Bourdieu (1972), isso seria possível por ser o *habitus* a “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”.

O *habitus* possibilitaria a percepção do modo como a sociedade se incorpora nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, modos de pensar, agir e sentir, bem como permite a captação das respostas criativas dos agentes às solicitações do meio social que os envolvem, respostas essas que são orientadas pelas disposições apreendidas no passado. Portanto, trata-se de um processo inacabado de socialização – nunca se extingue no decorrer da vida – que, por não ser uniforme, apresenta múltiplos graus e matizes.

Se o *habitus* é esse sistema de disposições para a ação, o mesmo se apresenta quando se dá o encontro dos indivíduos com/na sociedade. Constitui-se numa competência prática adquirida na ação e para a ação, portanto, é uma espécie de bússola social ofertada pela própria sociedade, capaz de orientar os indivíduos. Por isso, quando falo de *habitus* – enquanto mediador entre o social e o individual – estou falando de dois princípios: o de “sociação” e o de “individuação”.

O princípio de “sociação” relaciona-se ao fato de que o juízo das estruturas e dos agentes, bem como as ações dirigidas a estes, provêm da sociedade e são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a semelhantes condições. Já o princípio de “individuação” me remete à ideia de que cada pessoa tem uma trajetória e inserção únicas no mundo, por isso interioriza de forma singular das representações que se faz do mundo.

No outro grupo proposto por Corsaro (1997), para a análise das correntes sociológicas que estudam a infância, estão as teorias da “reprodução interpretativa”. Essas teorias defendem que as crianças participem coletivamente na sociedade e são sujeitos ativos e não meramente passivos dentro desse espaço social.

Os estudos com viés interpretativos partem da premissa de que as crianças integram uma categoria social, a infância. Nas relações sociais estabelecidas com os adultos elas constroem processos de subjetivação que permitem a construção simbólica dos seus mundos, vivenciam interações que as levam a reproduzir as culturas societais e a recriá-las nas interações de pares. Nesta abordagem, o conceito de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1997) ganha centralidade.

Corsaro (1997), ao propor a tese da “reprodução interpretativa”, está se referindo à

capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos. O autor afirma ainda que “de acordo com a noção de reprodução, as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura, mas estão também a contribuir ativamente para a reprodução e mudança cultural” (1997, p.15).

Como já afirmei, não estou diante de um estudo uniforme e consensual, por isso, múltiplos são os graus e matizes que envolvem a investigação sociológica sobre a infância. Em um desses estudos, Prout e James (1990) apresentam cinco aspectos-chave da investigação sociológica da infância:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.
- 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (“*in their own right*”) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como actores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais directas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa.
- 6) A infância é um fenómeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais. Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade (PROUT & JAMES, 1990, p. 8-9).

Muitos desses pontos apresentados por Prout e James se relacionam com a investigação que realizo com as crianças assentadas na área de reforma agrária. Não restam dúvidas de que a infância das crianças com as quais desenvolvo a investigação faz parte de um processo de construção social. Diversas variáveis se interpenetraram e me levaram a perceber que naquele espaço existe uma variedade de infâncias. As crianças assentadas, dentro dos diversos espaços do local, assumem o papel de atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e dos espaços em que vivem. Por fim, os métodos etnográficos que utilizo, somados à ação interativa que emprego nas intervenções, deram voz e ampliaram a participação direta das crianças na produção dos dados.

Contudo, para ampliar meu olhar, outros aportes teóricos me ajudam a compreender a infância como fenômeno social. Um desses trabalhos foi apresentado por Jens Qvortrup (2001), através de nove teses que sistematizam a interpretação sociológica da infância:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade;

Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva, mas uma categoria social permanente;

Tese 3: A ideia da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural;

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho;

Tese 5: As crianças são elas próprias co-construtoras da infância e da sociedade;

Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças económicas e institucionais), ainda de que uma forma particular;

Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência;

Tese 8: A ideologia familialista, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças;

Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas (QVORTRUP, 2001, p. 223-232).

Da mesma forma que os aspectos-chave da investigação sociológica de infância dialogam com meu trabalho, também as teses acima permitem uma ampliação conceitual e fortalecem o desenho metodológico da investigação realizada.

As correntes, abordagens e teorias da Sociologia da Infância, que até então apresento, fazem parte de uma heterogeneidade que Sarmiento (2008) mobiliza para criar uma confluência teórica voltada para o estudo da infância. Assim, apresentam-se de modo articulado e sintético dez proposições:

1. A infância deve ser estudada em si própria (ou a partir do seu próprio campo), independentemente da delimitação dos objetos teóricos construídos pela ciência “adulta”, isto é, tomando como ponto de partida aquilo que é distintivo no grupo geracional da infância em face de outros grupos geracionais (por exemplo, a configuração histórica das ideias e imagens sociais da infância – formas relativamente estabilizadas que em cada época constituem pontos de configuração da interpretação social sobre o que é uma criança, o que lhe é devido fazer e o que lhe é interdito, e o sentido das suas relações com os adultos; estatuto social; relação face ao poder de Estado etc.) e assumindo a autonomia analítica da ação social das crianças (e não dos adultos sobre as crianças). Isso implica o corte com o adultocentrismo, isto é, a

perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto, das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância.

2. A infância é uma categoria geracional que necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao fato das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categoriais sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários).

3. O conceito de geração é central na configuração sociológica da infância, porque permite resgatar, quer no plano da análise de estrutura social, quer no plano da análise da ação social das crianças, aquilo que é distintivo. O conceito de geração necessita ser articulado nas suas várias dimensões: 1º, como conceito que refere um grupo social constituído, intemporalmente, por indivíduos do mesmo escalão etário (ainda que as barreiras inicial e - sobretudo, final desse escalão, sejam temporal e espacialmente flexíveis); 2º, como conceito que compreende, no plano histórico um grupo de pessoas do mesmo escalão etário que viveu uma experiência semelhante (por exemplo: as crianças da última década do século XX são marcadas pela disseminação das tecnologias de informação de massas - computadores, celulares, internet etc.); 3º, como conceito que compreende a diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas ao longo do seu trajeto de vida (as crianças atuais têm uma experiência de relação com os seus pais, diferente da que estes tiveram com os deles).

4. A construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade - conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo, categoria ou aspecto da sociedade; as crianças foram pensadas e reguladas a partir da modernidade, tomando por base um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças, com base na suposta incompetência delas: a criança é o que não vota, nem pode ser eleito; o que não sabe e por isso tem de estudar; não é responsável e por isso é inimputável; não se pode casar; não paga impostos; não trabalha; não participa em negócios etc. Em contraposição a isto, a Sociologia da Infância estrutura-se em torno da ideia de competência infantil, isto é, todas as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que as suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta.

5. A infância não é uma idade de transição, a menos que se considere que todas as idades são de transição, no sentido em que nelas se percorre uma parte do percurso de vida de cada ser

humano. A infância é uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas, em cada momento histórico, de outras fases etárias. As crianças são atores sociais competentes, com características próprias, que se exprimem na alteridade geracional (diferença relativa face às outras gerações, no que diz respeito ao estatuto social e aos elementos simbólicos, configuradores do grupo geracional). É da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção face aos adultos.

6. As condições de vida das crianças necessitam ser estudadas, por um lado, considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, isto é, a divisão social do trabalho, a repartição da riqueza, as práticas de consumo. Por outro lado, é preciso estudar a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder e autoridade na comunidade.

7. As crianças são produtores culturais. As Culturas da Infância (CORSARO, 1997, 2003; DELALANDE, 2001; SARMENTO, 2004) exprimem os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos, bem como desenvolvem suas ações no espaço público e privado. As Culturas da Infância são geradas nas interações de pares e no contato com os adultos. Espelham as diferenças culturais e são, por isso, declináveis no plural: é de multiculturalidade que se trata, na verdade. No entanto, as Culturas da Infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tampouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das Culturas da Infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal.

8. As instituições para crianças configuram em larga medida o “ofício de criança”, isto é o modo “normalizado” do desempenho social das crianças. As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta. Mas as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, de forma direta e participativa, de modo intersticial e resistente, nas quais se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional, no âmbito das relações de pares) e se

exprime numa ordem social própria das crianças.

9. As mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância. As crianças exprimem fortemente as mudanças sociais, quer porque as recebem sob a forma de condições sociais e culturais de existência em transformação, quer porque elas próprias mudam, enquanto atores sociais contextualmente inseridos. As crianças também interpretam as mudanças e posicionam-se perante elas. Desse modo, contra a tese conservadora da “morte da infância” (POSTMAN, 1983), considera a adultização das crianças destruidora das características distintivas que a infância supostamente adquiriu na modernidade – inocência e proteção face ao mundo de vida dos adultos – a Sociologia da Infância promove o entendimento de que as transformações e mudanças sociais não levam ao desaparecimento da infância, mas promovem transformações estruturais e simbólicas nas condições de vida e nas Culturas da Infância.

10. A Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se, se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia, capaz de dar conta das transformações sociais e da “mudança paradigmática” em curso. Será preciso enfrentar os processos contemporâneos de subjetivação e adentrar na construção discursiva da infância, ampliando o trabalho interdisciplinar que permitirá a compreensão das redes simbólicas de articulação da infância.

Com essas proposições de Sarmiento (2008), somadas aos construtos teóricos apresentados anteriormente, posso afirmar que é possível alcançar a visibilidade histórico-social da infância. Nessa perspectiva, as Culturas da Infância ganharam um destaque especial na presente investigação, pois estão relacionadas ao modo como as crianças constroem as significações do mundo e de ação intencional, sendo essas significações e ações distintas dos modos de significação dos adultos (SARMENTO, 2002).

O plural - no uso do termo - é justificado pelo autor por se tratar de diversas culturas da infância, desenvolvidas a partir de relações *societais* inter e intra-geracionais, de gêneros, etnias, entre outros; mas que possuem em comum certos traços distintivos que denotam o lugar da infância na produção cultural. Sarmiento (2014) acredita que a criança cria e é produtora de cultura, ao invés de se limitar à simples repetição. Para criar, ela utiliza mecanismos que o autor define como: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Dessa forma, ela interage com o mundo adulto, troca informações e significados com seus pares e produz as suas próprias significações.

Quando falo de um processo de interação, não posso deixar de demarcar que este acontece em determinados espaços e contextos. Contudo, ao pensar essas dimensões

ambientais, não esqueço que esses espaços e contextos são determinantes na constituição dos sujeitos que os ocupam. No caso do estudo que apresento, é preciso compreender quem é essa criança assentada, bem como não pode ser vista, como destaca Arenhart (2007), como um ser incapaz de se manifestar em pessoa própria, uma espécie de adulto imperfeito, diluído e em miniatura. Pelo contrário, elas não são apenas pequenas reprodutoras das estruturas da sociedade adulta e das suas formas de organização e de exploração. A criança é um universo próprio e, como tal, merece atenção.

A criança de que falo, ancoradas nos estudos do pesquisador português Jacinto Sarmiento, é uma criança, não um adulto. Para Sarmiento (2003), essa criança é tão plena de singularidades que também não se pode falar de infância, não obstante, o que existe são diversas formas de infâncias.

As crianças e os seus vários aspectos das infâncias que as constituem fazem com que elas se tornem produtoras de cultura. Assim sendo, concordo com Sarmiento (2003) quando ele defende que só quando se examina a histórica de invisibilidade da infância, se torna possível enxergar as mais diversas formas de infância. Desse modo, o autor diz que:

Infância é o “ser em devir” e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. Há uma marginalidade conceptual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlata da marginalidade social em que foi tida (SARMENTO, 2003, p. 3).

Os desafios postos pela pesquisa me levaram a investimentos na área dos Estudos Culturais, de modo que ofereceram sustentação a outros debates na roda dialógica e investigativa. Assim, penso uma perspectiva de cultura na linha que defende Stuart Hall (2003):

O que esses exemplos sugerem é que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nos mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2003, p. 44).

Buscando ampliar o conceito de cultura, busco nas formulações de Néstor Canclini

(2005), novos olhares e perspectivas. Segundo o autor, existem estudos no campo da antropologia que “estão renovando a disciplina ao redefinir a noção de cultura: não mais como entidade ou pacote de características que diferenciam uma sociedade de outra” (p. 24). O autor destaca que alguns desses estudos concebem a cultura como sistema de relações de sentido que identifica “diferenças, contrastes e comparações” (APPADURAI, 1996 apud CANCLINI, 2005, p. 24); e ainda como “veículo ou meio pelo qual a relação entre os grupos é levada a cabo” (JAMESON, 1993 apud CANCLINI, 2005, p. 24).

As elaborações acima, de certa forma, estão relacionadas com a perspectiva de cultura defendida por Stuart Hall (2003), ou seja, cultura como produção, como uma questão de se tornar. Assim, a definição de cultura apresentada por Canclini (2005) amplia o conceito desse campo epistêmico que compõe o presente estudo: “o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (p. 41).

Esse conceito de cultura se aproxima da realidade do Assentamento Lagoa do Boi, desde a sua gênese. Para manter acesa a chama da luta e das ações coletivas, alguns processos sociais precisaram caminhar lado a lado com a lida na terra. A produção, a significação e o consumo das culturas ancestrais passaram a fazer parte do cotidiano de crianças e adultos da Comunidade Rose. Os “causos” dos griôs sisaleiros, as canções do show de talento e os rodopios e sons das sambadeiras do grupo Rosas Vivas³⁸, dão até hoje significado à vida social daquele povo.

Essas vivências culturais definem o modo de ser e agir das crianças no assentamento. Na ação investigativa, quando exploro o processo constitutivo das crianças, é possível perceber que elas se reconhecem como parte de um determinado grupo social. Também observo que as crianças, por estarem integradas na vida social, cultural e produtiva do assentamento, passaram a ser percebidas não só como parte do mesmo, mas reconhecidas pelos adultos como figuras fundamentais na vida social da Comunidade Rose.

Assim, considerando o que defende Hall (2003) e Canclini (2005), acredito que no processo de transformações e intermediações culturais, muda-se toda uma estrutura de convivência social. Essas mudanças vão além da aceitação do heterogêneo, das diferenças; ou seja, ultrapassa o campo da Multiculturalidade. Na perspectiva de Canclini (2005, p. 17), essas transformações implicam “que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”, portanto, os camponeses se constituem em um processo

³⁸ Esses processos socioculturais da Comunidade Rose são discutidos no terceiro capítulo.

não apenas de Multiculturalidade, mas, sobretudo, em um processo de Interculturalidade. No âmbito da investigação desenvolvida, foi possível retomar aspectos da cultura difundida nas tradições dos assentamentos para, através das memórias ligadas à infância, fortalecer a análise da constituição da própria criança e de ações do assentamento relacionadas a ela.

Como essas identidades são construídas num espaço de negações, estigmatizações e contradições, entendo ser possível aproximar os estudos de Nestor Garcia Canclini (1997; 2000) sobre hibridização ao objeto de estudo, pois como defende Stuart Hall (2003, p. 34), essa noção de hibridização pode se dar nos momentos de luta cultural, de revisão e de reapropriação. Ainda mais, as crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária que vivem em situação de exclusão e estigmatização, podem ser considerados, na ótica dos estudos de Canclini (2005), como diferentes e desiguais, de modo igual podem se encontrar inseridos na categoria dos desconectados.

Assim, é possível evidenciar o que o filósofo e antropólogo Néstor Canclini afirma sobre a temática: “os estudos sobre hibridização modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade e Multiculturalidade” (2000, p. 18). Desse modo, considerando as reais influências desses estudos e trazendo-os para a investigação realizada, entendo que as instigantes reflexões propostas por Canclini (2000), em torno do eixo tradição/modernidade/pós-modernidade, podem também somar-se ao círculo conceitual construído para a análise da investigação. Da mesma forma, os estudos do mesmo autor sobre interculturalidade possibilitam importantes reflexões sobre as desigualdades e necessidades de afirmação dos povos do campo.

Ao me valer de uma das hipóteses sustentada pelo autor sobre a hibridização, trago a afirmação de que: “a incerteza em relação ao sentido e ao valor da modernidade deriva não apenas do que separa nações, etnias e classes, mas também dos cruzamentos socioculturais em que o tradicional e o moderno se misturam” (CANCLINI, 2000, p. 18). Assim, considerando a hibridação cultural, acredito que a formação social e política das crianças nos assentamentos pode não acontecer de forma sintética, mas de forma dialógica, em que os elementos distintos se conjugam e acabam por se traduzirem em novas identidades.

Essas novas identidades se constituem perpassadas por um contexto de desigualdade que acaba por caracterizar as crianças assentadas (e os adultos) como diferentes: são os Sem Terra. Essa é uma marca que acompanha esses indivíduos em diferentes espaços sociais, todavia, alguns desses, ao vivenciarem um processo de afirmação – individual e coletiva – seguem nas suas interações sociais e não se abatem com os processos excludentes e estigmatizadores que estão por trás desses comportamentos. Porém, nem todos conseguem

enfrentar esses comportamentos e superar a dor do preconceito.

Lá eu sofri muita repressão, éramos o tempo todo tratados como Sem Terras, como ladrões. Se você não tiver uma raiz vai ter um tempo que você não vai querer se identificar como campo, de ter saído de uma reforma agrária, porque é muito difícil. Mas assim, passei cinco anos lá e quando a gente saiu, saímos de cabeça erguida (Informação Verbal, HORTÊNCIA, 2019 – Grupo Focal)³⁹.

É possível olhar para essa situação e para tantas outras, através das lentes de Néstor Canclini. No seu estudo, o autor apresenta proposições que podem contribuir para reconhecermos as diferenças, corrigirmos as desigualdades e buscarmos conectar alguns grupos às realidades das quais são excluídos (CANCLINI, 2005, p. 16). Para tanto, não basta reconhecer os aspectos multiculturais presentes nessas relações excludentes, pois valendo-se das “concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação” (CANCLINI, 2005, p. 17).

Numa situação de excludência e estigmatização, o que menos interessa são as atitudes segregacionistas. O autor defende que para se combater as desigualdades é preciso ir além do reconhecimento e do respeito às diferenças; exigir uma postura em que se assuma que, “em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas”. Ou seja, não basta o reconhecimento da situação de assentados na terra através de um programa de reforma agrária e o respeito que se conquista quando esses indivíduos se apropriam de alguns espaços –“passei cinco anos lá e quando a gente saiu, saímos de cabeça erguida” (HORTÊNCIA, 2019). Compreendo que se as desigualdades não forem combatidas, o mero reconhecimento das diferenças só aprofundará as desigualdades, pois não superadas as origens das desigualdades, dificultar-se-á a possibilidade de afirmação de identidades e, conseqüentemente, as situações de abandono desses povos do campo também se perpetuará e eles continuarão sendo os desconectados.

Ao seguir trilhando as discussões de Canclini (2005), relacionadas aos diferentes, desiguais e desconectados, percebo que os modos da interculturalidade, quando concebido por um viés reducionista seguirá evidenciando o lugar da carência. Para o autor, é um perigo assumir a posição de despossuídos (de integração, de recursos ou de conexões), pois reduzindo a percepção de si e do contexto a essa posição, o indivíduo e os coletivos continuarão sem saber quem são (p. 31). Canclini (2005) segue afirmando, ao prescindir dessa

³⁹ HORTÊNCIA. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. A entrevista transcrita no Apêndice I.

compreensão, que alguns coletivos não perceberam que seria necessário ir além do respeito às diferenças que os constituem.

Imaginar que se podia prescindir deste problema foi, ao longo do século XX, o ponto cego de muitos camponeses, proletaristas, etnicistas ou indianistas, de feministas que suprimiam a questão da alteridade, de subalternistas e quase todos aqueles que acreditavam resolver o enigma da identidade afirmando com fervor o lugar da diferença e da desigualdade. Ao ficar deste lado do precipício, quase sempre se deixa que outros – deste lado e daquele – construam as pontes. As teorias comunicacionais nos lembram de que a conexão e a desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos. Portanto, o espaço inter é decisivo. Ao postulá-lo como centro da investigação e da reflexão, compreenderemos as razões dos fracassos políticos e participaremos da mobilização de recursos interculturais para construir alternativas (CANCLINI, 2005, p. 31).

Acredito que, no processo de ocupação e na constituição do Assentamento Lagoa do Boi, essas pontes foram criadas por quem estava tanto do lado de dentro, quanto do lado de fora. As alternativas interculturais foram sendo partejadas, tanto pelos que se propuseram acampar em barracas de lona, quanto por membros de movimentos e organizações sociais que, na retaguarda, garantiram a ocupação da área e a posterior consolidação do assentamento. Essas pessoas e seus processos produtivos, educativos e culturais podem ensinar como é possível se reconectar com a terra, com a vida e com outros grupos sociais, pois constroem sua existência atuando em redes em que o primordial não é a tecnologia, mas a ação humana.

Ao olhar para esse processo constitutivo das identidades, tendo como base as formulações de Stuart Hall e de Canclini (2000; 2005), foi possível afirmar que “a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida” (HALL, 2003, p. 432). Seguindo essa lógica, é possível ainda afirmar que “é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade” (HALL, 2003, p. 433).

A negação histórica da condição de sem-terra foi uma das propulsoras da construção identitária desses povos, mas à luz da diáspora e outros conceitos no campo dos Estudos Culturais, é possível afirmar que esse processo de (des)construção tem como característica a provisoriabilidade, que permitirá o surgimento de novas identidades.

Portanto, como diz Stuart Hall (1997), os sujeitos são compostos não de uma única, mas de várias identidades formadas e transformadas em relação às formas pelas quais são

representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam.

Para Stuart Hall (1997), se assumem identidades diferentes em momentos distintos. Essas identidades estão sujeitas a mudanças rápidas e permanentes, de acordo com o tempo, o espaço, e os efeitos da globalização. Esses efeitos globalizadores, que afetam as identidades culturais, permitem estar a todo o momento em todo o mundo, e ao mesmo tempo não estar em lugar nenhum. A ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado se perde em detrimento da forma integrada e conectada das comunidades e das organizações com as novas combinações de espaço/tempo advindas da globalização.

As imagens do mundo não são mais criadas pela imaginação. Passam a ser emitidas, inicialmente, pela televisão e hoje pelos aparelhos eletrônicos ao alcance das mãos em qualquer lugar que se esteja. O mundo se apresenta a todo o momento e sem pedir licença, tornando real o que Hall (1997) chamou de “desintegração das identidades nacionais”. Um processo que se dá pela homogeneização cultural, em que as identidades “locais” seriam afetadas e resistiriam à globalização, o que acarreta certa hibridização das identidades nacionais.

Sem dúvida alguma, hoje já se vive a compressão espaço/tempo, que tem como resultado o encurtamento das distâncias e aceleração dos impactos sobre pessoas e lugares. Prova disso são os crescentes fluxos migratórios de adultos e crianças em todo o mundo. Esses impactos e fluxos da globalização sobre as identidades alcançam as atuais representações de criança e de infância. Com ao advento tecnológico e as quebras de barreiras espaço/temporal, as crianças são enxergadas pela mídia como potenciais compradores de objetos, sonhos e imagens. Elas não são mais seres frágeis e inocentes, mas seres com desejos de consumo dos artefatos físicos e virtuais.

Desse modo, as “identidades partilhadas” de que fala Hall (1997) envolve também as crianças - potenciais consumidores - que partilham com outros indivíduos que se encontram distantes no espaço e no tempo, os mesmos bens, serviços, mensagens e imagens. Os lugares permanecem fixos, pois neles estão as raízes, contudo, esses espaços são invadidos e cruzados num piscar de olhos (HALL, 1997, p. 73). O espaço infantil é perpassado pela “transmídia”, que partilha e propaga informações, saberes e imagens a todo o momento.

Essa “homogeneização cultural”, certamente afeta as identidades infantis. Contudo, grupos de crianças (como as que desenvolvo a investigação), sustentam e partilham uma identidade mais local. No entanto, será mesmo que posso perceber entre as crianças residentes em áreas de reforma agrária processos de resistência à homogeneização cultural globalizadora? Mas será mesmo necessária essa resistência? Ou será que, conforme defende

Canclini (2005), só olhar para essas crianças como as diferentes e não for feita alguma intervenção para que elas deixem de ser vistas como desiguais, elas seguirão desconectadas não só das redes, mas, sobretudo, não serão acolhidas como devem no mundo social.

Não é nossa intenção defender a supremacia de uma identidade local, mesmo porque é difícil negar e lutar contra aspectos globalizantes que contestam e deslocam as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional/local. O efeito pluralizante da globalização sobre as identidades permite novas possibilidades e novas posições de identificação que, segundo (HALL, 1997), torna as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Foi esse processo de constituição identitária de um grupo de crianças camponesas que me levou aos estudos culturais sobre infância, bem como a criar estratégias metodológicas para desenvolver o presente estudo.

Entendo, assim, que as identidades não existem naturalmente. São construídas nas relações que o indivíduo estabelece com seu grupo de origem, com outros grupos com os quais as vivências são compartilhadas em diferentes espaços de convivência e ainda com as relações que estabelecem com a sociedade de consumo. Contudo, uma marca das identidades é imutável: elas são constituídas culturalmente (FISCHER, 1999).

Nessa perspectiva, a cultura precisa ser tomada como um conjunto de sistemas que confere sentido às vidas das pessoas, suas histórias e lutas. Portanto, as identidades sociais são construídas no interior da representação, através da cultura e não fora dela.

As questões até então apresentadas me permitem apontar que a organização educativa, social, cultural e política de um assentamento de reforma agrária precisam garantir as singularidades na elaboração da identidade infantil das crianças que vivem nesse contexto. Para Farias (apud MARSCHNER, 2009), essas crianças encontram-se contextualizadas por uma história de reformas, mudanças, conquistas e dificuldades – o problema agrário – que produz situações de indefinições. Mediante esse quadro, é que esses pequenos vivenciam a permanente busca pela valorização da sua cultura e da constituição de suas identidades.

3.2 A Perspectiva Histórica da Infância: olhar as crianças nos olhos e compreender sua história

Após apresentar uma perspectiva sociológica da infância, considero importante adentrar em algumas imagens da infância que foram construídas ao longo da história. Desse modo, em se tratando de uma abordagem histórica sobre as crianças, o autor referência é

Philippe Ariès (1914 – 1984). O historiador não estudou a ideia de infância nas classes subalternas, mas sim, com as crianças da nobreza, entretanto, não se pode negar que as construções sobre infância de Ariès se tornaram um marco nesse campo de estudo. Ao descrever “Os sentimentos da Infância”, o autor inicialmente se vale de registros artísticos para revelar como se deu a construção da identidade infantil ao longo dos anos.

Segundo Ariès (1981), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância. No século XIII, surgiram alguns tipos de representações de crianças mais próximas do sentimento moderno. As crianças, inicialmente, são representadas na figura de um anjinho e, posteriormente, surgem representações de crianças associadas ao mistério da maternidade da Virgem Maria: o Menino Jesus, a Nossa Senhora da infância. Estas representações de infância perduraram até o século XIV.

A criança representada nua surge nas artes na fase gótica. Segundo Philippe Ariès (1981), o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, vai se ampliando, pois a partir das representações da infância da Virgem Maria, outras infâncias de Santos são retratadas. No século XV, surgiram outras duas representações da infância: o retrato e o “putto”. Este último não era o retrato de uma criança real, mas sim de uma criança nua. Eram pinturas ou esculturas de um menino nu, geralmente gordinho e representado frequentemente com asas. Tratava-se de uma derivação da figura do Cupido jovem, que simbolizava o amor e a pureza.

Nos últimos anos do século XVI, a infância passa a ser representadas nas efígies funerárias. Quando isso acontecia, era mais recorrente nos túmulos das professoras do que da família.

A infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; quanto à criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática (ARIÈS, 1981. p. 21).

Esses registros históricos de Ariès (1981), além de possibilitarem a percepção dos sentimentos de infância ao longo dos tempos, também demarcam a ausência de consciência da ideia da infância durante longo período da história. Esse distanciamento dos adultos com as crianças aparece até mesmo nos termos utilizados para se referir às mesmas. No que tange à primeira infância (0 aos 07 anos), o termo empregado era *enfant* (criança), que quer dizer não-falante. A fragilidade e a insignificância com a qual a infância era tratada remete à ideia de que, nesse período, a criança precisava sair dessa fase para ter alguma visibilidade.

Segundo o historiador, mudanças relacionadas ao sentimento de infância só foram

percebidas no século XIX. Como o ingresso na escola era também o ingresso no mundo dos adultos, as idades se misturavam e as crianças aprendiam junto com eles. Isso perdura por alguns anos do século XIX, mas, paulatinamente, se inicia um movimento de preocupação com as crianças.

Outra historiadora, Cristina Pontes (1998), indica nos seus estudos que há milênios a infância é invocada na tradição oral dos mitos gregos e nos textos fundamentam religiões como o Cristianismo e o Islamismo. Nessas religiões, as crianças são vistas como categoria separada dos adultos, existindo em ambas as religiões ritos e rituais sobre a transição para a idade adulta.

Outra abordagem apresentada pela historiadora refere-se aos nomes relacionados à infância e às crianças. O registro mais antigo da língua latina utilizado para se referir às crianças foi *puer*. O radical desse termo faz alusão à cria, tanto humana quanto de animais. Como a língua latina não dispunha de um termo para designar bebê, outro termo utilizado era: *infans* (etimologicamente, aquele que não fala). De forma análoga, também se utilizava o termo *allumnus*, designando aquele que era alimentado ou mesmo *filius* e *filia* para se referir àquele que mama.

Como esses termos também tinham função de definir o estatuto jurídico em relação ao pai, as crianças recebiam ainda designações como *proles* ou *nepotes* (os sem poder). Do mesmo modo, outros termos eram empregados com funções específicas: *liberi* designava crianças livres; *spurii* referia-se a crianças bastardas (que não podiam provar a paternidade ou não era permitido ter pai - direito romano); *pupillus* e *pupila* para crianças órfãs (termos empregados no diminutivo para as crianças, cujo pai morrera antes de lhes ter dado o nome).

No campo literário, a história das crianças também foi abordada. Alguns romances escritos no século XIX elevaram as crianças ao posto de heróis. Alice no País das Maravilhas, escrito pelo inglês Lewis Carroll, é uma desses contos. Alice, por acidente, caiu em uma toca de coelho e acabou parando num lugar mágico, com criaturas antropomórficas. A personagem passa então a viver grandes aventuras.

Outro romance do século XIX é Oliver Twist, do também inglês Charles Dickens. O enredo apresenta uma jovem que dá à luz um menino e morre em seguida. Este órfão recebe o nome de Oliver Twist e vive seus primeiros nove anos em instituições de caridade. Devido aos maus-tratos, Oliver foge e acaba por se juntar aos bandidos para roubar. Apesar do bom coração, ele se envolve em muitas confusões. A questão da delinquência se torna o pano de fundo desse clássico da literatura.

Como será possível perceber adiante, a história da criança no Brasil é marcada por

vários episódios de exclusão e abandono. No caso da literatura brasileira, a criança também é retratada dentro desse universo da vulnerabilidade. Uma das obras em que as crianças têm centralidade no enredo é *Menino de Asas*, do Potiguar Homero Homem. A obra, lançada em 1981, conta a história de uma criança que nasceu diferente de outras da cidade: no lugar dos braços, ele tinha asas. A tristeza da mãe era grande, então, para consolá-la, o pai um dia lhe disse: – *Há de ser obra de Deus, mulher. Ele sabe o que faz.* Desde então, consideraram que a situação do filho era um desígnio divino. Convenceram-se de que o filho deveria ser um anjo, um mensageiro de Deus, por isso asas em vez de braços.

O menino se desenvolveu normalmente, como qualquer outra criança. Deu seus primeiros passos, melhor, voos aos três anos. Foi para escola aos sete. Então começaram os problemas. Como as outras crianças tentavam imitá-lo, acabavam se acidentando; então os pais das outras crianças passaram a não aceitar na escola o menino de asas.

O professor sugeriu aos pais do menino que operassem suas asas, mas eles não concordaram. O menino de asas deixou a escola, mas foi educado em casa por um professor. Como não tinha outras crianças para brincar, passou a viver mais próximo dos pássaros e das aves. Decidiu ir para a cidade e prometeu ao pai que lá iria usar as pernas e não as asas. Mas algumas circunstâncias o obrigavam a voar para vencer as barreiras.

O menino foi vítima de inúmeros preconceitos. Para os jornais, a televisão e a polícia era o “monstro de asas”. Quando chegou à cidade, até para dormir foi difícil. Conseguiu encontrar uma pensão onde pelo menos pudesse passar a noite, mas como existia uma recompensa no jornal para quem entregasse o menino de asas, o dono da pensão não pensou duas vezes. Ele fugiu para a mata e lá se deparou com um acampamento de crianças fugidas do Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Mesmo com os olhares curiosos sobre ele, o menino resolveu aceitar a comida e o abrigo oferecidos pelo bando. Como a intenção de viver na cidade era trabalhar, o menino acabou deixando o acampamento e assim não optou pela prática de crimes em conluio com aquelas crianças.

De volta à cidade, no lugar de emprego, encontrou mais encrencas. Passou a se esconder durante o dia e dormir à noite dentro de uma canoa abandonada na praia. Certo dia, se deparou com um anúncio de jornal que dizia: “Doutor Pacheco Fernandes - Cirurgia Plástica”. Entrou em contato com o cirurgião, que aceitou operá-lo. Teve então que hospedar o menino num quarto nos fundos de sua residência. Certo dia, o menino leu no jornal que o seu amigo Pilão estava preso. Não titubeou, e foi libertá-lo. Pilão foi uma das poucas pessoas que o tratou como gente normal, inclusive protegendo-o do ataque do bando de crianças de rua.

Certo dia é acordado (no quartinho) por Rute, filha única do Doutor Pacheco. Viveu momentos mágicos com ele, mas ao serem flagrados pelo médico, o menino perde o abrigo e procura o acampamento de Pilão. Como aquela não era a vida que queria, logo deixa o bando. Voltou algumas vezes ao acampamento levando mantimentos para Rute que havia sido sequestrada pelo grupo. Conseguiu realizar vários serviços, que só um homem de asas poderia executar. Foi nomeado Zelador Aéreo da cidade e, assim, o homem-pássaro passava os dias nos ares, protegendo e zelando por todos.

A outra obra literária brasileira que escolhi para fazer uma breve descrição é Capitães da Areia, de Jorge Amado. O romance retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua. Apresenta não apenas a vida de assaltos e as atitudes violentas, mas também revela as aspirações e os pensamentos ingênuos, comuns a qualquer criança.

A obra se inicia com uma série de reportagens fictícias explicando a existência de um bando de menores de rua que aterrorizam a cidade de Salvador - denominados Capitães da Areia. O grupo vive basicamente de furtos. A narrativa, mesmo seguindo uma linearidade, opta por contar a vida e os destinos de cada integrante do grupo.

Pedro Bala é líder. Um menino loiro e filho de um grevista morto no cais. Tinha ido parar na rua por volta dos cinco anos de idade e desde jovem já se mostrava corajoso e o mais capacitado a se tornar o líder das crianças. O grupo ocupava um trapiche abandonado na praia e era formado por mais de cinquenta crianças.

Outro personagem é o Professor. Este sabia ler e passava as noites lendo livros à luz de vela. Algumas vezes, ele lia as histórias para os outros do grupo ou então criava as suas próprias narrativas, a partir do que lera.

Gato, um dos mais bonitos do grupo recebeu esse apelido quando chegou ao trapiche. Ao ingressar no bando, um dos meninos tentou se relacionar com ele, mas não teve sucesso. Gato tentava andar arrumado na medida do possível, mesmo sendo um menino de rua mantinha sua vaidade. Ele se apaixona por uma prostituta chamada Dalva, que irá ter um romance com o jovem, após ser abandonada por seu amante.

Sem Pernas, certamente é a criança mais amarga do grupo. Seu ódio e amargura têm uma relação com um episódio de prisão, em que os policiais o maltrataram muito. Usava sua condição de manco para bater nas portas das casas e se apresentar como órfão aleijado. Ganhando confiança dos moradores, ele descobria o que tinha de valor na casa e depois montava um plano com os Capitães da Areia para assaltar a residência.

Outros personagens são: João Grande, negro destemido que tinha o respeito dos demais do grupo por sua coragem e tamanho. Volta Seca, que se dizia afilhado de Lampião e

sonhava integrar o bando do padrinho. Pirulito, um menino de forte convicção religiosa e que queria abandonar o roubo. Boa Vida, jovem esperto e que se contenta com pouco. Dois adultos aparecem como amigos das crianças, o Padre José Pedro e a mãe-de-santo D. Aninha.

A varíola toma conta de Salvador. Um dos meninos do grupo acaba sendo internado com a doença. Nesse contexto, Dora e Zé Fuinha passam a integrar o bando. Eles haviam perdido a mãe, que fora vítima da varíola. Logo que chega ao trapiche, Pedro Bala, Professor e João Grande evitam que alguns meninos cometam abuso contra Dora. Pedro Bala ganha a confiança da menina e passa a viver um romance com ela.

Pedro Bala e Dora protegem alguns colegas em um assalto frustrado pela polícia, mas os dois acabam sendo presos. Dora é levada para um orfanato, enquanto Pedro é torturado pela polícia e mantido em uma solitária por oito dias. Os Capitães da Areia livram Pedro Bala do reformatório e juntos traçam um plano para libertar Dora. Quando conseguem libertá-la, encontram-na muito doente. Seu estado se agrava e só vive mais alguns dias na companhia dos meninos.

Após a morte de Dora, o grupo vai se dispersando. Sem Pernas, em uma perseguição policial, acaba pulando do Elevador Lacerda e morre. Pirulito aceita o convite de Padre José Pedro e passa a viver e trabalhar na igreja. Gato vira cafetão de Dalva e com ela vai morar em Ilhéus. O Professor recebe ajuda de um homem que o leva para o Rio de Janeiro - onde ele se torna pintor - retratando o cotidiano das crianças da Bahia. Por fim, Volta Seca vai para o bando do seu “padrinho” Lampião e acaba sendo preso e condenado pelas várias mortes e crimes cometidos.

O fascínio de Pedro Bala com as histórias do pai sindicalista cresce cada vez mais. Passa então a participar de greves e lutas sociais. Pedro Bala transfere o comando do bando para outro menino e parte para se tornar um sindicalista.

Várias análises seriam possíveis, a partir desses dois romances. Diversas imagens das crianças são construídas ao longo desses enredos. Quem, ao conhecer a história dos Capitães da Areia, não olha para a altura do Elevador Lacerda sem pensar na agonia e coragem de Sem Pernas, que se lança no ar para não perder a liberdade?

Seria possível também trazer outras obras, como por exemplo, *Infância dos Mortos*, de José Louzeiro. No entanto, a intenção da narrativa que faço acerca dessas obras é demonstrar que no Brasil, mais especificamente no século XX, a literatura tirou a criança da condição de invisível. Quanto ao romance de José Louzeiro, escrito em 1977 - a partir de reportagem sobre crianças de rua - é considerado um dos pioneiros na abordagem da infância nos grandes centros urbanos brasileiros. O autor, ao olhar de fora o universo infantil, é tomado por uma

compaixão que o faz se aproximar afetivamente daquelas crianças de rua, mas também o faz enxergar suas (im)possibilidades e falta de perspectiva.

Outras obras clássicas que trazem a criança nos seus enredos poderiam ser apresentadas, no entanto, apenas as citarei: *Menino do Engenho* (1932), de José Lins do Rego; *Meu Pé de Laranja Lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos. As crianças indígenas e as crianças negras brasileiras também aparecem em algumas obras⁴⁰. Contudo, de acordo com Mata (2015), ao estudar as narrativas, percebe-se que a representação da infância não é extensa. Diz o pesquisador que “os resultados da pesquisa sobre o romance contemporâneo, coordenada por Regina Dalcastagnè - no Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, da Universidade de Brasília - que não são muitos os personagens infantis nesse universo” (MATA, 2015, p. 13). Ao estudar alguns personagens de romances brasileiros publicados pelas editoras Companhia das Letras, Alfaguara/Objetiva e Record, entre 2005 e 2014, os resultados foram que:

As crianças, nesses romances, somam 8,1% do total de personagens; já as crianças narradoras são apenas 0,2% do total (19 personagens em um universo de 1557 listadas). O número é ainda mais reduzido se levarmos em consideração que grande parte desses narradores, 15 para ser mais preciso, se tornam adolescentes ou adultos ao longo da narrativa, tendo a infância apenas como ponto de partida para uma personagem cuja subjetividade está ancorada em outro espaço identitário (MATA, 2015, p. 13).

Percebe-se que, na literatura brasileira, a presença da criança não acompanhou o ritmo de produção de outras áreas que se debruçaram para a compreensão dos dilemas específicos enfrentados pelas crianças no passado e nos dias atuais. No campo literário, crianças não aparecem com frequência como autoras. Por outro lado, poetas como Manoel de Barros se valem da linguagem poética para recriar uma voz lírica infantil, embalada pela nostalgia da inocência e da criatividade.

Se na literatura a criança não teve o destaque equivalente a outros campos do conhecimento, importantes acontecimentos que contribuíram para mudança da imagem da infância na sociedade moderna foram sendo gestados desde o século XV. Um desses acontecimentos certamente foi o Iluminismo. Esse movimento veio defender ideias

⁴⁰ Por não ser objetivo do estudo um aprofundamento da literatura sobre crianças apenas cito algumas obras infanto-juvenis que retratam a infância das crianças negras e indígenas. De modo algum essa é uma escolha que relega essas crianças a um plano secundário. Sobre crianças negras registro: *Obax*, de André Neves; *Zum Zum Zumbiiiiiiii*, de Sonia Rosa, ilustrado por Simone Matias; *Kiriku*, de Michel Ocelot; *A Menina e o tambor*, de Sônia Junqueira e muitos outros. Sobre a criança indígena: *Boca da Noite: Histórias que Moram em Mim*, de Cristino Wapichana, ilustrado por Graça Lima; *Descobrimo o Xingu*, de Marco Hailer, ilustrado por Juliana Basile; *Um dia na aldeia*, de Daniel Munduruku, ilustrado por Mauricio Negro.

relacionadas com a valorização da razão, a crença na bondade natural do homem e a não interferência de Deus nas leis do Universo. Assim, a consciência social da existência da infância sem dúvida foi também influenciada pelas ideias Iluministas. Grandes iluministas lançaram suas contribuições para o mundo das ideias e alguns se dedicaram a temas relacionados à infância e sua educação. Dentre esses, é possível destacar: John Locke (1632-1704), Voltaire (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Montesquieu (1689-1755), Denis Diderot (1713-1784), Adam Smith (1723-1790), Benjamin Constant (1767-1830).

Ao se voltar para as relações verticalizadas e de poder vividas pelas crianças, é importante destacar o período chamado de contratualismo moderno. O filósofo Thomas Hobbes (1588-1679) foi o responsável pela teoria que defendia que a sociedade transitaria de estado natural - criaria situações de contrato social - até chegar à formação de uma sociedade civil. A lei do mais forte impera no estado de natureza, ou seja, são todos contra todos. No contrato social, as regras de sobrevivência são delimitadas e o Estado se legitima por meio da abdicação de vontades, valores e princípios dos homens. Hobbes defendia que o Estado seria o responsável pela defesa da coletividade, bem como responsável – juntamente com os pais – pelo controle das crianças. Como a imagem do homem girava em torno da maldade, não era diferente com a criança. Assim, a ideia de que elas possuem uma natureza maléfica, fundamenta a necessidade de controle e a supressão de direitos das mesmas.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) também se dedicou a formulações sobre o pacto social, contudo, em sua obra, a criança não é vista como maléfica e nem requer um controle, mas sim necessita ser educada. Em *O Contrato Social*, Rousseau afirmou que a base da sociedade estava no interesse comum pela vida social e no consentimento unânime dos homens em renunciar as suas vontades particulares em favor de toda a humanidade, a partir do igualitarismo primitivo até a sociedade diferenciada. Percebe-se que não era uma renúncia a favor de um Estado.

Entendia o pensador, que o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe. Na obra *Emílio ou Da Educação*, atribui a preponderância da primeira educação à mãe: “Cultiva, rega a jovem planta antes que ela morra; um dia, seus frutos serão tuas delícias” (ROUSSEAU, 1995, p.8). Diz ainda que: “Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam” (p.10). No século XVIII, as crianças eram vistas por aquilo que deveria ser traçado, enquanto ideal do adulto. A sociedade da época via as crianças como sendo adultos em miniaturas. Crianças tinham que começar a trabalhar muito precocemente, e até mesmo a vestirem-se como adultos. Mesmo assim, na obra de Rousseau, o respeito que se deve ter com as crianças e com o período da infância era uma

marca presente. Já no prefácio da obra citada, já surge uma consideração importante sobre as crianças: “Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”. (ROUSSEAU, 1995, p.4)

Com essa preocupação, a imagem romântica da infância estava presente na obra de Rousseau, pois entendia que a infância era o período da bondade e da inocência das crianças. Como considerava que os homens nascem e são corrompidos pela sociedade, considerava as crianças vítimas dessa sociedade e por isso necessitavam de assistência.

Outra contribuição para a construção da imagem histórica da infância aparece nas formulações de John Locke (1632-1704). O filósofo apresenta um conceito de criança imanente, por meio do qual defende que as ideias e os princípios que formam as crianças derivariam da experiência. Antes da experiência, o espírito é como uma folha em branco, uma tabula rasa, na qual as virtudes e os vícios são nela inscritos. Assim, quando as crianças vão adquirindo razão e experiências, desenvolvem-se também seu potencial. Locke formulou ainda sobre as sensações e a aprendizagem que decorrem da experiência.

As ideias iluministas em muito contribuíram para a criação e um estatuto da cidadania. Como as pessoas passam a participar da comunidade e passam a ter direitos e obrigações para com esta, como ficam as crianças, uma vez que eram consideradas imaturas e sem condições para se posicionar socialmente. Foi preciso forjar um espaço em que as crianças tivessem acesso a tal cidadania, eis que a modernidade introduz na sociedade a institucionalização da escola. Entretanto, esse espaço é onde as crianças passam a serem cidadãos do futuro e, enquanto lá estiverem estarão protegidas.

Como essa escolarização obrigatória é fruto da modernidade, e influencia o pensamento sobre infância, é preciso demarcar a que Modernidade estou me referindo. Para Anthony Giddens (2001), a Modernidade refere-se aos modos de vida e de organização social que emergiram no século XVII, trazendo mudanças significativas para toda a humanidade, como por exemplo, o desenvolvimento das instituições sociais.

Como produto da modernidade, está também a ideia de infância. Para Giddens (2001, p. 37), “a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais da nossa experiência”, sendo, portanto, as crianças consideradas nesse período como seres inacabados, elas também são afetadas pelas mudanças sociais. São as mudanças estruturais que acompanham a modernidade e com elas nossas identidades pessoais também se modificam.

Se na literatura e no campo das ideias foram reveladas importantes situações relacionadas à criança, a história da infância no Brasil também tem páginas singulares.

Sobretudo, a historiografia nos apresenta aspectos da criança pobre no cotidiano da sociedade brasileira. Trata-se de um registro histórico, que pode oferecer explicações para a insensibilidade em relação às crianças no Brasil (DEL PRIORE, 2013).

Grande parte das produções sobre crianças e infância no Brasil, traz as marcas da insensibilidade e da exclusão. Paradoxalmente, esse universo infantil é descrito por organizações e autoridades internacionais e nacionais, como um campo inclusivo e acolhedor, no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. Segundo Del Priore (2012, p. 233), o discurso que justifica esse ponto de vista é repleto de expressões como: “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar para que”; até o irônico “vamos torcer para”. Para a historiadora, subjacente a esse discurso, “habita a imagem ideal da criança feliz, carregando todos os artefatos possíveis, capazes de identificá-la, numa sociedade de consumo: brinquedos eletrônicos e passagem para a Disneylândia” (DEL PRIORE, 2012, p. 233).

A história que mais se aproxima das vidas das crianças da Comunidade Rose é uma bem diferente, marcada pelo abandono e pela excludência que remonta ao período colonial. Assim, os registros históricos sobre essas crianças no Brasil real nos apresentam situações de adestramento físico e moral; com instrução voltada para o trabalho e várias outras situações que denunciam um estado de abandono, misérias e abusos. Como sintetiza Del Priore (2012, p. 234), olhar historicamente para infância brasileira é se deparar com situações de risco que sempre existiram. Situações essas que hoje nos aterrorizam com “informações sobre a barbárie constantemente perpetrada contra a criança, materializadas nos números sobre o trabalho infantil, naqueles sobre a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, no uso imundo que faz o tráfico de drogas de menores carentes, entre outros”.

Já no século XVI, com a chegada dos primeiros jesuítas, crianças que viviam nos portos e mercados, sobrevivendo de pequenos furtos ou serviços, foram trazidas para o Brasil com a justificativa de que poderiam ajudar na missão catequética dos indígenas. Essas crianças de Além-Mar vieram se juntar às crianças indígenas que perambulavam pela Colônia ou estavam sob os cuidados dos jesuítas. Essa situação é reforçada por Costa (1985) ao afirmar que, para os colonizadores, seria prudente que esses pequenos “sem alma” deixassem a vida nas ruas e viessem para o Brasil.

De um lado, existiam crianças trazidas em condições de abandono, do outro as crianças nativas. À época, as descobertas europeias sobre infância, não alcançavam os Padres Jesuítas a ponto de orientar uma ação com as crianças que fosse além do dogma Católico. De acordo com Passeti (1995), nas primeiras investidas dos jesuítas eram perceptíveis duas representações sobre a criança:

(...) uma mística repleta de fé, é o mito da criança-santa; a outra de uma criança que é o modelo de Jesus, muito difundida pelas freiras carmelitas. Inspirados por estas imagens, capazes de transcenderem aos pecados terrenos, os jesuítas vêem nas crianças indígenas “o papel em branco” que desejam escrever; antes que os adultos com seus maus costumes os contaminem (PASSETTI, 1995, p. 3).

Guiado por essas representações e pelos dogmas da Igreja, o projeto pedagógico jesuítico tinha como missão difundir a fé cristã e catequizar os indígenas. Como a infância era percebida pela perspectiva dogmática, essa fase foi considerada como o “momento oportuno para a catequese, porque é também momento de unção, iluminação e revelação. Um momento visceral de renúncia da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não tinham se sedimentado” (DEL PRIORI, 2013, p. 15).

Como o acesso aos indígenas adultos era mais difícil, pois os hábitos já estavam mais enraizados e o poder de resistência era maior, a educação se voltou para as crianças, mesmo porque essas eram consideradas uma tábua rasa, um papel em branco, no qual tudo se poderia escrever.

Já no ano 1585, seguindo a saga catequizadora, a Companhia de Jesus funda na Colônia as chamadas “Casas de Muchachos”. O objetivo era recolher crianças órfãs e indígenas, objetivando educá-las a partir dos mandamentos da Igreja. Afastava-se, assim, a criança de seu convívio familiar. Essas Casas e o seu funcionamento são descritas em uma das cartas do Padre José de Anchieta:

Tem êste Colégio três aldeias de índios cristãos livres a seu cargo, que terão duas mil e quinhentas pessoas. Tem nelas suas casinhas, cobertas de palmas, bem acomodadas e igrejas capazes, onde ensinam aos índios as cousas necessárias à sua salvação, lhes dizem a Missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes ao dia e também ensinam aos filhos dos Índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, e desta maneira os fazem polidos e homens (BAZÍLIO, 1998, p. 21).

O objetivo não era apenas salvar as almas infantis e torná-las homens polidos. Havia também, a preocupação com o alcance de uma docilidade que permitisse a exploração das riquezas naturais, através da exploração do trabalho indígena (NETO, 2000, p. 106).

As tentativas de domesticação, as Casas de Muchachos e outras ações não foram suficientes. O que se via eram crianças e adolescentes – alguns desses saídos das Casas – despojados do mito da criança-santa ou pequeno-Jesus, agora, longe das mãos missionárias e “livres” para escreverem uma história sem o peso da domesticação, mas nem por isso uma história de atenção e acolhimento.

As ações educativas dos jesuítas não conseguiram fazer frente a esse estado de abandono, pois como afirma Del Priori (2012), essas escolas eram poucas e, sobretudo, para poucos. A falta de assistência para as crianças da época crescia proporcionalmente ao crescimento da Colônia. Quanto a isso, a autora diz ainda que: “se as crianças indígenas tiveram acesso a elas, o mesmo não podemos dizer das crianças negras, embora saibamos que alguns escravos aprendiam a ler e a escrever com os padres” (p. 6).

Torna-se crescente, o número de desvalidos. Sobre as crianças, incidiam diversos problemas, dentre vários, eram comuns os maus tratos, a miséria, a fome, os abusos e o trabalho escravo. A negligência familiar e do poder instituído só corroboravam com o crescente aumento de crianças abandonadas. Desse modo, se inicialmente o abandono se via entre as crianças indígenas e as que foram retiradas das ruas da Metrópole e de outras colônias, no século XVI, as crianças escravas engrossavam esse contingente, pois aquelas que não trabalhavam, “ficavam reclusas no alojamento dos escravos ou em outras partes, geralmente, nas ruas” (CHAVES, 2006, p. 66).

Com essa situação de vulnerabilidade infantil, somado ao aumento do número de doentes também abandonados, proliferavam ainda no período colonial as Santas Casas de Misericórdia. A primeira delas fundada em São Paulo, em 1543, segue os moldes portugueses, com o objetivo inicial de guardar a vida das pessoas necessitadas, oferecendo-lhes auxílio médico. Devotadas ao atendimento à pobreza estavam as irmandades, confrarias, ordens e outras organizações de caráter religioso (DEL PRIORE, 2013. p. 17).

Ainda nesse período, coube também às Santas Casas de Misericórdia receber os “expostos” (crianças abandonadas). Em algumas dessas Santas Casas também surgiram as chamadas “Rodas dos Expostos”. O abandono se dava por diversos fatores, tais como filhos fora do casamento, escravas que eram violentadas por seus senhores e não podiam ficar com as crianças, a falta de recursos financeiros, dentre outros. Muitas dessas mulheres eram obrigadas a dar um “fim” na criança, logo, eles eram descartados nas ruas, em portas de famílias e - onde existiam - nas Rodas dos Expostos.

Como era possível uma instituição criada para atender às pessoas desvalidas fechar os olhos para o estrondoso número de bebês abandonados? As Santas Casas de Misericórdia não podiam deixar que estes fossem vitimados pelas intempéries e pela fome (NETO, 2000, p. 107). Nesse contexto é que surge, no ano de 1726, em Salvador, a primeira Roda dos Expostos.

Esta roda era uma espécie de dispositivos onde eram colocados os bebês abandonados por quem desejasse fazê-lo. Apresentava uma forma cilíndrica,

dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da instituição. O bebê era colocado numa das partes desse mecanismo que tinha uma abertura externa. Depois, a roda era girada para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição. Prosseguindo o ritual, era puxada uma cordinha com uma sineta, pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante ou a rodeira dessa chegada, e imediatamente a mesma se retirava do local (PASSETTI, 1995, p. 9).

Essa prática perdurou por longos anos no Brasil, pois como garantia, o anonimato de quem depositava a criança, acabou por diminuir a quantidade de menores deixados nas ruas, nas portas das igrejas e nas casas de outras famílias. Além da Roda dos Expostos de Salvador, ainda no período colonial, outra foi instalada em Recife; nada que a história da escravidão não explique. Foram justamente nos portos do Recife e de Salvador, entre os séculos XVI e XVII, que desembarcou o maior número de cativos africanos. De acordo com Passetti (1995):

Mesmo após a independência do Brasil essas rodas continuaram a funcionar. Em 1825, outra roda é instalada na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo” (p. 10). Só por volta do século XIX essas Rodas passaram a ser extintas no Brasil, pois começam a “receber críticas de médicos higienistas, que viam esta forma de assistencialismo como responsável pelas mortes prematuras de crianças (PASSETTI, 1995, p. 11).

Estava posto um dilema para época: para onde iriam essas crianças? Como o Estado nada fazia para minimizar a situação das crianças de rua, com o atendimento limitado nas instituições filantrópicas, o quadro de abandono se agravava. Entendendo o Estado que caberia a si implantar uma política de proteção e assistência à criança, lançou o Decreto 16.272/1923, com o objetivo de garantir aos menores os cuidados higiênicos, de saúde e educação, intentando reintegrá-los à sociedade (NETO, 2000, p. 110). O Decreto objetivava “aprovar o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes” (BRASIL, 1923). As normatizações, além de definirem o perfil do menor abandonado (Artigo 2º, incisos de I a VI) também os subdividiam em: vadios⁴¹ (Artigo 2º, § 2º), mendigos (Artigo 2º, § 3º) e libertinos (Artigo 2º, § 4º).

O mesmo dispositivo também criou um abrigo de menores “destinado a receber provisoriamente, até que tenham destino definitivo, os menores abandonados e delinquentes” (Artigo 62). Criam-se, igualmente, alguns institutos disciplinares: “uma escola de preservação para menores do sexo feminino, que ficarem sob a proteção da autoridade pública” (Art. 69). Esta escola, denominada Quinze de Novembro, seria “dividida em duas

⁴¹ Dentre os chamados vadios estavam os capoeiristas. “Art. 30. Os vadios, mendigos, **capoeiras**, que tiverem mais de 18 anos e menos de 21 serão recolhidos à Colonia Correccional, pelo prazo de um a cinco anos”.

seções: uma de preservação, para menores abandonados e outra de reforma, para menores criminosos e contraventores” (Artigo 74, § 1º). Opto por pormenorizar alguns desses atendimentos para que se tenha noção da dimensão das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, só no Distrito Federal – à época Rio de Janeiro. Percebiam ainda que, na verdade, essas instituições de reclusão se somavam a outras que já recebiam menores: “Os menores abandonados ou delinquentes, actualmente recolhidos à Casa de Preservação, Escola Quinze de Novembro, Casa de Detenção, Colonia Correccional ou qualquer prisão, passarão para a jurisdição do juiz de menores” (BRASIL, 1923, Art. 99).

É possível perceber que as ações que intentavam garantir assistência e proteção às crianças com idades determinadas⁴², na verdade, estavam destinadas ao recolhimento dos que perturbavam a ordem do Distrito Federal. Ou seja, apesar de ser uma normatização nacional, a ação da mesma ficava restrita ao Rio de Janeiro.

Com esse mesmo alcance regionalizado, foram sancionados outros dispositivos legais, como: Decreto n.º 21.518, de 13 de junho de 1932, que regulamentou o Instituto Sete de Setembro, “destinado a recolher, em depósito, por ordem do juiz de Menores, até que tenham conveniente destino, autorizado pelo mesmo juiz, os menores abandonados” (Art. 1º); Decreto-Lei Nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, que transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores (S.A.M.), tendo como objetivo: “sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares” (Art. 2º).

Perdurou por anos essa ação localizada, até que na década de 60, mais precisamente em 1964 - após o golpe militar - o Estado cria uma política de “assistência” ao menor a nível nacional.

O governo militar introduziu, mediante a Lei 4.513/1964, a Política Nacional do Bem - Estar Social do Menor, cabendo à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) sua execução. Seus objetivos eram cuidar do menor carente, abandonado e delinquente, cujos desajustes sociais se atribuíam aos desafetos familiares (NETO, 2000, p. 111).

A FUNABEM foi instituída com a finalidade de cuidar das questões sociais relacionadas à infância e adolescência. Sua metodologia se sustentava no trabalho repressivo e assistencialista. A criança e o adolescente eram vistos como ameaça social, isso justifica a substituição do enfoque assistencialista pelo correccional-repressivo. Sendo assim, a privação de liberdade é fundamentada na noção de periculosidade. Para operacionalizar as ações

⁴² Art. 71. “A esta escola não serão recolhidas menores com idade inferior a sete anos, nem excedente a 18”.

instituídas pela FUNABEM, foram criadas - em vários Estados - as unidades denominadas: Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM's).

Importante destacar que, o objetivo que justificou a criação da Fundação era bem diferente do que veio a se tornar a instituição. A leitura que se tinha era a de que os meninos de rua há anos vinham sofrendo com injustiças sociais que precisavam ser solucionadas, assim, no discurso oficial, essas novas políticas de atendimento eram planejadas para serem desenvolvidas em parceria com as famílias, tanto que uma das metas era integrar o menor à comunidade, tendo como base a família ou o lar substituto. No entanto, não foi o que se observou com as ações implementadas pela FUNABEM e desenvolvidas nas suas congêneres, as FEBENS. As pretensas práticas de socialização e integração não se traduziram em ações educativas capazes de alterar a realidade dos menores. Existiram raras exceções de ações compatíveis com as necessidades dos internos, pelo contrário, foram frequentes – por anos - as notícias de fugas, violências e até mesmo morte.

Mesmo com seu caráter repressivo e por ter sido concebida num regimento militar, as ações da FUNABEM/FEBEM's não permaneceram inatingidas. Nas décadas de 70 e 80, movimentos se organizaram em torno de entidades não governamentais para impulsionar a criação de alternativas comunitárias de atenção à criança e adolescente de rua e na rua. Podem ser citadas, ações civis voltadas para as crianças de rua, por exemplo, do Fórum dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Fórum DCA) – Rio de Janeiro e a República do Pequeno Vendedor – Belém/PA. Este último começou na década de 70, atendendo timidamente crianças no restaurante do pequeno vendedor, no Mercado do Ver-o-Peso. Na década de 80, segundo Costa (1999), “a República do Pequeno Vendedor se constitui no movimento mais organizado, em todo o Brasil, na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes” (p. 84).

Na década de 80, a Igreja Católica organiza ações a nível nacional. Uma importante iniciativa foi a criação da Pastoral do Menor, mais precisamente em 1984, no Rio de Janeiro. Segundo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2014), essa ação visava “promover e defender a vida das crianças e dos adolescentes empobrecidos e em situação de risco pessoal e/ou social, desrespeitados em seus direitos fundamentais”. A situação de vulnerabilidade das crianças e, certamente, as atividades que passaram a ser desenvolvidas pela Pastoral do Menor, fomentaram uma ação da Igreja Católica articulada nacionalmente, que foi a Campanha da Fraternidade de 1987, que teve como tema: “Quem acolhe o menor, a mim acolhe”.

A CNBB encampou a luta pelos direitos dos menores abandonados como algo necessário para a paz social. A caracterização - que faz a CNBB desses menores - não é a

mesma vista anteriormente. De menores infratores, delinquentes, vadios, eles passam a serem considerados menores abandonados. O olhar pela perspectiva social enquadrava essas crianças e adolescentes como empobrecidos, marginalizados e oprimidos; indivíduos a quem o poder público não assistia e por falta dessa assistência desenvolviam as mais diversas atividades para sua sobrevivência e a de suas famílias, como por exemplo: “o boia-fria, o vendedor ambulante, o picolezeiro, o engraxate, o reparador de carros, o limpador de para-brisas, o catador de papelão, o perambulante, o pedinte, o drogadito, o que faz pequenos furtos e o que vive na rua” (CNBB: 1987, p. 4).

É evidente que, na década de 80, a temática do menor ganhou espaço nos debates políticos, nas reportagens, nos publicações, nos programas de televisão e até em filmes nacionais, a exemplo de *Pixote*⁴³: a lei do mais fraco. Essa intensificação dos debates, também fez surgir algumas polêmicas relacionadas aos termos utilizados para se referir a essas crianças e adolescentes. Excetuando os termos mais depreciativos de outrora, os mais utilizados na década de 70 e nos primeiros anos da década de 80 foram: menor abandonado, menor infrator, menor empobrecido e menor trabalhador. Essa não era apenas uma questão de semântica, o uso destes termos estava alicerçado nas políticas segregacionistas e referendado no Código de Menores de 1979 (Lei 6.697/79).

As críticas mais contundentes, na segunda metade da década de 1980, acabaram propiciando o surgimento de um novo termo: meninos de rua. O que fundamenta o uso do termo é a concepção de que esse menino de rua é fruto de uma injustiça social crônica e que, por isso, deve ser assistido pelo Estado. Contudo, o rompimento com o termo “menor” teve como marco o I Seminário Latino-Americano sobre Alternativas Comunitárias para Atendimento a Meninos de Rua (1984); a partir de então, a denominação para as crianças e adolescentes que se encontravam na rua passou a ser menino na rua e/ou menino de rua. No referido Seminário, a conclusão que se chegou foi que “meninos de rua” são:

Meninos e meninas entre sete e dezessete anos que vivem na rua trabalhando para se sustentarem ou ajudarem no sustento de suas famílias, que são quase sempre pobres demais para atender às necessidades básicas de seus filhos. E meninos na rua são aqueles que estão na rua praticando pequenos furtos, cheirando cola de sapateiro, mendigando e perambulando (FREIRE E EDUCADORES DE RUA, 1985, p. 5).

⁴³ Um filme de Hector Babenco, do ano de 1980. Apresenta um dos retratos mais cruéis da realidade nas ruas de São Paulo. *Pixote*, então com dez anos é detido durante uma ronda policial e levado para uma das unidades da FEBEM. Presencia vários episódios de violência contra os internos e, após assassinato de dois garotos, *Pixote* e mais dois amigos fogem. Nas ruas, precisam encontrar meios de sobreviver, nem que para isso tenham que se envolver com o crime, passando a fazer parte de um círculo onde a violência gera mais violência.

Mesmo com todas as justificativas, os termos “meninos de rua” e “menino na rua” continuaram polêmicos. Foi então que se passou a considerar que a criança e/ou adolescente que esteja desenvolvendo atividades incompatíveis com sua natureza de seres em desenvolvimento, encontra-se em situação de risco. Esses preceitos passaram a figurar nos discursos e nas políticas de Estado gerando a denominação atual: crianças e adolescentes em situação de risco.

Na Constituição Federal de 1988, já houve um olhar diferenciado para as crianças e adolescentes, estabelecendo algumas garantias, bem como Assistência Social com o objetivo de proteger a família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice; bem como amparar as crianças e adolescentes carentes (CF, 1988. Art. 203, incisos I e II).

Foi em 1990 que, através da Lei Nº 8.069, foi revogado o arcaico Código de Menores, de 10 de outubro de 1979 (Lei 6.697/1979). Desse modo, ficou estabelecido que, a partir do chamado Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990 - Art. 5º). Surge também em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Nº 8.742). Seus objetivos gerais são: regulamentar e estabelecer normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, da adolescência e da velhice; o amparo às crianças e adolescentes carentes, a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência, entre outros.

Olhando para as garantias sociais, amparadas juridicamente, é possível perceber que o Brasil encontra-se entre os países com a legislação mais avançada no que tange à proteção e garantias das crianças e dos adolescentes. Contudo, a ineficácia das políticas públicas ainda são a tônica em nosso país. As situações de barbáries a que estão submetidas as crianças brasileiras tiveram mudanças sim, mas o poder público segue vendo, com olhares passivos, a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, o trabalho infantil e o recrutamento de menores pelo tráfico de drogas, entre outros.

Se o poder público formata seus arcabouços jurídicos, estabelece metas e programas pouco eficazes e a situação objetiva de alguns grupos de crianças não se altera; as organizações sociais mais uma vez ocupam o lugar na história e assumem algumas importantes iniciativas. Poderia listar e discorrer sobre algumas delas, porém vou me ater a uma das ações de proteção à criança desenvolvida no Assentamento Lagoa do Boi.

O trabalho infantil na região Sisaleira ainda hoje é uma realidade, contudo, dias piores já existiram. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que “do universo de 3,3 milhões de crianças e adolescentes ocupados em 2014, 1.024.403 estavam trabalhando em atividades da Agricultura, pecuária, silvicultura, pesca e aquicultura. Esse montante representava 30,8% do trabalho infantil do Brasil e 7,1%, dos ocupados desse setor” (DIAS, 2016, p. 16). Não tenho como objetivo fazer análise de dados estatísticos, apenas desejo demarcar que o Trabalho Infantil ainda é uma realidade a ser combatida no Brasil, sobretudo no campo.

Imagem 11: Crianças e adolescentes por agrupamento de atividades no trabalho principal – 2014/IBGE/Pnad

Grupamento de atividade	Em n°s abs.	Em (%)	Em (%)*
Agricultura, pecuária, silvicultura, pesca e aquicultura	1.024.403	30,8	7,1
Comércio e reparação	795.466	23,9	4,4
Serviços de alojamento, alimentação, transportes, financeiros e imobiliários	461.425	13,9	2,5
Indústria de transformação, extração mineral, petróleo, gás, eletricidade e água	356.129	10,7	2,7
Administração pública, educação, saúde, serviços sociais, coletivos e pessoais	286.123	8,6	1,5
Construção	231.438	6,9	2,5
Serviços domésticos	174.826	5,2	2,7
Atividades maldefinidas	1.568	0,0	2,4
Total	3.331.378	100,0	3,3

Fonte: DIAS, 2016, p. 16.

O Território de Identidade Sisal, localizado no Semiárido baiano, por muitos anos foi conhecido como umas das regiões de maior exploração do trabalho infantil. Por iniciativa do Movimento de Organização Comunitária (MOC)⁴⁴, através de um dos seus projetos, o Conhecer, Analisar e Transformar (CAT); foi desenvolvida uma ação na escola do Assentamento Lagoa do Boi, visando abrandar a situação do trabalho infantil na comunidade.

O MOC, através da parceria com a Oikos – Cooperação e Desenvolvimento - uma Organização Não Governamental portuguesa; levou para o Assentamento um projeto em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): o Semear a Solidariedade. No ano de 1998, através desse projeto, as crianças da Escola 10 de Julho, da Comunidade Rose, passaram a se comunicar por cartas com outros grupos de crianças da Escola Nº 2 de Santa Cruz, Coimbra, Portugal. Os objetivos do projeto consistiam em:

Fomentar nas crianças portuguesas o imaginário, a empatia, o compromisso e o sentido de solidariedade através da relação com projetos que a OIKOS e a UNICEF desenvolvem nos países em vias de desenvolvimento, tomando conhecimento das realidades locais, da sua riqueza humana e cultural e das

⁴⁴ Entidade civil, de direito privado, para fins filantrópicos e não econômicos, de caráter beneficente, educacional, voltado para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana. Em funcionamento desde outubro de 1967. Prioriza ações no campo das políticas públicas, participação social, convivência com o Semiárido, agroecologia, relações sociais de gênero, economia solidária, educação do campo contextualizada, soberania e segurança alimentar e nutricional, desenvolvimento sustentável, direito à comunicação, entre outros.

dificuldades sentidas e vividas pelas populações, muito especialmente ao nível das crianças (Anexo 1 – Projeto Semear a Solidariedade).

Após um longo período de trocas de correspondências - no período de 21 de maio a 03 de junho de 2000 - seis crianças e uma professora da Escola 10 Julho, foram para Portugal participar do Encontro das Crianças do Mundo. A metodologia interativa, os passeios e visitas orientadas, o contato com o chefe de Estado português e, sobretudo, o intercâmbio cultural, lançou sementes na Comunidade Rose que até hoje germinam. Um dos frutos que ainda hoje a comunidade colhe é o trabalho em rede com diversas organizações sociais. São ações com intencionalidade pedagógica, política e social que permitem às crianças da localidade ter uma compreensão diferenciada do trabalho, ou seja, para os assentados do Rose, trabalho é produção social da vida.

Poderia elencar várias possibilidades oferecidas pelos estudos históricos de um determinado fato, indivíduos ou grupo de indivíduos. No entanto, adequando uma dessas possibilidades ao presente estudo, posso afirmar que a perspectiva histórica da infância permitiu que eu me localizasse culturalmente no tempo e no espaço. Mas, o olhar problematizador para a cultura e as culturas da infância acabou requerendo uma incursão por alguns pressupostos antropológicos.

As perspectivas sociológicas e históricas - somadas à perspectiva antropológica - acabam por permitir que as crianças sejam vistas por um prisma inteiramente novo. Se correntes sociológicas e outras históricas apresentam as crianças como seres “incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social” (COHN, 2005, p. 21); pelas lentes da antropologia, essas crianças passam a serem vistas como sujeitos ativos na definição de suas próprias condições. Assim, os estudos antropológicos podem colaborar para que as crianças sejam vistas como seres sociais plenos, possibilitando, dessa forma, que sejam estudadas antropológicamente sob três aspectos: a criança como ator social, como produtor de cultura, e a definição da condição social da criança (COHN, 2005, p. 21).

Como esses aspectos podem ser tomados como condutores dos estudos sobre crianças, farei uso dos mesmos, à medida que as análises da etnografia realizadas na Comunidade Rose forem acontecendo. No momento, considero importante apresentar uma discussão sobre a antropologia da infância e também como as correntes culturalistas e estrutural-funcionalistas percebem a criança nos contextos socioculturais.

A Antropologia - com seus estudos - vem contribuindo para que as crianças sejam, de fato, reconhecidas como atores sociais. Isso será possível quando os estudos propiciarem espaços de expressões capazes de permitir que as crianças observem, sejam ouvidas e escutem. Sendo assim, diz Clarice Cohn (2005), que as crianças poderão “atribuir significações aos diversos componentes dos estilos de vida que levam, considerando comportamentos, representações e contextos de naturezas múltiplas” (p. 8).

O fenômeno sob o qual se debruça a antropologia precisa ser estudado e compreendido em seu contexto social e cultural, ou seja, são as condições desses contextos que ajudarão o investigador a entender o fenômeno estudado.

Essas possibilidades me fizeram optar pela etnografia para responder às questões de investigação sobre sujeitos específicos, que vivem numa realidade também específica; por isso, nego as estigmatizações lançadas às crianças de assentamento e ao lugar onde residem, estudam e trabalham, ou seja, onde se constituem culturalmente. Para a antropologia é imperativo que a análise das culturas e da sociedade seja desenvolvida de forma sistêmica. Portanto, assumir esse pensamento “significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social em que é gerado” (COHN, 2005, p. 9).

As possibilidades analíticas que venho construindo já focaram o espaço de relações das crianças – o Assentamento Lagoa do Boi; já fez incursões na Sociologia, na História e na Literatura, agora chega à Antropologia. A pergunta que surge é: que contribuições a Antropologia pode dar aos estudos das crianças? Essa é uma pergunta que Clarice Cohn (2005) também se fez, chegando à conclusão de que, nos estudos da infância, a Antropologia pode “fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas, como a corrupção do homem pela sociedade ou o valor da vida em sociedade” (p. 9). Poderá ainda o investigador se valer nos estudos da criança de:

Uma metodologia de coleta de dados. Atualmente, diversos estudiosos das crianças têm utilizado o método da antropologia, especialmente a etnografia, entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem (COHN, 2005, p. 9).

Mediante as respostas encontradas, sem dúvidas não há como prescindir das contribuições antropológicas no presente trabalho. Não obstante, me parece que o estudo da

criança fora do campo pedagógico ou psicológico requer um esforço a mais. Nessas duas áreas, parecem ser a criança e a infância objetos naturais de estudo, mas quando se decide romper essas fronteiras, se faz necessário encarar o desafio que é estudar essa criança como ator social, como produtora de cultura e, sendo assim, agente direto na definição da sua condição social. É preciso ir além das abordagens de investigação que estudam algo sobre a criança: sua relação com a família, sua aprendizagem, as políticas voltadas a elas etc. Assim, me parece, além de desafiador, salutar, assumir a perspectiva antropológica num estudo inserido dentro de um Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade. Além disso, é preciso estar ciente que, com essas escolhas, se instaura um movimento para legitimar a criança como uma possibilidade de estudo no campo da cultura. Afinal, como salienta Cohn (2005), “em várias esferas, que vão do senso comum às abordagens do desenvolvimento infantil, pensa-se nelas como seres incompletos a serem formados e socializados” (p.10).

Essa visão da criança, como apresentado anteriormente, é deveras presente nos primeiros estudos sobre infância através das teorias da socialização, no campo sociológico; e nos estudos da História, com os registros sobre uma criança figurativa que, para ser percebida, precisava se vestir e se portar como um miniadulto. Na Antropologia, os estudos sobre crianças foram negligenciados por longos períodos. Para Cohn (2005), as mudanças se iniciaram na década de 1960, quando conceitos fundamentais da antropologia, como cultura e sociedade foram revistos, bem como se passou a perceber na criança um sujeito social.

Para que se percebam as importantes mudanças nos estudos antropológicos, faz-se necessário destacar alguns princípios das correntes culturalistas e estrutural-funcionalistas. Essa primeira corrente – culturalista – desenvolveu importantes estudos sobre crianças nas décadas de 20 e 30. Os antropólogos desse período, sobretudo os norte-americanos, se filiavam à Escola de Cultura e Personalidade. Um dos direcionamentos de seus estudos consistia em perceber o significado de ser criança e adolescente em outras realidades socioculturais, evidentemente que a sociedade norte-americana da época era o contraponto dessas outras realidades.

Os culturalistas definiram que a cultura é transmitida entre as gerações e aprendida pelos membros da sociedade. A partir dessa definição, depararam com a necessidade de delimitar, no comportamento humano, o que é propriamente cultural, sendo assim, particular (*nature/inato*) e o que seria natural, desse modo, universal (*nurture/adquirido*). Estudos que seguiram essa linha investigativa foram importantes, embora polêmicos⁴⁵. Contudo, é

⁴⁵ Podem ser destacados os estudos de Margaret Mead, em Samoa, ilhas norte-americanas do Pacífico. O Objetivo foi verificar se os dilemas e a rebeldia vividos pelos adolescentes norte-americanos eram uma faceta universal desse

inegável a visibilidade que ganharam os estudos da criança na Antropologia, ao definir métodos e formas de observação, coleta e análise de dados. Essa organização metodológica acabou por demonstrar que a experiência das crianças é cultural e só pode ser entendida em contexto.

Entretanto, quando os culturalistas unem seus pressupostos analíticos com os pressupostos epistemológicos, surgem algumas dificuldades. Um dos problemas é justamente a definição de cultura como aquilo que é adquirido e transmitido, advindo daí o grande diferencial cultural, que seria a formação de padrões de personalidades. Segundo Cohn (2005), como essa acepção de cultura e cultural “corre-se o risco de engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais esperadas para a vida adulta” (p. 15). Se nos estudos que seguiram essa orientação os parâmetros para se pensar a infância estavam orientados pelo que a criança se tornaria e não pelo que ela era na fase investigadas, a cisão entre a vida adulta e a da criança acabaram remetendo a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura.

Em contraposição à corrente culturalista, antropólogos britânicos se posicionam a partir da negação do psicologismo presente na corrente norte-americana. Esses britânicos se filiam à corrente estrutural-funcionalista. Para esses antropólogos, não interessa a formação da personalidade ideal, mas sim as práticas e o processo de socialização dos indivíduos. Em oposição aos culturalistas, assumem que a formação da personalidade não é uma questão de aquisição de cultura e competências, mas de delimitação dos papéis e relações sociais envolvidas nesses processos que, por sua vez, embasam a realização dessas práticas e processos de socialização (COHN, 2005, p. 15).

Para essa corrente, o investigador precisa conceber as sociedades como um sistema de papéis e relações sociais que podem ser observados, descritos e analisados. Desse modo, o lugar do indivíduo na sociedade é orientado por esses papéis. Mas se a visão é sistêmica, esses indivíduos estão ligados a outros e, dessa forma, se constitui uma totalidade social que é reproduzida indefinidamente. Analisando esses pressupostos, Clarice Cohn (2005) percebe que: “as gerações se sucedem, e cada qual vai assumindo um papel social que lhe antecede e define seu status e posição na sociedade” (p. 16). A autora diz ainda que:

Com esses pressupostos, a criança dos estudos estrutural-funcionalistas se vê relegada a protagonizar um papel que não define. Suas ações e

momento do ciclo de vida. Concluiu que os conflitos e as rebeldias juvenis americanas são dados culturais, não explicáveis por uma condição biológica. Defendendo então que a própria ideia de adolescência não é universalizável, e deve ser definida em contexto. Esse estudo tanto virou um *best-seller* quanto recebeu duras críticas do antropólogo Derek Freeman. Este vai às ilhas e não reconhece no que vê o que havia lido nos trabalhos de Mead (COHN, 2005).

representações simbólicas não precisam ser estudadas, portanto, o seu lugar no sistema é definido pelo próprio sistema. O que se estuda, então, são os grupos de mesma faixa etária (os pares), as categorias de idade, as passagens entre categorias de idade e status sociais, e seu papel funcional. As interações sociais estudadas limitam-se àquelas com o que se define como “agentes de socialização”, sejam eles adultos ou membros mais velhos de um grupo de jovens (COHN, 2005, p. 16).

Ao mobilizarem a díade sistema e socialização, os investigadores dessa corrente mantêm seus princípios de uma sociedade organizada como um sistema, na qual os processos de socialização ocorrem através de práticas que têm como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais, de modo a fazer as engrenagens desse sistema. Por essa perspectiva, as crianças não são tomadas como sujeitos ativos na consolidação e definição de seu lugar na sociedade. Para Cohn (2005, p. 16), “elas são vistas como um receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados”.

Certamente, todos esses estudos oferecem possibilidades para análise das crianças em seu contexto sociocultural, portanto, renegá-los numa investigação que tem a criança como centro seria um equívoco. Porém, ao conhecer esses pressupostos é possível evitar que se cometam alguns erros: 1) Considerar que a cultura é inculcada nas crianças; 2) Considerar que essas crianças só são socializadas, ou seja, inseridas nas práticas socializadoras da sociedade por agentes adultos; 3) Evidenciar a reprodução social e transmissão cultural, enfatizando em alguns momentos a cultura, essa vista como aquisição de competências e a formação de personalidades para inserção na estrutura social.

A perspectiva antropológica, somada a outras, sociológica, histórica e social; compôs uma base epistemológica que possibilitou olhar para as crianças e, sobretudo ouvi-las em suas práticas em si. Não foi necessário criar um ambiente manipulado para se obter informações e respostas definidas *a priori*. Como a abordagem etnográfica permitiu que, a partir de um delineamento metodológico, os achados fossem surgindo num movimento de devir, as vozes dos participantes da investigação foram se somando às elaborações teóricas. Dessa forma, outras formulações, no campo antropológico, sociológico e/ou histórico, serão retomadas nos capítulos seguintes. Dentre esses, o conceito de cultura, cultura de infâncias, identidade, diáspora e hibridismo serão retomados e adensados nas próximas páginas.

Faz-se ainda necessário, antecipar-me a uma pergunta que certamente surgirá: em se tratando de um estudo desenvolvido por uma pedagoga: por que não optar por uma discussão da criança orientada pelas perspectivas pedagógica e psicológica?

A resposta a essa pergunta não é algo que seja evidente por si mesma. Portanto, não se trata de um axioma ao qual a obviedade dispensa uma explicação. Digo inicialmente que, por uma opção epistemológica e metodológica, as perspectivas pedagógica e psicológica não tiveram o mesmo *status* na investigação que as perspectivas sociológica, histórica e social. Entretanto, feita essa opção não estou negando a importância social dos estudos pedagógicos e psicológicos.

Na condição de pedagoga, poderia ser difícil justificar a opção feita. Contudo, a percepção de uma educadora sobre os processos pedagógicos voltados para crianças me ancora nessa escolha. Desse modo, para Ana Lúcia de Faria (2005), ao se estudar crianças, faz-se necessário a construção de uma pedagogia fundamentalmente não escolarizante, que incorpore investigações de várias áreas do conhecimento, contribuindo para que se conheça a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis (FARIA, 2005, p. 1016).

Eis a questão: para este estudo não cabe uma supremacia para a perspectiva pedagógica, pois mesmo sendo a investigação com crianças, não estão em jogo os processos de escolarização. Importa-me ouvir essas crianças no seu ambiente coletivo e a forma como se constituem ao produzirem cultura em sentido amplo.

Na verdade, o que muda é o enfoque no que é pedagógico nessa relação com a criança. O que muda é optar por um estudo que vai além do olhar disciplinar, ou seja, as lentes pelas quais decidi são múltiplas. Foi preciso abrir as perspectivas para que não acabasse assumindo um viés pedagógico, em que as análises da infância se fechassem numa abordagem de escolarização, a partir da qual se identificasse padrões de normalidades ou anormalidades no desempenho das crianças. Esse mesmo viés pedagógico, ao considerar a criança como um ser biológico que se desenvolve em etapas etárias, dificulta a compreensão de que essa criança também se desenvolve através da vinculação social e histórica.

A opção, então, foi por um olhar ampliado do que é pedagógico. Uma visão atenta para perceber que a criança tem um modo peculiar de se relacionar no seu espaço; que as práticas e os tempos pedagógicos são construídos mediados pelas intensas relações que transbordam das culturas da infância. É uma opção diante da qual me coloco atenta para questões étnicas e de gênero, mas focada em perceber como o protagonismo das crianças mobiliza soluções capazes de superar possíveis diferenças. Digo ainda que o olhar pedagógico se faz presente sim, mas enxergo as crianças como sujeitos plenos de direitos e não apenas como alunos. Dessa maneira, as crianças que percebo não estão restritas aos modelos definidos historicamente pela Pedagogia e pela Psicologia.

Quanto à perspectiva psicológica, também foi opcional não dar-lhe uma centralidade. É fato que a “psicologização das crianças considera-as como futuros humanos, mais do que atuais humanos, e impede de reconhecer que a ação da criança tem atributos sociológicos importantes e que essas realizam funções sociais” (GAITÁN, 2006, p. 26). Não quero com isso negar a importância dos aspectos psicológicos no desenvolvimento infantil, mas diante das escolhas teóricas e metodológicas enveredar pela psicologização infantil se tornou desnecessário.

Não é uma escolha baseada numa suposta falta de utilidade da psicologia. Parto da compreensão de que, assim como o conceito clássico de socialização, também o conceito de desenvolvimento infantil priva as crianças da possibilidade de serem atores sociais de pleno direito. Para se pensar esses conceitos, é preciso retomar a uma das concepções tradicionais de criança: um fato biológico vivido por todo ser humano. Caso a criança seja considerada apenas no sentido biológico, torna-se um objeto abstrato, sendo assim, para se desenvolver precisará avançar por diferentes níveis de aquisição de competências. Esse é um processo que Claude Javeau (2005) denominou: etapas de fabricação da personalidade dos indivíduos.

Os estudos da Psicologia sobre as fases de desenvolvimento infantil, na sua maioria, consideram que as competências cognitivas e comportamentos do indivíduo são adquiridos mediante a vivência de etapas. Quando essas teorias definem esse caráter normativo, as variações dos contextos nos quais esses indivíduos se desenvolvem e a forma como que participam da construção social dessa realidade são ignoradas. Essa forma de conceber o desenvolvimento desconsidera as condições sociais presentes na base da sua produção social da realidade e da própria criança.

Sou mais propensa a considerar a perspectiva psicológica em que a infância é concebida como uma construção social. Assim, o quadro interpretativo que contextualiza essa fase da vida é assumido como um fenômeno que não se prende aos pressupostos de imaturidade biológica. A infância passa a ser considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (JAVEAU, 2005).

Balizada por essas considerações, percebo as várias perspectivas que podem contribuir para análise das crianças assentadas e do contexto social onde suas identidades se constituem. É por isso que busco estabelecer um diálogo com diversos campos do conhecimento, tais como a Sociologia da Infância, A História, a Antropologia, a Política e até mesmo a Pedagogia e a Psicologia.

Culturas e identidades se inscrevem no mesmo processo construtivo. São permanentemente incompletas por serem atravessadas pelas transformações econômicas,

sociais, políticas e culturais que acontecem diariamente nos diversos espaços em que se inserem os indivíduos. Assim, considerando o contexto em que se deu a investigação, posso afirmar que as identidades (geracionais, política, de gênero, étnicas e de classe social) das crianças assentadas são produzidas tanto pela mística, que envolve o movimento e organização dos trabalhadores rurais, como também pelas informações adquiridas nos contextos externos ao assentamento.

Essas incursões históricas me fazem olhar as crianças face a face. Ampliar o olhar sociológico e histórico do sentimento de infância me permite reafirmar a presença da mesma na sociedade. Seja no pensamento filosófico, seja nas artes ou nos processos globalizadores que envolvem a produção e o consumo, as crianças têm seu espaço, portanto, não é possível invisibilizá-las, como outrora.

3.3. A Perspectiva Social da Infância: identidades e processos constitutivos de crianças assentadas

Sem dúvida, creio que as duas perspectivas anteriores sobre a infância se encontram relacionadas com a perspectiva social que passo a abordar. A opção por essa separação se deu em função da demarcação de uma infância constituída num contexto social específico e com enfoque específico de investigação. Quanto ao contexto - um assentamento de reforma agrária, o modo de organização do mesmo e a relação dos adultos com as crianças já apontam algumas diferenciações. Quanto às investigações existentes, a primazia de alguns estudos se voltam para o fazer sobre as crianças. No entanto, opto pela ação de um fazer com as crianças do Assentamento Rose.

Ao iniciar as considerações sobre a perspectiva social da infância, penso que a concepção de criança construída na modernidade, colocando-as na condição de *infans* (aquele que não fala), é um forte indicativo da evidente ocultação da participação infantil nos contextos sociais e, conseqüentemente, nas investigações. Nessa linha de argumentação Arenhart (2003, p. 3) afirma que: “a modernidade funda o conceito de infância como uma categoria específica e diferente dos adultos, essa concepção tem colocado às crianças numa condição de seres irracionais e menores em relação aos adultos”. Contudo, constato, ao ouvir as crianças, que o confinamento e o cerceamento das possibilidades de viverem suas infâncias são rompidos pelo significado político e social que os adultos dão às crianças na Comunidade.

Caso centrasse o olhar apenas para uma das perspectivas – sociológica, histórica,

antropológica ou social – possivelmente reduziria as possibilidades de análise acerca da infância de crianças camponesas. Se por um lado pensar a infância num contexto específico requer uma aproximação com aspectos teóricos que rompem barreiras temporais e espaciais, por outro, é preciso evidenciar algumas especificidades encontradas na infância camponesa.

Quanto às vivências infantis na atualidade, percebo que, paulatinamente, se impuseram limitações espaciais e temporais. As relações entre as crianças em atividades que outrora aconteciam nas ruas e nos parques vêm se tornando mais raras. Os espaços públicos, que já foram sinônimos de liberdade e encontros, hoje remetem ao perigo e ameaça à integridade das pessoas e isto por conta da violência.

O enclausuramento infantil fez surgir um diálogo virtual, em que computador, videogame e smartphones se tornaram canais de interação para crianças de todas as idades. Esse tipo de relação virtual não é exclusividade de crianças que vivem numa realidade urbana, pois as do campo, mesmo numa menor proporção, também estão conectadas. Contudo, as relações sociais em que as crianças da cidade e do campo estão envolvidas apresentam diferenças significativas para a vivência da infância.

Na realidade das crianças que vivem em área urbana, além do uso corriqueiro das tecnologias, existe - a depender da classe social a que pertença - uma agenda lotada de atividades extras: aulas de língua estrangeira, esporte, aula de música etc. Já as que vivem no campo acabam se inserindo desde muito cedo, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho. Segundo (MARTINS, 1993), a essas crianças do campo atribui-se o estatuto de futuros herdeiros da terra e da propriedade que, com o fruto de seu trabalho, manterão viva a esperança de algum dia conquistar a terra capaz de lhes tirar da condição de peões, boias-frias ou arrendatários.

Encontra-se aí uma diferença fundamental quando falo de limitações espaciais e temporais. As crianças camponesas têm seu tempo envolto pela lógica do mundo do trabalho e a família do campo. Para garantirem o próprio sustento trabalham diretamente na lida com a terra, ou estão em volta de locais e situações em que os adultos vivem não só da produção agrícola, mas, sobretudo, para a produção.

Na vivência cotidiana e direta com a terra, as crianças do campo, sobretudo as que vivenciaram as lutas pela reforma agrária, da fase de acampamento até serem assentadas, vivem momentos de organização onde se evidencia que naquele espaço se almeja uma formação humana que prime pela vida coletiva e pelo respeito. Ou seja, essa organização se estrutura a partir da necessidade objetiva de lutar pela democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais no campo.

É por meio da ação que nasce a consciência coletiva dos sujeitos que lutam pela terra. Desde cedo, as crianças são levadas a compreender que a luta vai além da conquista da terra. A luta é por uma sociedade em que homens, mulheres e crianças possam construir novas formas de viver, respeitando irrestritamente a condição humana. Por isso que, ao contrário do que ocorre em outros espaços sociais, as crianças não assistem passivamente ao percurso da história. Nesse contexto de luta pela (e na) terra, elas são incluídas no próprio fazer da luta. Isso é tão possível quanto real, por ser uma ação que envolve toda a família expropriada da terra, pois é a forma de se buscar a garantia de condições básicas para sobrevivência do coletivo que ali vive.

As crianças que vivem em espaços de organização coletiva – como são alguns assentamentos de reforma agrária – lidam diretamente com a mística, a luta e o trabalho que se estrutura nesses espaços. Assim, é evidente que existe uma intencionalidade educativa nas ações voltadas para todos os sujeitos que ali vivem e convivem. A partir dos princípios pedagógicos e da emergência de valores relacionados à condição de assentados, os sujeitos se educam mutuamente e vão produzindo coletiva e individualmente sua (s) identidade (s) nesses espaços.

Ao vivenciar a forma de relação das crianças num contexto de assentamento de reforma agrária, foi possível constatar que: “as mudanças na forma de ver e tratar as crianças estão intimamente relacionadas às modificações na estrutura do modelo de organização social” (ARENHART, 2003, p. 18). Sim, se as crianças são consideradas como seres sociais, políticos e coletivos, as ações pensadas no espaço de convivência acabam considerando a sua presença e sua importância.

Essa forma de ver a criança se opõe às ideias de uma educação instituída para preservar e desenvolver um ser imaturo, puro e ingênuo por natureza, como pensava Rousseau no século XVIII. Tanto essa visão quanto a de um espaço – escola – capaz de legitimar a diversidade da infância, acabam por fortalecer uma significação social dessa fase (KRAMER, 1992). Por outro lado, espaços e ideias que não valorizam a potencialidade social da criança se revelam como espaço de cerceamento, homogeneização e negação da condição infantil.

A criança e a infância são reais, não podem, portanto, serem invisibilizadas ou cerceadas. Diante do convívio com as crianças assentadas, posiciono-me com mais veemência no tocante às formulações como as que denunciam a morte da infância (POSTMAN, 1983). O autor alega que as crianças seguem sofrendo um processo de adultização precoce e irreversível, sendo quase impossível acreditar na possibilidade de ainda existir a infância. Quanto a essa ideia de fim da infância, o que de fato vem desaparecendo é a ideia mitificada

de infância que considerava as crianças de modo a-histórico (KRAMER, 2002). Hoje não é possível pensar a criança fora do seu contexto e muito menos como um ser passivo. Dessa forma, diante da ampliação da percepção da infância, Sarmiento (2002) diz que:

(...) esta concepção da morte da infância elimina a natureza activa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais de sua vida actual, vivem-na na especificidade de sua geração (SARMENTO, 2002, p.10).

As crianças - com sua natureza ativa, como sujeitos sociais - se diferenciam dos adultos. De igual modo, também se diferenciam entre si, pois são frutos das relações em diferentes contextos socioculturais que as constituem. Ou seja, diferentes experiências socioculturais, somadas a elementos como classe social, etnia, cultura e gênero vão construir diferentes mundos de infância (SARMENTO, 2002, p. 11).

Voltando para as experiências socioculturais específicas das crianças assentadas, o fato de estarem tão próximas ao trabalho e vivenciarem todo processo de organização do seu espaço acaba identificando-as enquanto coletividade e as diferenciam em relação às outras crianças. Por essa implicação com os seus contextos, sonham e acreditam que são corresponsáveis pela construção de um mundo melhor, pois refutam o modo degradante que nega aos homens direitos mais elementares como alimentação, moradia, saúde, educação e cidadania. Por sua vez, ainda na infância, aprendem a negar o modo como são relegadas ao “não lugar”, ao silêncio, à espera. As relações que estabelecem no meio em que vivem permitem que se coloquem como atores sociais e protagonistas na construção de outra história para si, para seus pares e para a sociedade.

Vivencio esse protagonismo infantil no Assentamento Lagoa do Boi. Nos momentos em que se fez necessário uma conversa com os adultos do Assentamento – professores e lideranças – as crianças se fizeram presentes, afinal, tudo que se tratava estava relacionado com a vida delas. De modo igual, quando a atividade estava voltada para as crianças, os pais acompanhavam o desenrolar das ações. Ainda sobre a forma com as crianças assentadas percebem o mundo, bem como o seu papel social, Arenhart (2003, p. 29) apresenta um relato que evidencia essa dimensão social da infância campesina:

Sou fruto da Reforma Agrária e quero um Brasil com pessoas livres, onde eu possa expressar meus sentimentos, minhas revoltas, meus sonhos.... Um país onde eu possa continuar vivendo no campo. E nele tirar meu sustento, aproveitando as riquezas que a natureza oferece, e preservando o verde da esperança. Um Brasil com educação, onde nós crianças além de aprender a

ler e a escrever, plantar, preservar, brincar, sonhar... pudéssemos expressar o que nós sentimos, trabalhar na terra, praticar esportes, participar das decisões da educação (Cleonir, 9 anos).

A poética, desse modo, infantil de ver o mundo é descrita pelo Frei Sérgio Görge⁴⁶, quando busca, em suas memórias, imagens de crianças durante os anos que militou junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ele narra um episódio de uma criança, no ano de 1981, no momento em que o Exército Nacional e a Polícia Federal invadiam um assentamento no Rio Grande do Sul. O local estava tomado de tal forma que ninguém podia ser solidário com os assentados, levar comida ou mesmo celebrar missas, mas o Frei acabou entrando no assentamento e viu uma situação desoladora. Contudo, naquele lugar onde reinava o temor da ditadura e os olhares eram de desesperança, uma criança fez o adulto perceber que lutar valeria à pena:

(...) foi quando me chamou a atenção uma criança de uns 4 anos, sentada em cima de um tronco de árvore, na beira da estrada, quase ao centro do acampamento, parecendo alheia a tudo o que ali se passava, sem se importar com o aparato militar que a rodeava. Cantava, a plenos pulmões, a música-hino dos sem-terra naquela época: A grande Esperança. Parei, tomado de emoção, ouvindo aquela voz infantil rompendo o silêncio imposto pela ditadura militar e pelas elites aos camponeses pobres que estavam ousando levantar sua cabeça e dizer sua voz. -“A classe loca e a classe opelália, ansiosa, espela a refolma aglária” – cantava a vozinha inocente acordando em mim a coragem amortecida⁴⁷ (MST, 1999, p. 6).

As crianças, num contexto campesino, fazem parte de uma realidade que não pode ser negada: são chamadas a tomar a história nas mãos e serem agentes de transformações pessoais, locais e sociais. No entanto, as próprias crianças percebem características comuns da infância, mas também sabem demarcar essa dimensão social: “o que tem de igual entre as crianças sem-terra e as outras é que todas são crianças, todas têm o direito de brincar, estudar e conseguir um futuro. – Volnei, 8 anos” (ARENHART, 2003, p. 31).

Sendo a organização no assentamento de reforma agrária uma missão familiar, as crianças têm papel importante. Primeiro porque não são proibidas de vivenciar os momentos de reuniões, ao contrário, são incentivadas a participar. Depois, seja nos momentos de conflitos, nos acampamentos ou nas mobilizações, produzem um efeito contagiante, pois trazem na sua essência a alegria e a esperança. Essa valorização infantil na organização comunitária se deve à percepção de alguns movimentos de trabalhadores rurais para o fato de

⁴⁶ Religioso da Ordem dos Frades Menores (OFM) e liderança campesina no Rio Grande do Sul.

⁴⁷ Fragmento do Prefácio, escrito pelo Frei Sérgio Görge, Caderno de Formação: Crianças em movimento.

que a luta pela terra é projeto do presente e do futuro, ou seja, é um projeto de vida inteira. Para Caldart, (2000, p.194), o lado terno desses movimentos se deve à inserção de um modo feminino de ver a luta e se fortalece com a presença das crianças.

Reforço, assim, que essa perspectiva social de infância permite a construção de uma identidade coletiva infantil. De acordo com Caldart (2000), essa construção identitária se torna possível pela forma como os movimentos camponeses entendem a própria condição infantil, a condição de aprendizes dessas crianças e a participação direta das mesmas na história e organicidade dos movimentos sociais do campo.

Por mais que essa condição infantil seja invisibilizada pelos meios de comunicação e tenha pouco espaço nas produções acadêmicas, não é possível negar que no Brasil os povos do campo são os que mais sofrem com prisões, chacinas, massacres e tantas outras formas de violência física e simbólica. Caldart (2000) destaca que, mesmo nesse contexto de negações e privações, as lideranças camponesas não se preocupam apenas em produzir alimentos, mas também têm como intencionalidade a constituição de seres humanos que possam contribuir para manter o sonho de dignidade vivo.

Que os olhares que se voltam para a constituição das crianças não sejam restritivos a uma fase cronológica. Que a capacidade infantil para aprender e ensinar, de viver despropositadamente, encham muitos vazios que nós adultos criamos, mas, sobretudo, que as crianças nos leve a perceber – assim como percebeu o poeta – o quanto podem transformar a sua volta.

*...O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
botando ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.*

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta.
Você vai carregar água na peneira à vida toda.*

*Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.*

O Menino Que Carregava Água Na Peneira - Manoel de Barros.

4. A CRIANÇA NA CONSTITUIÇÃO CULTURAL SÓCIO-POLÍTICA E EDUCATIVA DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: NEGAÇÕES E CONQUISTAS

*Madrugada camponesa
faz escuro ainda no chão, mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite, a manhã já vai chegar.*

*Não vale mais a canção
feita de medo e arremedo para enganar a solidão.
Agora vale a verdade cantada simples e sempre,
agora vale a alegria que se constrói dia a dia,
feita de canto e de pão.*

*Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar.
(Thiago de Melo⁴⁸)*

Os dias, as horas e as madrugadas camponesas são feitas de resistências e repletas de ensinamentos. Os vazios deixados pelos descasos e abandonos são preenchidos por uma construção coletiva das identidades individuais. Desse modo, não esperam o amanhã, nem a nova manhã, numa pura espera vã. Constroem o novo dia a cada dia, com fé, canto, trabalho e pão. Essa foi a realidade que vivi com crianças, jovens e adultos do Assentamento Rose.

Ao viver as relações sociais no Assentamento, muitas possibilidades despontam. As histórias do passado de luta dão respostas para a determinação do presente e as certezas de que são construídas para o futuro. Uma história que não é apenas passado, mas, sobretudo, é elemento vivo do presente. Dessa forma - ao adentrar nos aspectos culturais, políticos, sociais e educativos do Rose – fica evidente que as conquistas foram alcançadas com lutas contra as negações que sempre rondaram a realidade campesina.

O desafio - a mim colocado - foi o de manter a mística e a poética dessas lutas diárias num estudo que mobiliza conceitos no campo da cultura, foca as singularidades da infância campesina e revela o modo próprio de conduzir as vivências culturais, políticas e educativas. Desafio posto e aceito, inicio minha tarefa trilhando os mesmos caminhos percorridos pelos que primeiro chegaram às terras da antiga Fazenda do Boi: abraçar a cultura e a educação como armas de resistência e a organização democrático-coletiva, como água necessária para manter a terra fértil.

⁴⁸ MELO, Thiago de (2003, p. 40). Poema: Madrugada Camponesa.

4.1. Uma Caminhada de Descobertas: encontrando face a face, a história do Rose

Vivenciar no Assentamento, os processos educativos, as ações de organização produtiva, social e política; tornou-se a melhor forma para a elaboração teórico-metodológica relacionada à constituição cultural e identitária dos pequenos assentados. Ao ouvir as crianças, consegui estabelecer relações entre os aspectos da infância nos assentamentos e as abordagens conceituais no campo da Cultura, bem como das Culturas da Infância e da Identidade.

Para evidenciar essas relações, estruturei o terceiro capítulo objetivando demarcar que pelas características sociais, políticas e educativas, um assentamento pode representar um espaço diferenciado para a construção da identidade infantil. A partir dessa afirmação, considero pertinente evidenciar que nesses espaços existem peculiaridades na relação estabelecida pela criança com a história e a realidade que a recebe, por isso, aponto que a identidade infantil ali constituída não nasce ilhada e nem solta no vazio.

Nota-se que as especificidades relacionadas à organização social, política e educativa desses espaços possibilitam às crianças adquirirem referências peculiares durante a troca com os adultos, ou seja, questões fundamentais como o enraizamento na/com a terra e das formas de organização coletiva acabam sendo definidoras nos processos identitários dessas crianças.

A linha argumentativa sobre essas especificidades e peculiaridades da infância nesses espaços foi se constituindo na relação direta com os assentados, concomitantemente ao aporte teórico-metodológico que se somou para compor as teias da trama que sustenta este capítulo. Desse modo, o diálogo entre múltiplas vozes (polifonia) e múltiplos sentidos (polissemia), entrelaçaram os achados da investigação com as construções epistemológicas apresentadas até o momento. Como diz Souza (2006), esse é o momento em que “surge uma linguagem dinâmica em que sons, gestos, vozes, sentires e viveres entrelaçam-se. Linguagem gestada por um viver envolto em situações que garantem a pulsação de vida presente em todos que comigo caminham” (p. 13). Esse é o movimento dessa teia de sentidos. Estabeleci uma relação com os membros do Assentamento Rose que não se enclausurou nas técnicas frias de recolha de dados que, geralmente, distanciam os envolvidos no trabalho investigativo.

Como explicitado no primeiro capítulo, o estudo se ancorou numa ação direta com um grupo de crianças do Assentamento Rose. Ter como foco o “tornar-se criança” numa realidade campesina conduziu meu olhar, aguçou minha audição e fez ampliar minhas percepções. Sem dúvidas, a exercitação do olhar (ver) e do escutar (ouvir) me deslocou do entrincheiramento

acadêmico. Tive que me situar no interior do fenômeno estudado. Os elementos metodológicos propostos por Smith (1982 apud SARMENTO, 2011, p. 17) se fizeram presente desde a primeira visita ao assentamento e seguiram me acompanhando durante toda a construção desta Tese. Portanto, as bases de um estudo de caso etnográfico deram os traços iniciais para a investigação, bem como garantiram os contornos desta produção.

A maleabilidade das técnicas e os procedimentos etnográficos também me permitiram ajustar as cores durante o percurso investigativo. Quando, ainda no ano de 2015, apresentei para algumas lideranças as intenções de estudar a infância campesina, não imaginava os rumos que a investigação tomaria. Nessa primeira reunião, participaram membros da Secretária Municipal de Educação de Santaluz, BA (SME) e lideranças de três assentamentos do município: o Rose, o Antônio Conselheiro e o Vargem Funda. Logo, ficou claro que a ideia não era desenvolver uma investigação na perspectiva da escolarização e dos processos pedagógicos, assim, para a SME não houve impedimentos e nem sugestões. Já pela fala de alguns representantes dos assentamentos, compreendi que, na casa em que todos têm vez e voz, a autorização para que um estranho entre, necessita de um consentimento coletivo; ou seja, a liderança tem representatividade para falar em nome do coletivo, contudo, algumas decisões que envolvem imersões na vida do assentamento precisam ser analisadas.

Foi então marcado um segundo momento com as lideranças, agora na Escola Municipal 10 de Julho, do Assentamento Rose. Nesse encontro, conheci algumas crianças da localidade, alguns moradores e a dinâmica cotidiana do local. Com a participação de membros do Grupo Culturas de Infância (UFBA/IHAC), inclusive da coordenadora, professora Clarissa Braga, apresentei a proposta de investigação, utilizando a Poteca.

Tornou-se claro que a idealização de uma investigação deve ser apenas o passo inicial, pois as vivências no local e com as pessoas apontaram necessidades de ajustes e até mesmo de mudanças de percurso. Ficou claro para mim e para Clarissa – inicialmente suas mãos ajudaram a dar as cores para esse estudo – que precisávamos ajustar algumas situações. Uma coisa é percorrer três escolas num centro urbano para realizar uma investigação, muito diferente é acessar três localidades rurais. As distâncias⁴⁹ e as dificuldades geográficas já seriam suficientes para justificar os ajustes, contudo, despertamos⁵⁰ para as questões de caráter metodológico. Não seria prudente desenvolver uma investigação baseada em multicasos. Desse modo, um estudo de caso sobre um dos três assentamentos satisfaria as

⁴⁹ Feira de Santana, onde resido, fica a aproximadamente 170 Km de Santaluz. Se tomarmos Salvador como ponto de partida a distância é aproximadamente 280 Km.

⁵⁰ Mudo o tempo verbal da narrativa, que vem sendo feita na primeira pessoa do singular, para evidenciar que esse momento da construção foi compartilhado com a saudosa orientadora Clarissa Braga.

necessidades metodológicas. Como as portas e os braços do Assentamento Rose já estavam abertas para nós, por lá entrei e fiquei.

Que a pesquisa se trataria de um estudo sustentado por uma abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como método, isso estava previsto. Faltava o modo operacional desse estudo. As técnicas de construção de dados ligadas aos grupos focais, a princípio, não atenderiam às pretensões investigativas. Técnicas da observação participante, da pesquisa-ação e outras que requerem uma interação entre investigador-investigado seriam necessárias, então, encontrei na etnografia o terreno para acolher as sementes, germinar e dar os frutos.

Ainda preciso evidenciar que a Poteca já estava definida como a técnica de recolha⁵¹ de dados. Com o falecimento precoce de Clarissa Braga, seguir dando centralidade à Poteca foi a forma que encontrei para que Clari seguisse presente ao meu lado, até o fim. Foi então que os movimentos - polifônico e polissêmico, ou seja, que as várias vozes e os vários sentidos começaram a interagir no processo investigativo.

Portanto, como a etnografia não se prende a determinações prévias de técnicas e procedimentos, o modo de recolha de dados seguiu o decurso estabelecido pelas relações que passei a vivenciar no Assentamento Rose. Uma das primeiras indicações foi: o que conheceríamos sobre a infância campesina, não seria apenas pelas vozes das crianças, pois os adultos que ali chegaram, na tenra idade, também indicaram que queriam falar das suas infâncias. “Também cheguei aqui criança (risos), com 21 anos de idade” (Informação Verbal, ZICKS MUSICAL, 2019 - Grupo Focal)⁵²; era com esse espírito que os pais se apresentavam para mim, depois de um dia de trabalho na lavoura. Momentos como esses não estavam, inicialmente, previstos no “roteiro” da investigação, mas como não havia distinção do que é próprio da criança e próprio dos adultos, os pais entraram também na ação. Ainda mais: os pais realmente se mostraram interessados pelo que seus filhos faziam durante o dia e lá estavam eles, durante à noite, para prostrar sobre a investigação.

Numa perspectiva etnográfica, esses momentos não podiam passar despercebidos. Como diz Sarmiento (2011, p. 16), o enfoque é que orientará o desenho investigativo, conseqüentemente, os métodos e as técnicas se convergem com o que está sendo indicado pelo campo de investigação. Ciente de que havia essa abertura no plano metodológico, acolhi a sugestão de algumas lideranças do Rose para conversar com os pais, entrevistar alguns

⁵¹ Sobre esse processo de transformação da Poteca, de ação de extensão para uma técnica de recolha de dados, já discorri no primeiro capítulo.

⁵² ZICKS MUSICAL. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Zicks, uma das lideranças do Rose, assim iniciou sua apresentação em um dos momentos em que realizávamos atividades da investigação no assentamento (30/01/2019).

jovens e visitar o acervo de fotografias e documentos sobre a história do assentamento. Como foi necessário o uso das novas técnicas⁵³ para registrar essas duas possibilidades de ampliar a construção dos dados, o que mais me pareceu apropriado foi adaptar algumas estratégias de estudos por meio de grupos focais e utilizar a entrevista para ouvir um jovem da comunidade.

Esse alargamento, possibilitado pela etnografia, permitiu garantir a Poteca como parte da ação interativa para desencadear as narrativas das crianças, acolher as vozes dos adultos, bem como me manter atenta a “todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados” (SMITH, 1982 apud SARMENTO, 2011, p. 17). Foi então que percebi que, as técnicas de registro não poderiam ficar restritas à captação de áudio, nem restrita a quatro paredes. Como as próprias crianças indicaram, melhor do que apenas falar dos espaços de construção de suas infâncias, o bom seria ver e viver esses espaços. Dessa forma, tive que romper muros e cercas dentro do assentamento. Assim, a captação de imagens e áudios tornou-se necessária para que a amplitude da infância no Rose fosse registrada. Entra em cena a etnografia visual. Ressalto que, nesse passeio pelo Assentamento, mantive o registro de imagens e a gravação em áudio e audiovisual durante todo o trajeto. Lembro-me de que, aos registros das conversas informais que aconteceram nesse momento, dei o nome de Diário Dialógico de Aprendizagens (DDA).

Ao optar pela etnografia visual, outras proposições indicadas por Smith (1982) para o uso de estudos etnográficos foram alcançadas. Essas seriam: produzir relato bem enraizado nos aspectos significativos dos contextos estudados; garantir uma estruturação progressiva do conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resultasse da construção dialógica e compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados; realizar uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a base teórica (SMITH, 1982 apud SARMENTO, 2011).

Considero que ainda cabem algumas reflexões sobre o uso de imagens numa investigação de cunho etnográfico, pois no caso do presente estudo ampliaram-se as perspectivas metodológicas. Uma dessas reflexões diz respeito às diferentes opções do uso de imagens em investigações. Por um lado, podem ter estudos em que as imagens são assumidas como ilustrações do discurso, sendo raras as produções de imagens próprias, enquanto estratégia. Já outros estudos das imagens foram produzidos durante o percurso investigativo, configurando-se como elementos estruturantes do conhecimento e não são meros auxiliares documentais.

⁵³ A discussão das técnicas que se fizeram necessárias no decorrer da investigação foram apresentadas no primeiro capítulo.

Como em qualquer outra metodologia, o uso de imagens como recurso de construção de dados/conhecimento precisa manter uma coerência com as etapas da investigação. Assim, faz-se necessário: 1) Planejamento – é preciso definir, na matriz teórica, bem como nas diferentes etapas e tarefas metodológicas, o lugar da imagem dentro da fase de planejamento. 2) Trabalho de campo – como as metodologias visuais têm forte vinculação com estudos observacionais, especialmente a etnografia, são necessários alguns cuidados relativos aos princípios éticos, por exemplo, consentimento para obtenção e utilização das imagens; definição de limites e restrições de captação ou circulação das imagens; critérios de utilização pública, dentre outros; 3) Análise e interpretação – nesta etapa é essencial a reflexividade metodológica, entendida como ato de pensar a investigação a partir do lugar da sua produção. A reflexão contínua é determinante para definir as condições do uso da imagem, bem como os modos de triangulação com outros métodos e outras fontes; 4) Escrita e apresentação do relatório de investigação – os materiais visuais acompanharão a organização, estando aberto o uso não apenas de fotografias e gravuras, mas também vídeos e hipermídias.

Essas quatro etapas se fizeram presentes neste estudo. Como a técnica principal estava alicerçada na Poteca, deixar de registrar as transformações dos potes, os elementos depositados neles para disparar as narrativas e os desdobramentos delas seria um erro metodológico, pois apenas as transcrições das narrativas não seriam capazes de tornar visíveis as elaborações dos participantes. Assim, todas as etapas da Poteca foram fotografadas.

Por não se enclausurar na lógica formal, as diretrizes (teórica e metodológica do estudo), estavam abertas para imprevisibilidade. Nesse sentido, quando na fase do trabalho de campo os participantes indicaram caminhos que complementariam a percepção sobre a vida dos assentados do Rose e a organização da comunidade, imediatamente fiz as adequações necessárias. As captações de imagens e sons foram fundamentais para que aquilo que os participantes indicaram fosse contemplado na fase de análise e interpretação.

O Rose não é uma área rural pertencente a um dono, mas um espaço comum a vários assentados. Como escutei muitas vezes, ali é a Comunidade ou Povoado do Rose. Sim, é um lugar onde a coletividade ainda é valorizada. Uma comuna popular⁵⁴, um lugar onde se reúne um povo com objetivos comuns. Isso fica evidenciado nas ações e nas falas dos assentados. Desde o início, o lema que uniu os primeiros ocupantes de área foi “um por todos, todos por um”. Esse espírito coletivo foi mantido na própria divisão e transformação do espaço.

⁵⁴ Utilizo a expressão comuna popular para diferenciar do movimento comunal burguês da Idade Média (séculos XI a XV). Comuna popular foi um termo criado pela Revolução Chinesa para indicar uma comunidade independente, a fim de cuidar de seus interesses, de melhorar a agricultura e para coordenar os trabalhos de interesse coletivo.

Quando ainda residiam em barracas de lona, tiveram que pensar estratégias coletivas para a distribuição no espaço. Uma das primeiras decisões foi que seria criado um povoado como forma de garantir a unidade do grupo. Dessa forma, é importante ressaltar que nem todos os assentamentos são pensados nessa lógica. Alguns, ao dividirem as terras optam por um formato onde as residências ficam dentro da unidade produtiva. No caso do Rose, cada assentado “teve direito a uma unidade produtiva de 95 tarefas⁵⁵ e um lote no povoado com 28 metros de fundo por 10 metros de frente e, ainda, uma área de reserva para os filhos” (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁵⁶.

Não se trata de uma mera distribuição da terra. Existe uma intencionalidade de garantir o pedaço de terra tão sonhado para cada família, sobretudo, manter uma “comuna” em que possam manter os princípios da coletividade. Provas dessa intencionalidade são percebidas na garantia de um lote para os filhos⁵⁷ e na manutenção do trabalho familiar e coletivo, seja nas unidades produtivas ou na construção das casas no povoado. Assim, o mutirão se repetiu na construção da igreja, da escola, da sede da associação, do antigo posto telefônico, do posto de saúde, do abatedouro, da quadra e do futuro centro cultural, dentre outros espaços coletivos e particulares.

Imagem 12 – Igreja do Assentamento



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 13 – Primeira casa de alvenaria



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 14 – Sede da Associação.



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 15 – Escola 10 Julho.



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 16 – Futuro Centro Cultural



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 17 – Antigo Posto



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

⁵⁵ No Brasil a chamada Tarefa, a depender da região, equivale a uma metragem diferente. Na Bahia uma Tarefa corresponde a 4.356 m². Se cada assentado teve direito a 95 tarefas, logo, cada unidade produtiva tem 413.820 m². Transformando para Hectare, que equivale a 10.000 m², cada assentado tem 41 Hectares.

⁵⁶ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Invest.: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019.

⁵⁷ A preocupação não era apenas com os filhos já nascidos, mas também com os que nasceriam.

Imagem 18 – Posto de Saúde.



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 19 – Abatedouro.



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 20 – Quadra poliesportiva.

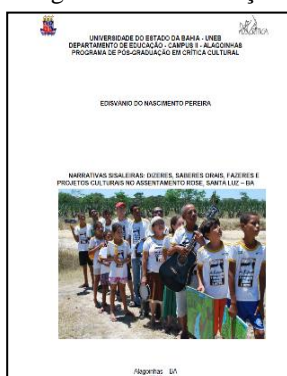


Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Por ser a organização coletiva a base social do Rose, membros da comunidade não só sugeriram algumas ações, como também ofereceram subsídios para que a história do assentamento fosse registrada de forma fidedigna. Uma dessas sugestões foi um encontro com os pais e mães das crianças que participaram do estudo e com jovens do assentamento. Aceitei a sugestão e foi um momento fundamental para ouvir, pela boca dos adultos, questões relacionadas à organização político-social, dimensão cultural, educação e o ser criança assentada. Outra sugestão foi uma busca no acervo fotográfico e documental do assentamento.

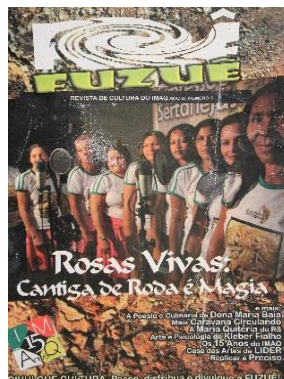
As imagens contribuíram para uma melhor percepção da organização espacial e das atividades culturais. Percebi que alguns desses documentos têm grande relevância para as lideranças. São as publicações em revista, livros, jornais, dissertação, DVD's e vídeos sobre o assentamento (Imagens 21, 22 e 23, 24). Curioso é que, quando conversava com diferentes pessoas e o assunto era a história do Rose, imediatamente sugeriam a leitura desse material. Não era uma negação de informações, mas uma forma de evidenciar essas produções.

Imagem 21 – Dissertação.



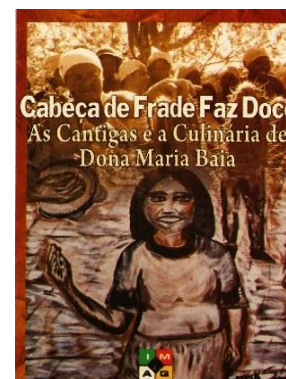
Fonte: Acervo APACOR – consulta Dez/18.

Imagem 22 – Revista Fuzuê



Fonte: Acervo APACOR – consulta Dez/18

Imagem 23 – Livro Maria Baia.



Fonte: Acervo APACOR – consulta Dez/18.

Imagem 24 – Globo Repórter (Print)

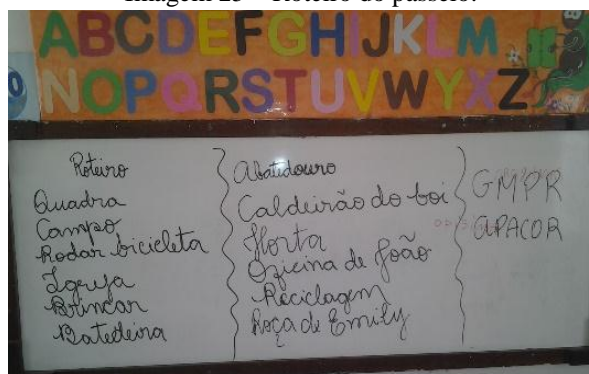


Fonte: Globo Repórter – Exibição 04/08/2013

<https://globoplay.globo.com/v/2733534/>

Essa ligação com o lugar também ficou perceptível nas crianças. Ao introduzir o trabalho com a Poteca, antes mesmo da pintura dos potes, orientei que tentassem incorporar nas narrativas os espaços que a criança acessava na comunidade e qual era a relação desses espaços com a infância delas. Imediatamente uma criança falou: “– É melhor ir nesses lugares do que só falar”. O “tornar-se sujeito” numa investigação se efetivava mais uma vez: não só os pais se colocavam nessa posição de cooperação, mas as crianças também. Só me restava acatar a sugestão e redimensionar o planejamento. Sendo assim, fizemos um debate e listamos no quadro esses possíveis locais (Imagem 25).

Imagem 25 – Roteiro do passeio.



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Nos organizamos⁵⁸, nos protegemos do sol, abastecemos as garrafas de água e fomos em grupo para esse passeio educativo. As descobertas e aprendizados foram muitos. O passeio exploratório foi guiado pelo líder Sassá e pela Professora Sol. Em cada um desses lugares, as vozes dos adultos e das crianças se entrelaçavam com o objetivo de apresentar as várias nuances dos locais. Algo que chamou atenção foi o espírito educativo dos dois adultos e a relação das crianças com a natureza. Quando um perigo iminente surgia, logo se ouvia: “–

⁵⁸ Mudo o tempo verbal por me colocar como parte do coletivo.

Olha, cuidado que tá cheio de cansação de favela aí. Se pegar em vocês vão se coçar” (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁵⁹. Ou então quando uma das crianças tira uma fruta de um pequeno arbusto, se voltava para mim e dizia: “– *Sabia que isso é comida de pássaro?* ”; imediatamente a professora intervém: “– *Se passarinho pode comer então a gente também pode comer* ” (Informação Verbal, SOL, 2019 - DDA)⁶⁰. Era só avistar algo comestível e logo se punham a colher e comer os frutos (Imagem 26). E, assim, seguimos explorando e aprendendo.

Imagem 26 – Passeio e frutos.



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Olha o umbu docinho! ”

“Quem quer licuri? ”

“Ali, naquela galha tem umbu, Mas só tira os maduros. ”

Durante a caminhada, percebi que para os assentados as aguadas fazem parte das maravilhas do Rose. São tanques naturais que armazenam, além de água, muitas histórias. Por lá esses tanques são chamados de caldeirão. Cada um dos caldeirões está relacionado com um membro do assentamento ou fato ocorrido (Imagens 27, 28, 29, 30). A profundidade também era uma preocupação constante, mesmo porque havia poucos dias que uma criança do Rose falecera afogada num dos caldeirões. Em cada tanque que chegávamos vinha o grito: “– *Não encosta não. Cuidado pra não escorregar. Se chegar perto vai ser puxado pelo nego d’água.*” (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁶¹. E ao meu lado uma criança fala: “– *A gente só vem aqui quando a mãe traz. Eu venho com meu pai. Não pode vir sozinho não que é fundo*”.

Imagem 27: Caldeirão de Maria Baia



Fonte: Acervo APACOR – consulta Jan/19

“Esse é o Caldeirão de Maria Baia. Ela só vinha lavar roupa aqui. Ela foi a primeira cozinheira do Assentamento. Ela tem 400 pratos só com coisas da caatinga”.
(Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁶²

⁵⁹ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Invest.: SOUZA, Leila Damiana A. S. Santaluz, BA 2019. Mp3

⁶⁰ SOL. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan./9]. Invest.: SOUZA, Leila Damiana A. S. Santaluz, BA 2019. Mp3.

⁶¹ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Invest.: SOUZA, Leila Damiana A. S. Santaluz, BA 2019. Mp3

⁶² *Idem*

“A história desse aqui é antiga. Foi aqui que caiu um boi. O fazendeiro procurou, aí quando viu! Olha o boi morto. Então ficou o nome Fazenda do Boi” (Informação Verbal, EMI, 2019 - DDA)⁶³.

Imagem 28: Caldeirão do Boi



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Imagem 29: Caldeirão de Brasilino



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Esse tem esse nome porque um colega aqui, chamado Brasilino, só vinha pegar água aqui. Podia até tá perto de outro caldeirão, mas, olha Brasilino aqui” (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁶⁴.

Imagem 30: Caldeirão do Peixe



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Aqui certa vez nos soltamos mais de cinco mil alevinos. Então batizamos de caldeirão do peixe. Esse é um dos mais fundos”. (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁶⁵

Muitas outras histórias foram reveladas durante o passeio. Outras foram apresentadas durante o encontro com os pais das crianças e jovens do Assentamento. Além da solicitude dos assentados, atribuo também à Poteca o modo como fui acolhida na comunidade. Após a primeira visita ao Rose, em 2015, os potes produzidos no encontro com as lideranças ficaram expostos na biblioteca da escola (Imagens 31 e 32). Como as famílias têm uma ou mais crianças que lá estudam, aqueles potes coloridos despertaram a curiosidade. Assim, à medida que os pais iam chegando para a prosa noturna, repetidas vezes eu ouvi: “– *Vamo pintar os potinhos também?* ”; “– *Eu só participo se for pintar os potes pra contar histórias*” (risos). A Poteca não foi a dinâmica escolhida para a conversa com os adultos. Como sinalizado anteriormente, essa conversa não estava planejada antecipadamente, optamos assim por uma espécie de grupo focal, onde o tema seria: a vida de assentado. Foi então que valorosas contribuições se somaram aos trabalhos realizados com a Poteca no Assentamento Rose.

⁶³ EMI (10 anos). Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Invest.: SOUZA, Leila Damiana. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e fotografias.

⁶⁴ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Invest.: SOUZA, Leila Damiana A. S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e fotografias.

⁶⁵ *Idem*

Imagem 31 – Poteca e Biblioteca



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Imagem 32 – Biblioteca e Poteca



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA.
30/01/2019

Mesmo diante da imprevisibilidade, ressalto que a opções teórica-metodológica e os métodos e técnicas de investigação não se deram por acaso. Sendo assim, faz necessário apresentar algumas bases que sustentaram minhas decisões. Parto então de uma constatação:

A estrutura da realidade social é essencialmente conflitiva, pelo menos em sociedades historicamente conhecidas; seu grau de conflito varia de acordo com a correlação das forças sociais (classes, grupos) e essa correlação se desdobra de maneira variada ao longo da história. Mas há sempre conflito latente e oculto ou exposto e visível (FERNANDEZ, 1985, p. 170 – minha tradução)⁶⁶.

A depender da forma que se olhe para sociedade, os elementos constitutivos da realidade social corroboram para que se aplique numa investigação um método dialético que seja capaz de gerar teorias válidas para análise dessa realidade. Portanto, como afirma Fernandez (1985), “O método dialético é algo mais que uma simples depuração do conhecimento adquirido. No entanto, implica uma permanente atitude, aberta dinamicamente às mudanças da realidade, pronta para incorporar novos conhecimentos que superem os já adquiridos” (p.170 – minha tradução)⁶⁷.

Sim, esse é o movimento que assumi desde o início do presente estudo, quando aceitei o desafio de transformar a Poteca, que era uma ação desenvolvida em projeto de extensão, numa técnica de investigação; quando decidi que teria como participantes um grupo que na correlação de forças sociais é empurrado para o campo dos excluídos, os assentados de reforma agrária (preconceituosamente chamados de Sem-Terra); quando aceitei o desafio

⁶⁶ La estructura de la realidad social es esencialmente conflictiva, al menos en las sociedades historicamente conocidas; su grado de conflictividad varía según la correlación de las fuerzas sociales (clases, grupos) y esta correlación se despliega de forma variada a través de la historia. Pero siempre hay conflicto latente y oculto o exposto y visible (FERNANDEZ, 1985, p. 170).

⁶⁷ El método dialéctico es algo más que una simple depuración del conocimiento adquirido. Si embargo, implica una permanente actitud abierta dinamicamente a los cambios de la realidad, dispuesta a incorporar nuevos conocimientos superadores de los ya adquiridos (FERNANDEZ, 1985, p. 170).

multidisciplinar de sair da minha zona de conforto e adentrar em metodologias que frequentemente são utilizadas na Ciência Sociais, a etnografia e depois etnografia visual; quando, já nas atividades de campo, precisei ampliar o grupo de colaboradores (inicialmente eram apenas as crianças, depois o contexto me fez incluir os adultos) e acrescentar algumas técnicas para construção dos dados⁶⁸.

As decisões citadas foram tomadas no percurso da investigação e evidenciam que novos conhecimentos foram incorporados de modo a superar os conhecimentos existentes. Para Fernandez (1985, p. 170), esse dinamismo se expressa tanto na realidade como no intelecto, evoluindo da afirmação (tese) para a negação (antítese), da qual surgirá uma síntese que permite reiniciar indefinidamente uma nova tríade. Não é simples conceber que desenvolvo uma investigação ancorada numa abordagem qualitativa que, por sua vez, busca no método dialético uma sustentação epistêmica. Então, não me atreverei aprofundar discussões densas para tentar validar alguns dos paradigmas teórico-metodológicos da dialética, mas não posso também apenas anunciar a opção por esse método sem ao menos fundamentar essa minha escolha.

Dessa forma, a opção pelo método dialético como diretriz de análise vem ao encontro de algumas preocupações, dentre elas: a estrutura narrativa através da qual apresento os resultados da investigação, rompendo uma lógica formal; e as técnicas de construção de dados, sobretudo o uso de imagem na etnografia.

Quanto à primeira preocupação, considero necessário fugir dos modelos enclausurantes que, em nome da produtividade acadêmica, se valem de uma lógica formal, em que a busca do conhecimento valoriza a forma, em detrimento do conteúdo. Para se alcançar a compreensão dessa cisão, atente para a seguinte situação: “no plano da enumeração de objetos posso dizer: duas bananas, mais duas maçãs e mais uma laranja somam cinco frutas. Se abstrairmos os objetos, que são as frutas, podemos enumerar e somar da seguinte maneira: dois, mais dois e mais um somam cinco” (ALVES, 2011, p. 85). Assim, abstrai-se o conteúdo – no caso as frutas – para se alcançar uma forma numérica precisa, aplicável a quaisquer objetos, sem que a alteração do resultado aritmético aconteça em outros contextos. Portanto, a lógica formal abandona o conteúdo para determinar regras gerais de coerência e de concordância do pensamento.

Sendo assim, a essência dos fenômenos e seus conteúdos se torna secundária e, ao fugir das questões essenciais, a compreensão da realidade fica prejudicada. A lógica formal,

⁶⁸ Opto pelo termo construção dos dados, pois, numa investigação com essa os dados não estão disponíveis a ponte de apenas fazer sua recolha. Trata-se sim de um processo construtivo.

ao assentar-se em metodologias que primam por uma linguagem universal, não se preocupa com a resolução de problemas paradoxais, transformando-os, assim, em algo para ser aceito sem discussões, ou seja, em uma espécie de axioma. O saber gerado por esse tipo de lógica é um saber tautológico, que não aceita contradições. Trata-se, portanto, de um saber sustentado no princípio da não contradição que decompõe o pensamento em partes, sendo descritivo e não explicativo, que fecha e isola os conceitos; fragmenta, assim, o entendimento da realidade.

Deslocando esses princípios da lógica formal para problematizar certos trabalhos acadêmicos, percebo que alguns desses, ao optar por uma organização que persegue dogmaticamente uma linguagem universal, se afastam de uma possível intertextualidade. Essa situação é vista como uma possibilidade das vozes dos participantes, dos autores e da investigadora se colocarem em permanente diálogo.

No presente estudo, a preocupação maior não é em estabelecer as fronteiras entre base teórica e base empírica. Também não há uma preocupação de seguir “regras fixas” em que primeiro faço um detalhamento de partes (introdução, estudo da arte, metodologia, análises e conclusões), para se alcançar certa unidade de sentido. A base que alicerça o presente estudo não poderia ser outra senão a perspectiva multidisciplinar que orienta o Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA/IHAC. Essas percepções, somadas à opção pelo método dialético, conduzem a uma narrativa em que as múltiplas vozes se perpassam, desde o início do texto, de modo a construir não só um sentido, mas múltiplos sentidos que levem ao mesmo tempo à compreensão e à análise da condição da infância campesina.

A segunda preocupação está relacionada ao uso da etnografia visual. Mesmo não sendo muito difundida nas investigações brasileiras, não há dúvidas de que é possível se conhecer algumas estruturas sociais a partir do estudo de imagens. No entanto, é preciso algumas delimitações, por exemplo, considerar que não se trata de um método de investigação. Sem dúvida, o uso de imagens pode se constituir “numa técnica que facilita pesquisas permitindo construir histórias de vida que podem descrever com precisão as totalidades microscópicas e não muito complexas, como a vida de um bairro ou de uma aldeia rural (FERNANDEZ, 1985, p. 175 – minha tradução⁶⁹).

Ainda preciso desfazer algumas desconfianças relacionadas ao uso de uma técnica não convencional, como é o caso da etnografia visual. As reflexões que seguirão visam dialogar

⁶⁹ Una técnica que facilita as encuestas, que permite construir historias de vida y que puede describir con gran precisión totalidades microscópicas y no demasiado complejas, como la vida de un barrio o de una aldea rural (FERNANDEZ, 1985, p. 175).

com as possibilidades de rejeição do uso de imagens como meio apropriado para realizar tarefas investigativas, como as que desenvolvi. Inicialmente, afirmo ser possível se valer das potencialidades dos recursos audiovisuais, seja para se conhecer alguns fenômenos sociais ou para difundir conhecimentos sobre esses fenômenos. Sigo dizendo que, por ser relativamente novo o uso desses recursos em investigações nacionais, a prudência permitirá a utilização, mesmo sabendo das limitações que existem das imagens como fonte de informação objetiva.

Em primeiro lugar, é preciso ter claro que as técnicas de investigação adquirem um considerável nível científico se estão sustentadas num contexto teórico-metodológico bem estruturado. Diante dessa premissa, o uso de imagem na etnografia precisa ser assumido como uma técnica e não como um método. Em segundo lugar, concordo com Fernandez (1985), quando ele diz que, a depender do método que preside a investigação, certas técnicas terão mais ou menos possibilidades de êxito. Diz o autor que:

O uso da imagem parece corresponder claramente ao paradigma dialético. O pensamento dialético, corretamente aplicado, resolve antagonismos existentes entre o concreto e o abstrato, entre sujeito e objeto, também, entre imagem e realidade, através do princípio da penetração de opostos e as idas e vindas incessantes do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto. Dialética – mais claramente do que outros paradigmas – assume o caráter conflitivo do objeto social estudado e assume que a verificação das hipóteses é realizada em última análise através da prática social que inclui a prática artística. Portanto, a dialética – ao mesmo tempo que afirma a prática científica – está mais preparada para receber contribuições da vida política, da arte e da ideologia. O caráter inacabado que, num sistema de pensamento dialético, é atribuído ao conhecimento científico e as próprias hipóteses, torna o uso da imagem na pesquisa social compreensível e coerente, mesmo que esse uso resulte em uma “contaminação artística” do objeto observado. Essa “contaminação artística” será reabsorvida pelo movimento verificador da totalidade social (FERNANDEZ, 1985, p. 178-179 – minha tradução⁷⁰).

Feitas essas considerações sobre os cuidados com o uso de imagem, considero importante ampliar a discussão sobre o paradigma dialético na investigação, pois como se pode anuir das proposições acima, esse paradigma pode conduzir a forma de construção dos

⁷⁰ La utilización del image parece corresponder claramente com el paradigma dialético. El pensamiento dialético, corretamente aplicado, resuelve las contraposiciones existentes entre lo concreto y lo abstracto, entre el sujeto y el objeto y, también, entre la imagen y la realidad, a través del principio de la penetracion de los opuestos y del ir y venir incessante de lo concreto a lo abstrato y de lo abstracto a lo concreto. La dialéctica – más claramente que otros paradigmas – assume el carácter conflictivo del objeto social estudiado y supone que la verificación de las hipóteses se realiza em última instancia a través de la práctica social que incluye la práctica astística. Por lo tanto, la dialéctica – al mismo tiempo que afirma la práctica científica – está más preparada para receber aportes provenientes de la vida política, del arte, de la ideología. El carácter inacabado que, em un sistema de pensamento dialético, se le atribuye al conocimiento científico y las propias hipótesis, hace comprensible y coerente la utilización del image en la investigación social, aun si de esa utilización resultasse una contaminación artística del objeto observado. Esa contaminación artística será reabsorvida por el movimiento verificador de la totalidade social (FERNANDEZ, 1985, p. 178-179).

dados e as análises que resultam dessa construção. Retomando assim, o que já iniciei sobre dialética, reforço a ideia de que esse paradigma, por ter surgido justamente no contato com a realidade econômico-social, se adequa a estudos, como o que apresento. Essa assertiva se sustenta nas premissas de que, nessa perspectiva, a investigação precisa realizar-se em consonância com o processo histórico e que o investigador precisa estar inserido na estrutura social investigada. Ou seja, caso não me colocasse imersa na realidade do Assentamento Rose e mergulhasse nos processos históricos dos excluídos da terra, não seria aconselhável optar pelo paradigma dialético.

Portanto, penso ser necessário estabelecer algumas relações dos princípios da dialética com características da vida de assentados. O primeiro princípio é o da **dualidade**. De acordo com esse princípio, não há categoria teórica e conceitos sem uma experiência preexistente; inversamente falando, também não existem experiências empíricas que não estejam minimamente alicerçadas nas categorias teóricas. É preciso ainda considerar que nenhuma área do conhecimento científico e, provavelmente de outros campos do conhecimento, pode ser reduzida totalmente a um conhecimento completamente empírico ou a um conhecimento genuinamente teórico. Portanto, segundo o princípio dialético da dualidade, os campos teóricos e empíricos, devem caminhar indissolavelmente ligados; mas conferido a um e a outro, um máximo de independência e de efetividade.

No presente estudo, a atenção ao princípio da dualidade fez com que a apresentação das linhas gerais para condução da parte empírica da investigação estivesse delineada por proposições iniciais no campo dos estudos Culturais, das Culturas da Infância e dos processos de constituição identitária. O inverso também é verdadeiro, pois essas proposições teóricas não se viabilizariam na investigação se as realidades dos camponeses não fossem permeáveis, a ponto de serem embebidas pelo conhecimento teórico e metodológico.

O segundo princípio é do **diálogo entre o concreto e o abstrato**. Para o campo dialético, um conceito totalmente abstrato e que não se relaciona a uma realidade concreta, precisaria de sentido. Também concebe que a representação mental de um objeto, hipoteticamente autêntica é o resultado de várias abstrações inconscientes, pois não há produções de ideias sem uma trama abstrata que necessariamente a sustente. Assim sendo, o pensamento dialético consiste num “ir e vir” infindável, do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto. Esse fluxo parte da reprodução mental da estrutura do objeto estudado (abstração) e, concomitantemente, comprova-se se a referida representação é válida (passagem para o concreto). Esse movimento permite a dissolução das aparências enganosas (passagem para o abstrato) e se verifica a eficácia dessa dissolução, através da prática

transformadora da realidade (passagem para o concreto).

Para compreensão desse segundo princípio, à luz da investigação realizada, tomei como exemplo o emprego da expressão Sem-Terra no Brasil. Para Caldart (2004, p. 20), “a luta pela terra e, mais recentemente, a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo Sem-Terra, com hífen, e com o uso do “S” na flexão de número (os Sem-Terras)”. Bem, quando esse vocábulo é empregado sem uma efetiva relação com a realidade concreta dos camponeses, há um esvaziamento do real sentido do ser desprovido de terra. A aparência enganosa (passagem para o abstrato) que esse termo gera é uma interpretação de que se trata de pessoas que, por não serem proprietários de uma porção de terra, invadem terras alheias causando transtornos e arruaças. Veja, por exemplo, o que um dos assentados do Rose fala sobre a forma como eram vistos na cidade, na época da ocupação da antiga Fazenda do Boi.

Quando Collor ganhou a eleição trancou tudo. Aí não tinha dinheiro pra gente. Não sei de que diacho que apareceram com uma conversa que a gente ia invadir a feira de Santaluz. O povo fechou tudo, até 10 horas só tinha um mercado aberto. Só um senhor que era crente e respeitava a gente que abriu. Diziam: – Não fique ninguém na rua, que os Sem-Terra do Rose vão saquear os mercados porque não tem dinheiro, não acha nada pra comprar. A feira das bananas, essas coisas, os caras deixaram tudo dentro dos sacos. Aí nós disse: – *É mentira!* Cheguei na rádio os caras não queria deixar a gente entrar. – *Nós vamos entrar!* Invadimos a rádio lá em Coité, foi essa rádio que deu a notícia: – *Bota pra falar aí. Vocês anunciaram agora vamos desmentir.* Já tiramos o locutor: – *É mentira, o povo do Rose não precisa disso não. A gente quer é o apoio. Nós não somos marginais não* (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)⁷¹.

Outro assentado - na época ainda criança, com seus 12 anos - tem uma leitura diferente da que fez uma das lideranças, que foi a rádio desfazer a mentira. Perceba que, quando uma determinada situação não está fundamentada na realidade concreta, as abstrações que fazem dessa realidade, mesmo que a pessoa faça parte da realidade em questão, gera uma percepção distorcida.

Até dois anos quando eu cheguei no acampamento eu pedia a Deus pra que o povo fosse embora de alguma forma, porque eu tinha medo, medo da polícia chegar e... E chegar batendo como eu via na televisão, né? Pouco, mas via, a televisão já mostrava o Movimento Sem-Terra. Na época já ocupava algumas fazendas ao redor do Brasil, aqui era o 89, o Movimento maior foi em 86 lá numa fazenda no Rio Grande do Sul né, que aí culminou na morte da nossa saudosa Roseli Celeste, a Rose lá no Rio Grande do Sul. Então naquela oportunidade a televisão já mostrava né, aquele caminhão lá que se

⁷¹ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Informações transcritas no apêndice III.

jogava perante aquele povo e matava diversas pessoas e, se não me engano mais de cinco pessoas, e uma delas era a Roseli Celeste que estava grávida. Então, pra mim, criança naquela época, vê aquelas imagens na TV e eu tá vivendo aquilo no acampamento de reforma agrária era complicado, né? E eu lembro de uma coisa que é interessante nesse período que é, eh... Em Santaluz o povo tinha medo do povo da Lagoa do Boi, quando o povo da Lagoa do Boi ia pra Santaluz os comerciantes, boa parte deles fechavam as porta achando que os Sem-Terra ia invadir as lojas e mercados pra saquear. (...) Então o povo da cidade tinha um medo enorme quando via falar, “*os Sem-Terra da Lagoa do Boi tá vindo pra cidade*”. Quando a gente ia, por exemplo, pra uma manifestação, pra Câmara de Vereadores que nem nós fomos, eu fui também, eh... eles tinham medo, então baixavam as porta (Informação Verbal, ROQUINHO, 2017 - Entrevista)⁷²

Perceba que a indicação dessa designação social – Sem-Terra – para a condição de despossuídos de propriedade, cria - a partir de abstrações inconscientes - uma identidade para esse povo, tendo como base o falseamento da realidade concreta. Nesses espaços de resistência, que são os acampamentos e assentamentos, existem pessoas de uma dignidade e visão humana que de maneira alguma merecem essas atitudes discriminatórias.

Se a mesma situação e o mesmo vocábulo forem percebidos através de uma relação dialética entre o concreto e o abstrato, tudo muda. Para dissolver a cisão das aparências enganosas (passagem para o abstrato), faz-se necessária a vivência transformadora da realidade (passagem para o concreto). Dessa forma, considerando as duas percepções acima, sobre a mesma realidade, percebe-se que a forma como o sujeito se coloca diante da situação define tanto a abstração, quanto a concretude da realidade. De acordo com Caldart (2004), quando os camponeses assumem que a posse da terra está relacionada com o trabalho e a luta pela sobrevivência familiar, cria-se uma identidade coletiva. A autora diz ainda que: “O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o “S”; o que, historicamente, acabou produzindo um nome próprio - Sem Terra - que é também sinal de uma identidade construída com autonomia” (CALDART, 2004, p. 20). Caso eu não tivesse essa informação advinda da realidade concreta dos camponeses, as aparências enganosas (o abstrato) fariam com que utilizasse indistintamente o vocábulo com ou sem hífen, contudo, conhecendo e compreendendo a prática transformadora da realidade (passagem para o concreto), assumo no presente estudo, os termos Sem Terra e Sem Terrinha⁷³.

O terceiro princípio da dialética é a estreita **relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento**. No método dialético as leis que orientam a realidade não são independentes

⁷² ROQUINHO. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice IV.

⁷³ Só será registrado com hífen e/ou “S” quando se tratar de citações diretas.

da estrutura do sujeito que aprende (sujeito cognoscente) e, sendo assim, este sujeito não tem uma neutralidade em relação à constituição dessa realidade. Sujeito e realidade se condicionam reciprocamente. Para o pensamento dialético, tanto as ideias como as coisas estão regidas pelo princípio da “penetração dos opostos”, ponto de partida do raciocínio dialético. Na relação dialética sujeito-objeto, o homem pode agrupar as coisas em unidades, mesmo no caso das contradições mais severas, contudo, de um modo ilimitado pode dividir as coisas de acordo com os antagonismos. No caso que relato abaixo, a professora que desenvolve no assentamento seus atos educativos desde o tempo da ocupação, evidencia a não neutralidade, mesmo diante de uma situação de discriminação e preconceito que poderia silenciá-la e bloquear seu processo de conhecimento.

Queria falar sobre uma situação de preconceito com quem vive numa área de reforma agrária. Foi algo que vivi numa formação e acho que essa pessoa, apesar da discriminação fez um bem pra mim. Foi numa formação do Projeto CAT e uma professora que não lembro o nome, só lembro o rosto da cidadã, me veio com essa. Fui para frente apresentar é quando fui falar, que ela descobriu que era membro de um assentamento, essa mulher desceu a lenha em mim. Na época acho fiquei assim, amarela, azul, vermelha de todas as cores, porque a discriminação dela foi muito forte. O preconceito dela... na sala todos pararam e ficou assim, só me olhando. Eu tentava argumentar e ela não me deixava falar. Aquilo foi me inquietando, parece que a gente cria uma bomba dentro do peito prestes a explodir. Dona Chica, que era coordenadora do MOC e da UEFS, coordenava esse projeto que era da UEFS, ela levantou, ficou perto de mim e começou a falar. Tudo que eu gostaria de falar para aquela cidadã, dona Chica falou. Depois disso ela só me fortaleceu. Disse a ela que o preconceito dela só me levou a me especializar, a estudar, a não ter vergonha de ser professora de área de reforma agrária, de ser assentada, isso que eu disse pra ela depois. Por isso, eu levantei a cabeça e disse: – *Nada e nem ninguém vai me diminuir porque eu sou assentada* (Informação Verbal, SOL, 2019 - Grupo Focal)⁷⁴.

A forma com que a professora usou a situação adversa para impulsionar sua formação – “o preconceito dela só me levou a me especializar”. – leva-me a perceber que, aquele que aprende e se apresenta ativo frente às contradições inscritas na relação sujeito-objeto, poderá influenciar tanto a sua constituição pessoal (sujeito), quanto a realidade (objeto) que se insere.

O quarto princípio é o **caráter histórico do conhecimento**. De acordo com esse princípio, o pensamento se encontra em constante evolução, porque a aquisição de novos conhecimentos implica uma reelaboração do saber preexistente, ao quais esses conhecimentos novos se integram, modificando-se. O saber é necessariamente histórico, por isso que a ciência se transforma permanentemente, condicionada pelo contexto intelectual do meio

⁷⁴ SOL. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice V.

histórico e da época a que é subordinada. Resulta dessa situação que, para o princípio dialético, todas as coisas e todas as ideias se desenvolvem e se transformam, isto é, as coisas estão em volta de processos.

Um exemplo muito claro de efetivação desse princípio no Assentamento Rose pode ser percebido na atuação dos Griôs Sisaleiros e do grupo Rosas Vivas⁷⁵. Esses são grupos responsáveis pelo resgate, difusão e preservação nas narrativas orais do Assentamento Rose. Numa interação intra e intergeracional os moradores organizam seus causos e contos apreendidos com os antepassados ou mesmo produzem novas histórias e canções para registrarem o cotidiano do campo.

Não só as ciências se transformam permanentemente, o saber popular também é histórico e, sendo assim, a reelaboração do saber pré-existente permite a modificação, bem como a integração de novas pessoas e de novos conhecimentos. O depoimento acima deixa claro que um conhecimento produzido historicamente pelo Griôs, quando colocados num processo de formação inter e intrageracional, pode despertar nas crianças e jovens o interesse em manter esse saber. Prova disso é a condução da narrativa de uma das crianças ao participar da Poteca no assentamento. A orientação foi para que individualmente desenvolvessem uma narrativa sobre si e sobre o Rose. Uma criança de 12 anos (Imagem 33), disse que não poderia abrir o pote e mostrar o que tinha dentro, pois era segredo. E, como ensinou a avó, a curiosidade é perigosa.

Imagem 33 – Poteca: curioso e amaldiçoado



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019

“Essa história que minha avó me disse é sobre um home que achou um tesouro que era amaldiçoado. Ele achou o mapa e seguiu o mapa até dar na roça de Nonô. Aí disse que lá falava pra não desenterrar o tesouro. Mas o homem foi lá e desenterrou o tesouro, mesmo as pessoas dizendo que era amaldiçoado e não era para desenterrar. Quando desenterrou a maldição pegou pra ele. Ele tá amaldiçoado até hoje. Mas minha avó não me disse quem era esse home” (Informação Verbal, REI, 2109 - Poteca)⁷⁶.

Há tradição oral e os seus ensinamentos, percebidos na narrativa da criança. Possivelmente, para lidar com a curiosidade do Neto, a avó usa uma narrativa que ganha significância na vida da criança. A escola e os defensores da cultura do assentamento, ao

⁷⁵ No momento oportuno, ainda nesse capítulo, quando abordar os aspectos culturais do assentamento, farei uma apresentação detalhada do que são esses Griôs e o grupo Rosas Vivas.

⁷⁶ REI (12 anos). Poteca/Narrativa Oral. [fev/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo áudio mp3. Narrativa transcrita no apêndice VI.

trabalhar a reelaboração desses saberes, dão uma grande contribuição para que não só se mantenha essa tradição oral, como também façam surgir novos sujeitos e novos conhecimentos.

O quinto princípio é o **caráter inacabado e provisório do conhecimento**. A partir dele, é possível considerar que o conhecimento se modifica incessantemente e se encontra ligado à história, sendo assim, o tempo não tem o poder de enclausurar o conhecimento. Sendo assim, um conhecimento produzido num determinado tempo histórico, mesmo comprovada a sua eficácia, não fica intacto e eterno. Pode-se citar como exemplo, a teoria da relatividade geral de Albert Einstein (1879 – 1955). O físico alemão publica em 1915 a teoria geométrica da gravitação, que na época apresentava uma lei gravitacional que até hoje é utilizada na física moderna. No entanto, a teoria de Einstein não parte do nada; suas hipóteses iniciais partem de um estudo acerca da relatividade especial e a lei da gravitação universal de Newton. Como o conhecimento se modifica incessantemente, atualmente, a teoria da relatividade geral serve de base para modelos cosmológicos que defendem um universo em permanente expansão. Em termos de ciência, a solução de um problema conduz a novos problemas e à busca de novas soluções, ou seja, nenhum conhecimento, por mais eficaz que seja, pode ser imutável e aprisionado no tempo.

Dessa forma, quando o indivíduo passa a ter uma atitude aberta diante do ato de conhecer, pode se colocar no mundo como um agente de transformação. Transformações essas que não precisam ter como resultantes grandes teorias, mas têm sua validade também nas microrrelações que os indivíduos estabelecem cotidianamente nos seus espaços. Por exemplo, os conhecimentos produzidos pelos moradores do Rose, mesmo que construídos sem uma validação empírica, não ficam aprisionados ao indivíduo, pelo contrário, são conhecimentos que retroalimentam o coletivo da comunidade. Um exemplo que pode ser dado é sobre a leitura que a professora Sol faz das conquistas pessoais e coletivas no assentamento.

Hoje nós temos pessoas aqui na comunidade que conseguiram fazer graduação, que conseguiram empreender. O trabalho da gente aqui na região eu acho muito bonito. O trabalho com sustentabilidade eu acho fundamental. As meninas que fizeram o curso, com os projetos estão trabalhando em órgãos do governo. Não é só a questão dos homens, não foram só os homens, as mulheres arregaçaram as mangas e buscaram os objetivos delas. São mães de famílias, que tiveram suas dificuldades para estarem estudando, mas que buscaram e, graças a Deus, estão conseguindo. É uma coisa interessante, mesmo ela tendo estudado mantém ainda esse vínculo com a terra, elas não têm problema nenhum de ir pro sisal. Elas saem, buscam, se aperfeiçoam e voltam pra cá (Informação Verbal, SOL, 2019 - Grupo Focal)⁷⁷.

⁷⁷ SOL. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice V.

Considerando o princípio do inacabamento do conhecimento, as mulheres do Assentamento se apresentam como importantes sujeitos de transformação. Caso exista um aprisionamento às aparências enganosas (abstrações), será difícil enxergar as práticas transformadoras dessas mulheres na realidade concreta. Quando as aparências levam a uma percepção do espaço rural como prioritariamente masculino, a tendência é criar um olhar que invisibiliza a participação feminina nesses espaços. As mulheres não só contribuem na luta, mas também saem, se formam e mantêm o vínculo com o seu lugar de origem, pois ali estão suas raízes com a terra e com a família. Essa participação muda o cenário das lutas camponesas, pois quando uma mulher-mãe se insere na luta, seus filhos também se fazem presentes. Eis então, o movimento da construção de conhecimento que não se aprisiona a um tempo e espaços determinados.

Como relação ao alcance teórico-metodológico da dialética, esses princípios permitem a compreensão de que o objeto de estudo não pode ser concebido de modo mecanicamente fechado em si. Se o investigador não buscar correspondências entre a atitude mental dialética – guiada pelos princípios acima – e o que realmente acontece na lógica interna do objeto de estudo, não se poderá dizer que o método dialético foi aplicado. Caso se atente para essas situações, será possível superar críticas que consideram o conceito de dialética como uma mera atitude mental, por isso, independente do contexto real (realidade social).

Recobro que a opção teórica-metodológica e os métodos/técnicas de investigação desse estudo não foram configurados ao acaso. Esses cinco princípios, mesmo que de modo subliminar, perpassam por todos os elementos que compõem este estudo, inclusive a Poteca. Quando opto por essa ação interativa para gerar as narrativas, o princípio da dualidade se faz presente. As possibilidades empíricas da Poteca nada seriam se não estivessem sustentadas numa base teórica, capaz de justificar seu uso no corpo metodológico do estudo. De modo igual, são as experiências preexistentes nas atividades com os potes que possibilitam que um corpo teórico venha a justificar o uso da mesma como uma das principais técnicas de construção de dados nessa investigação. Assim, perpassada pelo princípio dialético da dualidade, a Poteca torna os campos teóricos e empíricos efetivos e indissolúvelmente ligados.

Já o segundo princípio - diálogo entre o concreto e o abstrato - leva a pensar que, por mais que a Poteca seja uma realidade concreta, em que as orientações prévias são dadas para o uso dos potes, as representações mentais sobre esse objeto resultam das abstrações que o indivíduo faz das opções com o material gerador de narrativa e a própria narrativa. Ou seja, as produções de ideias a partir da Poteca acontecem mediante esse “ir e vir” do concreto para o

abstrato e do abstrato para o concreto. Esse movimento é que faz com que os dados produzidos a partir dessa ação interativa sejam imprevisíveis, ou melhor, por não se tratar de uma técnica que recolhe os dados de forma organizada e fechada – a exemplo de um questionário ou uma entrevista estruturada –, a Poteca pode reservar surpresas para o investigador que vão além da previsibilidade advindas de abstrações prévias. No caso do presente estudo, não esperava que o uso dos potes de barro gerasse curiosidades, que acabaram por envolver os adultos do assentamento. As dimensões estética e poética da Poteca, geraram um movimento de abstração que poderia registrar como algo que foge do interior dos potes e se espalha pelo assentamento. A concretude que provém dessa abstração foi que os pais e lideranças se convidaram para também falar da infância de outrora, no Rose.

A Poteca se vale do terceiro e quarto princípios da dialética – estreita relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; caráter histórico do conhecimento – quando consegue despertar nas crianças, jovens e adultos do assentamento narrativas que evidenciam a não neutralidade na constituição da realidade campesina. De modo igual, esse caráter histórico se faz presente quando evidenciam que o passado de luta é parte constitutiva do presente, por isso valorizam os saberes históricos como um elemento capaz de transformar as pessoas, as coisas e as relações presentes no assentamento.

O caráter inacabado e provisório do conhecimento, como quinto e último princípio da dialética, oferece um entendimento de que a Poteca pode movimentar as percepções individuais e coletivas, tornando possível a produção de conhecimentos que se modificam incessantemente, de modo que o indivíduo assuma atitudes que o coloque no mundo como um agente de transformação. Isso ficou evidente, sobretudo, quando em algumas narrativas as crianças falam de relação de pertencimento com o Assentamento.

Esse caminhar - através do qual venho apresentando, simultaneamente, a base metodológica e algumas construções da ação empírica – fora necessário para que se compreendesse a opção pelas categorias e pela forma de análises das construções etnográficas. Manter presente na narrativa as linhas metodológicas da investigação é uma forma de estabelecer o diálogo entre as múltiplas vozes e os múltiplos sentidos que me levaram à compreensão da organização social, política e educativa que estão relacionadas com o tornar-se criança no Assentamento Rose.

As categorias de análises fazem parte da teia dialógica que construí para estabelecer as conexões entre narração/descrição dos contextos com as bases empíricas e epistemológicas. Assim, o movimento dado a esse capítulo aproxima-se da perspectiva baktiniana em que:

a “palavra-do-outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra-

pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras-do-outro”, e depois, palavras pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. Papel do encontro, da visão, da “iluminação”, da “revelação” (BAKHTIN, 1997, p. 405).

Buscando dar propriedade/pessoalidade para as minhas palavras, é que venho convergindo com outras tantas vozes, sejam elas das crianças e adultos do Assentamento, sejam as que me chegam pelos escritos dos autores escolhidos para compor a base epistêmico-metodológica deste estudo. Assim, seguirei unindo essas vozes à medida que as categorias forem conduzindo à narrativa do que vivi, enxerguei e ouvi no Rose e, para além do Rose.

Foram três as categorias definidas para organizar o muito que construí nas relações estabelecidas no assentamento e nos estudos realizados. São elas: Crianças assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades; Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas; Produção social da vida: tecendo a infância campesina. Desse modo, percebo que as discussões seguirão balizadas por três eixos de análise: cultura, educação e participação democrática.

Ressalto que, as fronteiras entre esses três eixos são tênues, pois quando se realiza uma atividade cultural, a dimensão educativa, social e política sempre se fazem presentes ou quando se desenvolve alguns projetos educativos, a cultura e os princípios de organização coletiva ali estão. Assim, caso fizesse a separação desses aspectos, estaria abandonando o fluxo narrativo que venho apresentando até o momento, em que as diversas vozes somam-se a todo o momento com a minha voz. Portanto, sigamos guiados pelas categorias de análise.

4.2 Crianças Assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades

A primeira categoria vem organizar as construções empíricas e os debates epistemológicos que orbitam em torno das elaborações acerca das Culturas da Infância e dos processos identitários. Elaborações essas que perpassam a vida de crianças e adultos assentados em área de reforma agrária. As construções empíricas, na relação direta com os sujeitos da investigação, foram ganhando novos contornos e assim obtive as informações necessárias para conduzir as análises através da Poteca (Narrativa Oral); de entrevistas; do grupo focal, dos diálogos de aprendizagens e da apreciação documental sobre o assentamento.

Na discussão e análise dessa primeira categoria, várias elaborações conceituais se somaram para reforçar tanto a dimensão teórica, quanto as construções empíricas relacionadas

à infância campesina no Assentamento Rose. Numa das pontas dessa teia conceitual estão os estudos de Stuart Hall (2006) sobre “Sujeito Sociológico” e “Sujeito pós-moderno. Os estudos sobre Culturas da Infância foram contemplados através das produções de Sarmento (2003a; 2003b; 2008) e Corsaro (2005; 2009; 2011). A essas teias somam-se ainda elaborações conceituais sobre identidade, diáspora e hibridismo, através dos estudos de Nestor Canclini (2000; 2001) e Homi Bhabha (1998);”. Por sua vez, nessas teias de significados, as vivências no Assentamento Rose entram para que sejam tecidas as análises organizadas em torno da categoria: Crianças Assentadas e as relações com as Culturas da Infância e Identidades.

Parto, então, da visão apresentada por Stuart Hall (2006, p. 10) sobre o Sujeito Sociológico. Para o autor, este sujeito “refletia a crescente complexidade do mundo moderno. O núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, era sim formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam sentidos e símbolos – a cultura – do mundo que ele habitava” (HALL, 2006, p. 14). Essa forma de perceber o sujeito me pareceu estar muito próxima da perspectiva histórica de infância apresentada no segundo capítulo desse estudo. Essa percepção se dá pelo entendimento de que a visão de criança e destas no mundo, foi cultural e historicamente construída mediante sentidos, símbolos, ritos e costumes que não atribuíam uma identidade própria para a infância. Sendo, então, introjetado o modo de viver do adulto que, por sua vez, relegava a um plano secundário as identidades infantis.

Se por um lado, na perspectiva histórica, é possível perceber que a identidade infantil foi por muito tempo algo determinado pelo adulto, por outro, hoje se pode falar de uma infância como construção coletiva. De acordo com Sarmento (2003a), olhando essa fase da vida com as lentes das Culturas da Infância, as crianças serão percebidas como aquelas que criam, por meio de suas ações e observação, formas de ação para a sobrevivência, ou ainda, transformam as estruturas propostas e impostas já existentes nestes espaços. Ainda segundo o sociólogo, “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2003b, p. 15).

Considerando as condições estruturais de que fala o autor, ao abordar a infância campesina no sertão baiano é preciso realizar alguns ajustes nas lentes e nas cores para se enxergar as nuances dessa infância. Com esses ajustes, pretendo não correr o risco de me enredar na perspectiva eurocentrada de infância.

Mesmo que as proposições sobre Culturas da Infância contemplem as perspectivas local e universal do “tornar-se criança”, considero importante aproximar as elaborações de Hall (2006) sobre Sujeito Pós-Moderno, para que os ajustes necessários sejam feitos.

Contudo, para que se perceba que as proposições de Sarmiento (2003a) e Hall (2006) não são excludentes, registro que:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. As crianças portuguesas pertencem à cultura (heterogénea e complexa) portuguesa, mas contribuem activamente para a construção permanente das culturas da infância. Nesse sentido há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança. Isso decorre do facto das crianças construírem nas suas interações ordens sociais instituintes, que regem as relações de conflito e de cooperação, e que actualizam, de modo próprio, as posições sociais, de género, de etnia e de cultura de cada criança (SARMENTO, 2003a, p. 12).

Nas formulações sobre Sujeito Pós-Moderno, Hall (2006) parte da caracterização das sociedades da modernidade, destacando que “estas são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais. Assim, produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeitos’ – isto é, identidades – para os indivíduos”. (2006, p. 17). Nesses antagonismos sociais e na produção de diferentes posições/identidades de sujeitos que se inscrevem os camponeses, tanto os adultos, quanto as crianças.

Antes de adentrar na infância camponesa do Assentamento Rose é preciso falar – na perspectiva de Sujeito Pós-Moderno – desses “diferentes” que são as crianças do campo. Ao considerar as “ordens sociais instituintes”, de que fala Sarmiento (2003a), amplio a compreensão para afirmar que as relações de conflito que definem as posições sociais, no caso das crianças camponesas, não estão relacionadas diretamente com o modo de ser e existir dessas crianças. Essas são marcadas como “diferentes”, porque antes seus pais são depreciados como “diferentes” nessa configuração social que se faz por meio das divisões e dos antagonismos.

Mesmo que o homem e a mulher do campo não tenham relação direta com os movimentos sociais desse espaço, só por serem assistidos por um programa de reforma agrária já são inclusos na posição de sujeitos perigosos e contraventores. Consequentemente, não basta serem filhos de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para que muitas dessas crianças e jovens sejam discriminadas. Como afirma Lopes⁷⁸ (2017), ao relatarem que pertencem a assentamentos rurais, “por mais que eles sejam crianças,

⁷⁸ Valéria da Silva Lopes integra a frente de educação e formação do MST. Depoimento concedido ao site Brasil de Fato: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/19/encontro-sem-terrinha-discuti-preconceito-com-criancas-e-adolescentes-assentados/>

eles sentem e percebem o preconceito, a discriminação e a divisão social que eles vivem, seja nas escolas, nas ruas, quando eles fazem mobilizações, seja em qualquer espaço quando dizem que eles são de acampamento e de assentamentos”.

Mas essas posições assumidas, sustentadas em divisões e antagonismos, vão muito além do modo de conceber e tratar as crianças camponesas. Essas posições avançam para outros espaços. Na minha atividade docente, dentro de uma Universidade Pública que é reconhecida por acolher um considerável contingente de estudantes oriundos das classes C, D e E, já presenciei estudantes da Educação do Campo (que são na maioria camponeses), serem tratados como diferentes e desiguais: como os sem-terras.

Uma preocupação é que essa discriminação e preconceito avancem cada dia mais para casos de criminalização. No dia 10/02/2019, o programa Domingo Espetacular, da Rede Record, exibiu a reportagem: “A Polêmica dos Sem Terrinha”. A polêmica ultrapassou os limites do título da reportagem, pois foram ignorados os critérios éticos fundamentais para o exercício do jornalismo, por exemplo, ouvir todos os lados envolvidos. Ditos “especialistas” em direitos da criança aparecem na reportagem atacando as crianças do MST, mas não há o contraponto de representantes de entidades oficiais de defesa da infância e juventude, menos ainda de integrantes do MST. Se critérios éticos fossem seguidos saberiam que “o encontro teve as autorizações dos órgãos responsáveis e respeitou todos os padrões de segurança exigidos pelo ECA: que todas as crianças tiveram autorização dos pais, conforme prevê a legislação, além disso, todos os alvarás necessários foram emitidos pelos órgãos competentes, incluindo a Vara da Infância e Juventude” (MST, 2019). Informariam ainda que o Encontro Nacional de Crianças Sem Terrinha não tem meramente caráter doutrinário, pois no evento ocorrido em Brasília/DF, entre os dias 23 a 26 de julho de 2018, “foram discutidos temas relacionados aos direitos das crianças e a produção de alimentos saudáveis” (MST, 2019).

Essas marcas não ficam apenas inscritas no momento e no tempo em que as diferenças e criminalizações acontecem. A tendência é que a criança vitimada por esses desdobramentos dos antagonismos sociais carregue as marcas para a vida adulta. A mãe de uma das crianças do Assentamento Rose evidencia essas marcas na sua fala quando se apresenta no grupo focal realizado no decorrer dessa investigação.

Minha infância não foi aqui, mas minha realidade não é diferente, até porque eu sempre morei no campo. Meus pais foram para uma área de reforma agrária também, perto de Conceição de Coité, conhecida como Palmares, popularmente sem-terra como chamam lá. Na época eu tava com nove anos e passei pelas mesmas dificuldades que as crianças passaram aqui no Rose, barracas de lona, dificuldades com fazendeiros próximos que tomava as dores dos antigos proprietários das terras. Assim, uma realidade difícil,

marcante, mas que eu não escondo e se for preciso repetir mil vezes vou repetir (Informação Verbal, HORTÊNCIA, 2019 - DDA)⁷⁹.

Diante da narrativa de Hortência (2019), tornam-se mais evidentes as formulações de Sarmiento (2003a, p. 12), ao afirmar que é por meio das Culturas da Infância que as crianças interagem socialmente, mediadas por relações de conflito e de cooperação que acabam por atualizar suas posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura. Uma criança que, mesmo sendo popularmente tratada como “sem-terra”, morou em condições precárias, sofreu juntos com seus pais perseguições de fazendeiro, por conseguinte, torna-se um adulto que reconhece essas marcas, não as escodem e ainda utiliza essa situação como afirmação identitária.

A partir desta perspectiva de Sujeito Pós-Moderno, encontro ancoragem para seguir com as análises dos processos identitários das crianças camponesas. Se na sociedade pós-moderna concebe-se que as divisões e antagonismos sociais possibilitam a constituição de diferentes identidades, por outro lado, ao estudar crianças que sofrem estigmatizações, que são frutos dessas divisões e antagonismos, torna-se necessário desconstruir as atribuições identitárias sofridas por essas crianças. Assim, a partir das vivências das crianças nos assentamentos, abre-se a possibilidade de oferecer outro modo de ver esses espaços e os sujeitos que neles vivem.

Ao focar essa constituição do espaço, não se pode deixar de pensar na também constituição dos sujeitos que o ocupam. No caso, ouvindo a voz dos envolvidos, busco compreender quem é essa criança assentada. Essa não pode ser vista como destaca Arenhart (2007), um ser incapaz de se manifestar em pessoa própria, uma espécie de adulto imperfeito, diluído e em miniatura. Pelo contrário, elas não são apenas pequenas reprodutoras das estruturas da sociedade adulta e das suas formas de organização e de exploração. São também partícipes de uma luta para sobreviver nessa estrutura social denominada assentamento agrário.

Na primeira vez em que utilizei a Poteca no Assentamento Rose, um depoimento me chamou a atenção. Um assentado chamado Carlos, na época presidente da Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (APACOR), abriu o seu pote (Imagem 34) e fez a seguinte narrativa: “*Meu pote está vazio, porque eu não tive infância. Desde muito cedo, fui trabalhar na roça com meu pai*” (Informação Verbal, CARLOS, 2015 - Poteca)⁸⁰. Então,

⁷⁹ HORTÊNCIA. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice I.

⁸⁰ CARLOS. Poteca/Narrativa Oral. [Maio/15]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2015. Arquivo áudio mp3. Entrevista transcrita no apêndice VII.

contou um pouco da sua história, dizendo que fazia o possível para que seus filhos tivessem a infância que ele não teve.

Imagem 34 – Poteca: Infância e trabalho



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015

Em dois momentos, realizei a Poteca exclusivamente com crianças. A primeira foi em fevereiro de 2017 e a segunda, em fevereiro de 2019. Somado a esses dois momentos de narrativas, o passeio de descobertas e aprendizagens que realizei com as crianças contribuíram para a compreensão dos modos de ser e viver das crianças do Rose. Posso até afirmar que pude compreender mais sobre a Cultura e as Culturas da Infância daquele assentamento ao vivenciar aqueles momentos. Ao tratar das Culturas da Infância, certamente preciso tratar da Cultura em sentido mais amplo. Minhas primeiras elaborações organizavam esses dois campos de conhecimentos imbricados, contudo, após o desenvolvimento da fase empírica, os dados construídos na relação direta com os sujeitos demonstraram que seria mais apropriado que as discussões sobre Cultura viessem na categoria que se propôs analisar as dimensões educativas e a participação democrática no Assentamento.

Contudo, como a Cultura em sentido *lato* perpassa os debates sobre Culturas de Infância, precisarei adentrar ainda nessa categoria em alguns fundamentos do campo da Cultura. Na verdade, o que preciso é demarcar que não falo da perspectiva instrumentalizada e reprodutivista de Cultura, ou seja, uma cultura que só se efetiva pela obediência de regras e valores fixos. A Cultura aqui é entendida como o modo de ser e de viver dos indivíduos, bem como dos coletivos dos quais fazem parte. Uma Cultura que é produção do próprio indivíduo e, por isso, o transforma permanentemente em um novo tipo de sujeito (HALL, 2003, p. 44).

Em várias narrativas ficou evidenciado que o modo de ser e viver do coletivo do Rose produz e transforma os assentados de uma mesma geração (dimensão intrageracional) e de diferentes gerações (intergeracional). Foram muitas as narrativas de crianças que estabeleceram uma relação com seus pais e avós.

Imagem 35 – Poteca: João



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 02/05/2015

“Meu avô antigamente, ele e meu pai, trabalhavam no **motor**. **Meu pai cortava palha pra botar em cima da mesa** do motor e meu avô botava a palha no motor pra cortar. Minha avó limpava aquele pozinho que caía embaixo do motor, o resíduo” (JOÃO, 2019 - Poteca)⁸¹.

Imagem 36 – Poteca: Daiane



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 02/05/2015

“Minha mãe trabalha no motor. Eu às vezes corto palha e eu me sinto bem quando ajudo ela. É importante meu avô e minha avó ter uma roça aqui, porque eles tira de lá a sobrevivência. Planta feijão, melancia, milho, abobora. E isso é pra nossa família comer. O sisal é para tirar o sustento da família” (DAI, 2019 - Poteca)⁸²

Esse processo transformador que a Cultura permite enxergar me possibilitou olhar por vários ângulos a constituição dos processos de identidade cultural das crianças campesinas. A relação familiar, aliada ao trabalho é algo muito forte na comunidade. Poucos são os relatos em que os pais e os avós não aparecem como personagens principais. A terra e os meios para obtenção do sustento – o labor e os instrumentos/ferramentas laboral – também são parte do enredo e cenários de muitas narrativas. Como diz Daiane (2019), “*o sisal é para tirar o sustento da família*”. O motor (Imagem 37) é uma ferramenta essencial para essa emancipação, pois sem ele, o agricultor apenas cultivaria o sisal para outros beneficiá-lo; perderia assim a possibilidade de agregar valor ao seu trabalho.

Cria-se nesse ambiente produtivo familiar uma semântica própria: “*eu já sevei a fibra no motor*” (Imagem 38), uma fala orgulhosa das crianças que desafiaram os perigos de moer a fibra numa máquina, que já fora responsável por diversas mutilações na região sisaleira; “*eu*

⁸¹ JOÃO (Criança 11 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Entrevista transcrita no apêndice VIII.

⁸² DAI (Criança 10 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Entrevista transcrita no apêndice IX.

arrumo as palhas na bancada” - as palhas são as folhas (Imagem 39) - de onde se extrai as fibras, após passadas no motor; *“eu ajudo a residar”* - que seria limpar o resíduo (Imagem 40) - que é expelido do motor.

Imagem 37 - O Motor



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/02/2019

Imagem 38 – Sevar a fibra



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Imagem 39 – Botando a palha



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Imagem 40 – Residar



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

VEJA VÍDEO: <https://youtu.be/C7NhZKNvqfk>

De fato, as posições sociais desde muito cedo são bem definidas nas famílias e na comunidade. Assim, para as crianças, as questões de gênero não aparecem como um problema. Pelo contrário, como convivem com pais e mães, avôs e avós, tios e tias; trabalhando juntos, consideram que esses papéis relacionados ao gênero se complementam. Na convivência comunitária, esse mesmo respeito se mantém. Não há brincadeiras de meninos e outras, de meninas; isso fica claro nas partidas diárias de futsal onde as meninas ocupam seu lugar e impõem respeito (Imagem 41); muito menos a cor rosa é exclusiva de menina e a cor azul, de menino.

Imagem 41 – Futebol da Diversidade



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Quanto à última situação mencionada acima, aconteceu algo que merece registro. Havia levado alguns cadernos para presentear as crianças, pois a atividade de campo aconteceria dias antes do início do ano letivo. Como o pacote comprado estava fechado, ao abri-lo percebi que todos os cadernos eram rosa e com desenhos femininos na capa. Então perguntei para professora Sol o que fazer. Se haveria algum problema. Ela sorriu e me disse apenas: “– *Vamos distribuir esses mesmos. Espere e veja o que vai acontecer. Só observe!*” (SOL, 2019 - DDA)⁸³. Ao entregar os cadernos, todos pegaram sem nenhum questionamento, exceto algumas meninas que preferiram o desenho de bonecas negras. Quanto aos meninos, não me contive e perguntei: “– *E aí, pra vocês tudo bem esses cadernos?*”. Realmente, não só observei, como havia me instruído Sol, mas registrei as reações: “– *Sem problema Pró. Só porque é rosa? Isso não é problema*”; “– *Essa bonequinha é até bonitinha (risos). Minha irmã pequena que vai querer. Se sobrar, posso levar um pra ela, pra ela não pegar o meu?*”.

Imagem 42 – Relações de Gênero



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Dentre as várias acepções que Willian Corsaro (2009) apresenta para Culturas da Infância, uma diz que se trata de “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares”

⁸³ SOL. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Entrevista transcrita no apêndice XIX.

(CORSARO, 2009, p. 37). Então, posso dizer que esse movimento que envolve alteridade e constituição de identidades, em que as questões geracionais e de gênero estão envolvidas, também compõem essa gama cultural que envolve a infância. Não se trata de uma obviedade, antes é uma forma de demarcar que, quando elementos dessas Culturas da Infância resultam da convergência de fatores vivenciados tanto nas relações inter e intrageracionais, quanto nas relações sociais mais amplas; as crianças terão condições de se colocarem no mundo de forma mais ativa. A esse respeito Sarmento (2005) diz que:

Essa convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição, como sujeito e ator social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

Diante dessas possibilidades, também se colocam desafios e preocupações. No campo dos desafios está a necessidade de se desenvolver ações planejadas e intencionais que contribuam para essa interpretação dos outros e de si. Questões que envolvem as relações de gênero, etnia e direitos das crianças, não podem ficar no olimpo em que as leis estão tranquilamente repousando. A partir dessa constatação vêm as preocupações: essas questões estão sendo planejadas de que forma nas atividades que envolvem crianças? Existe uma intencionalidade ao se trabalhar essas questões? Essas questões são trabalhadas com as crianças do Rose? De que forma?

Preocupa-me a naturalização das ações que envolvem debates dessa monta com crianças. Essas não são questões que devam ser tratadas ao acaso, se assim for, se não houver uma intencionalidade no trabalho, corre-se o risco de as crianças não formularem interpretações sobre si e sobre o mundo que as rodeiam, mas reproduzirem práticas discriminatórias das quais poderão ser vítimas ou algozes. No Assentamento Rose é necessário que exista sempre essa intencionalidade nos debates acerca das questões de gênero, etnia e direitos da criança, dentre outros.

Acredito, por outro lado, que o modo de caminhar já existe, o que falta é ajustar os passos. Mesmo que através da Poteca as questões levantadas acima não tenham sido evidenciadas, a forma de convivência entre as crianças, jovens, adultos e idosos já demonstra que o respeito ao outro existe e é uma marca do assentamento. Importante ressaltar que, não contemplar diretamente situações relacionadas à etnia e gênero nas Potecas pode estar

relacionado a uma questão de escolha do foco narrativo. Às crianças foi dado o tempo para pensarem nesse foco e a maioria narrou sobre a relação familiar mediada pelo trabalho.

No papel de investigadora que coube a mim, percebi outras tantas situações que reforçam essa interpenetração das Culturas da Infância e constituição de identidades. O brincar e a forma com que se relacionam com o espaço e com os outros revelam muitas dessas situações. Não é por acaso que Sarmiento (2003b) considera que: “a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (p. 15).

Também não foi por acaso que as crianças, quando sugeriram um passeio pelos lugares onde “cabem” as crianças no assentamento, sugeriram, inicialmente, a quadra e o campo. Esses são espaços de socialização não só com seus pares, mas com todos os demais membros do Assentamento Rose. Afinal, nesses dois espaços encontram-se todos os gêneros e todas as idades quase que diariamente.

Outra percepção do olhar investigativo é que os espaços em que “cabem” as crianças são os mesmos espaços nos quais estão os adultos, por isso indicaram os tanques aos quais não vão sozinhos, o abatedouro, as sedes das associações e as unidades produtivas. Ou seja, como diz Sarmiento (2003b, p. 15), “seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos. Estas interações não apenas são contínuas e produtoras de formas de controle dos adultos sobre as crianças”, por outro lado, podem ser produtoras de aprendizagens mútuas, pois como afirma Corsaro (2011), “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (p. 15). Foi com essa percepção que registrei algumas dessas interações.

Imagem 43 – Aprendendo: Trabalho Escravo



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“A História que contam é que os escravos que fizeram essa barreira de pedras. Veja que é tudo bem arrumadinho” (SOL, 2019 - DDA)⁸⁴.

Sob olhares atentos alguns param para ouvir as histórias e as explicações da professora. Ao término, dois se afastam e vão repassar a aprendizagem para quem não ouviu: “sabia que aquela barragem ali foi um escravo que fez? ”. E, assim, o conhecimento circula.

⁸⁴ SOL. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Entrevista transcrita no apêndice XIX.

Imagem 44 – Aprendendo: Gravatá de lavadeira

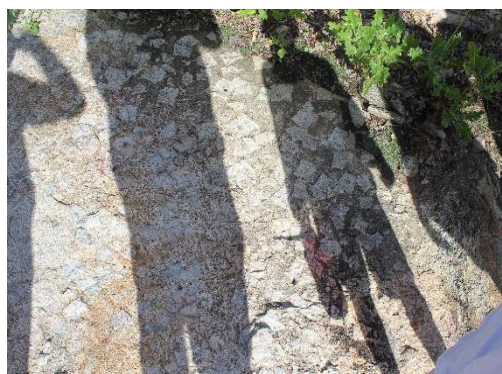


Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Essa chama gravatá de lavar roupa. Solta uma gosma que coloca na água e faz uma espuma. Antigamente muita gente aqui usava ela pra lavar a roupa” (SASSÁ, 2019)⁸⁵. Logo um interlocutor disse: “então vou perguntar pra minha avó se ela já usou.” (Criança)

É o conhecimento popular ultrapassando fronteiras.

Imagem 45 – Aprendendo: Formações rochosas



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Essa formação parece uma canjica. A terra tava muito quente e depois foi esfriando e ficou tudo assim parecendo uns carocinhos. Esses aqui parece uns quadradinhos. Isso são formações que a terra fez há bilhões de anos” (SASSÁ, 2019)⁸⁶.

Imediatamente algumas crianças disparam para encontrar outras e diferentes formações.

Imagem 46 – Aprendendo: Ciência e mágica



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Suba, desça, deite. Tem um pouquinho de ar aqui dentro, então a gravidade que vai fazer ele se movimentar. Então a Física é isso” (SASSÁ, 2019)⁸⁷.

A atenção revela a curiosidade. Conceitos como gravidade, densidade e outros são mobilizados facilmente numa relação informal de aprendizagem.

VEJA VÍDEO: <https://youtu.be/cOPsrq5Z8GY>

⁸⁵ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Entrevista transcrita no apêndice III.

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ *Idem*

Imagem 47 – Aprendendo: Paneladas

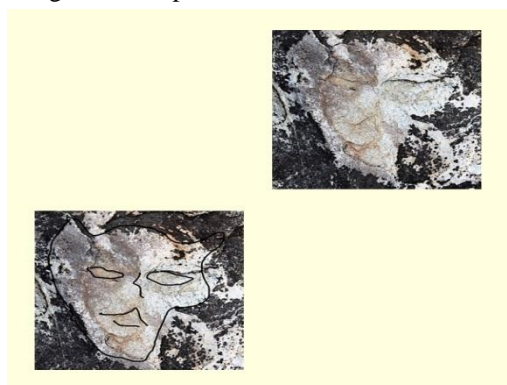


Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Olhe, tem que lavar as mãos para fazer as coisas. Todo mundo precisa participar porque depois que a gente vender e pagar as coisas vamos dividir o dinheiro que ficar” (Criança)⁸⁸.

Numa brincadeira comum das meninas surgem elementos importantes: o asseio na produção, o trabalho coletivo e a divisão dos lucros. Certamente no brincar representaram a vivência no Grupo de Mulheres Produtoras da Comunidade de Rose (GMPR).

Imagem 48 – Aprendendo: ET do Rose



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Uma criança se volta para mim, aponta uma pedra no chão, e diz: “ – *Olha, aqui tem uma cara de um ET!*” Várias crianças chegam para falar que foi um lobisomem que caiu de cara no chão e outros falam que foi realmente um ET que caiu.

Na terra dos Griôs Sisaleiros, estranho seria se não houvesse causos e contadores de histórias. Sinal que a tradição oral pode ter vida longa no Rose.

Esses ensinamentos e aprendizagens só reforçam que é possível conceber a infância como um período socialmente construído. Que é possível tornar os diversos momentos em que a infância acontece em momentos de aprendizagem. Rememorando aqueles momentos vividos com as crianças do Rose, pergunto-me: quais as aprendizagens meu filho constrói nas suas brincadeiras cotidianas? O que posso aprender e ensinar no mundo virtual que faz parte do seu universo de brincadeiras? Que infância é essa?

São questões de tamanha amplitude que seria necessário outro estudo. Mas seguindo com esse, que por hora me debruço, encontro em Sarmiento (2011) outras indicações para compor esse quebra-cabeça chamado infância. O autor se refere à infância como uma forma estrutural e segue dizendo que se trata de “uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, elas são membros ou operadores de suas

⁸⁸ Devido à quantidade de crianças que falavam ao mesmo tempo, não foi possível identificar a dona da voz.

infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário” (SARMENTO, 2001, p. 15). Forma estrutural essa, que se encontra inter-relacionada com outras categorias estruturais como classe social, gênero, etnia, dentre outras. Para ampliar essa compreensão Sarmento (2011) segue dizendo:

Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (SARMENTO, 2001, p. 15).

A natureza da infância terá uma relação com o modo pelo qual essas categorias se transpassam e se afetam. Atualmente, as mudanças no arranjo estrutural social de categorias como gênero, trabalho, família e classe social resultaram em modificação na organização familiar, geraram conflitos, mas o que não muda é que existe nesses contextos de mudanças uma infância. Não se trata de infância apenas na forma estrutural ou uma categoria, ali estará uma criança afetada e que também afeta as relações sociais. Vejo que aí está um ensinamento a ser colhido das relações partilhadas num assentamento como o Rose: acolher a criança como um membro da coletividade, com direitos iguais a quaisquer outros membros.

Essa forma de acolher a criança não pode turvar a minha visão. Em outras situações, essas mesmas crianças ainda não entram como beneficiários diretos, por exemplo, em projetos culturais as ações contemplam as crianças como uma receptora secundária e não como uma potencial produtora de cultura. Se eu sair do contexto do assentamento, a infância, vista como uma categoria sociológica, segue marcada por duas características: desigualdade e exclusão.

Para Maria Luiza Belloni (2015), a exclusão de grande parte das crianças, no Brasil, faz com que não usufruam plenamente de direitos fundamentais, inclusive aqueles garantidos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para a autora, garantias legais como proteção, provisão e participação, não são plenamente atendidas, um exemplo seria a educação vista pelos normativos como uma forma de assegurar o terceiro “p”, de participação, mas que na verdade não se efetiva. Não atender plenamente a crianças seria distanciá-las dessa possibilidade de participação, pois como diz Belloni (2015):

Tal situação gera mecanismos de desigualdade que se acumulam, autorreproduzem e reforçam, à medida que os sujeitos infantis e juvenis avançam em seus processos de socialização. Assim, quando a criança pobre chega à escola, aos 6 ou 7 anos, já traz consigo as marcas de sua condição social de pobreza, desigualdade ou exclusão. Mas essas marcas ainda não

são indelévels e a **escola teria possibilidade de integrar essa criança à cultura letrada** e ao universo da informação escrita e eletrônica e do saber acumulado pela humanidade, assegurando-lhe assim, oportunidade de integração à cidadania (BELLONI, 2015, p. 12 – grifos meus).

Não tenho discordância com a primeira parte do raciocínio da autora, entretanto, faço questão de destacar o desfecho apresentado para fazer algumas ponderações. Se essas crianças forem inscritas na categoria dos desiguais e excluídos será que sua integração na cultura letrada asseguraria sua cidadania?

Essa questão me remete às elaborações sobre identidade e hibridização na perspectiva de Néstor Canclini (2001; 2005). A forma como se tenta atribuir uma identidade a grupos de indivíduos, a exemplo dos povos do campo, tem uma forte ligação com o contexto político, econômico e social que os envolvem. Mesmo que não haja uma intencionalidade nessa atribuição de identidade, ao fazê-la sem a devida leitura do que se encontra nos subterrâneos dos contextos mencionados, corre-se o perigo de perpetuar a desigualdade e a exclusão. Ou seja, integrar o negro, a pessoa com deficiência, o refugiado, o homossexual, a criança e outros; nos espaços de cultura letrada e dominante, não é garantia de superação de desigualdades, quando muito, poderá incluí-los em contextos que, por vezes, são excludentes.

Como o pano de fundo é mais espesso do que aparentemente se vê, torna-se necessário retomar algumas elaborações sobre identidade. Desse modo, estudos nos apontaram caminhos importantes, por exemplo, nos oferecer a compreensão de que “a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida” (HALL, 2003, p. 432); nos abrir os olhos para as bases constitutivas da identidade, ao considerá-la com “resultado de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade” (HALL, 2003, p. 433); e, sobretudo, que é necessário se fazer algo a mais do que apenas reconhecer e aceitar as diferenças, “admitir a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação” (CANCLINI, 2005, p. 17).

Sem dúvidas, como afirma Canclini (2001), os “estudos sobre hibridização modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade e multiculturalidade” (p.17). Tão importante quanto enxergar essas possibilidades é o entendimento de que, se apenas reconhecer a condição de diferentes, sem atacar as causas da desigualdade, muitos continuarão segregados ou falsamente integrados. Imprescindível ainda é, segundo Canclini (2005, p. 31), que os que se encontram nessa posição de

excluídos/segregados não se aprisionem no lugar da carência. Ou seja, se fechar na posição de despossuídos (de integração, de recursos ou de conexões) e, sendo assim, perderem o poder de ação por não saberem exatamente quem são.

Como as identidades não são apenas atributos individuais, elas também expressam o modo de ser de coletivos. Para ir além do respeito às diferenças, é preciso superar o ponto cego de muitos grupos “que acreditavam resolver o enigma da identidade afirmando com fervor o lugar da diferença e da desigualdade” (CANCLINI, 2005, p. 31). Como diz o antropólogo, nada há como deixar que os outros construam as pontes, ou seja, a “conexão e a desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos” (p. 31), sendo assim, é preciso “compreender as razões dos fracassos políticos e participar da mobilização de recursos interculturais para construir alternativas” (p. 31).

Também no contexto em que se desenvolveu a presente investigação, esse é o desafio posto. Já se sabe que a negação histórica da infância tem uma relação com a (des)construção da identidade infantil das crianças assentadas. Contudo, é preciso construir as próprias pontes e não ficar apenas olhando a outra margem, ou quando muito contemplar de cima as duas margens. No Assentamento Rose, já existe a clareza da organização do espaço e da luta pela terra, também há uma afirmação enquanto povos de direitos negados, contudo, essa identidade de luta precisa ser construída enquanto coletivo, para que as crianças cresçam cientes de que as conquistas se deram, e seguiram acontecendo, pela organização social e política.

No processo de constituição de uma cultura infantil do Rose, a identidade individual precisa estar alicerçada na identidade coletiva que o assentamento vem construindo há quase trinta anos. Os processos culturais e educativos precisam levar as crianças a perceberem que as conquistas, inclusive as relacionadas a elas, aconteceram a partir de negações. Essas crianças logo precisarão sair do mero universo do Rose, então precisam levar nas suas bagagens a certeza de que a escola da sua comunidade foi conquistada com luta e erguida com os braços da coletividade; que a participação em projetos sociais de alcance internacional só foi possível com enfrentamento de condições adversas; que muitas outras condições foram enfrentadas, coletivamente, porque lá existe uma Identidade Rose.

Outras lutas, por terra, educação, cultura e outras situações, continuarão existindo; mas essas crianças precisam assumir que a dimensão coletiva pode ser uma arma contra a desigualdade. A tendência é que, nas relações sociais externas ao Rose, perceba-se uma exclusão por dentro que tenderá a aprofundar as desigualdades. Essas crianças, fora dos limites do assentamento, serão os “excluídos por dentro”, de quem falou Pierre Bourdieu (1993). Aqueles dos quais não se exigirão o mesmo que se exige para outras crianças, pois são

os diferentes. Contudo, por estarem inseridos numa sociedade determinada pelos ditames da produtividade, formarão o contingente dos “excluídos necessários” (NASCIMENTO, 1994, p. 10), que mesmo excluídos, são a garantia de manutenção de um sistema de exploração, como outrora foram os escravos e hoje são milhares de trabalhadores rurais.

A identidade coletiva construída no Rose tem elementos suficientes para opor-se a essa situação. Por isso, o processo de constituição das identidades individuais e coletivas das crianças do Rose, não pode prescindir da história de luta que possibilitou a existência do Assentamento. É preciso que a determinação na defesa das crianças e orgulho pelo que elas levam, ao sair do Rose, estejam com todos os assentados, estejam eles onde estiverem.

“Uma coisa que mais me orgulha. Ser convidado para ir numa reunião de pais em Santaluz e ver seis professores colocar que os melhores alunos são os do Rose, isso me orgulha muito. A gente percebe que os meninos quando vão estudar em Santaluz eles se destacam, pois têm mais facilidade pra falar, pra se expressar” (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - Grupo Focal)⁸⁹

“Foi uma luta para mandarmos essas crianças pra Portugal. A gente fez uma campanha pra conseguir o recurso e só teve dois vereadores que colaborou, um com 20 e outro com 10 reais. Na chegada das crianças eu disse ao Prefeito e a um vereador, se fosse os filhos deles ou de qualquer outro ex-prefeito ou vereador, ia tá um trio esperando as crianças na entrada da cidade” (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - Grupo Focal)⁹⁰

Essas não são simples histórias de quem viveu e vive o assentamento, desde que a ocupação ainda era um projeto de alguns poucos jovens. Essas histórias são as que precisam estar inseridas na trama que envolve as Culturas de Infância e os processos identitários das crianças do Rose. Considero que essa junção pode oferecer uma leitura das vivências dessa comunidade, possibilitando aos sujeitos que a compõe, ampliar o auto-reconhecimento da condição de assentados e, simultaneamente, encarar – com perspectivas de modificar – o plano social que teima em marginalizá-los e criminalizá-los.

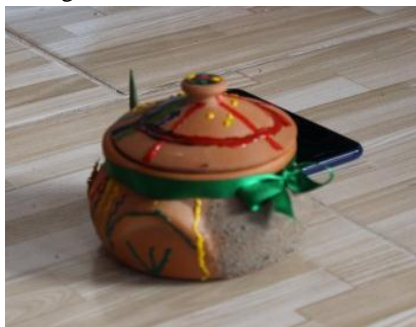
Com o olhar de quem não só admira o que se contempla, mas se lança à procura de novas possibilidades, sigo trazendo as mesmas vozes, contudo, o que passará a organizá-las será uma nova categoria. Realço que, poderia estar utilizando apenas uma macro categoria, por exemplo: histórias e processos constitutivos do assentamento Rose, imbricando os diversos debates que venho trazendo, mas a racionalidade discursiva contraditoriamente me puxa para essa divisão formal. Sigo, então, encarando a contradição e integrando-a, sempre que possível, às várias vozes e os vários sentidos.

⁸⁹ SASSÁ. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. Entrevista no apêndice XX.

⁹⁰ *Idem*

4.3 Educação, cultura e participação democrática na constituição identitária das crianças assentadas

Imagem 49 – Poteca: Terra e Fé



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 22/05/2015

“Meu pote tem areia, pau e fé, pois foi com isso que eu ajudei a levantar o assentamento. Eu fui uma professora precoce. Desde muito cedo fui chamada a ajudar meus irmãos a lerem. Mas emoção mesmo eu senti quando eu alfabetizei meu pai” (SOL, 2015)⁹¹.

Ao ouvir a beleza e a profundidade da narrativa da primeira professora do Rose, fiquei ávida por outros capítulos daquela história. Ouvi essa narrativa no meu primeiro contato *in loco*, no Assentamento. Ao realizar a Poteca com lideranças locais, a professora Sol tirou um pouco de areia e um pedaço de madeira do pote e, emocionada, contou sobre os desafios enfrentados para hoje estar na condição e assentada e professora da Escola 10 de Julho.

Tudo se mistura num movimento único de areia, pau, fé, emoção, educação, cultura, organicidade. Esse indivisível demarca uma história singular de pessoas rotuladas como os “sem-terras” do Rose. Como o que sai dos potes de barro não tem como ser capturado no ar e enclausurado nos recipientes de onde saíram, essas narrativas se tornam conhecimento público.

4.3.1 Educação: a possibilidade de uma ação contra - hegemônica

O processo de ocupação de uma terra improdutiva, tendo como protagonistas pessoas simples - a quem sempre foram negados diversos direitos básicos, tem muito a ensinar. As bases educativas, culturais e políticas de uma ocupação como a do Rose podem revelar uma forma de lutar capaz de ensinar aos movimentos sociais que, no contexto atual, é preciso não apenas resistir, mas, sobretudo, reexistir.

Os arranjos sociais, políticos e educativos da localidade investigada demonstram que a história lá construída tem especificidades e que estas estão diretamente associadas com a

⁹¹ SOL. Poteca/Narrativa Oral. [Maio/15]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Entrevista transcrita no apêndice X.

constituição da identidade e da cultura dos sujeitos pertencentes a esses espaços, inclusive as crianças. Considerando a história de um movimento social do campo específico - o MST - será possível encontrar mais convergência do que divergências. Uma dessas convergências está relacionada à forma como a escola e os processos educativos formais chegam às ocupações e aos assentamentos.

Se algumas dissensões podem ser constatadas na luta do Rose em relação às ações do MST, por outro lado, aproximações são facilmente percebidas. Um desses pontos convergentes é que a organização da luta, em ambos os casos, teve como prioridade a conquista da terra. Também converge que, com o desdobramento dessas lutas se tornou necessário buscar respostas para outros desafios: a educação, a formação cultural, a saúde, a produção, o meio ambiente, a sustentabilidade etc. A consolidação e qualificação dessa luta, que, tanto para um quanto para o outro sempre se sustentou em dois princípios fundamentais e indissociáveis: organicidade e coletividade (STÉDILE; FERNANDES, 2005).

Conforme definido no primeiro capítulo, organicidade refere-se “à capacidade que um Movimento tem de fazer com que as ideias, discussões e orientações comuns percorram e se articulem, em todo o corpo da organização, de forma permanente” (PELOSO, 2012, p. 54). Se a organicidade requer uma unidade de pensamento e de ação, contudo, mantendo a autonomia de quem participa de uma tomada de decisão, ela pode ser essencial para um trabalho coletivo, democrático e participativo. Isso se evidencia nas lutas travadas no Rose.

Bernardo Mançano Fernandes (2000), ao tratar da formação do MST, fala de algumas necessidades que surgiram para além da luta pela terra. Ele destaca, então, que a educação e a escola eram tão importantes quanto os aspectos ligados à produção. Segundo Fernandes (2000, p. 27), logo nos primeiros anos do MST, o objetivo girava em torno de: “conhecer a realidade educacional do Movimento; garantir acesso, qualidade e permanência das crianças nas escolas; construção de uma proposta educacional e princípios pedagógicos; valorização do trabalho cooperativo; formação de professores; alfabetização de jovens e adultos, entre outros”. Como nos assentamentos a messe também é grande e poucos também são os operários, faz-se necessária a criação de comissões para reivindicar e organizar a escola na comunidade.

No Rose, a preocupação inicial foi com a construção da escola enquanto espaço físico. Para Sandra Dalmagro (2010), numa situação de ocupação sempre é possível perceber duas concepções de escola: a necessidade da escola e a escola como necessidade de luta. Segundo a autora, “a primeira é entendida como uma condição de acesso aos bens culturais produzidos socialmente, já a segunda expressa a necessidade de outra perspectiva política, qual seja, da

transformação social e de mudanças na escola” (DALMAGRO, 2010, p. 165). A primeira concepção é aquela necessidade premente; já a segunda, precisa ser assumida pelo coletivo, como garantia de um diferencial para educação local.

As primeiras iniciativas pela escola no Assentamento Rose envolveram não só a necessidade do espaço físico, mas também a preocupação com a segurança. Como o local em que inicialmente acamparam não seria o mesmo em que viria a ser construído o povoado, todos que estavam acampados passavam por grandes apuros. A Professora Sol (2019) relembra, emocionada, esse período.

“A gente corria riscos por conta da ignorância desse pessoal. Eles achavam que a gente tava aqui roubando o que era dos outros, que a gente era um bando de desocupados, quando na verdade a gente tava era buscando nossos direitos de querer só um pedaço de terra para dar uma vida mais digna para nossas famílias” (Informação Verbal, SOL, 2019 - Grupo Focal)⁹²

Olhe que esses “outros” nem eram os proprietários das terras ocupadas. Eram empregados da mineradora da região que, ainda hoje, têm como passagem para o trabalho o local em que se instalou o acampamento da ocupação da então Fazenda Lagoa do Boi. Segue a professora, lembrando as lutas.

Também chovia muito, era uma lama daqui pra lá. Era um sofrimento. Por isso a gente resolveu mudar a escola de lá pra cá. A gente fez um barraco de lona entre a minha casa e a casa de Lina, aproveitamos umas paredes e cobrimos de lona e palha. Mudou a gestão e o Prefeito que entrou e sensibilizou com a nossa situação. Tinha uma Vereadora que nos apoiava também. Aí pedimos uma sala pra ele, e ele disse que não tinha como fazer nada porque era área de reforma agrária. Que não tinha como entrar pra fazer a escola. Então a gente disse que doava o terreno pra fazer a escola. Foi então que ele resolveu doar um pouco de material e a mão de obra a gente entrou. Depois que ele viu que a gente queria mesmo e que a comunidade se envolveu ele disse: – *Agora vamos terminar a escola* (Informação Verbal, SOL, 2019 - Grupo Focal)⁹³.

Nada foi dado àquele povo, tudo foi conquistado na luta e no sacrifício. Impossível fingir que não ouço a voz de Vinicius de Moraes (1990) e dos seus operários em construção que sussurram aos meus ouvidos:

(...) E todo o seu sofrimento misturava-se ao cimento da construção que crescia.

(...) Ah, homens de pensamento não sabereis nunca o quanto aquele humilde operário, soube naquele momento!

Naquela casa vazia que ele mesmo levantara Um mundo novo nascia de que sequer suspeitava.

⁹² SOL. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice V.

⁹³ *Idem*

Assim também foi a formação da primeira professora, que com suor e coragem foi notando que um mundo novo nascia. Um mundo que tinha o toque da sua mão de agricultora-professora: “Na época tinha só magistério, depois fiz Pedagogia. Fiz uma Pós-Graduação em Gestão e fiz Ciências Biológicas. Tudo foi com muito sacrifício. A gente olha pra trás e vê que tudo valeu a pena” (Informação Verbal, SOL, 2019 - Grupo Focal)⁹⁴.

Por considerar que as divergências também ensinam, pois o conhecimento se produz mediado por alguns princípios da dialética, como a dualidade; entendo que, o que existe acumulado (categoria teórica e conceitos) sobre a educação do MST é uma experiência preexistente que deve ser considerada e reconhecida quando se fala de educação campesina. Olhar para as singularidades da chamada Pedagogia do Movimento pode oferecer importantes pistas para fortalecimento dos processos educativos no Assentamento Rose.

O ponto inicial para se pensar um processo diferenciado de educação é conceber que as crianças não são reprodutoras de padrões dos adultos, como se pensava outrora. Assim, um processo educativo emancipador passa necessariamente a criar estratégias que tome, como centro do processo educativo, ouvir as vozes das crianças. Deise Arenhart (2007) oferece uma caracterização dessas crianças que precisa ser levada em consideração:

As crianças sem-terra são levadas a tomar a história nas mãos e a ajudar a construir uma sociedade sem distinção de classes, para, então, a infância ser mais do que apenas uma promessa ou uma dívida da modernidade. Afinal, diz sabiamente uma criança: “o que tem de igual entre ser criança sem-terra e as outras é que todas são crianças, todas têm o direito de brincar, estudar e conseguir um futuro” (ARENHART, 2007, p. 46).

Se os direitos deveriam igualar todas as crianças, as necessidades objetivas certamente as diferenciam. Mesmo diante das faltas e privações, o que tem e o que necessita uma criança de camada popular da cidade diferem do que tem e necessita uma criança campesina. Mesmo que a carência faça parte dos dois contextos, as relações sociais diferem, em certa medida, os espaços e as pessoas. Arrisco-me em dizer que, a comida e a escola estão entre as primeiras necessidades básicas das crianças desses dois contextos.

Se a escola liga essas crianças nas situações acima, esse mesmo espaço também liga as histórias do Assentamento Rose e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A primeira escola oficial dentro de um acampamento do MST foi instalada em 1986, na Fazenda Anonni, localizada em Sarandi, no Rio Grande do Sul. Uma das agriculturas que iniciou a luta pela escola no acampamento foi Roseli Celeste Nunes da Silva, a Rose, que em 31 de março

⁹⁴ *Idem.*

de 1987 foi morta, atropelada por um caminhão de uma empresa agrícola durante uma manifestação na beira de uma estrada.

Cerca de 3.000 km de distância, num assentamento da região sisaleira da Bahia, Rose foi o nome político dado ao Assentamento Lagoa do Boi. As condições objetivas de uma ocupação também trazem outras relações entre as duas localidades e em torno da escola. Como relata Ana Luedke (2013) sobre a escola da Fazenda Anonni, “antes mesmo da aprovação e da arrecadação de verbas para construção da escola pelos órgãos estaduais, o MST iniciou suas atividades num barracão de lona preta” (2013, p. 84). Nas duas ocupações a instalação da escola teve um importante significado para a luta camponesa: os agricultores conseguiam construir e oficializar suas escolas em áreas de conflito e de suposta ilegalidade. Essas não podem ser consideradas meras coincidências, precisam ser vistas como exemplos para a manutenção da luta pela terra e pelas condições básicas de se manter na mesma.

Essa escola, que já nasce da luta, precisa seguir com uma organização didático-pedagógica diferenciada. É nesse sentido que o MST, após a criação de setores específicos para elaboração de uma educação camponesa, oferece esses subsídios, com o nome de Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Roseli Caldart (2003) demarca que a Pedagogia do Movimento refere-se ao “jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte” (p. 52). Já Edgar Kolling, membro do setor de educação do MST, em parceria Maria Cristina Vargas e Roseli Caldart, apresentam as linhas gerais que define a Pedagogia do Movimento.

Trata-se de uma intencionalidade formativa produzida na dinâmica de uma luta social (pela terra, pelo trabalho, de classe), e de uma organização coletiva de trabalhadores camponeses, que pode ser pensada como um processo educativo. Sua lógica ensina sobre como fazer a formação humana em outras situações, mesmo institucionais, mas também pode ajudar a intencionalizar as próprias ações da luta na direção de objetivos mais amplos: pensar como cada ação – seja uma ocupação, uma marcha, uma forma de produção de alimentos – pode ajudar no processo de formação de seus sujeitos: como Sem Terra, como camponês, como trabalhador, como classe trabalhadora, como ser humano; que valores propõe, nega ou reforça; que postura estimula diante da luta, da sociedade, da vida; e que desafios de superação coloca à sua humanidade (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 549).

De acordo com Roseli Caldart (2004, p. 380), além das linhas gerais acima apresentadas, alguns fatores impulsionam o surgimento da escola nos acampamentos/assentamentos. Esses fatores estariam relacionados ao reconhecimento do

valor da escola. Destacado esse valor como um dos princípios organizativos do Movimento, por ser compreendido como fundamental para a luta e a conquista da formação humana. Outro grupo de fatores estaria relacionado ao reconhecimento da precariedade educacional no Brasil, principalmente no meio rural; também a preocupação com o baixo nível de escolaridade; a iniciativa de mães e professoras em levarem adiante essa preocupação com a escolaridade, assumindo a tarefa de educar e organizar atividades educacionais para as crianças; e ainda a organicidade do Movimento que induz a participação de mulheres e crianças na sua coletividade.

Ao serem identificados esses fatores, foi preciso “se preocupar e a se ocupar mais detidamente com essa luta específica e também com o que acontecia dentro das escolas conquistadas” (CALDART, 2004, p. 380). Essa é a preocupação que nenhuma escola, sobretudo as nascidas das lutas nesses contextos de privações e exclusões, deveria abrir mão. Ocupar-se do desenvolvimento pedagógico deveria ser princípio norteador e não apenas preocupação. Faço essa constatação por conhecer a realidade de algumas escolas de assentamento e saber que, a intencionalidade pedagógica que visa a formação “na” e “para a” luta coletiva, vem se perdendo em muitos desses locais. Seguindo a minha constatação, percebo que nos locais onde os agricultores não conseguem influenciar diretamente na dimensão pedagógica – seja na condição de professores, gestores, alunos ou comunidade organizada – essas orientações são “terceirizadas”. Geralmente, as Secretarias de Educação assumem essas escolas, enviam professores sem implicação com a comunidade e trazem toda parafernália curricular que destoa do contexto do assentamento. Acontecido isso, aliena-se o trabalho e as lideranças locais; quando menos percebem, os princípios destacados por Roseli Caldart escapam como águas entre os dedos.

As escolas de assentamentos/acampamentos e os educadores do campo, sejam ligados ou não ao MST, precisam reconhecer a construção histórica do Movimento na área educacional. Diversos materiais que resultaram estudos e cursos de formação de educadores foram ao longo dos anos disponibilizados pelo Setor de Educação do Movimento. Dentre esses materiais está o “Dossiê MST e Escola”, publicado em 2005. Trata-se de uma coletânea em que estão sintetizados os documentos e produções do MST no período de 1990 e 2001.

O Dossiê apresenta treze princípios pedagógicos e cinco princípios filosóficos que devem orientar a formação e a prática educativa. Esses princípios são:

Os princípios filosóficos indicam: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e

socialistas; e educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Os princípios pedagógicos que reforçam os objetivos da educação no MST são: relação teoria e prática; combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conhecimentos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; atitude e habilidade de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005).

O que tem de subversivo é que uma educação guiada por esses princípios subverteria a educação preconceituosa, classificatória e sexista que impera nas escolas. Educadores comprometidos com causas sociais, a priori, só negarão esses princípios se os desconhecem. Então, por que é tão difícil ver uma escola erguida e mantida por esses princípios? Será que não é realmente necessária, para além de uma resistência pedagógica, uma reexistência? Resistir a quê?

Se a resistência estiver relacionada aos processos educativos que estão majoritariamente postos, não há o que resistir, mas sim subverter. Amplio essa problematização para todas as escolas que atendem crianças que não estão embaladas pelas “glórias” do poder e do capital, mas ressalto a necessidade das escolas do campo, sobretudo dos acampamentos/assentamentos, reexistirem e tomarem as rédeas o quanto antes, pois o futuro a cada dia para essas escolas é incerto e obscuro.

Conhecer o que se produziu no contexto do campo e para o campo é uma das primeiras necessidades para se encarar os novos desafios. Como aponta Luedke (2013):

Esse significativo movimento do MST, considerado aqui como educativo, não significa dizer que ele cria uma nova pedagogia, mas apresenta uma nova forma de organização, incorporando diversas e combinadas matrizes pedagógicas, ou seja, produz uma síntese que não é original, mas também não é igual a outras pedagogias. Foi assim que, aos poucos, o MST foi consolidando sua convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana, e que uma proposta de escola vinculada ao Movimento não pode ficar centrada no ensino pelo ensino, deve ocupar-se de todas as dimensões que constituem a educação e não só dos elementos pedagógicos. A escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e em suas relações sociais (LUEDKE, 2013, p. 90-91).

Foi pensando nessa dimensão ampliada de educação e nos diferentes tempos e espaços formativos que o Movimento acumulou, e segue produzindo, um número considerável de materiais sobre a educação dos povos do campo em todos os níveis; bem como, define e

orienta as chamadas escolas itinerantes; organiza a educação infantil em torno das cirandas infantis e lutou/luta pela ampliação de cursos superiores direcionados para os povos do campo. Portanto, existe uma produção ampla, que não se aplica apenas às escolas de acampamentos e assentamentos do MST. Como diz Caldart (2001, p. 219), “é uma síntese e combinação de diversas matrizes pedagógicas”, assim sendo, tem ampla possibilidade de exequibilidade para os educadores e comunidades que desejam uma educação diferenciada.

Quanto às Escolas Itinerantes, é importante registrar que as primeiras experiências também aconteceram no Rio Grande do Sul. Desse modo, com outras ações nasceu alinhada às lutas e às necessidades dos acampados. A intenção era garantir atendimentos para as crianças, adolescentes e jovens dos acampamentos do MST.

Nas propostas em que conseguem apoio, as Escolas Itinerantes seguem uma estrutura de acompanhamento e responsabilidades partilhadas entre a Secretaria de Educação e os setores de Educação do Movimento. Do lado governamental, uma Escola-Base precisa assumir a função de acompanhar e dar suporte legal à vida escolar dos alunos acampados, bem como à vida funcional dos professores, inclusive incluí-los, por meio de contratos temporários no corpo administrativo-financeiro do Município e/estado e, ainda, garantir verba que permita a autonomia financeira da Escola Itinerante.

Não é difícil imaginar que poucos (Belém do Pará e Rio Grande do Sul) são os Estados e municípios que chegaram a efetivar uma parceria nesses moldes. Contudo, mesmo sendo um grande desafio, existem experiências em que monitores parceiros do Movimento, pais e pessoas da comunidade contribuem para que os alunos tenham atendimento em tempo integral. Num dos turnos tenham aulas e no outro participem de oficinas pedagógicas, com o objetivo de ampliar os tempos formativos, desenvolvendo habilidades e expressões culturais diversas.

As Cirandas Infantis nascem “como uma proposta de educação para as crianças pequenas que possibilitem transformação do sujeito e construção de uma identidade política” (LUEDKE, 2013, p. 100). É importante ainda enfatizar que, as mulheres têm um papel fundamental nessa proposição, pois a mulher, esposa, mãe ou trabalhadora emprestou seus jeitos para constituir uma identidade da educadora e mãe Sem Terra (CALDART, 2004, p. 221). Com essa participação feminina dos debates educacionais, foi instigada a necessidade de um local para atender às crianças de 0 a 06 anos; assim, as Cirandas tornam-se realidade.

No Caderno de Educação nº 12, do MST, que trata especificamente da Educação Infantil, os objetivos das Cirandas aparecem como sendo:

Criar um espaço educativo para os filhos e filhas das famílias que participam do MST; Implementar a pedagogia do MST em Educação Infantil; Implementar na Ciranda Infantil a organicidade do MST; Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo; Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores; Trabalhar a criação de vínculos e relações com os demais setores do Movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa; Garantir a formação política pedagógica permanente das educadoras e dos educadores infantis; Realizar atividades em conjunto com as comunidades assentadas e acampadas (MST, 2004, p. 39)

As Cirandas Infantis nasceram com a intenção de funcionar num formato de creches, podendo ser tanto permanentes, quanto itinerantes. Nas primeiras experiências em assentamentos do Ceará, esses espaços foram chamados de Círculos Infantis, pois estavam inspirados na experiência educacional Cubana. Em Cuba, os Círculos Infantis são instituições formais de educação que atendem crianças na faixa de seis meses a seis anos. Com o acúmulo de discussão no Brasil, essas experiências ganharam identidade própria e passaram a se chamar Cirandas Infantis, uma referência à cultura popular, suas brincadeiras, danças, cantigas de roda; enfim, ao ser criança.

Assim como as demais ações educativas do MST, as Cirandas seguem uma série de princípios e orientações. Algumas delas são dadas com o intuito de que, na implantação da Ciranda Infantil, haja correlação entre os seguintes elementos que a sustenta; educadores, planejamento, ambiente educativo e infraestrutura. Além de definir os objetivos e as orientações, o setor de Educação do MST também apresenta especificações sobre os Tempos Educativos a serem considerados nas Cirandas.

Dessa forma, para que esses Tempos se operacionalizem é necessária uma intencionalidade que permita sua organização de modo a contemplar todos os processos da vida humana que podem ser formativos. Assim, existem orientações na Apostila das Cirandas (2010) para que se organize: Tempo Acolhida; Tempo Linguagens, Tempo do Brinquedo, Tempo do Descanso, Tempo da Alimentação, Tempo da Higiene, Tempo Coletivo dos Educadores.

Como se pode perceber, para o Movimento, a organização da educação Infantil segue uma linha que valoriza a capacidade de pensar e agir das crianças. Essa tarefa, segundo Maria Carmem Barbosa (2012) “se desenvolve, principalmente, em um mundo que escuta as crianças. Escutar as crianças não é tarefa fácil. Escutar esses sujeitos é reconhecer a importância que esses coletivos sociais podem aportar para uma visão diferenciada de mundo” (p. 244). Assim, quando opto em ouvir as narrativas das crianças, perceber as culturas

da infância que permeiam seus processos identitários, estou acreditando e optando por essa educação diferenciada.

Com relação às proposições para o Ensino Superior, não só o MST, mas também outros coletivos que atuam diretamente com os camponeses desenvolvem ações voltadas para a formação de professores. Relembro, conforme explorado no primeiro capítulo, que muitas dessas ações foram conquistas da mobilização e proposições teóricas dos movimentos sociais. Mesmo não sendo assumido pelo Estado brasileiro como uma política pública de formação de ações, mas sim como programas, as formações que aconteceram e acontecem através do PRONERA, do Procampo e do Pronacampo; dentre outros, possibilitaram que, atualmente, no Assentamento tenham vários moradores com cursos superiores em diversas áreas como: Enfermagem, Direito, Filosofia, Engenharia Ambiental, Licenciaturas em Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Matemática etc. Também há um número considerável de assentados com cursos Técnicos em Agropecuária (3), Agroecologia (7), Meio Ambiente (5), Administração (1) e outros. Como repetidas vezes enfatizou Sassá (2019)⁹⁵: “Em Santaluz é onde tem mais gente formada com curso superior é aqui no Rose”.

A Educação Básica - ministrada na Escola 10 de Julho - segue um modelo que se reproduz por diversos assentamentos no Brasil. Os alunos são organizados em classes multisseriadas e a linha pedagógica é definida pelo Município.

Quanto às classes multisseriadas do Rose, posso afirmar que diferem muito de outras realidades. De acordo com Salomão Hage (2008), um pesquisador dessa realidade, estudos das condições existenciais das escolas multisseriadas, geralmente, revelam que:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar. Quanto ao trabalho docente e o acompanhamento das Secretarias de Educação. As investigações que realizamos nas escolas multisseriadas revelaram a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; e resultante dessa situação, as condições adversas

⁹⁵ SASSÁ, 2019 – Diário Dialógico de Aprendizagens. Gravado em mp3

que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro etc (HAGE, 2008, p. 123-124).

A organização coletiva do Rose possibilitou que muitas dessas situações não acontecessem na Escola 10 de Julho. Pelo contrário, o olhar da professora sobre sua realidade, somada à satisfação dos pais e o que vêm alcançando os egressos dessa escola comprovam que a classe multisseriada pode não ser um estorvo: “Aqui, por ser uma classe multisseriada, alguns pais levam os filhos para Santaluz. Mas se a gente analisar o desempenho eu não troco o ensino de lá pelo dos meninos daqui. Nossos meninos são reconhecidos como os melhores alunos de assentamento” (Informação Verbal, SOL, 2019 - Entrevista)⁹⁶.

As conquistas relatadas pela professora, em certa medida, tem relação com que consegue adaptar do currículo oficial: “Trabalho levando em conta a realidade do aluno, o modo de vida e relação com as famílias. Já tive um projeto que trabalhava assim, mas hoje procuro agregar ao currículo do município essa valorização do que temos aqui” (Informação Verbal, SOL, 2019 - Entrevista)⁹⁷.

Os pesquisadores de classes multisseriadas do campo, Terciana Vidal Moura e Fábio Josué Santos (2011), falaram justamente dessa perspectiva contra – hegemônica, que pode ser encontrada no trabalho docente, em algumas dessas classes.

Entretanto, mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretarias de Educação, colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática (MOURA & SANTOS, 2011, p. 16).

O Assentamento Rose e a sua escola são exemplos de que é possível, num contexto de adversidade, construir ações contra - hegemônicas. Considerando as atividades realizadas com as crianças e a percepção final que teve a própria professora, foi possível constatar que as memórias da resistência e ocupação não são tão vivas para as crianças dessa geração como foi

⁹⁶ SOL. Entrevista. [fev/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo áudio mp3. Entrevista transcrita no apêndice II.

⁹⁷ *Idem.*

para outras gerações que passaram pela Escola 10 de Julho. É preciso estar alerta para a forma de condução do currículo estabelecido pela Secretaria de Educação, pois se uma história é negada pelos manuais oficiais, não insistir em estratégias para mantê-la viva pode ser o caminho para o esquecimento.

4.3.2 Culturas: ligando memórias e fazendo história

Mesmo diante da dificuldade de separar o cultural e o educativo, acabei optando por essa separação para registrar e analisar a riqueza cultural do Assentamento Rose. Inicialmente, olho para fora do assentamento com o intuito de alcançar as tentativas de sucumbir aos processos culturais e educativos que ali nasceram. Não é segredo que, na sociedade brasileira, setores conservadores promovem discursos que acabam atribuindo aos povos do campo uma identidade relacionada ao atraso e, quando não, à violência. Se esses campesinos forem de assentamentos, então essas identidades atribuídas serão ainda mais sustentadas em práticas estigmatizadoras e discriminatórias. Esse modo de definir o outro pelo preconceito é feito indistintamente, pois num assentamento, crianças, jovens, adultos e idosos são colocados no mesmo patamar de criminalização. Portanto, fica evidente que posições como essas também se sustentam na negação cultural desses povos.

Se existe essa atribuição identitária por um lado, por outro estão as resistências contra - hegemônicas que constroem as possibilidades de reafirmação individual e coletiva desses povos. O Rose é uma prova viva dessas possibilidades. Então, faz-se necessário olhar para dentro do Assentamento, com objetivo de romper as cercas e demonstrar para os desavisados a perspectiva de cultura, memória e identidade que perpassam as vidas de crianças e adultos assentados numa área de reforma agrária.

Além dos apostes teóricos já apresentados sobre Cultura, trago agora o conceito de cultura na visão de Clifford Geertz (2008), ou seja, me interessou a perspectiva em que a cultura aparece com um processo semiótico que amarra teias de significados tecidas na sua configuração. Também os estudos de Michel Pollak (1989; 1992) sobre memórias contribuirá para aguçar o meu olhar.

No livro “A interpretação das Culturas”, Clifford Geertz (2008) apresenta um conceito de cultura como essencialmente semiótico. Para o autor, o “homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua

análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008. p. 4).

Os homens e as mulheres que em 1989 chegaram numa terra desconhecida já teciam suas teias de significados. Cada um trazia suas vivências culturais e agora estavam reunidos com pessoas de diferentes lugares com objetivos comuns; ocupar, resistir e produzir⁹⁸. Para resistir às condições adversas, era preciso produzir uma nova forma de existência, foi então que a cultura - nas suas formas mais singelas - começou a ser uma ação intencional no cotidiano dos acampados. Relembrando os primeiros momentos, a professora Sol (2019) recorda algumas ações de resistência: “a gente passou por tudo isso, mas nós tínhamos as cantigas de roda, o show de calouros de Zicks mais Miguel. Assim, por mais que tivessem esses sofrimentos, nós seguimos” (Informação Verbal, SOL, 2019 - Grupo Focal)⁹⁹.

A importância da cultura como resistência é reforçada pela voz de quem passava o dia na lida com a terra, mas à noite via nas atividades culturais uma forma de manter a união e seguir firme na ocupação:

Como algo de alegria, porque a gente, no caso, não chegamos a abaixar, no caso, como diz assim, abaixar o pescoço pra fazendeiro montar. Sempre a gente fazia, toda semana a gente fazia assim, uma brincadeira de show de calouro. Ezequiel era quem mais fazia a frente, e aí a gente sempre andava alegre, a gente não andava, dizendo assim “nós tamos triste e vai se entregar aos fazendeiro; fazendeiro vai tomar conta da gente, vai expulsar a gente daqui de dentro”. Não, a gente sempre tinha aquele algo de alegria que a gente não andava triste, a gente sempre ia... botava pra frente pra poder Deus abençoar que dava tudo certo (Informação Verbal, LOLÔ, 2017 - Entrevista)¹⁰⁰.

Duas pessoas e a mesma significação para o momento que servia como chama da resistência. Outras vozes que ouvi demonstraram a mesma percepção: os momentos em que partilhavam seus saberes e alegrias serviram para fortalecer a coletividade e demonstrar que não bastava disposição para lutar, mas a união e a alegria seriam fundamentais para não aceitarem o jugo imposto pelos fazendeiros e ainda suavizar o fardo da lida na roça.

Diante desses primeiros relatos, já é possível afirmar que a Cultura é sim permeada por esse processo semiótico e que a teia que se formou desde o início do Rose gera seus significados. É preciso destacar, também, que na trama que envolve os fios dessa teia existe a

⁹⁸ Esse é um lema do MST, contudo, creio que esses objetivos também se fizeram presentes na ocupação do Assentamento Rose.

⁹⁹ SOL. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice V.

¹⁰⁰ LOLÔ. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice XI.

possibilidade de análise dos significados, assim, essa “análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (GEERTZ, 2008, p. 20). Analisando por essa dimensão da incompletude é possível afirmar que aqueles primeiros acampados não imaginavam a dimensão que tomaria a Cultura no assentamento, que se consolidaria a partir do conjunto organizado de barracas de lona.

Então através da música, do samba de roda, da cantiga de roda, eh... da moda de viola e de várias outras manifestações artístico-culturais a gente conseguiu eh... unir mais a comunidade e fazer com que ela se desenvolvesse no campo econômico, educacional (Informação Verbal, ROQUINHO, 2017 - Entrevista)¹⁰¹.

Eis o sistema de significação de que fala Geertz (2008). O cultural, o educacional, o social, o político, o individual e o familiar; tudo se interpenetrando e desenhando um modo de vida muito próprio do Rose. Isso foi possível devido à percepção de que aqueles momentos em que se reuniam para as cantorias e causos não eram apenas uma “folclorização” das tradições.

Descobriram que as tradições orais, além de garantirem um espaço social para os assentados de mais idade, também agregavam pessoas de outras faixas etárias, inclusive crianças e mulheres. As mulheres, ao serem chamadas para as rodas de causos reivindicaram seu espaço e também passaram a contar suas histórias. As várias significações possibilitadas pela cultura ganharam uma intencionalidade que fez nascer os (as) Griôs Sisaleiros e o grupo Rosas Vivas.

Griô é um termo de origem francesa (*Griot*), que ao ser adaptado para a língua portuguesa, perdeu um “t”, mas manteve seu sentido original: “mestre do saber oral”. Na África, Griô ganhou uma conotação parecida e passou a designar as pessoas mais experientes que, através da história oral, se responsabilizavam pela transmissão de saberes para as novas gerações. Esse também foi o nome pelo qual passou a ser chamada aquela pessoa que inicialmente se apresentava nas noites do Assentamento Rose, em meio aos sisais e ameaças de invasão.

A identidade evolui de um plano individual para um outro coletivo, quando um nome passa do campo da simbologia para o das significações, Foi o que aconteceu com os Griôs Sisaleiros do Rose. Contudo, como se trata de uma teia, se a perspectiva cultural fortaleceu no início a organização no Assentamento, chegou um momento em que o coletivo precisou se

¹⁰¹ ROQUINHO. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice IV.

fortalecer com parcerias.

Na organização desse trabalho em rede, além da associação local - criada ainda no ano de 1990, estreitavam-se parcerias com organizações, como a Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES). Por intermédio da FATRES, chega ao Rose outra organização social chamada Instituto Maria Quitéria (IMAQ).

A proposta do IMAQ era levar para o Assentamento Rose sua tecnologia social, contudo, dando os subsídios necessários para que a comunidade ganhasse autonomia e seguisse com os trabalhos. Nas palavras de um dos membros do Instituto, o objetivo seria “pegar todos esses nossos esforços de gestão e transferir pra região sisaleira. A gente queria levar o trabalho, levar a tecnologia, passar a tecnologia e deixar que eles se apropriassem dessa tecnologia, refinasse essa tecnologia e continuasse o trabalho por eles mesmo” (NASCIMENTO, 2017, p. 112). Ao que me parece, o pessoal do IMAQ não esperava encontrar uma comunidade com tamanho poder de organização e potencial cultural.

Esse encontro inicial aconteceu no ano de 2003. Catorze anos havia se passado, desde a ocupação da antiga Fazenda do Boi. Tempo suficiente para os membros do local, saberem quem deveria ditar os rumos dos projetos dentro do Rose. Esse empoderamento torna-se algo inequívoco, quando me deparo com o relato abaixo:

Na oportunidade que a gente foi trabalhar com agricultura familiar na FATRES, a gente foi apresentado ao IMAQ, que é o Instituto Maria Quitéria. Eles trouxe uma ideia de um projeto, mas uma ideia deles lá de Feira e eu disse que a gente tinha vontade de criar algo que fosse nosso. E aí quando foi uns 15 dias que eles voltaram, eles vieram já com outra ideia que foi a ideia que eu tinha passado pra eles de criar algo que fosse nosso, e aí surgiu a ideia da LIDER. Foi dessa forma que surgiu a ideia da LIDER. Eles abandonaram o planejamento que eles trouxeram pronto pra trabalhar com a gente e passaram... e abraçaram a ideia que nós traçamos pra eles. Eh... e aí nós começamos a discutir a criação da LIDER e, graças a Deus, em 2004 a gente criou. Em abril de 2004 e fizemos a parceria com o IMAQ, que logo em seguida fizemos com a Santa Luz FM, com outras escolas e assim por diante (Informação Verbal, ROQUINHO, 2017 - Entrevista)¹⁰².

A LIDER é a Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos da Região Sisaleira. Como explica Ezequiel Santiago¹⁰³, o Zikcs Musical, essa foi a forma pensada para criar uma articulação regional dos assentamentos, visto que o local não está dentro do modelo de organização camponesa de nível nacional que tem como expoentes o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais

¹⁰² *Idem*

¹⁰³ Depoimento no Programa Globo Rural. 04 de agosto de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=OzL0xcVneII>

Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG).

A partir da criação da LIDER, da parceria com o IMAQ, do potencial para o desenvolvimento de projetos educativos e culturais e, sobretudo pela capacidade de articulação dos assentados; o IMAQ formatou o Projeto Ponto de Cultura Expressões Sertanejas (Imagem – 50) que, no ano de 2004, foi contemplado no Programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura.

Imagem 50 – Vestindo a camisa



Fonte: Montagem: Globo Repórter – Exibição 04/08/2013

Foi dentro do Projeto Expressão Sertaneja que os contadores de causos e as sambadeiras passaram a ser conhecidos como Griôs Sisaleiros. O projeto parte do reconhecimento, valorização e divulgação das diversas práticas artístico-culturais, perpassando pela historicidade da comunidade.

Foram criados e desenvolvidos instrumentos técnico-pedagógicos para a rememoração e valorização do patrimônio histórico-cultural da comunidade, interferindo nos processos de conscientização da identidade sócio/cultural - os mais diversos perfis artístico/culturais e matrizes históricas e socioculturais locais (IMAQ, 2005).

Por mais elaborado que fossem os registros escritos sobre os Griôs Sisaleiros, estes não conseguiram expressar a grandeza que envolve os momentos em que estão em cena. O ambiente onde pisam é tomado por uma atmosfera de interação e as pessoas do assentamento se orgulham por se sentirem parte das histórias narradas e dos cantos entoados. Sobre os alcances dos Griôs Sisaleiros, um dos assentados diz que:

O Griô Sisaleiros nasce... Interessante, que os Griôs, ele já existia, a gente só não tinha noção disso né? O que era Griô e como era. Nasce eu acredito das reuniões de associação, porque a gente começou a descobrir isso. E nasce também porque começou a acontecer as rodas de samba. Mas aí veja, nas rodas de samba sabe quem participava? Só as pessoas de 50 anos pra cima, de uma idade maior, e não tinha um jovem. E aí quando começou as festa de

aniversário do assentamento a gente começou a colocar samba de roda nos dias de sexta-feira que antecedia as festas, e a maioria não gostava, dizia que aquilo ali era coisa de velho. Mas quando... a gente segurou a peteca, colocando, alguns jovens começou a participar. E aí veio no primeiro dia, na primeira vez. No primeiro ano tinha parece que cinco jovens presentes só até mais tarde. No segundo foi aumentando. Hoje é algo tradicional na comunidade a juventude participar das atividades artístico-culturais que os mais velhos desenvolvem. E eles também já ajuda. Então essa relação de projeto cultural com associação, com movimento social foi se estreitando e através do movimento de associação a gente foi descobrindo os mestres da tradição oral na comunidade. E começamos também encostar pra perto da escola. A pedir que a escola desse espaço pra que essas pessoas trabalhassem com as crianças. Essas crianças em casa falavam sobre o que viram na escola com o seu Zé contando as histórias, com dona Maria fazendo as receitas e etc. E isso foi chegando nos pais, e esses pais começaram a vir. Então houve toda uma integração social né, dentro da comunidade depois que a gente começou a desenvolver esse trabalho dentro com os mais velhos e trazendo os jovens. Muitos deles pessoas que dificilmente a gente via em movimentos sociais, em atividade pública passaram a participar de atividade pública (Informação Verbal, ROQUINHO, 2017 - Entrevista)¹⁰⁴.

Os Griôs romperam fronteiras. Seus causos alcançaram um financiamento governamental e as expressões dos sertanejos chegaram ao noticiário nacional, através de reportagem do Globo Rural. Mesmo com a notoriedade e o reconhecimento social, devido à descontinuidade dos Programas governamentais, desde 2010, os Projetos culturais deixaram de receber as verbas que garantiam a difusão das ações para além do assentamento. Contudo, como afirmou Roquinho (2013): “nós tocamos porque ficou a chama acesa dentro de cada um de nós; e nós estamos tocando com as dificuldades, mas não vamos deixar cair”.

O Projeto Rosas Vivas surgiu interligado com os Griôs Sisaleiros, contudo mantém uma linha de atuação conduzida pelas mulheres do assentamento. De acordo com José Luiz Lima (2018, p. 3), “as Rosas Vivas, apresentam-se enquanto uma expressão de gênero, que ao mesmo tempo busca ocupar espaços de representatividade e potência no universo patriarcal bem como, alia-se ao conjunto geral de forças subalternas que lutam por seus direitos coletivos”. Sim, são mulheres que compõem cantigas de roda que retratam o cotidiano da cidade e do campo. Ao versificarem as mais diversas situações cotidianas, encantam quem as ouve. Para Lima (2018), chama atenção que:

Na experiência do Rosas Vivas, protagonizada por mestras de tradição oral e ‘herdeiras’ desta tradição, existem vários desdobramentos socioculturais e educacionais em que, os conteúdos dos ‘arquivos da memória coletiva’ destas agricultoras, a cada dia são reelaborados e ganham novos contornos, significados e significantes” (LIMA, 2010, p. 4).

¹⁰⁴ ROQUINHO. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice IV.

Nesse movimento de novos contornos, essas mulheres que vieram de diferentes regiões do território do sisal, sertanejas que atuaram diretamente no movimento de ocupação e luta pela terra; tiveram o desafio de escolher 15 composições, entre as mais de cem existentes, para gravarem em 2010 um CD autoral (Imagem 51). Com o título, Rosas Vivas: Grupo de Cantoria Popular de Mulheres da Comunidade Rose – Santaluz-Bahia. O grupo levou sua arte para outros espaços. Assim como o Projeto Griôs Sisaleiros, a descontinuidade dos programas que repassam recursos, limitaram as ações do grupo. Essa limitação se deu apenas em relação à atividade fora do Assentamento, pois essas rosas continuam vivas e perfumando os dias do Rose. Sempre que alguém de fora chega à comunidade é acolhido com cantoria, quando se vai o canto também o acompanha, foi assim comigo.

Veio de lá Leila

Para vim nos visitar,

Nós queremos abraçar,

Com muita categoria,

Quando vem traz alegria,

Quando vai deixa saudades.

Sejam bem-vindos a nossa comunidade¹⁰⁵.

Imagem 51 – Rosas Vivas



Fonte: Leila Damiana. Montagem Revista Fuzuê e Globo Rural, 04/08/2013

Durante a Poteca com as crianças, percebi que o dom de contar histórias, além de passar de geração para geração, também é algo incentivado na escola. Dani, de 09 anos, desenvolveu com muita habilidade sua narrativa interligando episódios que falavam de si, das ligações com os avós, com as idas e descobertas na roça e, por fim, arrematou fazendo uma revelação:

Minha mãe gosta muito de escrever, ela faz novelas e faz filmes. Tem um que é o encanto do amanhecer, o outro é O Vampiro e o outro é As Princesas

¹⁰⁵ CD Rosas Vivas Grupo de Cantoria Popular de Mulheres da Comunidade Rose – Santaluz-Bahia

estão Correndo Perigo. Estrela era a princesas que tava correndo mais perigo, porque a bruxa deixou ela presa. Ela disse que vai fazer uns livros com desenhos e vai me dar pra eu poder pintar (Informação Verbal, DANI, 2019 - Poteca)¹⁰⁶

Uma criança interrompe admirada: – *Foi tua mãe que escreveu? Eu já assisti na TV.*

Confirmei esse gosto pela escrita com a própria mãe de Dani, que não foi a autora do filme na TV. Joana, uma professora de Geografia, disse que realmente adora escrever. Revela na sua fala o que já afirmei outras vezes, que no Rose educação e cultura se perpassam e se fortalecem mutuamente, por sua vez, amparados pelas redes criadas com as organizações sociais. A escritora segue dizendo que: “descobri essa coisa de escrever graças a professora Sol e o projeto Baú de Leitura do MOC¹⁰⁷. Ela colocava a gente para fazer teatro dia de sexta-feira , aí veio a minha paixão pela escrita” (Informação Verbal, JOANA, 2019 - Grupo Focal)¹⁰⁸. De fato, Joana tem uma razoável quantidade de materiais manuscritos. Após participação em um workshop sobre roteiro e criação, no Rio de Janeiro, foi orientada no sentido de digitar esses materiais, fazer os devidos registros para encaminhá-los aos setores de criação das emissoras de televisão.

Não é possível falar das elaborações culturais do Rose sem falar de memórias. O sociólogo austríaco, radicado na França, Michael Pollak, nos seus estudos sobre memórias e identidade fornece uma série de elementos que me parecem propícios para orientar meu olhar para a realidade do Assentamento Rose. Ao abrir seu ensaio intitulado Memória, Esquecimento e Silêncio, o autor - para tratar de memória coletiva - faz a seguinte colocação: “Maurice Halbwachs¹⁰⁹ enfatiza a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos” (POLLAK, 1989, p. 3). Pergunto-me então: Quais são esses pontos de referências no Rose? E como a memória da coletividade se insere naquele espaço?

Essas são perguntas que de certa forma já fui respondendo anteriormente. Contudo, ao olhar para esses pontos de referências da memória que destaca Michael Pollak (1989), digo que não seria difícil identificar os pontos de referência da memória coletiva no Rose.

O patrimônio arquitetônico e seu estilo, que nos acompanham por toda a

¹⁰⁶ DANI (09 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Narrativa transcrita no apêndice XII.

¹⁰⁷ Esse é um dos vários projetos da organização social chamada Movimento de Organização Comunitária (MOC), que em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana leva para diversos municípios baianos uma capacitação no campo a leitura e da escrita.

¹⁰⁸ JOANA. Grupo Focal. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice XIII.

¹⁰⁹ Pollak em nota atribui essa citação a obra: M. Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1968.

nossa vida, as paisagens, as datas e personagens históricas de cuja importância somos incessantemente lembrados, as tradições e costumes, certas regras de interação, o folclore e a música, e, por que não, as tradições culinárias (POLLAK, 1989, p. 3).

Ainda assim é preciso perguntar: quais são esses pontos de referência e quais são as forças desses pontos de referência no Rose? Quais são os indicadores da memória coletiva do Rose? Essa é uma pergunta que não cabe somente a mim, mas também ao coletivo cultural do assentamento. Como disse anteriormente, ao abordar as questões educacionais, a professora percebeu, a partir da minha investigação, que a geração de crianças que atualmente estão na escola da comunidade tem uma compreensão e uma relação com a história local muito diferente do que tiveram gerações passadas. Então, ainda é preciso lançar no ar perguntas como: o que se quer da memória coletiva do Rose? Como se valer dos pontos de referências da memória que já existem para o fortalecimento das barreiras socioculturais?

Creio que o primeiro passo é saber que tanto os pontos de referências, quanto as barreiras existem e são esses que permitem o pertencimento e a originalidade cultural do Rose. No entanto, como dito anteriormente, é preciso assumir a cultura como uma ciência interpretativa à procura do significado (GEERTZ, 2008. p. 4), pois não se trata de uma obra do acaso. Portanto, se cultura e memória apresentam uma relação direta, é preciso ainda considerar essa segunda como: “uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais” (POLLAK, 1989, p. 3). Isso já é evidenciado na fala dos adultos, mas quando e como se tornará essa força impulsionadora também na fala das crianças?

Recorrentemente, é possível ouvir as vozes das lideranças locais falarem que em Santaluz e no Território do Sisal, o Assentamento Rose é o de maior potencial cultural e com grande capacidade de influências em outras localidades: “outras comunidades hoje tocam suas atividades artístico-culturais, graças às ideias que surgiram aqui no Rose, graças à coragem que nós tivemos” (Informação Verbal, ROQUINHO, 2017 - Entrevista).

Sem dúvidas, estar desenvolvendo este trabalho em rede é fundamental e poder estar na condição de grande incentivador cultural também tem o seu valor. De modo igual, não tenho dúvidas de que essa relação de pertencimento é uma construção social e que as crianças precisam estar diretamente integradas nesses contextos culturais, pois nem suas identidades e nem suas relações de pertencimento serão obras do acaso. Como diz Zygmunt Bauman (2005), é preciso:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme, a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. (BAUMAM, 2005, p.17-18).

É a partir de um pertencimento, também sustentado nas memórias – como muitas que me foram narradas – que percebo a possibilidade de uma memória coletiva mais estável e duradoura. Segundo Pollok (1989), o sociólogo Maurice Halbwachs - estudioso da memória coletiva - considerava que essa não pode ser vista como “uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de “comunidade afetiva” (POLLOK, 1989, p. 3). Dessa forma, quando falo da necessidade de trabalhar a história de luta do Assentamento, construída numa relação direta com a cultura, não estou tratando de doutrinação.

A tríade resistência-cultura-coletividade é marca do Rose, mas que não é indelével. É importante que projetos culturais/educativos continuem a existir para que num movimento de seletividade que envolve a memória, alcance um processo de “negociação” capaz de conciliar memória coletiva e memórias individuais (POLLOK, 1989, p 4). Nesse trânsito, entre memórias individuais e coletivas, percebi vários elementos na narrativa de Pati:

Quando eu cheguei aqui, as mulheres mais de idade faziam as rezas e essas rezas permanecem com os jovens. A maioria pega essas memórias e continua. Meu avô falava que na sexta-feira da Paixão, às 04 horas da manhã, se lavava os pés com água benta. Aí a gente seguiu essa tradição de continuar todo ano, no novenário da Paixão, na sexta-feira, acorda todo mundo às 03:30 da manhã, reza o Ofício de Nossa Senhora na Igreja e segue. A outra tradição é a alvorada. Antes soltava foguete pra avisar quando viesse a polícia ou outro perigo. Isso é que quando a gente veio morar aqui, para acordar a comunidade, a gente solta os fogos nos quatro cantos da rua. Hoje a gente toca foguete às 04 horas da manhã pra tá lembrando do 10 de julho. Geralmente as mulheres leva a comida pro café. Quando chega dessa alvorada a gente samba até umas 10 horas. A noite tem a fogueira de Lolô que é tradicional, que nós fez desde o primeiro ano e ainda segue essa tradição da fogueira. E tem duas fogueiras. Ele (Lolô) faz na casa dele e Sassá faz a da praça. Assim a gente continua a tradição (Informação Verbal, PATI, 2019 - Grupo Focal)¹¹⁰.

¹¹⁰ PATI. Grupo Focal. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e vídeo mp4. Entrevista transcrita no apêndice XIV.

Uma mãe de família, militante, trabalhadora, estudante que chegou ao Assentamento na juventude, com seus 16 anos, mas guarda toda tradição oral do Rose como se tivesse pisado naquelas terras pela primeira vez em 10 de julho de 1989. De acordo com o que diz Pollak (1989, p. 9), é perceptível, uma “permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido”. Os toques de alerta e as estratégias de organização dos primeiros tempos; uma chama de celebração que se ascendeu no primeiro ano do Assentamento e se mantém viva na lembrança; o cultural, o religioso e o social se misturando. São essas tradições, como chama Pati, que emprestam seus elementos para formatar toda forma de memória, seja ela individual, coletiva, familiar ou nacional (POLLAK, 1989, p. 9).

Essas memórias coletivas, como forma de consolidação de uma comunidade afetiva, precisa ser sempre meta. É importante manter a chama do sonho acesa. Seguir integrando crianças, jovens, adultos e idosos, através da cultura. Mesmo sem os recursos governamentais para os projetos, mesmo com a ausência temporária de alguns líderes do movimento cultural, o que se enxergou há alguns anos, através do Projeto Griôs Sisaleiros, não pode ser perdido de vista.

O principal impacto que têm trazido para as comunidades, tem sido a reapropriação da identidade cultural das pessoas que por motivo do avanço tecnológico, da cultura artística considerada de massa e o modismo, passou muito tempo negando suas raízes culturais e vendo seu principal bem sendo esmagado. Pudemos concretizar um sonho comunitário de refazer a história cultural da comunidade, era o momento de trazer de volta as rodas de contação de causos, de reinventar a vida, de integrar a comunidade, partindo da nossa realidade. Um povo sem “memória” é um povo que aos poucos vai perdendo sua verdadeira identidade. Vimos crianças e adolescentes mobilizando os líderes e mestres da comunidade para escrever, pôr no papel a história da comunidade, transformar em peça de teatro, em artes plásticas, em cordel, xilogravura, letras de músicas, dentre outros ramos do conhecimento (Informação Verbal, ROQUINHO, 2017 - Entrevista)¹¹¹.

As veredas abertas na estrada já são conhecidas, não só por uma ou duas pessoas, mas caminhou por essas trilhas abertas com suor e paixão uma comunidade. Um grupo que sabe como andar juntos por caminhos sinuosos. O importante é seguir nessas veredas, transformando-as em estradas, pois quando os passos deixarem de marcar o chão batido, a tendência é a vereda se fechar. Que a cultura, a educação, as memórias e a determinação sejam o peso necessário para que as marcas construídas jamais se apaguem no chão do Assentamento Rose.

¹¹¹ ROQUINHO. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice IV.

4.3.3 Participação democrática: um modo de caminhar

A organização democrático-participativa do Assentamento Rose, não tem como ser compreendida descolada da dimensão cultural que sempre fez parte da comunidade. São os versos de Thiago de Melo¹¹² que dão a direção dessa discussão.

Aprendi (o caminho me ensinou)
a caminhar cantando como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

A ideia da caminhada que não se faz só é uma marca da comunidade, desde os tempos da ocupação. A organização em torno do Grupo do 33, que depois se tornou a Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (APACOR); As estratégias de enfrentamento, a criação de outros coletivos e ainda uma forma objetiva de organizar e garantir a participação da criança e do jovem são algumas dessas marcas do Rose quando se fala da participação democrática.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, o Grupo dos 33, criado no segundo dia da ocupação, mais precisamente no dia 12 de julho de 1989, foi a forma encontrada para organizar as ações coletivas e manter a ordem no acampamento. Somavam-se a esses dois princípios base, um objetivo fundamental: “igualdade na distribuição e partilha das rendas adquiridas pelos acampados nos trabalhos coletivos na terra” (SOL, 2019). Até dezembro de 1990 foi em torno desse coletivo que o acampamento resistiu e produziu. Até que no mês natalino nasceu a Associação dos Pequenos Agricultores da Comunidade Rose (Imagem 52).

Imagem 52 – Sede APACOR



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

¹¹² MELLO, Thiago de. Faz escuro mais eu canto: porque a manhã vai chegar. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: A Vida Verdadeira. Página 23

Foram mantidos os princípios e objetivos do Grupo dos 33, porém com a institucionalização do coletivo, os acampados (e depois assentados) tinham um canal direto de participação, bem como as lideranças ganharam maior poder de interlocução junto ao poder público e à sociedade civil. Não se fala mais em nomes individuais, mas na Associação.

Essa despersonalização foi importante até mesmo para preservar as lideranças nos momentos de ocupação. Um desses episódios demonstra que, além da ousadia, existia mesmo que institivamente, uma estratégia da luta.

O Secretário de Justiça mandou a ordem pro Delegado tirar um processo contra mim e o Delegado disse que não podia tirar. Então eu disse: olhe, eu vou sair que eles vão me processar, vou viajar, então vocês mata uma vaca e um carneiro aí... Mataram um vaca aí, carneiro, bode e esticaram os couros na estrada. Processaram quem? Sassá. Aí eu disse pro juiz: Primeiro doutor eu não tava lá, foi uma iniciativa dos posseiro. Segundo, eles mataram pra pagar os prejuízos que nos teve. Tanto que esticaram os couros na estrada, e só os cara provar que é dele, ver o ferro e provar que é dele que a gente paga. O dinheiro tá aqui prá pagar, deu 980 kilos de carne. Agora é o seguinte, a gente tem um laudo aqui da EMATEBA que comprova o prejuízo da gente, dá seis vezes o valor da carne. Então o juiz disse: tá certo, então vocês pagam a carne e eles pagam o prejuízo, é muito justo. Aí abriu todo mundo (risos). Acabou que nem a gente pagou a carne e nem teve processo (risos) – (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)¹¹³.

Os passos dados estavam voltados para o coletivo. Foi assim com o calçamento da estrada que passa em frente ao Assentamento, foi assim com a energia elétrica e assim segue até hoje como as decisões da APACOR. Quanto à história do calçamento, Sassá aponta para a estrada e diz:

Quando a firma chegou aqui era uma poeira da porra, ninguém aguentava aqui. Então a gente interditou tudo: – *Ninguém passa aqui!*. Fechamos tudo até lá. Tinha que dá uma volta, eles rodavam 26 km a mais. Então eles viram que era melhor calçar. Mandaram o material e a mão de obra foi da gente. Então os outros povoados viu que deu certo e pongaram na gente: – *Vamos fazer a mesma coisa. Vamos fechar tudo aí pra baixo* (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)¹¹⁴.

Estratégia de reivindicação, trabalho coletivo e ainda incentivo para outra comunidade se organizarem. Se a reivindicação e a diplomacia não são suficientes para conseguir os objetivos, um toque de ousadia também pode ser a solução.

Só tinha energia aqui em Santaluz em oito comunidades e a gente conseguiu energia aqui quando só tinha nove casas. Eles tavam botando luz em outra

¹¹³ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Informações transcritas no apêndice III.

¹¹⁴ *Idem*

comunidade, Lagoa Escura. Aí corremos pra lá e pra cá pra conseguir os postes. Os postes que conseguimos não dava pra cobrir todas a área do Rose, ficou faltando 11 postes. Eu andando na rua vi uns postes. Vim aqui é pegamos o guincho pra buscar. Então o pessoal disse que só liberava com autorização. Fui lá na Coelba, pedi pro colega: – *Me dá um papel com timbre da Coelba que tenho que fazer um pedido aqui*. Então eu mesmo escrevi e assinei: – *Favor entregar os postes ao portador*. Pegamos e levamos os postes (risos), até hoje tá ai, ninguém reclamou nada (Informação Verbal - SASSÁ, 2019 - DDA)¹¹⁵.

Essas conversas demonstram a importância que essas memórias têm para a coletividade. Ao analisar o trabalho de Nascimento (2018), algumas dessas histórias reaparecem nas narrativas dos jovens com um enredo muito parecido, onde se conserva os fatos e os personagens, mudando apenas a forma de narrar. Assim, percebe-se que a significação desses acontecimentos tem uma forte relação com que Pollok (1989) caracteriza como memória.

Essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc (POLLOK, 1989, p. 9).

Essa acepção de memória me parece apropriada para o que acontece no Rose. Mesmo sem uma intencionalidade, existe o desejo de demarcar, com essas memórias, que a ação coletiva é o princípio que conduziu até hoje os rumos do Assentamento. Uma coletividade que ao se voltar verdadeiramente ao todo, precisa criar pontes para transitar do Rose para fora e de fora para dentro.

Uso a metáfora das pontes para ressaltar outras ações e coletivos existentes no Assentamento, que se volta para grupos específicos, contudo, conquistam e desenvolvem ações para o benefício de todos. Falo da Liga Desportiva e Cultural dos Assentamentos da Região Sisaleira (LIDER); do Grupo de Mulheres Produtoras da Comunidade de Rose (GMPR), das Rosas Vivas, da Prefeitura e Câmara de Vereadores Mirins e do Sindicato dos Briteiros do Rose (SBR).

Com relação à LIDER, além do que já foi apresentado anteriormente, destaco que existe uma diferença com relação à forma de participação dos assentados do Rose. Essa é uma organização que tem uma abrangência regional, envolvendo, assim, agentes sociais de outros Assentamentos. Contudo, o princípio de trabalho voltado para coletividade se mantém igual

¹¹⁵ *Idem*

ao dos grupos que atuam voltados para a própria comunidade, ou seja, tantos os agentes quanto os beneficiários das ações são os assentados locais.

Uma prova de que as questões de gênero são tratadas com atenção no Assentamento Rose é a existência de dois grupos específicos de mulheres. Como já apresentado anteriormente, ao tratar da perspectiva cultural, um desses grupos é o Rosas Vivas. O destaque a ser dado no que tange à participação democrática é que as ações são todas geridas e desenvolvidas por mulheres.

O Grupo de Mulheres Produtoras da Comunidade de Rose (GMPR), assim como o Rosas Vivas, também é coordenado apenas por mulheres. As decisões são tomadas de forma colegiada por um grupo de 20 delas. A iniciativa nasce justamente do questionamento do papel da mulher no Assentamento. Conta Elzita Cunha, uma das cooperadas, que a iniciativa se dá porque: “a gente queria melhorar nossa condição de vida, mas os projetos eram somente para os homens assentados dos lotes de terra” (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

O GMPR surgiu no interior do Assentamento Rose, em 2004. Inicialmente, dez mulheres, agricultoras familiares, se unem para produzir sequilhos, broas, beijos e bolos de aipim. Também decidiram cuidar e comercializar hortaliças cultivadas em hortas próprias.

As primeiras experiências não foram as melhores, pois tiveram prejuízo na produção dos bolos. Mulheres de fibra que são, decidiram se capacitar e, em 2005, foram fazer cursos no município de Serra Branca, BA. Depois chegaram até os cursos de capacitação do Movimento de Organização Comunitária (MOC), em Feira de Santana. Enquanto umas iam para os cursos, as outras seguiam com a produção; no retorno, tudo era socializado com todas e o grupo colocava em prática as aprendizagens.

A primeira sede do grupo foi num cômodo doado pela APACOR, anexo à casa de farinha da comunidade. Com estratégias de arrecadação solidária, reformaram o espaço e compraram os primeiros maquinários. Buscando ampliar as parcerias, criaram as pontes com o MOC e com a Rede de Mulheres Produtoras da Bahia; a essa última, hoje, é uma das mais de 60 entidades filiadas. Hoje têm sede própria e sempre investem em novos equipamentos.

Com os projetos surgidos dessas parcerias, em março de 2008 o grupo passou a produzir sequilhos e bolos com destino certo, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). Ao final do primeiro ano, a produção já tinha se ampliado e assim conseguiram a renovação do convênio por mais dois anos. Nesse período começaram a produzir polpas de frutas e também passaram a fornecer seus produtos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Quinze anos depois, o GMPR é composto por 20 mulheres que se reversam

periodicamente na coordenação do grupo. Ainda vendem quase toda produção para o PAA e PNAE, mas também destinam uma parte da produção para venda na própria comunidade, bem como enviam para serem comercializados nas lojas da Rede de Mulheres, em Feira de Santana e Santaluz.

Participam com frequência de feiras da Economia Solidária, em nível regional, estadual e nacional, além de formações e eventos. Mesmo com o histórico de participação política, social e cultural dentro do Assentamento, essas mulheres reivindicaram seus espaços, lutaram e conseguiram alcançar um empoderamento político e econômico, elevando a autoestima através da valorização do próprio trabalho (OLIVEIRA, 2015, p. 3).

Imagem 53 – GMPR: Mãos na Massa



Fonte: Bocapiu – MOC. Março de 2015

Imagem 54 – GMPR: Empreender



Fonte: Bocapiu – MOC. Março de 2015

Outra ação que pode não ter uma relação direta com a organização política, certamente tem como pano de fundo uma estrutura que se sustenta nos princípios de participação democrática. Falo do Sindicato dos Biriteiros do Rose. Ele surgiu de uma necessidade concreta: os excessos alcoólicos não são apenas uma questão pessoal, também impacta na totalidade do Assentamento, mesmo porque muitas das ações produtivas são coletivas.

O Sindicato dos Biriteiros é famoso. Se você chegar em São Paulo você acha em vários locais SBR, se for no Rio, em qualquer lugar do mundo se acha lá. Todo lugar que o cara vai a primeira coisa que ele faz é o registro, picha logo SBR. Então foi o seguinte, um daqui comia uma água lerda. Numa festa, alguém disse vamos criar o SBR, porque os caras fica bebendo demais e não tem nenhuma punição. Chega em casa criam problema. Então me pediram para arrumar uma cadeira de roda. A gente deixou uma cadeira de roda no Sindicato e quem beber e cair, o presidente do SBR leva em casa e ele tem que pagar uma prenda e o dinheiro fica pro Sindicato pra festa dos biriteiros. Tem uma festa muito boa, e sempre depois da festa do Rose. O último dia é a festa dos biriteiros. O SBR cresceu, tem em várias comunidades. Em Santaluz tem muita gente filiada. Tem biriteiros em tudo que é canto, mas a sede do Sindicato ainda é aqui. E a eleição é braba. O cara pra votar tem que tomar uma dose (risos). (Informação Verbal, SASSÁ, 2019 - DDA)¹¹⁶

¹¹⁶ SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Informações transcritas no apêndice III.

O Sindicato dos Biriteiros é algo tão concreto na realidade do Assentamento que existe uma sede (Imagem 55), tem desenho grafitado nas casas e até mesmo as crianças registram a sigla SBR em seus corpos. Portanto, não é algo que pode ser desconsiderado na organização do Assentamento Rose.

Imagem 55 – Sindicato dos biriteiros



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019

Se existem experiências singulares realizadas pelas mulheres e pelos homens biriteiros, o mesmo acontece com as crianças e adolescentes; trata-se de uma iniciativa chamada Prefeitura e Câmara de Vereadores Mirins.

É comum nas andanças pelo assentamento ser apresentado para um adulto e ouvir a seguinte referência: “Esse foi já Prefeito Mirim”. “Essa foi a primeira mulher eleita Prefeita Mirim. Esse foi o Vereador Mirim mais votado de toda história do Rose”. Confesso que a curiosidade por aquela ação não foi imediata, até o momento em que ouvi: – *Essas crianças que passam pela experiência da prefeitura mirim se destacam em todas as atividades que se envolvem fora daqui* (Informação Verbal, SASSÁ, 2019). Foi então, que eu percebi que estava diante de uma situação, em que certamente as Culturas da Infância e os processos identitários se faziam presentes.

Essa iniciativa surgiu no ano de 2007, com a intenção de que crianças e jovens vivenciassem experiências de participação democrática dentro do Assentamento. A dimensão que tomou não tinha sido imaginada no melhor dos cenários. Trata-se de um processo em que chapas com candidatos(as) a Prefeito(a) e Vice são inscritas. Da mesma forma, as candidaturas individuais para Vereador(a). As chapas majoritárias apresentam sua plataforma de governo e participam de debates na comunidade. Para Vereador(a) são disponibilizadas 07 vagas e o mais votado(a) torna-se o Presidente da Câmara. Os eleitores são todos os moradores do Assentamento, principalmente as crianças e os jovens. Eleitas, essas crianças e jovens vão participar com suas proposições das plenárias da Associação levando suas pautas e

participando da execução de ações.

O que não imaginavam os adultos era que o Assentamento Rose seria pequeno para o significado dessa ação. Outros assentamentos passaram a eleger também seus (suas) Prefeitos(as) e Vereadores(as) Mirins. As crianças também passaram a fazer gestões diretamente na Prefeitura e na Câmara de Vereadores de Santaluz, tendo, inclusive, sessão de posse dos mandatos na casa legislativa municipal (Imagens 56, 57 e 58).

Imagem 56 – Vereadores Mirins



Fonte: Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019

Imagem 57 – Prefeituras Mirins (Reunião)



Fonte: Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019

Imagem 58 – Diplomação



Fonte: Acervo APACOR – consulta Janeiro 2019

Desse modo, ao conhecer as histórias de vida de algumas dessas pessoas e as significações que fazem dessa experiência de participação democrática, ainda na infância, fica nítido o que fala Pollak (1989) sobre as características das histórias de vida. O sociólogo sugere que “estas devem ser consideradas como instrumentos de reconstrução da identidade e não apenas como relato, factuais” (POLLAK, 1989, p. 13). Foi esse retorno à própria constituição identitária, que vi acontecer diante dos meus olhos, com Levinho Pomponet.

Levinho, nascido no Rose, é filho de um casal de assentados que participaram de toda a elaboração prévia da ocupação e estiveram à frente das primeiras ações, desde a fase de

acampamento. Estudou na Escola 1º de Julho e se formou Técnico em Agropecuária, hoje é concursado da Secretaria de Agricultura do Município de Araci/BA e cursa os anos finais de Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Falar sobre a Prefeitura Mirim me traz boas recordações. De fato teve muita importância na minha vida e na minha trajetória. No caso eu fui eleito como Vereador Mirim na primeira eleição. Fui eleito para ser o Presidente da Câmara dos Vereadores, porque fui o Vereador que teve mais votos na comunidade. Eu achei importante este trabalho desenvolvido na Prefeitura Mirim porque empodera as criança desde cedo a tá envolvido nas questões políticas, em tá pensando em como melhorar sua comunidade, sobre como agir com as pessoas, como ser um ser social envolvido politicamente (Informação Verbal, LEVINHO, 2019 - Entrevista)¹¹⁷.

Ouvir de quem viveu diretamente a situação de participação democrática teve um significado ainda maior do que quando ouvir os adultos se referirem à experiência da representação infantil. Estava posto, novamente, a questão da memória individual e da memória coletiva. Ao se questionar quais seriam os elementos constitutivos da memória individual ou coletiva, Pollak (1990), diz que são acontecimentos vividos e acontecimentos “vividos por tabela”. Como diz o autor, “acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer” (p. 201). Realmente, quando me recordo da forma com que os adultos se referem às experiências vividas pelas crianças, evidencia-se o que diz o sociólogo sobre memória coletiva: “são acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não” (POLLAK, 1992, p. 201).

Mas o jovem Levinho Pomponet, que viveu a primeira experiência do Assentamento relacionada a vivência democrática na infância, fala também da dinâmica do trabalho realizado.

No caso exercíamos um trabalho local. Nós fazíamos reuniões locais para conversar, dialogar quais eram as questões, problemas que a comunidade estava enfrentando. O que poderíamos fazer. Como também visitar outras comunidades porque no caso eram polos. Havia seis Prefeituras Mirins aqui no Município na época em que eu atuei como Vereador Mirim. Sempre havia intercâmbio entre esses grupos, a gente dialogava, conhecia pessoas. Por isso a importância social, porque engajou a gente no movimento político (Informação Verbal, LEVINHO, 2019 - Entrevista)¹¹⁸.

¹¹⁷ LEVINHO. Entrevista. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no Apêndice XVII.

¹¹⁸ *Idem*

Se as experiências individuais contribuem para constituição da dimensão coletiva, o contrário também é verdadeiro. Levinho, ao rememorar as ações coletivas da experiência como Vereador Mirim, individualiza e significa as experiências vividas.

Pensar nas questões políticas, nas questões de melhorias da comunidade, desde cedo a gente já vai plantando esta semente para tentar cultivar e contribuir para pessoa que sou hoje. Porque penso muito no coletivo e gosto muito de trabalhar na coletividade, porque não estamos sozinhos no mundo. Temos que ser agentes de transformação, até porque a política faz parte do cotidiano. Além do pensamento político, foi introduzido nas nossas conversas, questões ambientais. Fizemos um trabalho de conscientização sobre a questão do lixo, da coleta seletiva, limpeza das aguadas, quando era tempo de seca nós juntávamos outros grupos da comunidade, em parceria com a Liga Desportiva, para fazer essas ações. Quanto a Liga também tinha um trabalho conjunto, pois a Liga que pegava nos assentamentos as crianças e jovens para introduzir no esporte através do futebol. Tudo isso ajudava a criança, precisar organizar um cronograma, participar de reuniões, dialogar, fazer formulações de pensamento, ter cumplicidade. Éramos crianças, é o que permeava nos encontros e eventos era o espírito de alegria, de fraternidade, porque estávamos entre amigos pensando em prol de todos. Se eu não tivesse tido essa oportunidade, provavelmente não teria esse pensamento crítico, político, ecológico e social. Também acho que esse projeto deve ser mantido, se para mim teve essa importância também terá para outras crianças (Informação Verbal, LEVINHO, 2019 - Entrevista)¹¹⁹.

É notório que a significação das experiências flutua sempre do individual para o coletivo e vice-versa. Também nessas relações se manifestam claramente as Culturas da Infância, pois, conforme Sarmiento (2003b), estas são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as interações dessas, entre si e com os outros membros da sociedade. Conforme afirmou Levinho, ele passou a viver e influenciar - em parceria com outras crianças - as condições sociais nas quais encontravam-se inseridos; portanto, as Culturas da Infância foram mobilizadas a todo o momento nessas experiências da Prefeitura Mirim.

Considerando ainda que Sarmiento (2003b, p. 4) pontua que as Culturas da Infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade, posso dizer que as constituições sociais e políticas de Levinho se deram pelas configurações entre as Culturas de Infância e os processos identitários.

¹¹⁹ *Idem*

4.4 Produção social da vida: tecendo a infância campesina

Esta não é a última categoria de discussão e análise, já que a ordem apenas segue o formalismo necessário para a apresentação da narrativa textual de um trabalho acadêmico. Portanto, não se trata de uma ordem recursiva, que colocaria as vivências das crianças e adultos com os meios de produção por derradeiro.

As questões relacionadas à produção permeiam todo o trabalho, pois quando falo da ocupação da terra, estou falando de produção, quando falo de organização e participação democrática no assentamento, igualmente; se falo das mulheres produtoras e da cultura, as relações com a produção lá estão. Mas, que papel cabe às crianças nesse contexto de produção? Qual a perspectiva de produção aqui assumida?

O estudo que se volta para a análise das Culturas da Infância e dos processos identitários de crianças e adultos numa comunidade de reforma agrária, não poderia se furtar a questões como as levantadas acima. É preciso considerar as singularidades existentes no cotidiano, na vida das crianças e famílias camponesas vinculadas à produção rural. Singularidades, sobretudo no contexto investigado, que apontam que as famílias camponesas se constituem não só como unidade de trabalho, mas como uma unidade afetiva que envolve outras famílias locais.

O significado do trabalho, nesse contexto, ganha uma amplitude educativa. Quando a criança vive a socialização primária não só na família - sua família de origem, mas também, devido à organização coletiva, com outras famílias; o trabalho precisa ser entendido como produção da vida. É nesse sentido que o papel da família no exercício do trabalho se alarga e passa a ter uma função educativa indispensável (BRANDÃO, 1999).

Portanto, o debate sobre trabalho como produção social da vida não é discurso ideológico, é constatação sociológica. É nesse sentido que as críticas à economia de política de Karl Marx (1982) continuam atuais.

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciências. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (MARX, 1982, p. 25).

A atualidade das afirmações de Karl Marx, não deixa dúvidas: nas relações que as crianças e adolescentes partilham com seus familiares, o processo de organização sócio-política e da produção é um aprendizado que “condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual” (MARX, 1982, p. 47). Não há dúvidas também de que o que condiciona esse modo de viver é o meio de produção onde essas famílias se inserem, sobretudo as formas como se inseriram e transformam cotidianamente esse meio de produção.

Ao tomar o trabalho como produção social da vida, aguicei meu olhar para entender como nas relações, ações e vivências; as crianças e jovens elaboram conceitos, atitudes, valores, comportamentos, aprendendo sobre si, sobre a vida e o mundo que as rodeiam (BRANDÃO, 1999). Confesso que, a princípio, essa compreensão não era tão evidente, pois não esperava que na realização da Poteca, a maioria das narrativas orais tivesse como eixo as vivências familiares perpassadas pela lida com a terra.

Contudo, afastando-se momentaneamente da idealização teórico-metodológica induzida pelos trabalhos acadêmicos, foco na realidade concreta do local e dos sujeitos da investigação para demarcar que essas crianças se encontram contextualizadas por uma história de reformas, mudanças, conquistas e dificuldades – o problema agrário – que produz situações de indefinições.

Na ótica das crianças, as significações dos aspectos relacionados às lutas, dificuldades e conquistas não são diretamente explicitadas, contudo, quando falam dos seus desejos, da forma como se relacionam com o espaço e com os familiares é possível perceber, nas entrelinhas, que ali existe a semente de todo processo histórico vivido pelos membros do Assentamento Rose.

Imagem 59 – Poteca: Dani



No meu Pote coloquei folhas e terra. As folhas me lembram que aqui a gente sempre sobe em árvores e árvores e tem a liberdade também de brincar de casinha embaixo das árvores. A terra para mim significa o amor que tenho pelo mar, porque meu sonho um dia é ir prá lá. Mas a minha terra mesmo é aqui. Aqui que vejo vô Bastião contar as histórias do nego d'água. Vejo ele trabalhando na roça plantando feijão e milho. Na roça que faço uma coisa que gosto muito que é dá comida pras ovelhas. Um dia se eu não fosse na roça uma ovelha ia morrer. Ela tava deitada e tava presa na corda. Quando eu vi eu disse: – *Meu vô, tá apertado!* Ele não tava vendo, ele viu e falou obrigado (Informação Verbal, DANI, 2019 - Poteca)¹²⁰.

Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019

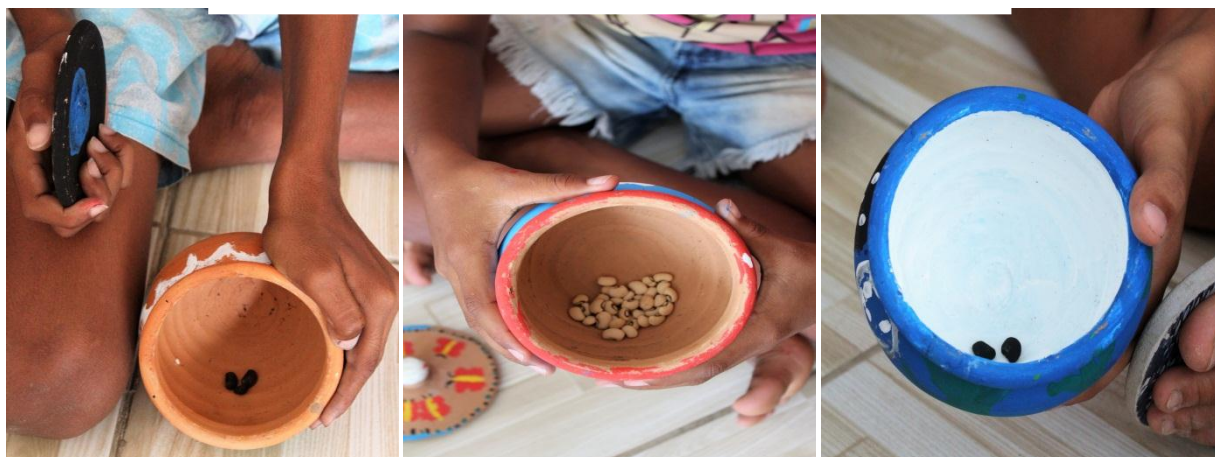
¹²⁰ DANI (09 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Narrativa transcrita no apêndice XII.

Os sonhos levam para outras experiências, mas é a realidade tem o poder de aproximar a crianças da família e das coisas da terra. A sensação de sentir-se útil num espaço de onde sai o sustento familiar marca o modo de viver no campo. Essa percepção da terra como meio de subsistência também apareceu em outras narrativas. Rei, de 12 anos, conta sua história envolvendo os causos contados pela avó: a história do tesouro amaldiçoado. Acaba fazendo uma transição do conto para realidade e passa a falar da partilha, do trabalho e do pão.

A gente vai pra roça umas 07 horas e só volta umas 11 horas. A gente fica lá fazendo um monte de coisa, trabalha no sisal, vê as plantação e ainda, antes de voltar, dá comida pras ovelhas. Tudo isso é importante pra nossa família, porque eles ganha dinheiro pra comprar comida pra gente não morrer de fome (Informação Verbal, REI, 2019 - Poteca)¹²¹.

Mesmo sabendo que não é uma atividade rotineira da criança, é importante ressaltar que, no Assentamento Rose, essa vivência familiar na produção não significa ter relação com o trabalho infantil. O que se percebe são relações familiares em que, ao se valorizar a terra e o trabalho, aprendizados concretos são mobilizados, a partir da transformação do suor em pão. Esse processo aparece em outros relatos e são representados em alguns potes pelo feijão (Imagem 60).

Imagem 60 – Poteca: Feijão e produção



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 01/02/2019

O passeio pelo Assentamento, sugerido pelas crianças durante a Poteca, também revelou outro tipo de preocupação com a terra, a reciclagem. Biel, uma crianças de 10 anos, filho de um assentado que viveu por anos em São Paulo, fala do ofício e sugere que sua casa seja inclusa no roteiro da visita.

¹²¹ REI (12 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Narrativa transcrita no apêndice VI.

Imagem 61 – Passeio: reciclagem



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

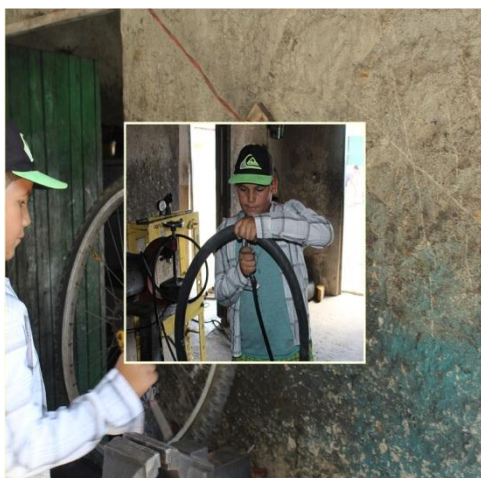
“Eu acho legal esse serviço. Olha quanta coisa que podia ser lixo, mas meu pai faz dinheiro e ainda deixa os lugar limpo” (Informação Verbal, BIEL, 2019 - DDA)¹²².

Essa percepção de Biel já alcança outros colegas que concordam e até falam em ajudar. Existem na comunidade pessoas com formação em meio ambiente e que poderiam unir o trabalho da família de Biel com uma ação na escola.

A justificativa sobre a importância da reciclagem convence os colegas, fazendo-os ver, com outros olhos, aquele amontoado de materiais. Uma voz sussurra em meio às crianças: – *Eu pensava que era só um monte de lixo (riso). Agora vou falar pra juntar as garrafa lá em casa pra Biel.*

Sobre o ofício dos pais, João, não só narrou na sua Poteca a importância da oficina de motos do pai, como chamou todos para vê-lo trabalhando no ofício que diz desejar aprender. A motocicleta tem grande importância para o deslocamento dos moradores, por isso, a oficina local tem grande significado para toda comunidade. Mais uma vez percebo que, para as crianças, o que dignifica o homem é o trabalho e não o tipo de trabalho.

Imagem 62 – Passeio: A Oficina



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Hoje meu pai trabalha numa oficina de motopeças e de vez em quando eu vou pra lá ajudar ele. E quando eu crescer, eu pretendo trabalhar na oficina e crescer mais. Eu trouxe um parafuso e meu pote tem as cores da oficina, com umas rodas também” (Informação Verbal, JOÃO, 2019 - DDA)¹²³.

¹²² BIEL. (Criança). Diário Dialógico de Aprendizagem. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas.

¹²³ JOÃO. (11 anos). Diário Dialógico de Aprendizagem. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas.

Se em algumas narrativas os ofícios dos pais apareceram, houve um “personagem” que protagonizou outras narrativas, o motor. Ter o motor na propriedade significa dominar todo o processo de produção: plantar, colher, beneficiar e vender. Sem o motor o trabalho é atravessado por compradores que desvalorizam todo o trabalho empregado nas duas primeiras fases, plantação e colheita. Assim, além de ouvir as narrativas sobre o motor, também fui, junto com as crianças, conhecer esse gratificante trabalho.

Imagem 63 – O Sisal



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

“Tem vez em quando eu vou para o motor, eu sevo a palha. Uma vez o motor pegou meu dedo e até tenho uma cicatriz aqui. Outra vez eu corto a palha, aí parei e comecei a residar. Depois só volto pro motor com meu pai” (Informação Verbal, Biel, 2019 - Poteca)¹²⁴.

“Eu ia cortar palha mais eles. Também eu ia residar e tem vez que eu ia estender fibra e botava palha na banca também” (Informação Verbal, REI, 2019 - Poteca)¹²⁵

A apropriação da linguagem da produção sisaleira revela os passos percorridos para beneficiamento do sisal. Revela também que se trata de uma atividade familiar, onde o cuidado com a segurança precisa existir.

Foi no contato direto com o beneficiamento do sisal, que tive a oportunidade de entender um pouco sobre valor, preço e lucro. Uma das crianças, Emi, convidou a todos para conhecerem a roça e o motor do seu avô, Seu Brasilino. Enquanto preparava o motor, me explicou: “– Aqui é o meio de sobrevivência mesmo. Quando nós chegamos aqui era 80% a 90% todo de sisal. Aí, com a seca prolongada diminuiu muito. Mas ainda é o meio de sobrevivência” (Informação Verbal, BRASILINO, 2019 - DDA)¹²⁶. Após desligar o motor segue explicando o valor do trabalho e a relação que ainda precisam estabelecer com os atravessadores.

Aqui a gente passa pra bateadeira, eles lá bate o sisal e já vende mais caro. Tava de R\$ 3,00 o quilo do sisal, mais essa semana baixou 0,10 centavos. O

¹²⁴ BIEL (11 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Narrativa transcrita no apêndice XV.

¹²⁵ REI. (12 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Narrativa transcrita no apêndice VI.

¹²⁶ BRASILINO. Diário Dialógico de Aprendizagem. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas. Narrativa transcrita no apêndice XVI.

sisal que é cortado hoje poderá ser colhido novamente um ano depois. A gente leva pra o campo e seca em três dias. Eles só quer comprar seco, porque pesa menos. Quanto mais seco e mais limpo melhor pra vender. Eles compra ele seco e guarda para quando preço tiver melhor (Informação Verbal, BRASILINO, 2019 - DDA)¹²⁷.

A bateadeira é uma maquina, mas também é a forma com que denominam uma unidade de beneficiamento final do sisal. Mesmo a comunidade tendo conseguido, via governo estadual, a implantação de uma unidade de beneficiamento (bateadeira), ainda hoje faltam equipamentos que possibilitem o beneficiamento final, permitindo, assim, que o assentado do Rose se livre de vez do chamado atravessador.

O senhor Brasilino apresentou apenas uma parte do trabalho com o sisal, mas após a fase demonstrada, ou seja, após as folhas desfibradas, as fibras em estado úmido são levadas e estendidas nos varais – que Sr. Brasilino chamou de campo (Imagem 64).

Imagem 64 – Campo de Sisal



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

As fibras permanecem sob a luz solar por um período aproximado de 72 horas, para que ocorra o processo de secagem uniforme. Após a secagem, a fibra deve apresentar umidade entre 10 e 13 %, sendo um dos parâmetros avaliados na compra do sisal. Na sequência, as fibras são enfardadas – de acordo com Sr. Brasilino, cada fardo pesa em média 20 kg – e transportadas pelos agricultores até a unidade de beneficiamento (bateadeira), onde são vendidas aos atravessadores. Nesse momento, são classificadas em função do tamanho e qualidade e, em seguida, são submetidas ao beneficiamento, utilizando a máquina conhecida como “bateadeira”, onde são removidas as impurezas aderidas às fibras, deixando-as com aspecto brilhoso. Após essa etapa, as fibras são organizadas em fardos de aproximadamente

¹²⁷ *Idem.*

250 kg, identificados segundo normas do Ministério de Agricultura e Abastecimento (MAPA) e comercializados para as indústrias da Bahia, para outros Estados ou para o Mercado Internacional. Uma pequena quantidade de fibra é destinada às cooperativas ou associações de artesanato de sisal.

Esse olhar para a produção me levou a enxergar muito além do plantar, colher e vender. Muitas relações familiares e sociais permeiam esse processo produtivo. Estas vivências familiares na produção, como fala Carlos Rodrigues Brandão (1999), tem grande potencial educativo, função essa indispensável para uma comunidade sustentada pela organização e trabalho coletivo.

A princípio, quando meu olhar se fechou apenas no desenvolvimento da Poteca e nas respostas para hipóteses preliminares, como o papel das Culturas da Infância e dos processos identitários das crianças camponesas; ascendeu-se um sinal de alerta, pois a maioria das narrativas das crianças teve centralidade nas relações familiares e produtivas. A idealização acadêmica, advinda do formalismo positivista e que paira sobre os modelos hegemônicos de produção científica, inicialmente turvaram meu olhar e me levaram a perguntar: onde estão os aspectos culturais, as Culturas da Infância e os processos identitários que idealizei encontrar nas narrativas?

Bastou limpar a visão para perceber que estava tudo ali. Incluo-me na ampliação verbal do discurso e da inserção social para dizer que, nós - seres urbanocêntricos - somos envolvidos numa espécie de *delay*, que gera um atraso na percepção de que as relações sociais de produção conduzem nossa forma de viver. No contexto do campo, para quem vive das agruras relacionadas à conquista da terra e à produção, esse atraso não existe, pois é fato que, o modo de produção no qual se inserem, determina sua vida social e política.

Ali, misturado com suor, lágrimas, memórias e sorrisos estavam os processos culturais e identitários, bem como as Culturas da Infância que dão singularidade às crianças e adultos camponeses. As culturas ali estavam porque, como diz Corsaro (2011, p. 37), essas culturas das crianças são “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares”. Também ali estava a memória, sendo esta, à luz dos estudos de Michael Pollak (1990, p. 204) considerada “um fenômeno construído social e individualmente”. Sendo que o autor ainda amplia a relação da memória com os processos identitários ao dizer que: “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1990, p. 204).

Envolvida pelos princípios da dialética¹²⁸, procurei utilizar as três categorias para apresentar as descobertas, relacioná-las com a base teórica do estudo, analisar as construções empíricas, apresentar conclusões; bem como gerar novas problematizações. Acredito que essa circularidade me permitiu caminhar com o conhecimento, dando a este o real caráter de provisoriedade e inacabamento. Como ensina o mestre da educação popular:

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará,
minhas mãos ficarão calejadas,
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos,
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Imagem 65 – Poteca do Rose



Fonte: Leila Damiana, Santaluz, BA. 30/01/2019

Canção Óbvia - Paulo Freire¹²⁹.
Escrita em Genève, em março de 1971.

¹²⁸ Dualidade; Diálogo entre o concreto e o abstrato; Relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento; Caráter histórico do conhecimento e Caráter inacabado e provisório do conhecimento.

¹²⁹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

5. O QUE TENHO A CONSIDERAR: SEGUIR OUVINDO, POIS JÁ NÃO VOU SOZINHA

Ao introduzir as construções provenientes desse estudo, arrematei dizendo que a realidade das crianças campesinas se dispôs na travessia, igualmente como Guimarães Rosa disse acontecer com o real que se revela diante dos nossos olhos. Realmente, o verbo pegou delírio e como versifica Manoel de Barros, não só a criança escutou a cor dos passarinhos. Também pude escutar as cores dos passarinhos, da terra, das águas e, sobretudo, escutei as cores das histórias e das pessoas do Assentamento Rose.

Chega, enfim, o momento do “descomeço”¹³⁰ do verbo. Como alguns preferem, o momento das considerações finais ou conclusão. Como as cores das pessoas e do Assentamento Rose ampliaram meu olhar e meu sentir, cabe a mim não uma conclusão, mas também um “descomeço”. Cabe a mim seguir ouvindo, pois já não vou sozinha. É nessa travessia, em que outros comigo caminham, que os movimentos polifônicos e polissêmicos possibilitam uma unidade de pensamento. A voz que agora apresento traz minhas subjetividades, essas construídas juntamente com as vozes dos assentados do Rose. Assim, mais do que concluir em que medida as hipótese e problematizações foram respondidas, me interessa manter o espírito de reflexão-ação que me permitirá oferecer algumas contribuições para o Assentamento.

A primeira reflexão está relacionada à escolha do campo de estudo. Não posso jamais negar que minha formação inicial é numa licenciatura em Pedagogia, contudo, foram os estudos culturais que me possibilitaram enxergar cores, onde antes não as percebiam. Olhar as crianças campesinas, para além das relações de ensino-aprendizagem, fez nascer um estudo singular, tanto na esfera dos estudos culturais quanto na educação do campo. Portanto, jamais deixei e ser pedagoga, assumi sim a perspectiva multidisciplinar proposta pelo Programa de Pós-Graduação no qual essa Tese se insere.

Quanto aos participantes da pesquisa, agora afirmo que acertei na escolha. Isso se deve a percepção de que o espaço destinado às crianças em muitas investigações é marcado pela ausência de estudos sistemáticos sobre infância, sobretudo, se essas crianças e infância forem campesinas. Procurei então fugir da armadilha onde se toma como ponto de partida não a criança, mas sim qualquer outro tema relacionado a esta. Ou seja, o centro de muitas investigações não é a criança, mas a criança na família, a escolarização da criança e dentro de

¹³⁰ Expressão utilizada por Manoel de Barros no poema Uma Didática da Invenção. In: BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Rio de Janeiro : Alfaguara, 2016.

outras realidades. A escolha que fiz foi pelo estudo da criança no seu contexto e não características de parte desse contexto – por exemplo, a escola – a influenciar a vida dessas crianças.

Esse modo de olhar para a infância só foi possível devido à opção pela escuta direta dessas crianças. Ninguém falou por essas crianças o que era a infância no Rose. No entanto, a relação diferenciada dos adultos com as crianças locais fez com que outras pessoas emprestassem suas memórias e vozes para que se ampliasse a visão sobre a criança campesina. Isso foi possível por me colocar disponível para as mais variadas escutas. Foi essa escuta que me colocou disponível e aberta à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Essa abertura para a fala das crianças (e sobre as crianças) se deu durante toda a travessia que fiz com elas. No entanto, ao tecer algumas reflexões, bem como apontamentos de ação, decidi me orientar pelos eixos presentes nas categorias escolhidas para discussão e análise dos dados construídos: culturas da infância, memórias e identidades, educação, cultura e organização social. Ressalto que, ao desenvolver as discussões mediadas por estas categorias, já fui tecendo algumas considerações ao longo da Tese e, sendo assim, a opção nesse momento não é abordá-las, cada uma separadamente, mas na medida do possível tecer considerações que as unifiquem.

A primeira guia - através da qual sigo com minhas subjetivações - é aquela pela qual organizei as percepções sobre as crianças assentadas e as relações com as culturas da infância e identidades. As percepções iniciais foram se adensando com as elaborações teórico-metodológicas e acabaram por levar ao entendimento de que a visão que se tem de criança foi construída cultural e historicamente. Os símbolos, ritos e costumes sempre tiveram como parâmetro o modo de viver do adulto, assim, foi muito demorado se falar de uma identidade própria para a infância. Mesmo que hoje a criança não seja considerada o *enfant*, o ser não falante, ainda se cai na armadilha de achar que basta dar voz às mesmas e essas se tornarão sujeitos de plenos direitos.

Coloquei-me atenta diante das obviedades. Tive o cuidado de não achar que o meu papel seria dar voz às crianças, tornando-as assim participes da investigação. Ou seja, foi preciso saber que implicações existem ao se dizer que em nossa sociedade o adulto passou a dar voz para as crianças?

Percebi que o olhar diferenciado que lancei para as crianças do Rose teve como base o pensamento de que os seres humanos estão no mundo com outros seres. Contudo, para estar com outro preciso necessariamente respeitar o direito que a pessoa tem de dizer a palavra. A

importância desse olhar se deve ao fato de que existem pessoas que pensa conhecer toda a verdade, sendo assim, a forma de se relacionar com o outro é fazendo a cabeça de quem não tem a dita verdade. Eis o perigo. Se não assumirmos verdadeiramente que as crianças produzem suas formas culturais autônomas, geradas nas interações com seus pares e nas interações com os adultos e com os contextos, essas crianças continuarão sendo caracterizadas apenas como beneficiárias e não como criadoras de culturas. Portanto - mais do que dar voz a elas - é preciso saber ouvi-las.

Estamos diante de outra implicação advinda do “dar voz à”. Ao assumir que não estou só no mundo, preciso me guiar não só pelo direito de falar e o dever de deixar que o outro fale (dar voz). É preciso ter o compromisso de respeitar no outro o direito de dizer a palavra, ou seja, é preciso também saber ouvir. Quando se parte do reconhecimento do direito que o outro tem de dizer a palavra, quando ouço antes de falar, faço mais do que falar para o outro, falo com o outro. O seja, o falar para o outro só se converte no falar com o outro se estiver aberto para a escuta. Caso contrário, seguiremos com muita gente falando para o outro, mas não falando com o outro. Essa é uma lógica fundamental para os movimentos sociais. No Assentamento Rose encontrei pessoas que falam umas com as outras, e não lideranças que falam pelos outros.

Durante todo processo de investigação, eu me dispus a viver - com os membros do Assentamento - uma experiência na qual deixei que essas pessoas dissessem suas palavras a mim. Em nenhum momento tive a pretensão de que as crianças e os adultos deveriam apenas escutar minhas palavras. Esse modo de saber ouvir fez grande diferença para a relação de confiança e entrega construída com as pessoas do Rose. É em nome dessa mesma confiança que apresento algumas reflexões visando possíveis ações no Assentamento. Nesse sentido, as sugestões são apresentadas na certeza de que as mesmas, caso os assentados considerem procedentes, serão amadurecidas no interior da comunidade para que aprofundem as discussões e imprimam a marca do Rose.

Uma das linhas de reflexão que apresento está relacionada com a memória e os processos identitários. Durante o desenvolvimento da Poteca tive, além das crianças, a participação da professora da comunidade. Constatamos com as narrativas das crianças e dos adultos que uma das marcas da comunidade é a história de luta e resistência do Rose. Isso está demarcado na memória coletiva dos assentados. Sendo a memória um fenômeno construído social e individualmente, o espírito de luta e resistência se mantém presente na localidade, ao mesmo tempo em que consegue encantar as pessoas que se aproximam dessa realidade para ouvir as histórias e as imagens que os assentados foram construindo de si e do seu lugar.

Sendo a identidade concebida nessa relação direta com a memória, por sua vez relacionada à imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a si própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria; entendo que futuras ações que pretendo desenvolver no Rose primarão pela longevidade dessa memória e, conseqüentemente, ações que contribuam para o fortalecimento da identidade social das crianças do Rose.

Não se trata de inventar algo novo, o que sugiro é olhar para as ações existentes e criar estratégias em que a imagem que os adultos construíram do Rose e de si como assentados, seja presentes nos trabalhos com as crianças. Uma possibilidade seria intensificar o trabalho dos Griôs Sisaleiros e das Rosas Vivas na escola, tendo como eixo do trabalho, a história do Assentamento.

Essa relação entre adultos e crianças já existe. O sentimento de pertencimento dos adultos também é um fato, pois, os assentados têm consciência de sua identidade e que esta é construída, tanto na preservação da memória quanto pela afirmação do modo organização coletiva da comunidade. Não é difícil encontrarmos adultos que dizem textualmente que nas relações sociais formou sua identidade Rose: “como eu vim de um lugar, vinha com uma identidade e aqui encontrei outros ensinamentos... quando me dei por conta eu já tava com uma identidade bem mais maior; agora, a minha identidade é o Rose. Eu aprendi muito aqui, aprendi a cantar mais, sambar mais, tocar meu pandeiro melhor” (Informação Verbal - MANÉ CANUTO, 2017, p. 62 - Entrevista). Ouvimos ainda falar de uma identidade partilhada: “quando a gente tá no samba, sempre chega alguém sambando também. Todo mundo junto. É idoso, é meia idade, é jovem, é criança. Tem uns pequeninhos, um casal pequeninho, esses dois nasceram no samba. Então essa é a identidade no Rose, nossa identidade (Informação Verbal, MARIA BAIA, 2017, p. 63 - Entrevista)

Como disse, não existe no Rose apenas a semente de uma identidade própria, há algo solidificado, ou seja, é uma identidade constituída culturalmente. Diante de um quadro como do Rose, arrisco dizer que essas identidades individuais estão ligadas tanto à discussão das identidades coletivas quanto como as debates regionais e nacionais sobre o cidadão chamado Sem Terra. Entretanto, é preciso se colocar vigilante para que essa história real siga dando os contornos da identidade coletiva do Assentamento, pois, a memória de um grupo social, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, não tem sua perenidade assegurada.

Foi a percepção que construir a partir da investigação do Rose que me leva a afirmar que é possível trabalhar essa perspectiva de identidade coletiva com as crianças assentadas. A perspectiva pela qual analisei a infância campesina tornou possível compreender que essas

crianças desenvolvem suas próprias culturais, configurando-as de modo distinto das culturas adultas. Por isso, é preciso seguir com ações que integrem crianças e adultos, sem perder de vista que as crianças têm formas específicas de representação e simbolização do mundo.

Considerando as relações que estabeleci no Rose e ainda, me valendo das prerrogativas de docente do ensino superior, pretendo manter a parceria com o Assentamento com vistas a desenvolver coletivamente ações para se trabalhar esse modo singular da criança perceber e agir no seu espaço.

Ressalto que - essas sugestões têm uma relação direta com descobertas realizadas no Assentamento. A primeira delas seria o projeto “Todos na Foto”. Consistiria numa ação em que as crianças colaborariam com a organização do acervo da Associação, escolheriam alguns fatos e personagens do Assentamento e, a partir de imagens atuais, fariam um diálogo entre o passado e o presente.

Considerando que no passado a crianças do Rose se comunicaram com crianças de outro país, a outra sugestão que lanço é do projeto “Cartas da Terra”, onde a comunicação poderia ser virtual, utilizando o centro de informática da comunidade para se corresponderem com outras crianças camponesas sobre a infância nos assentamentos. Por fim, uma ação em forma de Jornal, onde as crianças construiriam suas pautas de entrevistas e as divulgariam, tanto de forma escrita quanto na rádio poste (rádio comunitária).

Evidente que as sugestões precisam passar pelo crivo e pelo amadurecimento na comunidade. Mas, por entender que a Universidade Pública compromisso social, coloco-me à disposição do Assentamento Rose.

A mobilização das Culturas da Infância, o trabalho com as memórias individuais e coletivas e, conseqüentemente, os processos identitários das crianças camponesas, têm na escola dos assentamentos um importante espaço de fruição. Contudo, é preciso estar vigilantes para que nas parcerias com as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, onde o governo assumem toda estrutura física e os recursos humanos das escolas, a lógica curricular seja contextualizada pela realidade camponesa. Não é possível negar que, numa realidade de assentamento, o trabalho educativo se balize por questões relacionadas à história de negação, pelas lutas e conquistas dos povos do campo, bem como questões que envolvam o trabalho na terra como produção social da vida.

O que vivi no Assentamento Rose em nada me remete às relações verticalizadas entre investigador e investigado. Tudo que saiu dos potes de barro, das lideranças e das crianças juntei em minhas mãos, agasalhei nas minhas memórias e juntei no meu pote chamado identidade. Assim, não caminho mais da mesma forma. Como me ensinou Manoel de Barros,

fui com enxadas às costas e me tornei caçadora de achadouros de infância. Como me alertou Leminsk, quando percebi já estava fazendo o que o barro queria. Mas, caminhar pelas manhãs e noites camponesas do Rose, embalada pelos versos de Thiago de Melo, me deu a certeza de que não há espaço para medos e nem se faz necessário arremedos para enganar a solidão, pois a verdade será cantada simples e sempre; afinal, o que vale é a alegria que se constrói dia a dia. Por isso, os versos e a melodia das Rosas Vivas também ficarão guardados na minha Poteca pessoal.

“Tava lá em casa Solange passou
Toma esse bilhete que Leila mandou.
Leila mandou dizer, Leila mandou falar
Que hoje a noite, vem aqui nos visitar”.

“Saiu de Feira de Santana para vim nos visitar
Quando vem traz alegria, quando sai deixa saudade.
Seja bem- vinda a nossa comunidade, seja bem vinda a nossa comunidade”.

“Sai da cozinha, mulher, vai procurar seus direitos,
depois tu volta pra fazer teu café.
Vai procurar teus direitos, mulher”.

VEJA VÍDEO: <https://youtu.be/gzqTrMk5QOg>

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Despolitizar a Política. In.: **A Página da Educação, Lisboa:** Portugal, N.º 161, Ano 15, Novembro 2006.

ALMEIDA, S. S. M. **Memória e trabalho no Sertão:** a peleja dos pequenos agricultores no sisal. Cadernos do SEP ADM, Salvador, n. 3, p. 135-147, 2006.

ALVES, Alaôr Caffé. **Lógica:** pensamento formal e argumentação. 5. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2011.

ALVES, M. O. **Diagnóstico socioeconômico do setor sisaleiro do Nordeste brasileiro.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARENHART, D. **Infância, educação e MST:** quando as crianças ocupam a cena. Chapecó: Argos, 2007.

_____. **Contribuições de Florestan Fernandes ao estudo das culturas infantis.** Sociologia da Educação, v. 2, p. 57-78, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas. In.: **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças:** primeiras problematizações, REVISTA Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p.235-245, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11/09/2018.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas:** A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAZILIO, L. C. **Infância tutelada e educação:** história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil:** cenários de mudanças. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber:** cultura camponesa e escola rural. Ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL, Lei N° 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá

outras providências. **Presidência da República, Casa Civil.** Brasília, 1964.

_____. Decreto N°. 16.272 – de 20 de dezembro de 1923. Dispõe sobre o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. **Presidência da República.** Rio de Janeiro, 1923.

_____. Decreto nº 21.518, de 13 de Junho de 1932, Dispõe sobre a Aprovação do regulamento do Instituto Sete de Setembro. **Presidência da República.** Rio de Janeiro, 1932.

_____. Decreto-Lei N° 3.799, de 5 de novembro de 1941. Dispõe sobre a transformação do Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. **Presidência da República.** Rio de Janeiro, 1941.

_____. Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Presidência da República.** Brasília, 2010

_____. Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Presidência da República.** Brasília, 1990.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do campo, 2002. (Por uma Educação do Campo, n. 4).

_____. **Pedagogia do Movimento sem Terra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000 (mimeo).

_____. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. In: **Currículo Sem Fronteiras,** v.3, p. 50-59, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

_____. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** 3ª ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. **Culturas híbridas y estrategias comunicacionales.** México, Universidad de Colima. Estudios sobre las Culturas Contemporaneas. Estudios sobre las Culturas Contemporaneas, 1997.

_____. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo.** In: Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CASTRO, H. História social. In: CARDOSO, C. F; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História.** Rio de Janeiro, Campus, 1997.

CARVALHO FILHO, José Juliano de. **Entrevista Jornal "O Globo"**: os dados da reforma agrária divulgados pelo MDA/INCRA/2005. Acessado em 20/10/2018.

CODES SISAL. Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Bahia: Codes Sisal, 2006.

_____. Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal**. Bahia: Codes Sisal, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. **The Sociology of Childhood**. London: Pine Forge Press, 1997.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In Müller, F., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.), **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro (pp. 31-50). São Paulo, SP: Cortez. 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa na rua. São Paulo: Columbus Cultural, 1999.

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. **Pastoral do Menor Nacional, Princípios, Diretrizes e Organização**. Brasília, DF: 2014

_____. **Campanha da Fraternidade**: Quem acolhe o menor, a mim acolhe. Texto-base. Editora Sig. CNBB, Brasília: 1987.

CHAVES, M. N. **A política de Assistência Social em Belém**. Belém: Pakatatu, 2006.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____. A criança negra no Brasil. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.

DeMAUSE, Loyd. **The history of childhood** – the untold story of child abuse. London: Bellew Publishing (1ª ed. 1974 – The psychohistory press). 1991.

DIAS, Júnior César. **O Trabalho Infantil nos Principais Grupamentos de Atividades Econômicas do Brasil**. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI). Brasília, DF, 2016

DUARTE, Nestor. A Ordem Privada e a Organização Política Nacional. Editora Nacional, 1939. In.: GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. 4ª edição Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação básica. Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, Cultura e Mídia: A complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: Luiz Heron da Silva(org). **Século XXI, Qual conhecimento? Qual currículo?** Ed. Vozes, 1999.

FLEIUSS, Max. História Administrativa do Brasil, 2a edição, 1925. p. 10. In.: GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan. **As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis**”. Revista Pro-Posições, v. 15, nº. I (43), jan./abr. Campinas, São Paulo, 2004.

_____. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo & Educadores de Rua. **Uma Abordagem Crítica. Projeto Alternativas de Atendimentos a Meninos de Rua.** Cartilha. Brasília, DF, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Para Trabalhar com o Povo.** Centro de Capacitação da Juventude, Vila Alpina. São Paulo, SP, 1983.

FREITAS, Hingryd Inácio de. GERMANI, Guiomar Inez. A Questão da (Reforma) Agrária e a Política de Desenvolvimento Territorial Rural no Litoral Sul da Bahia. In.: **XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: crises, práxis e autonomia- espaços de resistência e esperança. Espaço de diálogos e prática.** Porto Alegre/RS, 2010.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infancia: análisis e intervención social.** Madrid: Síntesis, 2006.

GAULEJAC, V. de, MARQUEZ, S. R., & RUIZ, E. T.. **Historia de vida psicoanálisis y sociologia clínica.** Mexico: Ediciones UAQ; 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª.ed., 13ª reimpressão - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade Pessoal.** Oeiras:Celta, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas,1999.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro Séculos de Latifúndio. 4ª edição Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997. In.: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

HAGE, S. A. M. . A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia; CONDE, Soraya e PEIXER, Zilma. (Org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

_____. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: ED UFMG, 2003.

_____. **A Centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade. Porto Alegre, jul/dez.1997, v.22, n.2.

_____. **Identidade cultural e diáspora**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996.

IMAQ. Instituto Maria Quitéria. **Projeto Expressões Sertanejas**. Feira de Santana-BA., IMAQ, 2005.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge. Polity Press, 1998.

JAMES, A., & PROUT, A. O corpo e a infância. In Kohan, W. O., & Kennedy, D. (Orgs.), **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro** (pp. 207- 238), Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JAVEAU, Claude. **Criança, infância(s), crianças**: que objetivo dar a uma Ciência Social da Infância? Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JOVCHELOVITCH, S.. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 63-85.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina e CALDART, Roseli. MST e Educação. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. **A política do Pré-escolar: a arte do disfarce.** 4a ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LACERDA, Celso Lisboa de. SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos. MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** /. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

LAKATOS, Eva Maria, e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos; Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório; Publicações e Trabalhos Científicos.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFEBVRE, H. **De lo rural a lo urbano:** antologia preparada por Mario Gaviria. Barcelona: Península, 1978.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & Relaxos.** 3ª Ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985. Disponível em: <https://blogdocafil.files.wordpress.com/2009/04/paulo-leminski-caprichos-e-relaxos-pdfrev.pdf>. Pág. 90. Acesso em 10 Jan. 2019.

LIMA, José Luiz da Silva. **Rosas Vivas: seus modos de produção cultural e de subjetividades.** Anais Seminário Interlinhas. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Alagoinhas, BA, 2018.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora, Maria Isabel Batista Serrão. Florianópolis, SC, 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 6ª Ed. São Paulo: EPU, 2003.

MARQUES, N. O sisal na Bahia. In.: **Convenção Regional do Sisal, N 5.** Salvador: Faeb/Prosisal, 1978.

MARSCHNER, W. Muito além do rural: para falar de um espaço complexo. In.: MENEGAT, A. S.; TODESCHI, L. A.; FARIAS, M. F. L. (Orgs.). **Educação, relações de gênero e movimentos sociais: um diálogo necessário.** Dourados: Ed. UFGD, 2009.

MATA, Anderson Luis Nunes da. **Infância na literatura brasileira contemporânea: tema, conceito, poética.** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 46, p. 13-20, jul./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018461>

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (org.). **(Re) Introduzindo história oral no Brasil.** São Paulo: Xamã/USP, 1996.

_____. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, Thiago. **Faz escuro, mas eu canto: porque a manhã vai chegar.** 21ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MENEZES, José Augusto Gomes de. Rápido Exame da Lei sobre as Terras Devolutas e Colonização, 1850, Tip. Drumond. In.: GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996a. 269p.

_____. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996b.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL-MI; Secretaria de Desenvolvimento Territorial. **Programa Nacional de Desenvolvimento Regional – PNDR**. Brasília: 2004

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais da construção de políticas públicas de educação do campo. In.: MOLINA, M. C. (org). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010 (Série NEAD Debate; 20).

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo>

MORAES, Vinicius de. **O operário em construção e outros poemas**. 7.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. **Por uma pedagogia das classes multisseriadas**. In: EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. In.: Anais do XX EPENN. (GT 26 – Educação e Ruralidades). Manaus, AM: UFAM, 2011.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 17 f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 03/02/2017.

MST, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Cerca de 200 mil camponeses continuam sem ter uma área para cultivar**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/02/28/cerca-de-200-mil-camponeses-continuam-sem-ter-uma-area-para-cultivar.html>, 2015. Acesso em: 09/07/2018.

_____. **Nota de Repúdio ao Programa Domingo Espetacular**. Reportagem: “A Polêmica dos Sem Terrinha”. São Paulo, 11 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2019/02/11/mst-repudia-ataque-da-record-contra-as-criancas-sem-terrinha.html>. Acesso em: 08/03/2019.

_____. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender**. Caderno de Educação n. 12, São Paulo, 2004.

_____. **Apostila das Cirandas Infantis**. São Paulo: 2010.

NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. **Narrativas Sisaleiras: dizeres, saberes orais, fazeres e projetos culturais no Assentamento Rose, Santa Luz – Ba**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Campus II. Alagoinhas, BA, 2018.

NETO, João C. de Souza. **História da Criança e do Adolescente no Brasil**. Revista Unifeo, Revista Semestral do Centro Universitário FIEO – Ano 2, nº 3. São Paulo: Osasco, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos, 1988

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Gilca Garcia de. GERMANI, Guiomar Inez (et al). A Diversidade das Formas de Acesso à Terra e Desenvolvimento Territorial no Médio São Francisco – Bahia. In.: **50º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia Administração e Sociologia Rural - SOBER**. Vitória, ES, 2012.

OLIVEIRA, Wilza. **Corrente que integra os sujeitos que produzem, compram, vendem e trocam**. Informativo Bocapiu: contando experiências por um sertão justo. Nº20. Ano 10. - Março de 2015. Feira de Santana, 2015.

OXFAM, Brasil. **Terrenos da desigualdade: Terra, agricultura e desigualdade no Brasil rural**. 2016. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio-terrenos_desigualdade-brasil.pdf . Acesso em maio de 2018.

PANINI, Carmela. **Reforma Agrária dentro e fora da lei: 500 anos de história inacabada**. São Paulo: Paulinas, 1990.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In.: PRIORE, Mary Del (Org). **História das Crianças no Brasil**. 7ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **As crianças brasileiras: um pouco de sua história**. São Paulo: Imaginário, 1995.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de Base: seleção de roteiros organizados pelos Cepis**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, V. 2. n. 3, 1989, p. 30-15

_____. **Memória e Identidade Social**. (Conferência). Estudos Históricos, Rio de Janeiro. Vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212

POLLOCK, L. A. **Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. 43º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. Contribuição para a análise da Questão Agrária. Revista Brasiliense, 1960. In.: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEIRÓS, M.I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível” . In: VON SIMSON (org.) **Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Social Phenomenon Revisited. In.: M. Bois-Reymond, & H. Sunker, **Childhood in Europe**. Approaches, Trends, Findings. New York. Peter Lang Pub. (215-241), 2001.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROMERO, S.. A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. In: H. Scarparo (Org.) **Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SARMENTO, M.J. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003a.

_____. **As culturas da Infância na encruzilhada da 2ª Modernidade**. In: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. 2003b.

_____. **Gerações e Alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In.: SARMENTO, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes. 2008.

_____. **Estudos da infância e sociedade contemporânea**: desafios conceituais. Revista: O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21 (15-30). 2009.

_____. Imaginário e Culturas da Infância. **Projecto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância”**. Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA – SEPLAN. Plano Plurianual 2004-2007: **Bahia: desenvolvimento humano e competitividade**. Salvador, 2007.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2001, n.112, pp.7-31. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>.

SOUZA, Kleber Peixoto de. **Relações Sociais em Classes de Aceleração-Alfabetização**:

uma exercitação curricular baseada na ação constitutiva mútua. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, 2006. Acesso em fev. 18. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6658/1/Kleber%20Peixoto%20de%20Souza.pdf>

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In.: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

STEDILE, João Pedro. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil -- 3. ed. -- São Paulo/SP. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Entrevista na TV Brasil**, no Programa O Espaço Público. 10/03/2015.

VINHAS, M. Problemas Agrário-Camponeses do Brasil. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, (1968) 2011. In.: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional – 1500-1960. 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento E Métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. **Introdução à poesia oral**. Elo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

REFERÊNCIAS DAS NARRATIVAS

BRASILINO. Diário Dialógico de Aprendizagem. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

CARLOS. Poteca (Narrativa Oral). [Maio. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA. Gravação em áudio. Narrativa concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba. 2015.

DAI (10 anos). Poteca/Narrativa Oral. [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA. Gravação em áudio e vídeo. Entrevista concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba. 2019.

DANI (09 anos). Poteca/Narrativa Oral. [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA. Gravação em áudio e vídeo. Entrevista concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba. 2019.

EMI (10 anos). Poteca/Narrativa Oral. [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA. Gravação em áudio e vídeo. Entrevista concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba. 2019.

HORTÊNCIA. Grupo Focal [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose, Santaluz, BA: 2019. Gravação em áudio e vídeo. Entrevista concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba.

JOANA. Grupo Focal [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose, Santaluz, BA: 2019. Gravação em áudio e vídeo. Entrevista concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: a poteca como ação interativa nas narrativas de crianças e adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba.

JOÃO (11 anos). Poteca/Narrativa Oral. [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose, Santaluz, BA. Gravação em áudio e vídeo. Entrevista concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba. 2019.

JOSE. Poteca (Narrativa Oral). [Maio. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA. Gravação em áudio. Narrativa concedida para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba. 2015.

LEVINHO. Entrevista. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

LOLÔ. Entrevista. [maio/17]. In.: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Narrativas Sisaleiras: dizeres, saberes orais, fazeres e projetos culturais no Assentamento Rose, Santa Luz – Ba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Campus II. Alagoinhas, BA, 2018.

PATI. Grupo Focal. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

REI (12 anos). Poteca/Narrativa Oral. [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

ROQUINHO. Entrevista. [maio/17]. In.: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Narrativas Sisaleiras: dizeres, saberes orais, fazeres e projetos culturais no Assentamento Rose, Santa Luz – Ba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Campus II. Alagoinhas, BA, 2018.

SASSÁ. Grupo Focal [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

_____. Entrevista [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

_____. Diário Dialógico de Aprendizagens [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

SOL. Diário Dialógico de Aprendizagens. [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

_____. Entrevista [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

_____. Poteca(Narrativa Oral). [Jan. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2015.

BIEL (11 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

ZICKS MUSICAL. Grupo Focal [Jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. S. Assentamento Rose. Santaluz, BA. Informações concedidas para a Tese: Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I – HORTÊNCIA. Grupo Focal. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e vídeo mp4.

TRANSCRIÇÃO

Minha infância não foi aqui, mas minha realidade não é diferente, até porque eu sempre morei no campo. Meus pais foram para uma área de reforma agrária também, perto de Conceição de Coité, conhecida como Palmares, popularmente sem-terra como chamam lá. Na época eu tava com nove anos e passei pelas mesmas dificuldades que as crianças passaram aqui no Rose. Barracas de lona, dificuldades com fazendeiros próximos que tomava as dores dos antigos proprietários das terras. Assim, uma realidade difícil, marcante, mas que eu não escondo e se for preciso repetir mil vezes vou repetir. Eu vim para cá com dezenove anos, essa brincadeira de vir para casas de tios acabei me casando (risos). Tenho dois filhos que estudam aqui na escola. Fiz um curso de magistério e uma graduação na UNEB, pelo PRONERA. Cursei parte do curso grávida do meu primeiro filho, fui na raça porque mesmo estudando sempre trabalhei no sisal, montava num jegue, cortava uma palha aqui e ali. Meus filhos, também consegui sustentar com trabalho no sisal, mas hoje não estou mais trabalhando no sisal porque também fiz um curso de técnico de agropecuária e hoje sou funcionária do governo, trabalho na ADAB. São fatos da realidade que marcam a gente, marca a nossa infância como criança, então saio do campo, mas vivo no campo. O povo chama pra ir para São Paulo, mas eu digo que vou não. Vou fazer o que em São Paulo, eu nasci aqui e vou morrer aqui. Enquanto eu tiver como sobreviver aqui é aqui que vou ficar e aqui que vou morrer. Aqui eu posso sair para trabalhar e deixar meus filhos aqui livres e protegidos, lá meus filhos iam viver presos, feito passarinhos em gaiola. Aqui meus filhos tem ar, podem brincar, minha realidade é essa. Então eu não quero outra realidade pra mim e nem pra meus filhos, mas não sei com vai ser, eles vão crescer e vão decidir a vida deles. Mas assim, a minha opinião é que fique todo mundo aqui, porque minha realidade é essa.

Lá eu sofri muita repressão, éramos o tempo todo tratados como Sem Terras, como ladrões. Se você não tiver uma raiz vai ter um tempo que você não vai querer se identificar como campo, de ter saído de uma reforma agrária, porque é muito difícil. Mas assim, passei cinco anos lá e quando a gente saiu, saímos de cabeça erguida.

APÊNDICE II – SOL. Entrevista. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3.

TRANSCRIÇÃO

A terra só pode ser passada para alguém que vive no assentamento e que é da família. Se for assim calcula o trabalho desenvolvido na terra e pode passar o trabalho para outro.

Aqui por ser uma classe multisseriada alguns pais levam os filhos para Santaluz. Mas se a gente analisar o desempenho eu não troco o ensino de lá pelo dos meninos daqui. Nossos meninos são reconhecidos como os melhores alunos de assentamento.

Trabalho levando em contra a realidade do aluno, o modo de vida e relação com as famílias. Já tive um projeto que trabalhava assim, mas hoje procuro agregar ao currículo do município essa valorização do que temos aqui.

APÊNDICE III – SASSÁ. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3.

TRANSCRIÇÃO

Quando Valdir Pires foi Governador (1987 – 1989) eu fiquei sabendo dessa área aqui. Então procuramos a APAEB, mas eles disse assim: – A gente pode ajeitar umas lonas pra vocês ficar embaixo. Procurei um Vereador pra consegui um caminhão. Só o Sindicato de Santaluz que não apoiou a gente. Tivemos o apoio do Sindicato de Coité, a FETAG fez um compromisso e botou gente aqui. Como a gente tinha pessoa conhecida dentro do Governo de Valdir Pires nós fomos procurar.

Então disseram: – Apoiar vocês a gente não apoia. Mas não vamos fazer nada. A polícia nem vai lá. A polícia só vai lá se vier ordem de Brasília.

Aí veio a eleição de Lula e Collor. Só tinha de Lula nós aqui. Quando Collor ganhou o povo falava: – Agora vão é jogar uma bomba aí. Então um bocado foi embora.

Tinha um Seminarista aqui, ligado a CPT, que uma liderança mandou pra ficar aqui com a gente, então decidimos: – Vamos falar com Collor! E se picamos. Chegamos lá fizemos um acampamento no Ministério da Agricultura, só eu e Ari (Seminarista). Daí veio o Ministro, todo empeletozado, era Antonio Cabrera. e disse: – Vamos subir! Quando chegou lá ele disse: – Eu tô a par disso já. É uma área da celulose, que era da Klabin. Nós já fizemos contato com o pessoal da Klabin. Fique tranquilos, pode avisar lá que não tem bomba, não tem nada. A gente vai tentar providenciar, Collor tem interesse em fazer a Reforma Agrária. Agora vamos avaliar, temos que negociar com os donos, porque não é do Estado, já é da Klabin. Mas a família parece que tem interesse.

Então saímos de lá e fomos atrás da Klabin. Chegamos lá o Dr. nós atendeu e disse: – A gente não tem interesse naquela área não. Nós temos interesse da fábrica lá em Camaçari. Aquilo ali entrou como contrapartida. A gente negociou e entrou aquela área na negociação, mas a gente não tem interesse não.

Então voltamos para a Bahia. Só que foi quando entrou Nilo Coelho (1989), latifundiário danado, então travou tudo. Então lá vai tudo de novo. Enchemos caminhão e ônibus de gente e fomos pra o Governo do Estado. Até que a Klabin entrou no meio e como eles deviam uns impostos pro Governo acabou liberando. Só que o título da terra é dado pela União, só o Governo Federal podia dar o título. Foi aquela confusão da saída do Collor, depois veio o topetinho (Itamar), veio Fernando Henrique. Então tivemos que ir pra Brasília de novo, foi eu e Ezequiel. Explicamos que tava tudo certo que só era assinar. Então fomos ao INCRA e preparamos toda a papelada. Depois de quatro meses o INCRA resolveu tudo.

Contamos com apoio dos sindicatos de Coité, Riachão, Retiro e Valente. Quando cheguei aqui fui atrás de um pessoal da Associação do Açude Tapera e pedi para me arrumar um pessoal de Santaluz porque só iria vir gente de fora. Já tinha 50 famílias de fora, mas tinha que ter de Santaluz, como é que reivindicava uma área da cidade e não tinha ninguém de lá? No dia da ocupação quando chegamos aqui já tinha 70 famílias de Santaluz, mas nem o presidente do sindicato tava aqui, porque correu. O pessoal da Associação do Açude Tapera também nem apareceu com medo. A gente pegou o carro e fomos. Ocupamos a área e depois de uns quinze dias o povo começou a ficar agoniado. Quando a polícia veio a primeira vez, correu logo um bocado e não voltou mais. Primeiro foguete que teve correu todo mundo (risos). Ficou umas 10 famílias e outros ficaram só como trabalhador.

Quando a gente chegou era muito complicado para eu sozinho dá conta, era gente de oito municípios. Eu já tinha saindo nas comunidades, mas a gente não sabia com quem a gente tava lutando. Ficava muito pesado pra eu decidir as coisas assim mais pesadas. Então lancei a ideia da gente lançar um grupo pra formar a constituinte do local, que seria as leis que iria reger a partir daquele dia. Em 12 de julho de 1989, nós criamos um grupo chamado os 33, a idade de Cristo. Então juntou mulher, homem, todo mundo que queria participar. Com oito dias já tivemos um problema sério. Dois caras foram pra rua se embebedaram e mandei pros 33. Aí lá um falou o outro fez a defesa também. Então decidiu que um dos que tava errado tinha que ir embora. Botamos tudo que ele trouxe no carro e ele foi embora. Tinha três punições: Lei mínima, que era uma advertência; Lei média que era um pena, que teria que fazer uma roçagem pra comunidade, a gente tinha roça comunitária; e a Lei máxima que era expulsão mesmo. Os meninos tinha um medo danado, quando eles aprontavam alguém dizia: – Olha que vou mandar para os 33! Os 33 ficou até dezembro de 1990, quando criamos a Associação. Os critérios se manteve, porém, os 33 foi extinto.

Quando Collor ganhou a eleição trancou tudo. Aí não tinha dinheiro pra gente. Não sei de que diacho que apareceram com uma conversa que a gente ia invadir a feira de Santaluz. O povo fechou tudo, até 10 horas só tinha um mercado aberto. Só um senhor que era crente e respeitava a gente que teve coragem de abrir. Diziam: – Não fique ninguém na rua, que os Sem-Terra do Rose vão saquear os mercados porque não tem dinheiro, não acha nada pra comprar. A feira das bananas, essas coisas, os caras deixaram tudo dentro dos sacos. Aí nós disse: – É mentira! Cheguei na rádio os caras não queria

deixar a gente entrar. – Nós vamo entrar! Invadimos a rádio lá em Coité, foi essa rádio que deu a notícia: – Bota pra falar aí. Vocês anunciaram agora vamos desmentir. Já tiramos o locutor: – É mentira, o povo do Rose não precisa disso não. A gente quer é o apoio. Nós não somos marginais não.

Esse é o Caldeirão de Maria Baia. Ela só vinha lavar roupa aqui. Ela foi a primeira cozinheira do Assentamento. Ela tem 400 pratos só com coisas da caatinga.

Esse tem esse nome porque um colega aqui, chamado Brasilino, só vinha pegar água aqui. Podia até tá perto de outro caldeirão, mas, olha Brasilino aqui.

Aqui certa vez nos soltamos mais de cinco mil alevinos. Então batizamos de caldeirão do peixe. Esse é um dos mais fundos.

Essa chama gravatá de lavar roupa. Solta uma gosma que coloca na água e faz uma espuma. Antigamente muita gente aqui usava ela pra lavar a roupa.

Essa formação parece uma canjica. A terra tava muito quente e depois foi esfriando e ficou tudo assim parecendo uns carocinhos. Esses aqui parece uns quadradinhos. Isso são formações que a terra fez a bilhões de anos.

O Secretário de Justiça mandou a ordem pro Delegado tirar um processo contra mim e o Delegado disse que não podia tirar. Então eu disse: olhe, eu vou sair que eles vão me processar, vou viajar, então vocês mata uma vaca e um carneiro ai... Mataram um vaca aí, carneiro, bode e esticaram os couros na estrada. Processaram quem? Sassá. Aí eu disse pro juiz: Primeiro doutor eu não tava lá, foi uma iniciativa dos posseiro. Segundo, eles mataram pra pagar os prejuízos que nos teve. Tanto que esticaram os couros na estrada, e só os cara provar que é dele, ver o ferro e provar que é dele que a gente paga. O dinheiro tá aqui prá pagar, deu 980 kilos de carne. Agora é o seguinte, a gente tem um laudo aqui da EMATEBA que comprova o prejuízo da gente, dá seis vezes o valor da carne. Então o juiz disse: tá certo, então vocês pagam a carne e eles pagam o prejuízo, é muito justo. Aí abriu todo mundo (risos). Acabou que nem a gente pagou a carne e nem teve processo (risos)

Quando a firma chegou aqui era uma poeira da porra, ninguém aguentava aqui. Então a gente interditou tudo: – Ninguém passa aqui!. Fechamos tudo até lá. Tinha que dá uma volta, eles rodavam 26 km a mais. Então eles viram que era melhor calçar. Mandaram o material e a mão de obra foi da gente. Então os outros povoados viu que deu certo e pongaram na gente: – Vamos fazer a mesma coisa. Vamos fechar tudo aí pra baixo

Só tinha energia aqui em Santaluz em oito comunidades e a gente conseguiu energia aqui quando só tinha nove casas. Eles tavam botando luz em outra comunidade, Lagoa Escura. Aí corremos pra lá e pra cá pra consegui os poste. Os postes que conseguimos não dava pra cobrir todas a área do Rose, ficou faltando 11 postes. Eu andando na rua vi uns postes. Vim aqui é pegamos o guincho pra buscar. Então o pessoal disse que só liberava com autorização. Fui lá na Coelba, pedi pro colega: – Me dá um papel com timbre da Coelba que tenho que fazer um pedido aqui. Então eu mesmo escrevi e assinei: – Favor entregar os postes ao portador. Pegamos e levamos os postes (risos), até hoje tá ai, ninguém reclamou nada.

O Sindicato dos Briteiros é famosa. Se você chegar em São Paulo você acha em vários locais SBR, se for no Rio, em qualquer lugar do mundo se acha lá. Todo lugar que o cara vai a primeira coisa que ele faz o registro, picha logo SBR. Então foi o seguinte, um daqui comia uma água lerda. Daí numa festa, alguém disse vamos criar o Sindicato dos Briteiros, porque os caras fica bebendo demais e não tem nenhuma punição. Chega em casa criam problema. Então me pediram para arrumar uma cadeira de roda. Bom, a gente vai deixar uma cadeira de roda aqui e vai beber todo mundo. Agora, aquele cara que beber e cair, o presidente do sindicato leva o cara em casa e ele tem que pagar uma prenda e o dinheiro fica pro Sindicato pra bancar a festa dos briteiros. Tem uma festa muito boa, e sempre depois da festa do Rose. O último dia é a festa dos briteiros. Agora o SBR cresceu, tem em várias

comunidades. Em Santa Luz tem muita gente filiada. Aí faz as camisas e tem a festa. Tem biriteiros em tudo que é canto, mas a sede do Sindicato ainda é aqui. E a eleição é braba. O cara pra votar tem que tomar uma dose. Marca o dia da eleição e bota um litrão lá (risos).

APÊNDICE IV – ROQUINHO. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3.

TRANSCRIÇÃO

Acho que a satisfação é minha né, de tá contribuindo com esse trabalho né, porque, eh... costume dizer que não adianta termos uma riqueza de integração social na comunidade se essa riqueza de integração social e de desenvolvimento social não for expandida de alguma forma, e pegar esse material eh... que tá guardado na cabeça das pessoas em algumas escritas e levar pra o mundo acadêmico isso é gratificante. Então a satisfação é minha de tá contribuindo com esse trabalho e também de ajudar com que a comunidade possa avançar e no futuro quem sabe eh... as crianças de hoje possam conhecer a história do assentamento eh... através desse trabalho monográfico, desse trabalho de... acadêmico. A nossa vivência, a nossa chegada no assentamento então Lagoa do Boi né, em 10 de julho de 89, eu tinha 11 anos de idade na época, e vim com meu pai, senhor Roque Junqueira de Lima né, que me trouxe pra fazer companhia a ele, e já aí se integrando também às atividades. Foram momentos bons e momentos difíceis né, naquela oportunidade né. Primeiro que um garoto com 11 anos né, pra um processo de ocupação de terra que até então a mídia brasileira eh... mostrava e ainda mostra, mas diminuiu um pouco, mostrava como os vilões né, como os ladrões de terra, os invasores e etc. Primeiro por isso. E como a televisão mostrava com violência, sempre tendo violência então eu já tinha aquela imagem na cabeça, mas eu era uma criança e meu pai me trouxe e eu vim com ele né? Não é uma questão de ter sido forçado, é questão de ter acompanhado meu pai, e não me arrependo por isso né? E os primeiros momentos foram momentos difíceis porque a gente não tinha uma casa, eu vim de uma casa humilde, mas vim de uma casa naquela oportunidade lá em Conceição do Coité nas casas populares. E aqui era barracos de lona que nós construímos, de lona e pindoba, que nós construímos assim que chegamos no acampamento não é? E com toda aquela pressão de vem polícia, não vem, vai ter, eh... violência pesada, não vai, era toda aquela pressão. Então pra uma criança não era fácil. Bom, mas os tempos foram passando, a gente, eh... começamos a nos acostumar com os barracos de lona. A parte boa era de tá vivenciando tudo aquilo que eu acredito que me ajudou a formar né, a pessoa que sou hoje né, a parte eh... de desenvolvimento humano e social. A parte ruim é que a gente não tinha uma qualidade de vida, a gente morava no barraco de lona com dois metros quadrado, em uma cama de flecha com Capiacu em cima que era o colchão e uma alimentação que não era alimentação eh... digamos que adequada pra o... pra o momento né? E às vezes fora de hora e etc. Então pra mim enquanto criança era muito dolorido. A outra dificuldade era ficar longe da mãe, de minha mãe e dos meus irmãos né que ficaram lá em Conceição de Coité na companhia da minha mãe. Então, eh... era um momento que tinha essa dificuldade de, eh... de tá afastado da mãe. Uma outra dificuldade é que nos finais de semana quando meu pai retornava pra Coité né, eh... pra ir vê minha mãe e meus irmãos eu ficava sozinho né, no barraco de lona no sábado e no domingo, o meu pai retornava na segunda né? Daí então isso era um momento também de dificuldade porque ficava sem o acompanhamento de um adulto principalmente ligado a família e no meio de estranhos né, naquele período eram todos estranhos, não conhecia as pessoas né. Então, eh... e tinha os momentos bons também que eram os momentos de algumas animações, de tá vendo aquela movimentação toda e tal. Isso era legal né? Acho que um pouco da chegada, um pouco da vivência né, foi isso. Eu, eh... até dois anos quando eu cheguei no acampamento eu pedia a Deus pra que o povo fosse embora de alguma forma, porque eu tinha medo, medo da polícia chegar e... e chegar batendo como eu via na televisão né? Pouco, mas via, mas a televisão já mostrava já o Movimento Sem Terra na época já ocupava algumas fazendas ao redor do Brasil, aqui era o 89, o Movimento Sem Terra, o Movimento maior foi em 86 lá na fazenda (inint) no Rio Grande do Sul né, que aí culminou na morte da nossa saudosa Roseli Celeste, a Rose Terra lá no Rio Grande do Sul. Então naquela oportunidade a televisão já mostrava né, aquele caminhão lá que se jogava perante aquele povo e matava diversas pessoas e, se não me engano mais de cinco pessoas, e uma delas era a Roseli Celeste que estava grávida. Então, pra mim criança naquela época vê aquelas imagens na TV e eu tá vivendo aquilo no acampamento de reforma agrária era complicado né? E eu lembro de uma coisa que é interessante nesse período

Edisvânio que é, eh... Santaluz o povo tinha medo do povo da Lagoa do Boi, quando o povo da Lagoa do Boi ia pra Santaluz os comerciantes, boa parte deles fechavam as porta achando que os Sem Terra ia invadir as lojas e mercados pra saquear. E Solange já falava (mais aí) do apoio do saudoso Enoque né?

P: Uhum.

R: E era o único comerciante de Santaluz, ali do Centro, principalmente ali da cidade que não fechava as porta, recebia todos nós, é tanto que o povo daqui da Lagoa do Boi, a grande maioria comprava tudo no mercado dele, no mercadinho de seu Enoque, que hoje parece que é Casa Carvalho.

P: Isso.

R: Então todos, era maciçamente comprava lá e não enrolaram não, não enrolou e é possível provar que seu Enoque continuou dando muito apoio aqui à comunidade, muito mesmo, com colchão, com roupa, com mantimento, ele doava direto aqui pra... pras famílias. Então o povo da cidade tinham um medo enorme quando via falar, “os Sem Terra da Lagoa do Boi tá vindo pra cidade”. quando a gente ia, por exemplo, pra uma manifestação, pra Câmara de Vereadores que nem nós fomos, eu fui também, eh... eles tinham medo, então baixavam as porta. A Câmara foi uma Câmara que na época me parece que o presidente era, eh... alguma coisa Macedo. João Macedo não.

P: Samuel.

R: Samuel Macedo né, que era o presidente da Câmara na época, eh... e ele foi um dos cara que quando a gente foi solicitar a ajuda do Legislativo, eh... eu lembro de uma frase dele que ele disse que era pra gente procurar Luizão que carregava água na peneira pelo povo da Lagoa do Boi. Né? Porque Luizão, eh... do ponto de vista político, sempre foi aquele cara de intervenção né, em tudo quanto é coisa tá presente, e aí ele não foi diferente, na época aqui ele vinha pra cá, eu lembro disso enquanto moleque, e por ele vim então causou parece que uma ciuemeira. Então o Legislativo não apoiou o acampamento naquela oportunidade por conta dessa postura né, do então presidente da casa. Isso não foi legal. E também não vou aqui julgá-lo né? Talvez pra eles não tivessem esse conhecimento do quê que era o desenvolvimento, o quê que era um acompanhamento, achava que era roubar terra, que não é totalmente diferente, paga até um grampo enferrujado que tem na cerca é pago né, pelo governo, e ainda tem um troço de um pagamento que durante 10 anos, eu não lembro agora o nome, ãhn... o nome jurídico que dá a isso, mas quando você vai procurar a lei da terra do Brasil e a Carta da Terra você vai achar isso, eh... durante 10 anos o antigo dono da fazenda fica recebendo como se fosse uma depreciação daquele imóvel que ele se desfez para ser a... transformado em reforma agrária. Imagina, ele recebe todo o valor que é... que é avaliado que vale aquela terra, tudo que tem em cima dela, ele recebe, arame, grampo e etc., e ainda fica durante 10 anos recebendo um percentual que é como se ele tivesse perdendo por ter vendido aquela terra pra efeito da reforma agrária. Então assim, é algo que a mídia não mostra isso, entre aspa né? Então, eh... é importante quando a gente frisa isso porque talvez aqueles vereadores da época em Santaluz não tivesse esse conhecimento do quê que era uma ocupação de terra e não uma invasão como é citado na grande mídia né? Então um pouco assim do que eu lembro da época de acampamento, da época das coisas boas e das coisas também que não foram legais né? Enquanto infância, nessa idade, aqui a gente tinha o quê? Jogo de gude, que a gente brincava muito o gude, ãhn... futebol com bola de pano velho que a gente fazia aquela bola de pano velho pra brincar. E o outro jogo era trabalhar, era trabalhar com o pai e pronto, é o ofício do motor de sisal, era o outro... brincadeira que tinha.

P: Certo. Roque, bom, essa pergunta, ela é um tanto genérica, mas de qualquer modo eu vou fazer. Que o que te fez acreditar né, ou a própria comunidade acreditar que era possível desenvolver projetos culturais, eh... e aí eu já vou utilizar aqui diretamente não o termo griô sisaleiro, mas os narradores, porque você falou das contações de história, contações de causos, dos sambadores, cantadores de Reis com esses narradores do Rose, e como se deu de fato a implantação desses projetos?

R: Então, o que fez acreditar é que desde cedo que eu participava da associação da comunidade e de grupo de jovens, e a gente já trabalhava teatro, e naquela época a gente já trabalhava o teatro, eu tive a oportunidade de fazer um curso durante um ano em Pernambuco, e lá eu ouvia as outras pessoas falando que conseguiram projeto tal de cultura e isso aquilo, e eu olhava pro Rose, olhava aqui pro Rose e dizia, “poxa, a gente tem tudo isso lá e a gente poderia também conseguir”. Então na oportunidade que a gente foi trabalhar com agricultura familiar na (Fatres), a gente foi apresentado ao IMAQ, que é o Instituto Maria Quitéria, e trouxe uma ideia de um projeto, mas uma ideia deles lá de Feira e eu disse que a gente tinha vontade de criar algo que fosse nosso. E aí quando foi uns 15 dias

que eles voltaram, eles vieram já com outra ideia que foi a ideia que eu tinha passado pra eles de criar algo que fosse nosso, e aí surgiu a ideia da LIDER. Foi dessa forma que surgiu a ideia da LIDER. Eles abandonaram o planejamento que eles trouxeram pronto pra trabalhar com a gente e passaram... e abraçaram a ideia que nós traçamos pra eles. Eh... e aí nós começamos a discutir a criação da Líder e, graças a Deus, em 2004 a gente criou, em abril de 2004 e fizemos a parceria com o IMAQ, que logo em seguida fizemos com a Santa Luz FM, com outras escolas e assim por diante. E os projetos, porque além de fazer com que, eh... ajudasse a descobrir novos... novos griôs, novos contadores, novos narradores, iria incrementar também em materiais que pudesse nos ajudar nesse sentido. Então a gente começou a escrever projeto com intuito de revitalizar a cultura no assentamento e levar também pra outras comunidades. E graças a Deus a gente avançou pra caramba nesse sentido, eh... apesar da gente hoje tá com algumas dificuldades com esses projetos que também perpassa pelo sistema que vive o Brasil há mais de... há uns quatro anos atrás né, de quatro anos pra cá, a gente também perdeu um pouco, eh... essa essência de projetos propriamente dito. Mas as ações em si na comunidade nunca parou, é tanto que você foi convidado recentemente pra vir pra um dos ensaios.

P: Aham.

R: Vocês foram convidados. E eu acho que escrever esses projetos, implementar esses projetos na comunidade deu uma alavancada enorme em várias outras comunidades, a gente conhece várias comunidades que hoje tocam suas atividades artísticas-culturais graças as ideias que surgiram aqui no Rose, graças a coragem que nós tivemos. Não foi fácil, mas que muitas vezes a gente rodou a noite sentado, conversando, dialogando. Tinha vez que tinha quatro reuniões numa semana só, cinco reuniões numa semana só aqui no assentamento pra se discutir isso. E eu acredito que valeu a pena, não me arrependo de nada do que fiz, não me arrependo da... de ter... sair sábado, domingo, feriado à noite, e eu acredito que através dos projetos culturais, através das manifestações artístico-culturais que nós desenvolvemos aqui na comunidade, eh... nós trouxemos muita coisa boa pra Santa Luz no geral, pro território do sisal, pra Bahia e por que não dizer pro mundo né? Porque hoje nós levamos pro mundo todo, eh... o que nós fazemos aqui na comunidade e ajudamos muitas outras instituições a se desenvolver junto em vários aspectos, alguns mais, outros menos.

P: Uhum. Agora Roque, como se deu né, a relação da comunidade né, com os projetos e especialmente os sujeitos de pesquisa que eu discuto. Como nasce o Griô Sisaleiros?

R: O Griô Sisaleiros nasce... interessante, que os griôs, ele já existia...

P: Isso.

R: ...a gente só não tinha noção disso né? O que era griô e como era. Nasce eu acredito das reuniões de associação, porque a gente começou a descobrir isso. E nasce também de que a gente co... começou a acontecer as rodas de samba, mas aí veja, nas rodas de samba sabe quem participava? Só as pessoas de 50 anos pra cima, de uma idade maior, e não tinha um jovem. E aí quando começou as festa de aniversário do assentamento a gente começou a colocar samba de roda nos dias de sexta-feira que antecedia as festas, e a maioria não gostava, dizia que aquilo ali era coisa de velho. Mas quando... a gente segurou a peteca, colocando, os jovens começou a participar alguns, e aí veio no primeiro dia... na primeira vez, no primeiro ano tinha parece que cinco jovens presentes só até mais tarde, no primeiro. No segundo foi aumentando. Hoje é algo tradicional na comunidade a juventude participar das atividades artístico-culturais que os mais velhos desenvolvem. E eles também já ajuda. Então essa relação de projeto cultural com associação, com movimento social foi se estreitando e através do movimento de associação a gente foi descobrindo os mestres da tradição oral na comunidade. E começamos também encostar pra perto da escola, a pedir que a escola desse espaço pra que essas pessoas trabalhassem com as crianças. Essas crianças em casa falavam sobre o que viram na escola com o seu Zé contando as histórias, com dona Maria fazendo as receitas e etc., e isso foi chegando nos pais, e esses pais começaram a vim. Então houve toda uma integração social né, dentro da comunidade depois que a gente começou a desenvolver esse trabalho dentro da... com os mais velhos e trazendo os jovens. Muitos deles pessoas, Edisvânio, que dificilmente a gente via em movimentos soci... em atividade pública passaram a participar de atividade pública. Tinha gente que passava dois, três anos... aqui tem uma linguagem que a gente usa “vamos pro povoado”, por exemplo, quem mora perto da minha casa aqui (vai chegar diz) vim no povoado. ((risos))

Até dois anos quando eu cheguei no acampamento eu pedia a Deus pra que o povo fosse embora de alguma forma, porque eu tinha medo, medo da polícia chegar e... E chegar batendo como eu via na

televisão, né? Pouco, mas via, a televisão já mostrava o Movimento Sem-Terra. Na época já ocupava algumas fazendas ao redor do Brasil, aqui era o 89, o Movimento maior foi em 86 lá numa fazenda no Rio Grande do Sul né, que aí culminou na morte da nossa saudosa Roseli Celeste, a Rose lá no Rio Grande do Sul. Então naquela oportunidade a televisão já mostrava né, aquele caminhão lá que se jogava perante aquele povo e matava diversas pessoas e, se não me engano mais de cinco pessoas, e uma delas era a Roseli Celeste que estava grávida. Então, pra mim, criança naquela época, vê aquelas imagens na TV e eu tá vivendo aquilo no acampamento de reforma agrária era complicado, né? E eu lembro de uma coisa que é interessante nesse período que é, eh... Em Santaluz o povo tinha medo do povo da Lagoa do Boi, quando o povo da Lagoa do Boi ia pra Santaluz os comerciantes, boa parte deles fechavam as porta achando que os Sem-Terra ia invadir as lojas e mercados pra saquear. (...) Então o povo da cidade tinha um medo enorme quando via falar, “os Sem-Terra da Lagoa do Boi tá vindo pra cidade”. Quando a gente ia, por exemplo, pra uma manifestação, pra Câmara de Vereadores que nem nós fomos, eu fui também, eh... eles tinham medo, então baixavam as porta.

Então através da música, do samba de roda, da cantiga de roda, eh... da moda de viola e de várias outras manifestações artístico-culturais a gente conseguiu eh... unir mais a comunidade e fazer com que ela se desenvolvesse no campo econômico, educacional.

O principal impacto que têm trazido para as comunidades, tem sido a reapropriação da identidade cultural das pessoas que por motivo do avanço tecnológico, da cultura artística considerada de massa e o modismo, passou muito tempo negando suas raízes culturais e vendo seu principal bem sendo esmagado. Pudemos concretizar um sonho comunitário de refazer a história cultural da comunidade, era o momento de trazer de volta as rodas de contação de causos, de reinventar a vida, de integrar a comunidade, partindo da nossa realidade. Um povo sem “memória” é um povo que aos poucos vai perdendo sua verdadeira identidade. Vimos crianças e adolescentes mobilizando os líderes e mestres da comunidade para escrever, pôr no papel a história da comunidade, transformar em peça de teatro, em artes plásticas, em cordel, xilogravura, letras de músicas, dentre outros ramos do conhecimento.

APÊNDICE V – SOL. Grupo Focal. [jan. 2019]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3 e vídeo mp4.

TRANSCRIÇÃO

Queria falar sobre uma situação de preconceito com quem vive numa área de reforma agrária. Foi algo que vivi numa formação e acho que essa pessoa, apensar da discriminação fez um bem pra mim. Foi numa formação do Projeto CAT e uma professora que não lembro o nome, só lembro o rosto da cidadã, me veio com essa. Fui para frente apresentar e quando fui falar, que ela descobriu que era membro de um assentamento, essa mulher desceu a lenha em mim. Na época acho fiquei assim, amarela, azul, vermelha de todas as cores, porque a discriminação dela foi muito forte. O preconceito dela... na sala todos pararam e ficou assim, só me olhando. Eu tentava argumentar e ela não me deixava falar. Aquilo foi me inquietando, parece que a gente cria uma bomba dentro do peito prestes a explodir. Dona Chica, que era coordenadora do MOC e da UEFS, coordenava esse projeto que era da UEFS, ela levantou, ficou perto de mim e começou a falar. Tudo que eu gostaria de falar para aquela cidadã, dona Chica falou. Depois disso ela só me fortaleceu. Disse a ela que o preconceito dela só me levou a me especializar, a estudar, a não ter vergonha de ser professora de área de reforma agrária, de ser assentada, isso que eu disse pra ela depois. Por isso, eu levantei a cabeça e disse: – Nada e nem ninguém vai me diminuir porque eu sou assentada.

Hoje nós temos pessoas aqui na comunidade que conseguiram fazer graduação, que conseguiram empreender. O trabalho da gente aqui na região eu acho muito bonito. O trabalho com sustentabilidade eu acho fundamental. As meninas que fizeram o curso, com os projetos estão trabalhando em órgãos do governo. Não é só a questão dos homens, não foram só os homens, as mulheres arregaçaram as mangas e buscaram os objetivos delas. São mães de famílias, que tiveram suas dificuldades para estarem estudando, mas que buscaram e, graças a Deus, estão conseguindo. É uma coisa interessante, mesmo ela tendo estudado mantém ainda esse vínculo com a terra, elas não têm problema nenhum de ir pro sisal. Elas saem, buscam, se aperfeiçoam e voltam pra cá.

A gente corria riscos por conta da ignorância desse pessoal. Eles achavam que a gente tava aqui roubando o que era dos outros, que a gente era um bando de desocupados, quando na verdade a gente tava era buscando nossos direitos de querer só um pedaço de terra para dar uma vida mais digna para nossas famílias.

Também chovia muito, era uma lama daqui pra lá. Era um sofrimento. Por isso a gente resolveu mudar a escola de lá pra cá. A gente fez um barraco de lona entre a minha casa e a casa de Lina, aproveitamos umas paredes e cobrimos de lona e palha. Mudou a gestão e o Prefeito que entrou e sensibilizou com a nossa situação. Tinha uma Vereadora que nos apoiava também. Aí pedimos uma sala pra ele, e ele disse que não tinha como fazer nada porque era área de reforma agrária. Que não tinha como entrar pra fazer a escola. Então a gente disse que doava o terreno pra fazer a escola. Foi então que ele resolveu doar um pouco de material e a mão de obra a gente entrou. Depois que ele viu que a gente queria mesmo e que a comunidade se envolveu ele disse: – Agora vamos terminar a escola.

Na época tinha só magistério. Depois fiz Pedagogia. Fiz uma Pós-Graduação em Gestão e fiz Ciências Biológicas. Tudo foi com muito sacrifício. A gente olha pra trás e vê que tudo valeu a pena.

A gente passou por tudo isso, mas nós tínhamos as cantigas de roda, o show de calouros de Zicks mais Miguel. Assim, por mais que tivesse esses sofrimentos nós seguimos.

APÊNDICE VI – REI (12 anos). Poteca/Narrativa Oral. [fev/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo áudio mp3.

TRANSCRIÇÃO

“Essa história que minha avó me disse é sobre um home que achou um tesouro que era amaldiçoado. Ele achou o mapa e seguiu o mapa até dar na roça de Nonô. Aí disse que lá falava pra não desenterrar o tesouro. Mas o homem foi lá e desenterrou o tesouro, mesmo as pessoas dizendo que era amaldiçoado e não era para desenterrar. Quando desenterrou a maldição pegou pra ele. Ele tá amaldiçoado até hoje. Mas minha avó não me disse quem era esse home” (

A gente vai pra roça umas 07 horas e só volta umas 11 horas. A gente fica lá fazendo um monte de coisa, trabalha no sisal, vê as plantação e ainda, antes de voltar, dá comida pras ovelhas. Tudo isso é importante pra nossa família, porque eles ganha dinheiro pra comprar comida pra gente não morrer de fome.

Eu ia cortar palha mais eles. Também eu ia residar e tem vez que eu ia estender fibra e botava palha na banca também

APÊNDICE VII – CARLOS. Poteca (Narrativa Oral). [Maio/15]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2015. Arquivo áudio mp3.

TRANSCRIÇÃO

Meu pote está vazio, porque eu não tive infância. Desde muito cedo, fui trabalhar na roça com meu pai. Então, contou um pouco da sua história, dizendo que fazia o possível para que seus filhos tivessem a infância eu ele não teve.

APÊNDICE VIII – JOÃO (11 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas.

TRANSCRIÇÃO

Meu avô antigamente, ele e meu pai, trabalhavam no motor. Meu pai cortava palha pra botar em cima da mesa do motor e meu avô botava a palha no motor pra cortar. Minha avó limpava aquele pozinho que caía embaixo do motor, o resíduo.

APÊNDICE IX – DAI (10 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas.

TRANSCRIÇÃO

Minha mãe trabalha no motor. Eu às vezes corto palha e eu me sinto bem quando ajudo ela. È importante meu avô e minha avó ter uma roça aqui, porque eles tira de lá a sobrevivência. Planta feijão, melancia, milho, abobora. E isso é pra nossa família comer. O sisal é para tirar o sustento da família.

APÊNDICE X – SOL. Poteca/Narrativa Oral. [Maio/15]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo áudio mp3.

TRANSCRIÇÃO

Meu pote tem areia, pau e fé. Pois foi com isso que eu ajudei a levantar o assentamento. Eu fui uma professora precoce. Desde muito cedo fui chamada a ajudar meus irmãos a lerem. Mas emoção mesmo eu senti quando eu alfabetizei meu pai.

APÊNDICE XI – LOLÔ. Entrevista. [maio/17]. Investigador: NASCIMENTO, Edisvânio Pereira. Santaluz, BA 2018. Arquivo mp3. Entrevista transcrita no apêndice.

TRANSCRIÇÃO

Como algo de alegria porque a gente, no caso, não chegemos a abaixar, no caso, como diz assim, abaixar o pescoço pra fazendeiro montar. Sempre a gente fazia, toda semana a gente fazia assim, uma brincadeira de show de calouro. Ezequiel era quem mais fazia a frente, e aí a gente sempre andava alegre, a gente não andava, dizendo assim “nós tamos triste e vai se entregar aos fazendeiro; fazendeiro vai tomar conta da gente, vai expulsar a gente daqui de dentro”. Não, a gente sempre tinha aquele algo de alegria que a gente não andava triste, a gente sempre ia... botava pra frente pra poder Deus abençoar que dava tudo certo.

APÊNDICE XII – DANI (09 anos). Poteca. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3 e fotografias.

TRANSCRIÇÃO

No meu Pote coloquei folhas e terra. As folhas me lembram que aqui a gente sempre sobe em árvores e árvores e tem a liberdade também de brincar de casinha embaixo das árvores. A terra para mim significa o amor que tenho pelo mar, porque meu sonho um dia e ir prá lá. Mas a minha terra mesmo é aqui. Aqui que vejo vô Bastião contar as histórias do nego d'água. Vejo ele trabalhando na roça plantando feijão e milho. Na roça que faço uma coisa que gosto muito que é dá comida pras ovelhas. Um dia se eu não fosse na roça uma ovelha ia morrer. Ela tava deitada e tava presa na corda. Quando eu vi eu disse: – Meu vô, tá apertado! Ele não tava vendo, ele viu e falou abrigado.

Minha mãe gosta muito de escrever, ela faz novelas e faz filmes. Tem um que é o encanto do amanhecer, o outro é O Vampiro e o outro é As Princesas estão Correndo Perigo. Estrela era a princesas que tava correndo mais perigo, porque a bruxa deixou ela presa. Ela disse que vai fazer uns livros com desenhos e vai me dar pra eu poder pintar.

APÊNDICE XIII – JOANA. Grupo Focal. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e vídeo mp4.

TRANSCRIÇÃO

Descobrir essa coisa de escrever graças a professora Sol e o projeto Baú de Leitura do MOC . Ela colocava a gente para fazer teatro dia de sexta-feira , aí veio a minha paixão pela escrita.

APÊNDICE XIV – PATI. Grupo Focal. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e vídeo mp4.

TRANSCRIÇÃO

Quando eu cheguei aqui as mulheres mais de idade faziam as rezas e essas rezas permanecem com os jovens. A maioria pega essas memórias e continua. Meu avô falava que na sexta-feira da Paixão, às 04 horas da manhã, se lavava os pés com água benta. Aí a gente seguiu essa tradição de continuar todo ano, no novenário da Paixão, na sexta-feira, acorda todo mundo às 03:30 da manhã, reza o Ofício de Nossa Senhora na Igreja e segue. A outra tradição é a alvorada. Antes soltava foguete pra avisar quando viesse a polícia ou outro perigo. Isso é que quando a gente veio morar aqui, para acordar a comunidade, a gente solta os fogos nos quatro cantos da rua. Hoje a gente toca foguete às 04 horas da manhã pra tá lembrando do 10 de julho. Geralmente as mulheres leva a comida pro café. Quando chega dessa alvorada a gente samba até umas 10 horas. A noite tem a fogueira de Lolô que é tradicional, que nós fez desde o primeiro ano e ainda segue essa tradição da fogueira. E tem duas fogueiras. Ele (Lolô) faz na casa dele e Sassá faz a da praça. Assim a gente continua a tradição.

APÊNDICE XV – BIEL (11 anos). Poteca (Narrativa Oral). [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e fotográficas.

TRANSCRIÇÃO

Tem vez quando eu vou para o motor eu sevo a palha. Uma vez o motor pegou meu dedo e até tenho uma cicatriz aqui. Outra vez eu corto a palha, aí parei e comecei a residar. Depois só volto pro motor com meu pai

APÊNDICE XVI – BRASILINO. Diário Dialógico de Aprendizagem. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas.

TRANSCRIÇÃO

Aqui é o meio de sobrevivência mesmo. Quando nós chegamos aqui era 80% a 90% todo de sisal. Aí com a seca prolongada diminuiu muito. Mas ainda é o meio de sobrevivência.

Aqui a gente passa pra bateadeira, eles lá bate o sisal e já vende mais caro. Tava de R\$ 3,00 o kilo do sisal, mais essa semana baixou 0,10 centavos. O sisal que é cortado hoje poderá ser colhido novamente um ano depois. A gente leva pra o campo e seca em três dias. Eles só quer comprar seco, porque pesa menos. Quanto mais seco e mais limpo melhor pra vender. Eles compra ele seco e guarda para quando preço tiver melhor.

APÊNDICE XVII – LEVINHO. Entrevista. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo mp3.

TRANSCRIÇÃO

Falar sobre a Prefeitura Mirim me traz boas recordações. De fato teve muita importância na minha vida e na minha trajetória. No caso eu fui eleito como Vereador Mirim na primeira eleição. Fui eleito para ser o Presidente da Câmara dos Vereadores porque fui o Vereador que teve mais votos na comunidade. Eu achei importante este trabalho desenvolvido na Prefeitura Mirim porque empodera as criança desde cedo a tá envolvido nas questões políticas, em tá pensando em como melhorar sua comunidade, sobre como agir com as pessoas, como ser um ser social envolvido politicamente.

No caso exercíamos um trabalho local. Nós fazíamos reuniões locais para conversar, dialogar quais eram as questões, problemas que a comunidade estava enfrentando. O que poderíamos fazer. Como também visitar outras comunidades porque no caso eram polos. Haviam seis Prefeituras Mirins aqui no Município na época em que eu atuei como Vereador Mirim. Sempre havia intercâmbio entre esses grupos, a gente dialogava, conhecia pessoas. Por isso a importância social, porque engajou a gente no movimento político.

Pensar nas questões políticas, nas questões de melhorias da comunidade, desde cedo a gente já vai plantando esta semente para tentar cultivar e contribuir para pessoa que sou hoje. Porque penso muito no coletivo e gosto muito de trabalhar na coletividade, porque não estamos sozinhos no mundo. Temos que ser agentes de transformação, até porque a política faz parte do cotidiano. Além do pensamento político, foi introduzido nas nossas conversas questões ambientais. Fizemos um trabalho de

conscientização sobre a questão do lixo, da coleta seletiva, limpeza das aguadas, quando era tempo de seca nós juntávamos outros grupos da comunidade, em parceria com a Liga Desportiva, para fazer essas ações. Quanto a Liga também tinha um trabalho conjunto, pois a Liga que pegava nos assentamentos as crianças e jovens para introduzir no esporte através do futebol. Tudo isso ajudava a criança, precisar organizar um cronograma, participar de reuniões, dialogar, fazer formulações de pensamento, ter cumplicidade. Éramos crianças, é o que permeava nos encontros e eventos era o espírito de alegria, de fraternidade, porque estávamos entre amigos pensando em prol de todos. Se eu não tivesse tido essa oportunidade, provavelmente não teria esse pensamento crítico, político, ecológico e social. Também acho que esse projeto deve ser mantido, se para mim teve essa importância também terá para outras crianças.

APÊNDICE XVIII – JOSE. Poteca (Narrativa Oral). [Maio. 2015]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S.. Assentamento Rose, Santaluz, BA: 2015. Gravação em áudio.

TRANSCRIÇÃO

Quem me conhece sabe que eu sempre dobro essas sacolas plásticas de supermercado, pois eu sei o valor que elas têm. Era aqui que eu levava meus livros para a escola
Minha mãe guardava todas as sacolas plásticas e dobrava bem dobradinho, pois era nela que levávamos nossos livros da escola. Ficávamos esperando o pessoal de mochila passar para pedir carona na bicicleta, pois quem chegava cedo à escola, sentava na cadeira, quem chegava tarde, sentava na esteira. Por isso, eu também tenho uma ótima relação com a esteira, porque foi ali que aprendi a ler.

APÊNDICE XIX – SOL. Diário Dialógico de Aprendizagens. [jan/19]. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e imagens fotográficas.

TRANSCRIÇÃO

Vamos distribuir esses mesmos. Espere e veja o que vai acontecer. Só observe! ”
A História que contam é que os escravos que fizeram essa barreira de pedras. Veja que é tudo bem arrumadinho.

A História que contam é que os escravos que fizeram essa barreira de pedras. Veja que é tudo bem arrumadinho.


APÊNDICE XX – SASSÁ. Grupo Focal. Investigadora: SOUZA, Leila Damiana A. dos S. Santaluz, BA 2019. Arquivo de áudio mp3 e vídeo mp4.

TRANSCRIÇÃO

Uma coisa que mais me orgulha. Ser convidado para ir numa reunião de pais em Santaluz e ver seis professores colocar que os melhores alunos são os do Rose, isso me orgulha muito. A gente percebe que os meninos quando vão estudar em Santaluz eles se destacam, pois têm mais facilidade pra falar, pra se expressar.

Foi uma luta para mandarmos essas crianças pra Portugal. A gente fez uma campanha pra conseguir o recurso e só teve dois vereadores que colaborou, um com 20 e outro com 10 reais. Na chegada das crianças eu disse ao Prefeito e a um vereador, se fosse os filhos deles ou de qualquer outro ex-prefeito ou vereador, ia tá um trio esperando as crianças na entrada da cidade.

APÊNDICE XXI – Termos de Consentimento Livre Esclarecido (Crianças)


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Jana Souza dos Santos, responsável pelo (a) menor Daniela dos Santos Silva DECLARO que, tendo sendo a convidada a participar como voluntária do estado Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram História: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisalêira de Santaluz, Ba, recebi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da participação da criança pela qual me responsabilizo.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das Culturas da Infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que a participação da criança no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominadas Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre sua vida no Assentamento Rose.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca garantirá que a criança tenha o total controle das informações prestadas, bem está liberado a participação do (a) responsável durante a execução da Poteca.

Os benefícios que deverá esperar com a participação da criança, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir a colaboração da criança desistir da participação, terá o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação da criança no estado e também não receberei nenhuma remuneração por essa participação. Ciente ainda estou que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das ações no assentamento autorizo o uso do nome próprio da criança. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jana Souza dos Santos
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Jana Souza dos Santos, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo participação nesta pesquisa do (a) menor Daniela dos Santos Silva, pelo (a) qual sou responsável, estou ciente ainda que não vou ter retorno financeiro e que posso desautorizar a participação da criança a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do nome nome próprio da criança, se assim desejar a pesquisadora.

Daniela dos Santos Silva
Assinatura do participante

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Janice Brizolina Santiago dos Santos, responsável pelo (a) menor Daniela dos Santos Silva DECLARO que, tendo sendo a convidada a participar como voluntária do estado Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram História: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisalêira de Santaluz, Ba, recebi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da participação da criança pela qual me responsabilizo.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das Culturas da Infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que a participação da criança no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominadas Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre sua vida no Assentamento Rose.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca garantirá que a criança tenha o total controle das informações prestadas, bem está liberado a participação do (a) responsável durante a execução da Poteca.

Os benefícios que deverá esperar com a participação da criança, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir a colaboração da criança desistir da participação, terá o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação da criança no estado e também não receberei nenhuma remuneração por essa participação. Ciente ainda estou que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das ações no assentamento autorizo o uso do nome próprio da criança. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Janice Brizolina Santiago dos Santos
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Janice Brizolina Santiago dos Santos, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo participação nesta pesquisa do (a) menor Daniela dos Santos Silva, pelo (a) qual sou responsável, estou ciente ainda que não vou ter retorno financeiro e que posso desautorizar a participação da criança a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do nome nome próprio da criança, se assim desejar a pesquisadora.

Daniela dos Santos Silva
Assinatura do participante

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Maria Ruteira de O. Lima, responsável pelo (a) menor Gabriel de Barros Lima DECLARO que, tendo sido convidada a participar como voluntária do estudo **Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA**, recebi da Senhora **Leila Damiana Almeida dos Santos Souza**, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da participação da criança pela qual me responsabilizo.

A pesquisadora, **Leila Damiana** é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das Culturas da Infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que a participação da criança no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominadas Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre sua vida no Assentamento Rose.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca garantirá que a criança tenha o total controle das informações prestadas, bem está liberado a participação do (a) responsável durante a execução da Poteca.

Os benefícios que deverei esperar com a participação da criança, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir a colaboração da criança desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação da criança no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por essa participação. Ciente ainda estou que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

As mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das ações no assentamento autorizo o uso do nome próprio da criança. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Maria Ruteira de O. Lima
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obteve, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Maria Ruteira de O. Lima, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo participação nesta pesquisa do (a) menor Gabriel de Barros Lima, pelo (a) qual sou responsável, estou ciente ainda que não vou ter retorno financeiro e que posso desautorizar a participação da criança a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do nome nome próprio da criança, se assim desejar a pesquisadora.

Gabriel de Barros Lima
Assinatura do participante

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Patrícia Santos dos Santos Pereira, responsável pelo (a) menor Raimon dos Santos Pereira DECLARO que, tendo sido convidada a participar como voluntária do estudo **Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, BA**, recebi da Senhora **Leila Damiana Almeida dos Santos Souza**, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da participação da criança pela qual me responsabilizo.

A pesquisadora, **Leila Damiana** é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das Culturas da Infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que a participação da criança no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominadas Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre sua vida no Assentamento Rose.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca garantirá que a criança tenha o total controle das informações prestadas, bem está liberado a participação do (a) responsável durante a execução da Poteca.

Os benefícios que deverei esperar com a participação da criança, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir a colaboração da criança desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação da criança no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por essa participação. Ciente ainda estou que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

As mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das ações no assentamento autorizo o uso do nome próprio da criança. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Patrícia S dos Santos Pereira
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obteve, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Patrícia S dos Santos Pereira, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo participação nesta pesquisa do (a) menor Raimon dos Santos Pereira, pelo (a) qual sou responsável, estou ciente ainda que não vou ter retorno financeiro e que posso desautorizar a participação da criança a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do nome nome próprio da criança, se assim desejar a pesquisadora.

Raimondos Pereira
Assinatura do participante

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Rosmilde Cordeiro dos Santos, responsável pelo (a) menor João Ambrósio dos Santos Almeida DECLARO que, tendo sendo convidada a participar como voluntária do estudo Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sítio de Santaluz, BA, recebi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da participação da criança pela qual me responsabilizo.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de construção cultural, das Culturas da Infância e idêntidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que a participação da criança no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominadas Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre sua vida no Assentamento Rose.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estranha da Poteca garantirá que a criança tenha o total controle das informações prestadas, bem está liberado a participação do (a) responsável durante a execução da Poteca.

Os benefícios que deverei esperar com a participação da criança, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir a colaboração da criança desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação da criança no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por essa participação. Ciente ainda estou que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das ações no assentamento autorizo o uso do nome próprio da criança. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Rosmilde Cordeiro dos Santos
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Rosmilde Cordeiro dos Santos, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo participação nesta pesquisa do (a) menor João Ambrósio dos Santos Almeida, pelo (a) qual sou responsável, estou ciente ainda que não vou ter retorno financeiro e que posso desautorizar a participação da criança a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do nome nome próprio da criança, se assim desejar a pesquisadora.

João Ambrósio dos Santos Almeida
Assinatura do participante

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Araceli Angela Santiago, responsável pelo (a) menor Emili Sampaio Góis DECLARO que, tendo sendo convidada a participar como voluntária do estudo Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sítio de Santaluz, BA, recebi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da participação da criança pela qual me responsabilizo.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de construção cultural, das Culturas da Infância e idêntidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que a participação da criança no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominadas Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre sua vida no Assentamento Rose.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estranha da Poteca garantirá que a criança tenha o total controle das informações prestadas, bem está liberado a participação do (a) responsável durante a execução da Poteca.

Os benefícios que deverei esperar com a participação da criança, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir a colaboração da criança desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação da criança no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por essa participação. Ciente ainda estou que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das ações no assentamento autorizo o uso do nome próprio da criança. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Araceli Angela Santiago
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO


Eu, Araceli Angela Santiago, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo participação nesta pesquisa do (a) menor Emili Sampaio Góis, pelo (a) qual sou responsável, estou ciente ainda que não vou ter retorno financeiro e que posso desautorizar a participação da criança a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do nome nome próprio da criança, se assim desejar a pesquisadora.

Emili Sampaio Góis
Assinatura do participante

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

APÊNDICE XXII – Termos de Consentimento Livre Esclarecido (Adultos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Salvador O. Pamponil da Silva DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo *Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose*, na região sisaleira de Santaluz, BA, recebi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletiva denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, da entrevista e do grupo focal garantirá que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolla dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Ciente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autorizo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Salvador O. Pamponil da Silva
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Salvador O. Pamponil da Silva, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Salvador O. Pamponil da Silva
Assinatura do participante

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Michael Rodrigues da Silva DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo *Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose*, na região sisaleira de Santaluz, BA, recebi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletiva denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, da entrevista e do grupo focal garantirá que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolla dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Ciente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autorizo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Michael Rodrigues da Silva
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Michael Rodrigues da Silva, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Michael Rodrigues da Silva
Assinatura do participante

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Milayla Gomes Paquet de Silva, DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose**, na região sisaleira de Santaluz, BA, recbi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Drª Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletiva denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, da entrevista e do grupo focal garantirá que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Ciente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autorizo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Milayla Gomes Paquet de Silva
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Milayla Gomes Paquet de Silva, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Milayla Gomes Paquet de Silva
Assinatura do participante

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Brazília Aragão Santiago, DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose**, na região sisaleira de Santaluz, BA, recbi da Senhora Leila Damiana Almeida dos Santos Souza, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, Leila Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Drª Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletiva denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, da entrevista e do grupo focal garantirá que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Ciente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autorizo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Brazília Aragão Santiago
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Brazília Aragão Santiago, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Brazília Aragão Santiago
Assinatura do participante

Leila Damiana
Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Patricia S. dos Santos Pereira, DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo *Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose*, na região sisaleira de Santaluz, BA, recebi da Senhora **Lella Damiana Almeida dos Santos Souza**, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, Lella Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletivas denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, as entrevistas e do grupo focal garantirão que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolla dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Cliente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Incluirei, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autônomo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Patricia S. dos Santos Pereira
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.


Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO
Eu, Patricia S. dos Santos Pereira, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Patricia S. dos Santos Pereira [Assinatura]
Assinatura do participante Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Jana Sauga dos Santos, DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo *Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose*, na região sisaleira de Santaluz, BA, recebi da Senhora **Lella Damiana Almeida dos Santos Souza**, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, Lella Damiana é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletivas denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, as entrevistas e do grupo focal garantirão que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolla dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Cliente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Incluirei, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autônomo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

X Jana Sauga dos Santos
Assinatura do Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.


Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.

[Assinatura]
Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO
Eu, Jana Sauga dos Santos, fui informada sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

X Jana Sauga dos Santos [Assinatura]
Assinatura do participante Assinatura do Pesquisador

Salvador, BA, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Van Santiago de Jesus DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba**, recebi da Senhora **Leila Damiana Almeida dos Santos Souza**, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, **Leila Damiana** é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletiva denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, da entrevista e do grupo focal garantirá que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolha dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Ciente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autorizo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Van Santiago de Jesus
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador


CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Van Santiago de Jesus, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Van Santiago de Jesus
Assinatura do participante

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Van Santiago de Jesus DECLARO que, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **Potes Que Guardam Vidas, Vidas Que Viram Histórias: A Poteca Como Ação Interativa nas Narrativas de Crianças e Adultos do Assentamento Rose, na região sisaleira de Santaluz, Ba**, recebi da Senhora **Leila Damiana Almeida dos Santos Souza**, responsável por sua execução, as informações que seguem abaixo e que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas o objetivo da pesquisa, as condições, riscos e benefícios da minha participação.

A pesquisadora, **Leila Damiana** é estudante de Doutorado no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia (IHAC/UFBA). Orienta a citada pesquisa a Professora Dr^a Edilene Dias Matos.

O objetivo da pesquisa será analisar através das narrativas orais os processos de constituição cultural, das culturas da infância e identidades de crianças e adultos de um assentamento de reforma agrária no Município de Santaluz, BA.

Estou ciente que minha participação no desenvolvimento metodológico da pesquisa será voluntária, e se dará por meio da participação em atividades no assentamento, denominada Poteca, através da qual serão realizadas narrativas pessoais sobre minha vida no Assentamento Rose. Também acontecerão entrevistas individuais e uma sessão de conversas coletiva denominada grupo focal.

Será utilizado recurso de gravação em áudio e em vídeo para permitir uma transcrição das falas da forma como elas realmente aconteceram. As imagens captadas por vídeo e por fotografia também serão utilizadas para fins investigativos/acadêmicos.

Não existirão riscos físicos que possam decorrer da participação na pesquisa proposta. Entretanto, como forma de minimizar/evitar possíveis desconfortos a estrutura da Poteca, da entrevista e do grupo focal garantirá que eu tenha o total controle das informações prestadas.

Os benefícios que deverei esperar com a participação, mesmo que não diretamente, será contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico na área de estudo.

Se depois de consentir minha colaboração desistir da participação, terei o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, mesmo depois da recolha dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.

Declaro estar ciente que não terei nenhuma despesa com a participação no estudo e também não receberei nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Ciente ainda estou

que receberei uma via assinada, por mim e pelo pesquisador, do presente Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos, informações, documentos e/ou imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e afins), em favor da pesquisadora, acima especificada. Inclusive, pelas características das divulgações que já se faz das lutas do assentamento autorizo o uso do meu nome próprio. Todas as relações entre pesquisadora e colaboradores obedecem ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Van Santiago de Jesus
Assinatura da Declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR
DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as exigências éticas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização desta pesquisa com uso de recursos de áudio-gravação e imagens.

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, Van Santiago de Jesus, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo. Declaro ainda liberar o uso de recursos de áudio-gravação e imagens e a posterior divulgação dos mesmos, bem como o uso do meu nome próprio, se assim desejar a pesquisadora.

Van Santiago de Jesus
Assinatura do participante

Leila Damiana Almeida dos Santos Souza
Assinatura do Pesquisador

Salvador, Ba, 05 de fevereiro de 2016.

ANEXO

Anexo 1 – Projeto Semear a Solidariedade

