UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DANILO DE CARVALHO SILVA

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS:

juventude, participação política e enfrentamento de formas de
desenraizamento em Comunas do MST

São Paulo

2016

DANILO DE CARVALHO SILVA

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E MOVIMENTOS SOCIAIS:

juventude, participação política e enfrentamento de formas de
desenraizamento em Comunas do MST

Dissertação de Mestrado apresentada como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre junto ao
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Área de Concentração: Psicologia Social

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Parodi Svartman

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Silva, Danilo de Carvalho.

Psicologia comunitária e movimentos sociais: juventude, participação política e enfrentamento de formas de desenraizamento em comunas do MST / Danilo de Carvalho Silva; orientador Bernardo Parodi Svartman. -- São Paulo, 2016.

124 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicologia comunitária 2. Educação popular 3. Juventude 4. Participação política 5. Movimentos sociais I. Título.

BF789.C8

Nome: Silva, Danilo de Carvalho

Título: Psicologia Comunitária e Movimentos Sociais: juventude, participação política e enfrentamento de formas de desenraizamento em Comunas do MST

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia de Universidade de São Paulo
para obtenção do título de mestre em
Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Dedicado aos meus avós,
Em especial minha vó Maria,
“mãe” Tilde e vô Nozinho,
Todos idos.
E à minha filha Sara;
Se algum dia vier
A caminhar por estas linhas,
Que seus passos a ajudem a desatar
Alguns dos nós de sua história.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho várias pessoas foram muito importantes para que ele acontecesse, quero em especial agradecer a algumas delas.

Sou muito grato aos jovens que participaram das oficinas, alguns deles chegando a fazer longas caminhadas até o local aonde fazíamos as atividades, e aos que toparam ser entrevistados. Muito do que escrevi foi imaginando que um dia possam vir a ler este trabalho, o que me levou a ter um cuidado com a escrita que foi de grande aprendizado para mim.

Agradeço a Wanessa e a Marilene, educadoras do MST, pela parceria e companheirismo, foi por elas que pude me aproximar mais dos jovens.

Ao Setor de Educação do MST, nas pessoas de Lizandra, Janaína e Paulinha, por me receberem e me inserirem nas Cirandas do Movimento. Agradeço pela solidariedade e pela confiança.

Agradeço ao Laércio pelas ideias trocadas, por me receber na Comuna Urbana e por me receber na bateria da Unidos da Lona Preta durante o VI Congresso em Brasília. Também agradeço ao Tiaraju, pelo convite para tocar na bateria, seguindo pelas largas avenidas daquela cidade.

À Bett, ao Paco e ao “tio” Mauro, moradores do Dom Tomás, por sempre me receberem de portas abertas.

Ao Bernardo, por me trazer a possibilidade de conhecer o MST, vontade que vem de bem antes da graduação, e por topar me orientar nesse difícil e tantas vezes tortuoso processo que é o da pesquisa. Sua presença e sabedoria foram de muito aprendizado e inspiração para mim.

Ao Luís Galeão e a Márcia Pereira pelos apontamentos e sugestões durante a qualificação.

Agradeço a Adriana Marcondes, professora com quem caminhei por muito tempo durante a graduação e que muito me ensinou sobre a escrita da pesquisa.

Ao Sr. Jairo, dos livros e do samba da Psico, que já anunciava minha relação com a Psicologia Social quando nem imaginava me envolver com essa área.

Ao povo da Incubadora (ITCP/USP) com quem caminhei nesses dois anos, compartilhando sonhos e angústias. Foram nas discussões e no trabalho com vocês que também encontrei um suporte por onde pudesse me orientar e concluir esta pesquisa.

Agradeço à Dri, minha companheira, de tantas lutas e conquistas, foi com você que esse projeto se tornou possível. Saiba que muitas das linhas aqui escritas também são suas.

Aos meus pais, por sempre me acompanharem. Ao meu pai, por se incomodar e tantas vezes debater, muitas das linhas aqui escritas vem de nossas extensas conversas. E a minha mãe, que quando lhe contei sobre as entrevistas se incomodou e veio discutir, foi ali que o sentido desse trabalho se confirmou para mim.

RESUMO

SILVA, D. C. *Psicologia Comunitária e Movimentos Sociais: juventude, participação política e enfrentamento de formas de desenraizamento em Comunas do MST*. São Paulo, 2016. 124f. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

As observações realizadas durante o projeto “Psicologia comunitária e educação popular: um estudo das possíveis articulações nas práticas dos movimentos sociais”, financiado pelo Programa Ensinar com Pesquisa, levantaram elementos para a discussão sobre os sofrimentos provocados pelo desenraizamento em jovens dos assentamentos do MST. Ao longo de nossa participação nas atividades do Movimento, observamos que os jovens dos assentamentos da Regional Grande São Paulo do MST enfrentavam diversos obstáculos ao seu pertencimento no lugar onde moram, tais como o sentimento de que quando viviam acampados os moradores eram mais unidos; a busca por espaços de convivência e socialização, bem como a busca por acesso aos centros urbanos; e os vários preconceitos e discriminações sofridos no bairro e na escola. Por isso, este projeto discute algumas das formas de resistências manifestadas pelos jovens em relação aos sofrimentos que vivem e em que medida os espaços de pertencimento ligados ao movimento sustentam experiências de elaboração de sofrimentos como o desenraizamento e a humilhação social. Para cumprir este objetivo, abordamos as articulações teóricas entre psicologia comunitária e educação popular, refletindo sobre as formas de apoio desenvolvidas pelos psicólogos aos movimentos sociais, cujas práticas são orientadas por um horizonte emancipatório, e continuamos participando de atividades do Movimento, de oficinas com os jovens assentados. Além disso, recolhemos histórias de vida de cinco jovens participantes do MST na regional grande São Paulo. Observamos, a partir das entrevistas e da participação nas atividades do Movimento e nas oficinas, que as diferentes formas de participação nas comunas deixam nos jovens assentados marcas pelas quais é possível reconhecer a importância do Movimento em suas vidas. Os relatos guardam boas lembranças da infância em meio à precariedade dos acampamentos e mostram como os jovens não são passivos as manifestações de desrespeito por eles sofridas, reagindo às violências morais e físicas que vivem em seu cotidiano, seja, por exemplo, na busca do diálogo com a diretoria de uma escola que frequentam ou se unindo e confrontando a violência que sofrem. Compreendemos que o apontamento dessas formas de resistência contribui para a militância fortalecer a participação política desses jovens no Movimento. Esse fortalecimento, por sua vez, contribui na construção da autonomia dos jovens assentados, construída na participação em uma coletividade e que se realiza no reconhecimento de que dependemos uns dos outros, uma dependência que não é subserviência ou submissão, mas reconhecimento de que a nossa humanidade depende do reconhecimento mútuo da humanidade no outro, ou seja, a experiência compartilhada de enraizamento.

PALAVRAS-CHAVE

Juventude, Participação Política, Educação Popular, Psicologia Comunitária, MST.

ABSTRACT

SILVA, D.C. *Community Psychology and Social Movements: youth, political participation and coping forms of uprooting in MST Communes*. São Paulo, 2016. 124f. Thesis submitted to the Department of Social and Work Psychology at the Institute of Psychology, University of São Paulo.

The observations made during the project "Community psychology and popular education: a study of possible links in the social movements practices", funded by the Program Teaching with Research, raised elements for discussion about the sufferings caused by the uprooting of young people of the MST settlements. Throughout our participation in the Movement's activities, we observed that the youth of settlements Regional Greater São Paulo MST faced many obstacles to its membership in the place where they live, such as the feeling that when they lived camped residents were more united; the search for living spaces and socialization, as well as the search for access to urban centers; and the various prejudices and discrimination suffered in the neighborhood and at school. Therefore, this project discusses some of the forms of resistance expressed by young people in relation to the suffering living and to what extent the membership of areas linked to movement support development experiences of suffering as the uprooting and social humiliation. To meet this goal, we approach the theoretical links between community psychology and popular education, reflecting on the forms of support developed by psychologists to social movements, whose practices are guided by an emancipatory horizon, and continue participating in movement activities, workshops with young settlers. Also, we collect life stories of five young participants of the MST in major regional São Paulo. Noted, the interviews and participation in the Movement activities and workshops, the different forms of participation in the communes make us young settlers marks by which you can recognize the importance of the Movement in their lives. Reports keep good memories of childhood amid the precariousness of the camps and show how young people are not passive demonstrations of disrespect they suffered, reacting to the moral and physical violence living in their daily lives, is, for example, in the search for dialogue with the board of a school attending or joining confronting violence and suffering. We understand that the appointment of these forms of resistance contributes to the militancy to strengthen the political participation of these young people in the Movement. This strengthening, in turn, contributes to the construction of autonomy of the settlers young, built on participation in a community and to be held in recognition that depend on each other, a dependence that is not subservience or submission, but recognition that our humanity depends on humanity's mutual recognition on the other, that is, the shared experience of rooting.

KEYWORDS

Youth, Political Participation, Popular Education, Community Psychology, MST.

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Ação Popular

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JUC – Juventude Universitária Católica

MASTER – Movimento de Agricultores Sem-Terra

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

OIJ – Organização Ibero-americana da Juventude

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

SAR – Serviço de Assistência Rural

SORPE – Serviço de Orientação Rural de Pernambuco

ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
PALAVRAS-CHAVE	vii
ABSTRACT	viii
KEYWORDS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. INTRODUÇÃO TEÓRICA	13
2.1. DESENRAIZAMENTO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	13
2.2. DEFININDO O SUJEITO DA PESQUISA: JOVENS ASSENTADOS	16
2.3. PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS	24
3. EDUCAÇÃO POPULAR COMO TRABALHO DE BASE E FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA.....	29
3.1. COLONIZAÇÃO E DESENRAIZAMENTO NO BRASIL	29
3.2. A ALFABETIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	36
3.3. AS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE.....	39
3.4. AS CEBS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR.....	42
3.5. A CRÍTICA À EDUCAÇÃO POPULAR.....	44
4. A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO SEM-TERRA	49
4.1. A COMUNA DA TERRA E O SURGIMENTO DA REGIONAL GRANDE SÃO PAULO ...	52
4.2. A COMUNA DA TERRA “DOM TOMÁS BALDUÍNO”	53
4.3. A COMUNA URBANA “DOM HÉLDER CÂMARA”.....	56
5. PERCURSO DA PESQUISA: O CONTATO COM OS JOVENS	59
6. ANÁLISE DE ENTREVISTAS.....	78
6.1. INFÂNCIA NOS ACAMPAMENTOS	79
6.2. O PRECONCEITO ENFRENTADO NOS BAIRROS E NAS ESCOLAS.....	85
6.3. FAMÍLIA E MUNDO DO TRABALHO.....	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA COMO PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS DAS COMUNAS DO MST	105
BIBLIOGRAFIA.....	118
ANEXOS.....	122

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho se inclui numa série de pesquisas sobre a participação política de jovens do MST (Andrade, 1998; Martins, 2009; Sales, 2003; Vieira, 2004; *et al*). As observações realizadas durante o projeto *Psicologia comunitária e educação popular: um estudo das possíveis articulações nas práticas dos movimentos sociais* no ano de 2013, financiado pelo Programa Ensinar com Pesquisa, levantaram elementos para pensarmos a temática do enraizamento entre estes jovens assentados.

Ao longo das observações de práticas contemporâneas em educação popular, cujos conceitos pautam também as práticas educativas do Movimento Sem-Terra, participei de diversas atividades educativas realizadas pelo Movimento, como Cirandas nos assentamentos, Encontros Regionais, VI Congresso Nacional do MST, oficinas com jovens nos assentamentos e de uma ocupação urbana realizada pelo MST. Nessas atividades, pelo contato e aproximação com os jovens, pude conhecer um pouco de questões que julgamos dificultar o enraizamento desses jovens nos assentamentos conquistados:

- Sentimento de que quando viviam acampados os moradores eram mais unidos;
- Demanda por espaços de socialização e acesso aos centros urbanos;
- Reclamação de que as pessoas de fora dos assentamentos não falam que são assentados, mas os chamam, pejorativamente, de sem-terras; ou, no caso da Comuna Urbana, os jovens afirmam que os moradores do bairro veem a Comuna, também no sentido pejorativo, como favela;
- Preconceitos na escola e no bairro, sofridos em função da origem sem-terra;
- Conflitos com a família e questões de gênero;
- Dificuldade de acesso à renda por meio do trabalho com a terra;

Essas questões promovem um sofrimento psicossocial que compreendemos, junto a Simone Weil, como desenraizamento, discutido com mais detalhes a seguir, e que ocorre quando o trabalho ou os espaços de participação não nos ligam à história, aos projetos e esperanças do passado, quando sua organização social não sustenta um círculo de participação igualitária na gestão do que é produzido, quando tampouco sustenta a formação de projetos para o futuro (Svartman, 2010).

Diante disso, buscamos responder à seguinte pergunta: *quais são as formas de resistências desenvolvidas pelos jovens assentados frente aos sofrimentos do desenraizamento e quais são as possíveis contribuições da psicologia comunitária e da educação popular para o fortalecimento dessas estratégias e recursos?*

Buscamos respostas para essa questão nas discussões sobre as contribuições desenvolvidas

por psicólogos que atuaram no campo da psicologia comunitária e da educação popular aos movimentos sociais cujas práticas são orientadas por um horizonte emancipatório. Além disso, recolhemos as biografias de cinco jovens, dentre eles, uma moradora e militante do Movimento, três moradores e que participam das atividades do Movimento e um jovem ex-morador do assentamento na regional grande São Paulo.

A hipótese que sustentamos é que a participação política implica o fortalecimento do pertencimento ao mundo onde vivem e que tomar as experiências desses jovens sobre o que vivem contribui no fortalecimento de sua participação no Movimento, incentivando a participação política na medida em que reconhecem que as condições de vida na qual se encontram tem mais a ver com a história da estrutura política e econômica do que com a capacidade individual.

A dissertação está organizada da seguinte forma: 1. Apresentação; 2. Introdução Teórica; 3. Educação popular como trabalho de base e fortalecimento da participação política; 4. A formação do Movimento Sem-Terra; 5. Percurso da pesquisa: o contato com os jovens; 6. Análise das Entrevistas; 7. Considerações finais: as experiências de resistência como proposta de fortalecimento da participação de jovens das Comunas do MST.

A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: 1. Observação participante nas atividades do movimento; 2. Convivência com os jovens; 3. Entrevistas de cinco jovens, cujos nomes foram substituídos para preservar o anonimato.

2. INTRODUÇÃO TEÓRICA

2.1. DESENRAIZAMENTO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Partimos do entendimento de que toda atividade humana é uma forma de trabalho que potencialmente desenvolve enraizamento, pois traz a possibilidade de, em seu exercício, nos depararmos com certos tesouros do passado pelos qual o presente foi construído e sustentar certos pressentimentos de futuro (Svartman, 2010). Concordamos com a afirmação de Karl Marx (2012) em “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”: “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Concebemos o ser humano, portanto, como um ser histórico, de modo que compreendemos a experiência de trabalho como uma atividade de transformação do mundo onde vive e onde nos encontramos com a apropriação deste passado, desenvolvendo habilidades e projetos nos quais nos engajamos pessoal e coletivamente.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 2014, p. 128).

As condições de existência, os modos como às pessoas se reproduzem a si mesmas, como produzem sua relação com a natureza e como produzem suas relações sociais, tal como a divisão social do trabalho entre pobres e ricos, e, até mesmo, as interpretações que produzem são produtos de um momento histórico (Chauí, 1980). Por isso, nenhuma condição de existência é natural ou sempre existiu, mas é reflexo de uma estrutura social historicamente construída.

O trabalho, ao se voltar para um projeto, traz consigo uma intenção, realizando uma atividade da consciência pela qual o ser humano se lança no mundo e estabelece com ele sua relação; por isso, afirma Freire (2014, p. 77), “a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa”.

Quando o ser humano é impedido de se apropriar do passado no exercício do seu trabalho, ele é acometido por sofrimentos psicossociais, nomeados por Simone Weil como desenraizamento. Esse fenômeno, cujas pesquisas se voltaram principalmente para as precárias condições de trabalho fabril, se mostra como resultado de um processo no qual o trabalhador tem apenas valor produtivo, como se fosse mera peça da máquina que o governa, determinando, inclusive, o ritmo de seu

trabalho. Por isso, Marx (2008) afirma que o trabalhador de fábrica sente o produto do seu trabalho, a mercadoria, como algo estranho e que o domina.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um *outro homem fora o trabalhador*. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser *fruição* para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem (p. 86).

Diante disso, o ser humano passa a ver o mundo apenas como um meio de satisfação de suas necessidades. Este é um ponto que nos é caro, pois, como veremos ao longo dessa dissertação, muitas das dificuldades encontradas pelos Movimentos Sociais que atuam na defesa de direitos como terra e moradia carregam marcas de uma ocupação colonizadora, cuja visão sobre a terra ficou marcada apenas pela possibilidade de exploração por meio da extração de suas riquezas. Compreendemos, portanto, que o desenraizamento é fruto desse processo de dominação de classe por meio da exploração econômica, que nos países da América Latina carregam o histórico colonizador. Diagnóstico feito também por Moffat (1991).

No mundo capitalista esse processo de dominação dos proprietários se dá por meio da mercantilização, diminuindo os espaços de participação política e desconectando as pessoas de suas raízes para aprisioná-las na repetição do tempo presente, desrespeitando o percurso e os afetos envolvidos em suas relações sociais (Bosi, 2003).

Marx, ao tratar do conceito de alienação o traça como resultante dos processos produtivos no capitalismo, “quando o Sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem” (Chauí, 1980, p. 41).

Por esse processo de dominação, o trabalhador se depara com o trabalho apenas como meio de satisfação de suas necessidades, estabelecendo uma relação utilitarista com o mundo, redução que impede a apropriação do passado, tornando o mundo um mar de mercadorias e não mais um lugar a ser habitado. Tal como nos alerta André Gorz (2005), em um ensaio denominado “A Ideologia Social do Automóvel”, esse processo de mercantilização tende a transformar os lugares em lugares de passagem, lugares onde não é possível mais permanecer e habitar. Assim, a fábrica domina o trabalho, enquanto o trabalhador precisa a ela se submeter para com o salário que receber apenas comprar o seu alimento e pagar as suas contas.

Essa circunstância alienante, advinda de uma estrutura política-econômica, mas também sustentada pelos meios de comunicação de massa e pela indústria cultural, não pode ser rompida por uma atitude solitária, mas pelo encontro com os outros e por uma atuação individual que se

reconhece como pertencente a uma coletividade. Essa coletividade materializa o Sujeito a que se referiu Chauí (1980) no sujeito histórico.

Tiaraju D'Andrea (2013), ao estudar a formação do sujeito periférico na Zona Leste da capital paulistana, analisou como o movimento cultural *hip-hop* contribuiu para a formação do sujeito periférico, que aqui compreendemos como esse sujeito histórico, sujeito que não mais se envergonhava de sua origem, mas que diante de sua atuação política, passou a se reconhecer como membro dessa coletividade, legitimando-se por ela e vindo a se orgulhar de sua origem histórica, história que não é só, mas de todos nasceram e moram em bairros periféricos. Compreendemos que o sujeito Sem-Terra, constituído na luta pela terra, tal como o sujeito periférico enunciado por D'Andrea, é um sujeito histórico, que se compreende frente às circunstâncias históricas que o constituem, como na referida citação de Marx (2008).

O trabalho é um dos meios que nos possibilita o enraizamento e a constituição de uma morada, sendo que por meio do trabalho podemos nos deparar com uma faceta da liberdade, construindo aquilo que precisamos. Por isso, quando o trabalhador não se reconhece naquilo que produz, quando o produto do trabalho aparece como um ser estranho a ele, servindo apenas a outro ser humano, ele se vê diante de um profundo sofrimento que esvazia sua vida de sentidos.

Esse sofrimento vivido pelos trabalhadores em geral, mas especialmente pelos grupos que vivem uma forte condição de subalternidade e desqualificação, é abordado por Gonçalves Filho (2003) como Humilhação Social. Compreendida como um rebaixamento, uma forma de submissão, que nega aos oprimidos seus direitos e sua possibilidade de ocuparem um lugar sem a necessidade da mera obediência.

Simone Weil (1996, conforme citado por Svartman, 2010) ao discutir as experiências de desenraizamento vividas pelo trabalhador fabril afirma que o problema nuclear se dá no impedimento de participação na organização do trabalho, ou seja, na participação política, na separação entre planejamento e execução das atividades, no isolamento dos trabalhadores e no rompimento de relações com o passado e o futuro. Tudo isso leva à humilhação de uma vida continuamente realizada sob comando e como instrumento da produção, humilhação que nunca fica sem resposta.

A partir de Bleger (1980), que discute as relações entre saúde e trabalho e as propostas terapêuticas dos grupos operativos, é possível acrescentar que a cura, enquanto elaboração dos sofrimentos vividos, não é consequência do trabalho em si, o que é considerado pelo autor como mera abstração, mas das condições humanas e inumanas em que o trabalho está posto, do tipo de vínculo ou relação interpessoal que se estabelece durante sua realização.

Gaspar (2010), por exemplo, ao apresentar uma tese sobre a importância da mística para o fortalecimento das lutas dos Movimentos Sociais, trouxe o relato de Sara sobre sua participação na

ocupação dos sem-teto no Valo Velho, interior de São Paulo, expressando o encontro com novos sentidos em sua vida através do trabalho e da participação no Movimento:

Fui ao médico essa semana, e ele disse que eu tava curada, que não precisava mais tomar remédio”, me contava empolgada Sara, e continuou: “eu contei pro doutor: “Dotô, eu tô curada por que tô lá no sem teto, na invasão do Valo Velho. Conheci um monte de gente, tô lá na cozinha do Grupo A, faço um monte de comida o dia todo, converso muito, vou nas marcha, me divirto. Não preciso mesmo de remédio”. (...). E puxando uma caixinha com um tarja preta, com cartelas cheias de comprimidos, me disse orgulhosa: tá aqui ó! São comprimidos, que eu não tomo nenhum há trinta dias, desde o dia em que cheguei aqui (p. 87).

O trecho citado por Gaspar (2010) nos mostra como alguns aspectos da experiência da participação política e da luta por direitos podem ter efeitos transformadores para a subjetividade, recuperam esperanças do passado e se tornam um meio de enfrentar a violência do desenraizamento. Deste modo, podemos ver como a participação política pode contribuir para a elaboração das experiências de humilhação social frente à negação de direitos básicos como acesso a terra, trabalho e moradia dignos.

Nos capítulos 4 e 5, tomaremos os relatos de conversas e entrevistas com jovens das Comunas do MST para apontar alguns aspectos das lutas de movimentos sociais que possibilitam a resistência contra os processos de desenraizamento aqui enunciados. No capítulo 1 abordaremos sucintamente o processo histórico no qual a luta do MST se formou, luta que compreendemos como resposta à humilhação social e política ao almejarem formas mais diretas de participação política e conquista de direitos, contribuindo para a formação de novos e vínculos e laços sociais, frutos de relações mais dignas e igualitárias (Gonçalves Filho, 2003).

2.2. DEFININDO O SUJEITO DA PESQUISA: JOVENS ASSENTADOS

No tópico anterior apresentamos como a constituição dos sujeitos se dá pelas formas de enraizamento que o trabalho pode produzir, na busca por desenvolvimento de suas potencialidades, estabelecendo nessa busca laços com outras pessoas e com o passado e o futuro.

Essas reflexões trazem alguns pontos fundamentais para elaborarmos a noção de sujeito de nossa pesquisa. Como abordamos no tópico anterior, é pelo trabalho que os homens produzem, não somente os bens de consumo, mas também os próprios discursos sobre o mundo que criam e transformam.

Tais discursos carregam demandas e expectativas cuja correspondência depende das condições nas quais os indivíduos se encontram, por isso, a afirmação de Marx de que os homens

criam e transformam a história do mundo em que vivem, mas não exatamente como imaginam, mas conforme as condições concretas com as quais se deparam nesse processo.

No caso da noção de juventude, que abordaremos neste tópico, existem discursos que formulam uma série de expectativas que fundam o que é ser jovem. No entanto, essas expectativas vão chegar de diferentes modos, conforme as condições sociais nas quais esses jovens se encontram.

Por isso, uma das principais dificuldades enfrentadas pelos que estudam a temática da juventude se refere à definição desta categoria. Atravessada por fatores sociais, como classe, raça/etnia e gênero, a noção de juventude varia conforme o período histórico em que é aplicada.

Um dos discursos que, por exemplo, atravessam a noção de juventude é a rebeldia. Sales (2003) afirma que prevalecem dois discursos sobre a rebeldia: um que a considera como catalisadora de forças, tomada em um sentido positivo, que deve ser valorizado e cultivado; outro a considera como desordem, como um mal a ser contido. A autora segue afirmando que a imagem de juventude como força é mais nova, pois foi construída nos séculos XIX e XX:

A sociedade formou uma imagem dos jovens pautada em papéis que lhes foram atribuídos, nos valores e regras que lhes foram impostos. Embora o culto ao corpo, a força e a vitalidade sejam considerados atributos dos jovens, prioritariamente no século XX, segundo Ariés (1981), nos textos da Idade Média, a juventude já aparecia como a idade da “plenitude de forças” (Sales, p. 141).

Mesmo na Idade Moderna essa visão permanece e a ideia de juventude como sinônimo de rebeldia perpassa o imaginário coletivo, prevalecendo uma visão dos jovens enquanto transgressores da ordem social. Sales (2003) também afirma que, desde a Antiguidade até o Renascimento, os textos sobre a juventude a apresentam como turbulenta, ruidosa, citando Pastoureau (1996; SALES, 2003, p. 140): “Faz desordens, não respeita nada, transgride a ordem social e a ordem moral. (...) São insolentes e briguentos, creem saber tudo”.

No Brasil, as discussões sobre a temática da juventude ganham força no final da década de 1980, acompanhando o processo de redemocratização do país e o envelhecimento da população brasileira. Políticas Públicas voltadas para a juventude estiveram mais fortemente presentes a partir da década de 1990, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), primeiro marco legal sobre o tema. Nesse período a expectativa de vida da população brasileira havia passado de 43 anos, entre os anos de 1975 e 1980, para uma média de 68 anos em 1995, chegando à média de 74 anos em 2012.

Desta forma, a socialização de um projeto de país, capaz de garantir a participação e o exercício dos direitos de seus cidadãos, está ligada à preocupação com a Juventude. Ao discutir a

questão da cidadania do jovem, Spósito (1997) cita a afirmação de Lúcio Kovarick (1977):

a ampliação e garantia dos direitos e deveres implícitos no exercício da cidadania supõem, de imediato, a possibilidade não só de usufruir dos benefícios materiais e culturais do desenvolvimento, como também, sobretudo, o de debater os destinos desse desenvolvimento (p. 73).

Enquanto a compreensão recorrente marginalizava o jovem, a criação do ECA representou um paradigma na concepção do jovem, pois antes dele prevalecia o Código de Menores, criado em 1979, compreendendo o menor que não estudava ou trabalhava como um potencial delinquente, cabendo ao Estado o exercício do controle e da repressão¹.

Portanto, com a abertura política, novas compreensões da juventude ganham espaço, inclusive, porque tal abertura trazia consigo, ainda que em meio a muitos problemas, um projeto de país materializado na Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, propondo a ruptura com uma noção corriqueira de juventude, tal como foi descrita pelo Código de Menores.

Para este trabalho, concordamos com a noção de *juventude enquanto período de transitoriedade da heteronomia da criança para a autonomia do adulto*, ressaltando duas variáveis: a duração e as características dessa passagem. Essas variáveis sofrem as influências de elementos históricos, também influenciando os estudos sobre o tema (Spósito, 1997).

O ECA, por exemplo, ao falar em adolescência e não em juventude a define como um período cuja duração se dá entre os 12 e 18 anos². Já o Estatuto da Juventude, mais recente, em voga desde 2013, define como duração da juventude o período entre 15 e 29 anos³. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Ibero-americana da Juventude (OIJ) e a Frente Parlamentar em Defesa de Políticas Públicas de Juventude caminham na mesma direção, situando a juventude na faixa etária de 15 e 29 anos (Baquero & Hammes, 2006). Os jovens com os quais convivemos e os que escolhemos para entrevistar estão entre a faixa de 15 e 24 anos.

Como características influentes na transição da heteronomia da criança para a entrada na vida adulta destacamos três: *as mudanças no corpo, nas expectativas decorrentes da esfera familiar e na relação com o mundo do trabalho e da participação política*. O jovem na sociedade moderna é concebido, portanto, como aquele que pode desfrutar de certa autonomia sem necessariamente arcar com as responsabilidades e exigências que incidem sobre os adultos.

1 Brasil. Plano de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador / Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil. – 2ªed. – Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011, p. 10.

2 Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art. 2º, Título I: Das disposições preliminares.

3 Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. §2º, Capítulo I: Dos princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, Título I: Dos direitos e das políticas públicas de juventude.

Nesse sentido, enquanto as mudanças no corpo convidam para as atividades sexuais dissociadas das funções reprodutivas e familiares, a saída da casa dos pais para a constituição de um novo núcleo familiar (com ou sem filhos) e a postergação da entrada no mundo do trabalho em prol da formação profissional seriam condições necessárias para o jovem se preparar para a idade adulta.

A postergação da entrada do mundo do trabalho em função da escolarização do jovem sofre a influência das mudanças nos processos produtivos na Era Moderna, principalmente no que diz respeito aos processos da industrialização, separando os que pensam e os que executam o trabalho na sociedade e passando a exigir do trabalhador uma formação técnica para que possa trabalhar.

Essa postergação da entrada no mundo do trabalho não chega sem ruídos às camadas mais pobres da população. Saviani (2012)⁴ afirma que se na Idade Média, servos e artesãos aprendiam pelo próprio trabalho; em contrapartida na sociedade moderna, o deslocamento do eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, resulta na necessidade de aprendizagem dos elementos para se viver na cidade, tal como a alfabetização.

Por isso, Saviani (2012) afirma que a escola passa a ser o centro do processo educativo na sociedade moderna, onde se aprendem conhecimentos necessários para a participação na vida da cidade, cuja mera realização do trabalho não é capaz de transmitir. Para o educador, na Idade Média a escola era para onde iam os filhos daqueles que não precisavam trabalhar porque detinham a propriedade da terra. A escola nasce nesse contexto ainda medieval, gerando inúmeros conflitos entre as classes menos abastadas, pois, enquanto a formação intelectual é necessária para a inserção na sociedade por meio da conquista de uma ocupação, o adiamento da entrada no mundo do trabalho traz consequências dolorosas para as populações mais pobres, como as barreiras que passam a encontrar para entrar no mundo do trabalho e a própria perda do trabalho como elemento socializador (Welters, 2011).

Welters (2011) discute como os próprios jovens se veem diante do dilema entre postergar a entrada no mundo do trabalho para continuar os estudos ou entrar no mundo do trabalho e se ver diante de postos que, por não exigirem qualificação, se mostram extremamente precarizados. Por isso, os estudos na área têm sugerido que além da motivação em complementar a renda familiar, a entrada de jovens no mundo do trabalho também é motivada pela busca por independência financeira e pela busca de construção de sua própria identidade, compondo, assim, sua autonomia.

Essa será uma questão importante em nossa análise por duas razões: a primeira porque o Brasil só se torna um país predominantemente urbano após a década de 1970, de modo que até esta

⁴ Demerval Saviani também abordou essas questões na palestra de abertura do VI Congresso Estadual da APP – Sindicato, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, denominada: “Escola: Dominação ou Transformação”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwB16BOr8jo>. Último acesso: 9 de abril de 2015.

década éramos um país predominantemente rural (Vesentini, 1989). Isso significa que se pensarmos na vida de crianças e jovens nascidos e crescidos no campo, a ida para a escola pode significar menos tempo de trabalho e, por consequência, uma redução da produção.

Essa é uma questão parecida com a que se enfrenta nas regiões periféricas do meio urbano, onde o jovem precisa ajudar os pais e irmãos na constituição da renda familiar. A segunda razão é que a escolarização exigida pelo avanço da industrialização, a expansão do ensino público, a democratização e a luta por acesso à escola pública, por sua vez, são fatos ainda recentes na História do Brasil (Spósito, 1997).

Por isso, Spósito (1997) afirma que enquanto alguns países europeus tendem a alongar os limites superiores da definição de juventude pela incorporação da faixa etária até os 29 anos, o que vem sendo denominado de “pós-adolescência”, no Brasil, por sua vez, a tendência é a de antecipação da vida juvenil, para antes dos 15 anos, pois a inserção em atividades do mundo do trabalho, típicas do momento definido como de transição da situação de “dependência da criança para a autonomia completa do adulto tornam-se o horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos” (Spósito, 1997, p. 39).

Também é comum no meio agrícola e entre as camadas menos abastadas que os filhos aprendam um ofício com os pais, no caso da agricultura familiar é ainda mais evidente que a unidade doméstica se caracterize como unidade de produção agrícola. Desta forma, se a sociedade moderna capitalista cobra do jovem a aquisição de uma profissão para obtenção de renda seguindo, posteriormente, a saída da casa dos pais, o mundo agrícola coloca essas noções em questão, pois não há continuação desta unidade produtiva se os filhos não continuam o ofício dos pais (Gonzalez, 2009).

Welters (2011) aponta que a renda da família contribui para aumentar os anos de estudo no que diz respeito a ambos os sexos. Por isso, verifica-se que homens em famílias com renda de até meio salário mínimo per capita têm proporcionalmente menor escolaridade que as mulheres. Portanto, as diferenças entre os sexos se tornam menores nas famílias de maior renda. Segundo a autora, isso determina que as oportunidades educacionais dos jovens do sexo masculino sejam muito condicionadas pela situação econômica da família, uma vez que quando a renda diminui são cobrados a deixar os estudos para contribuir na renda familiar, ao contrário das jovens quando se encontram nas mesmas condições.

Um aspecto registrado pelas pesquisas sobre os jovens rurais é a predominância de moças entre os que saem das áreas rurais. Os fatores apontados para explicar tal fenômeno são: a condição de subalternidade da mulher nas relações familiares, a desvalorização das atividades que desempenham na agricultura familiar, a indivisibilidade do trabalho doméstico e o pouco espaço destinado a elas na atividade agrícola comercial, na qual atuam, muitas vezes, apenas como

auxiliares (Ferreira & Alves, 2009, p.250).

Segundo dados do IPEA (Ferreira & Alves, 2009), cuja análise da juventude rural relaciona-se à questão da permanência no campo, a busca por níveis mais elevados de escolaridade é um importante fator na saída de jovens do mundo rural para os centros urbanos; no entanto, o ensino rural é, muitas vezes, precário, não dispondo de instalações, materiais e equipamentos suficientes e adequados, enquanto a escassez de recursos financeiros para custear a passagem de ônibus até a cidade aparece como outro fator significativo. Além disso, o fato da educação oferecida nesses centros raramente privilegiar aspectos que possam ser transpostos ou que valorizem a realidade rural contribui para o “entendimento de muitos jovens – e, principalmente, de seus pais – de que para ser agricultor não é necessário estudar” (p. 248).

Junto à renda familiar, essa precariedade da escolarização do campo também contribui, por exemplo, em diferenças de níveis de alfabetização entre jovens urbanos e rurais e entre gêneros. Enquanto o nível de analfabetismo rural era de 4,08% no ano de 2007, o nível de analfabetismo urbano era de 0,64% de analfabetos. Em relação a gênero, as moças do campo apresentam uma taxa de 1,45% de analfabetismo, já entre os rapazes do meio rural, por sua vez, se verifica um índice de 6,4% de analfabetos. “O número médio de anos de estudos entre os jovens rurais é de 6,5 anos, enquanto que entre os urbanos ultrapassa os nove anos” (Ferreira & Alves, 2009).

Os jovens, por sua vez, imersos em uma sociedade marcada pela supervalorização da mercadoria como fonte de satisfação de desejos e afirmação da personalidade acabam por aderir a valores individualistas, ambicionando a aceitação social primordialmente pelo consumo. Sem conseguir dar uma resposta crítica a essa estrutura social, os jovens parecem muitas vezes perdidos em relação a um projeto de futuro e aos caminhos que desejam seguir. Tudo isso contribuiu para que a imagem do jovem nos meios de comunicação de massa ficasse, em muitos momentos, atrelada a marginalidade (violência, criminalidade, abandono e delinquência) (Spósito, 1999).

No mundo urbano a noção de autonomia também é posta em questão, pois o trabalho é um dos principais espaços de socialização entre os trabalhadores, processo mais evidente no mundo agrícola. No mundo urbano, muitos jovens, diante da exploração do mercado de trabalho, encontraram nos sindicatos e agrupamentos políticos meios de socialização. Por isso, com as atuais mudanças no mundo do trabalho houve a desagregação de organizações onde havia algum poder de contestação, o que somada à desconfiança em relação a sindicatos e partidos, contribuiu para o enfraquecimento da participação de jovens em espaços políticos consolidados (Spósito, 1994, citada por Andrade, 1998).

Portanto, se a participação política do jovem era forte no final da década de 1980, na década de 1990, por sua vez, ela passa a ser vista como enfraquecida, muitas vezes se reconfigurando em novas ações coletivas, principalmente relacionadas à arte, como é o caso do Movimento *Hip-Hop*

(Andrade, 1998). Diante da lógica mercantil impondo a competição como valor supremo, principalmente através dos meios de comunicação de massa, novos Movimentos Sociais surgiram como forma de resposta coletiva a essa imposição do individualismo, lutando para avançar em projetos de desenvolvimento coletivo e com horizontes de luta contra formas de dominação.

Dentre esses Movimentos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, se manteve como um Movimento capaz de unificar as populações mais necessitadas em torno de um projeto comum. Muitos jovens das periferias de pequenas, médias e grandes cidades encontraram no MST uma alternativa para a sua sobrevivência e um projeto de resistência, entrando em contato com a participação política e a luta por seus direitos (Martins, 2009, p.155).

Em sua origem, o MST foi um Movimento Social construído por pessoas que tinham entre 20 e 30 anos. Martins (2009) afirma que o embrião da formação do movimento estava na Igreja, principalmente a partir das atividades organizadas pelas Comunidades Eclesiais de Base, pela Comissão Pastoral da Terra e pela própria Pastoral da Juventude, todas inspiradas de alguma forma pelo pensamento da Teologia da Libertação. Estas atividades formaram no seu conjunto grupos religiosos com a finalidade de criação de espaços de encontros, nos quais estavam envolvidos sindicatos e partidos políticos.

Para o MST a preocupação em construir um projeto político para sua juventude também se deu no início dos anos 1990, quando houve o envelhecimento daqueles que deram início à luta pela Reforma Agrária, tornando mais premente a preocupação com a formação de novos quadros e a transmissão do projeto de luta pela Reforma Agrária. O MST passa, então, a realizar atividades específicas para a juventude, como encontros regionais e estaduais, curso prolongado de jovens, intercâmbio com jovens universitários e a mobilização para a criação de um setor específico para a juventude. O Setor de Comunicação e Cultura refletiria uma preocupação maior do MST em fomentar e incentivar os grupos de jovens, como forma de politizar e aproximar os jovens do Movimento (Sales, 2003; Martins, 2009).

Em 1998, foi elaborada a *Proposta para a Organização da Juventude do MST*, a qual traz algumas das expectativas do MST para a Juventude inserida no Movimento. Seu idealismo reivindica outro olhar sobre os jovens, em que a rebeldia não seja mais vista como delinquência em potencial, como foi nos tempos sombrios da ditadura civil-militar, mas como potência transformadora, capaz de protagonizar sua própria luta. Nela o movimento descreve “como deve ser um jovem do MST”:

O jovem do MST deve ser a vanguarda frente a toda e qualquer opressão, ser exemplo vivo, não perdendo o entusiasmo juvenil, estímulo, garra e coragem de lutar. (...) Expressar sua rebeldia e seu espírito de coragem e luta, com isso um grande senso de dever para com a sociedade que estamos construindo, com nossos semelhantes enquanto seres humanos, com

todos os homens e mulheres, o nosso compromisso de dever revolucionário (conforme citado por Sales, 2003, p.141).

Portanto, para o MST, existe a perspectiva de unir a força da juventude das áreas de acampamentos e assentamentos, relacionada ao que compreende como potencial revolucionário, à capacidade desta juventude de operar rupturas e confrontações, conclamando-a para a unidade e a luta em conjunto. Não por acaso o lema do Movimento para esse grupo é “*juventude que ousa lutar constrói o Poder Popular*”.

Portanto, quando falamos em juventude estamos nos referindo a um período da vida no qual somos incididos por uma série de ideias, campos de ação e discursos específicos que disputam e constituem o sujeito jovem. Considerando que falamos de jovens de camadas populares, essas ideias e discursos que os afetam e os compõem se deparam com as questões sociais aqui apresentadas, influenciando, por sua vez, o seu engajamento político.

Diante disso, considerando o que foi apresentado, vamos denominar os jovens com os quais convivemos e os que estão no grupo escolhido para as entrevistas como jovens assentados, entendendo que enquanto jovens eles são atravessados pelos discursos acima enunciados, os quais, por sua vez, estão sob as condições de sua origem advir das camadas populares.

No entanto, eles são também de origem sem-terra, o que implica outra condição, pois podemos falar em sem-terra, com as iniciais minúsculas, para significar o sujeito despossuído de propriedade, como também podemos falar em Sem-Terra, que implica um sujeito que, tal como o sujeito periférico enunciado por D'Andrea (2013), na luta por seus direitos passa a se afirmar e a se orgulhar de sua origem, compreendendo que a não realização de suas potencialidades não se deve a uma incapacidade que lhe é inerente, mas a uma estrutura que impõe as condições de vida limitantes na qual está inserido. Abordaremos essa questão no próximo tópico.

Martins (2009) afirma que a experiência de participação em atividades do Movimento, tais como marchas, ocupações, participação nos setores de organização do Movimento, assembleias, reuniões, encontros, congressos, enfim, dos elementos que constituem a luta e que formam o sujeito Sem-Terra, apoiam a formação de um sujeito político, pois afirma as suas potencialidades e a luta por aquilo que lhe é de direito.

Como os jovens com quem convivemos e entrevistamos moram em assentamentos já consolidados e trazem justamente essa problemática do reconhecimento enquanto sujeitos Sem-Terra, optamos por nos referir a eles como *jovens assentados*.

2.3. PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO POPULAR: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

A psicologia social comunitária, desenvolvida na América Latina a partir da década de 1970, teve como um dos seus principais objetivos a discussão do problema das formas de opressão política presentes no continente (Lane, 1996). Esses estudos visavam à produção de um conhecimento científico contextualizado a esses problemas, contribuindo no enfrentamento dos graves problemas sociais marcantes na história da região, estimulando a participação dos psicólogos sociais em formas de organização comunitária voltadas para práticas emancipatórias e para o enfrentamento de injustiças e da vulnerabilidade social.

Compreendemos que o impedimento à participação política pela estrutura político-econômica provocou intencionalmente o desenraizamento das populações ameríndias e africanas, o que se deu principalmente pela destruição de elementos culturais fundantes destes povos, produzindo marcas que deixaram feridas e sequelas.

A Psicologia Comunitária e a Educação Popular foram desenvolvidas no enfrentamento destas marcas. Dentre os trabalhos dos principais investigadores a lançarem as bases da Psicologia Comunitária, como Martin-Baró e Maritza Montero, é notável a influência das reflexões e pesquisas de Paulo Freire, que oferece, na Pedagogia do Oprimido (1967), uma contribuição fundamental para a discussão das possibilidades de atuação do psicólogo comunitário. Martin-Baró (1996), por exemplo, ao discutir o papel do psicólogo comunitário afirma que o seu trabalho deve contribuir para a superação das condições opressivas do contexto onde o psicólogo está inserido; referindo-se aos trabalhos de Paulo Freire com educação de adultos, afirma que a conscientização constitui o horizonte do *quefazer* psicológico.

A conscientização consiste numa mudança da subjetividade individual que intervenha na situação objetiva, o que supõe uma mudança das pessoas na sua relação com o mundo e com os demais. “O *quefazer* do psicólogo não pode limitar-se ao plano abstrato do individual, mas deve confrontar também os fatores sociais onde se materializa toda individualidade humana” (Martin-Baró, 1996, p. 17), reconhecendo, assim, a necessária centralização da psicologia no âmbito do pessoal, mas não como terreno oposto ou alheio ao social, pois “não há pessoa sem família, aprendizagem sem cultura, loucura sem ordem social; portanto, não pode tampouco haver um eu sem um nós, um saber sem um sistema simbólico, uma desordem que não se remeta a normas morais e a uma moralidade social” (Martin-Baró, 1996, p. 17).

Nos trabalhos que realizou, Paulo Freire se deparou com casos de trabalhadores cuja expressão do sofrimento que viviam reproduzia nas relações familiares a violência que sofriam no trabalho. Em uma entrevista concedida a Walter José Evangelista, Paulo Freire apresenta, sob a

forma de um pequeno diálogo, o extrato de afirmações muitas vezes reiteradas pelos trabalhadores em pesquisa realizada pelo SESI sobre as relações familiares entre os trabalhadores (Beisiegel, 1985, p. 20):

É muito bonito tudo o que o Doutor Paulo nos diz: que o pai ama o filho, que tem boas relações com ele, que lhe fala sempre. Há coisas que o Doutor não sabe. Para ele é fácil. Ele volta para casa, depois do trabalho, e encontra um local para andar e pode, assim, espairecer. Ele pode escutar seu filho. Se ele pode é também porque seu filho comeu. Ele não tem fome. Nosso caso é em tudo diferente. Nós vivemos numa favela. Há uma só peça, um só cômodo, para fazer tudo. Eu tenho três crianças que em geral não comeram bem durante o dia. Chego cansado, esgotado, irritado, triste, sem esperança, e vejo crianças que choram, minha irritação aumenta, eu bato nelas para encontrar um pouco de sossego e para descarregar minha raiva. Uma raiva que não vem das crianças, mas da vida.

Quando essas condições eram desconsideradas, a educação se reduzia ao depósito de conteúdos sobre os educandos, contribuindo muito pouco para que as pessoas enfrentassem os problemas do cotidiano em que viviam (Freire, 2014). Em “Educação como Prática para a Liberdade” (1967) o educador denominou como *mutismo* essa reprodução da violência vivida por trabalhadores e pessoas pobres: “O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (Freire, 2001, p.77).

Influenciado por teses da sociologia e da psicologia, o educador toma como explicação a noção pela qual o oprimido reproduz a opressão que sofre por apresentar uma dualidade existencial, *hospedando* o opressor, cuja *sombra introjeta*, tornando-se oprimido e ao mesmo tempo opressor. Sem a localização concreta do opressor, responde à opressão por meio de “*fatalismos*” (Freire, 2014, p. 67), como na cena a seguir:

O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua ‘pena’ em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher. ***Acha tudo mal.*** Não desabafa sua ‘pena’ com o patrão porque considera um ser superior. Em muitos casos o camponês desabafa sua ‘pena’ bebendo. (p. 71)⁵

Martin-Baró, ao se debruçar sobre a mesma temática do *fatalismo*, afirma que este é “aquela compreensão da existência humana segundo a qual o destino de todos já está determinado e todo o resto ocorre de modo inevitável” (Martin-Baró, 1998, p. 76), destacando quatro modos dos oprimidos se verem frente à vida:

1. os principais aspectos da vida estão definidos em seu destino desde o momento mesmo

⁵ Cena citada na nota de rodapé da página referida do livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2014)

em que nascem;

2. as pessoas não podem fazer nada para deixar ou mudar o seu destino final;
3. a vida dos seres humanos é regida por forças superiores;
4. a definição do destino das pessoas é atribuído a Deus, um Deus distante e todo poderoso ao qual nada adiantaria se opor.

Será no enfrentamento desses *fatalismos* que a Psicologia Comunitária e a Educação Popular se colocarão a serviço. Por meio de imagens que refletiam o cotidiano vivido pelos trabalhadores, Paulo Freire tomava a realidade cotidiana para convidá-los a falar sobre o que aquelas imagens neles despertavam, para que assim assumissem o protagonismo do seu próprio processo de aprendizagem.

Paulo Freire (2001), ao citar Simone Weil, refere-se à responsabilidade e ao protagonismo na resolução dos seus problemas como uma necessidade fundamental a alma humana, exigindo que “o homem tenha de tomar a miúdo decisões em problemas, grandes ou pequenos, que afetam interesses alheios aos seus próprios, com os quais, se sente comprometido” (Freire, 2001, p. 66). A cena a seguir nos oferece um exemplo de como Paulo Freire convocava os trabalhadores a assumir o seu próprio destino (Freire, 1992, p. 26):

- *Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas o que eu sei e vocês não sabem?*
- *O senhor sabe por que é doutor. Nós, não.*
- *Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas, por que eu sou doutor e vocês não?*
- *Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.*
- *Por que fui à escola?*
- *Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não.*
- *E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?*
- *Por que eram camponeses como nós.*
- *E o que é ser camponês?*
- *É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem ter direitos, esperança de um dia melhor.*
- *E por que ao camponês falta tudo isso?*
- *Porque Deus quer.*
- *E que é Deus?*
- *É o Pai de todos nós.*
- ***E quem é pai aqui nesta reunião?***
- Quase todos de mãos para cima, disseram que o eram.*
- Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei: - Quantos filhos você tem?*
- *Três.*
- *Você seria capaz de sacrificar dois deles submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?*
- *Não.*
- *Se você – disse eu -, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta,*

como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:

- Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão.

A pergunta “*E quem é pai aqui nesta reunião?*” marca um ponto de virada que sinaliza para o papel do Psicólogo Comunitário e da Educação Popular. O que importa aqui é menos a pergunta e mais o movimento para o qual ela convoca, aproximando dos homens e tornando mais concreto aquele Deus que aparecia como abstrato e distante da realidade cotidiana do “homem de carne e osso”.

Diante disso, Martin-Baró e Paulo Freire propõem um trabalho no qual as condições em que as populações oprimidas vivem e as causas dessas condições passam a ser discutidas, reagindo àquela posição conformista, ancorada em pressupostos *fatalistas*, evitando reproduzir a opressão que sofriam ao participarem da própria elaboração do conteúdo pedagógico e reconhecerem os fatores sociais da pobreza e das injustiças sociais, para que reagissem contra aqueles que realmente lhe oprimiam⁶, encontrando novos caminhos e respostas para os sofrimentos vividos, caminhos coletivos. Por isso, a Pedagogia do Oprimido deve ser:

aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (p. 32).

A partir dos trabalhos realizados no Movimento de Cultura Popular em Recife, onde os temas de discussão abordados problematizavam as condições da realidade brasileira, o educador e outros intelectuais da época propuseram um trabalho de alfabetização que partisse dessas discussões, afinal, diante de trabalhadores em situação de opressão, vivendo uma vida em que as palavras, quando chegavam, representavam quase que sempre ordem e comando, era preciso que as palavras fossem a pronúncia do mundo (Freire, 2014) e de sua inserção nele, ou seja, de sua existência (Martin-Baró, 1996), possibilitando um encontro com a palavra cujo sentido fosse à narrativa de sua própria história, atravessada pela História da estrutura política-econômica.

Junto a Mauro Iasi (2009), compreendemos que a pronúncia do mundo a que se refere Paulo Freire é resultado de um trabalho formativo que pressupõe a diferença entre “a vivência da realidade e a compreensão necessária das determinações que sustentam uma particular forma de sociedade” (p. 20). Daí as considerações que fizemos no tópico anterior a respeito das

⁶ Processo denominado *consscientização*.

determinações e atravessamentos que constituem o sujeito que denominamos jovem assentado.

Por isso, quando tomamos a noção de conscientização na educação popular pressupomos que as transformações históricas podem ser um projeto consciente, que expressam uma intencionalidade. A construção da autonomia por parte dos trabalhadores envolve um projeto que defenda seus interesses coletivos, a fim de que tomem as rédeas de seu próprio destino. (Iasi, 2009).

3. EDUCAÇÃO POPULAR COMO TRABALHO DE BASE E FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

3.1. COLONIZAÇÃO E DESENRAIZAMENTO NO BRASIL

Como vimos na Introdução um dos principais entraves à participação popular na política brasileira é o que Freire (2011) chamou de “inexperiência democrática”, ou seja, inexperiência de participação nas decisões e rumos do país. A inexperiência a que se refere Paulo Freire se mostra sob a forma de fatalismos, tal como elencados por Martin-Baró e citados na Introdução, e que se caracterizam como uma descrença completa em relação a qualquer possibilidade de transformação do mundo onde vivem.

Essa descrença resultante da inexperiência democrática nós entendemos como decorrente do desenvolvimento dos processos de colonização, pois na História Política do Brasil a submissão à exploração econômica e à dominação política deixaram graves marcas de desenraizamento que se fazem sentir ainda hoje no campo e nas cidades.

O que houve foi uma série de violências para impor uma dominação dos povos que aqui se encontravam e instaurar uma concepção extrativista das futuras terras brasileiras, resultando em uma relação com a terra que persiste até os dias atuais, impedindo a difusão da noção de bem público, cuja responsabilidade devem exercer todos aqueles que usufruem.

O aparato institucional que impediu as diversas iniciativas de participação popular no destino do país deixou consequências sociais e psíquicas, consequências que veremos a seguir e que nos ajudarão a compreender, no decorrer deste trabalho, a importância da vivência dos processos de luta na formação política e na construção da participação popular.

Produto da estrutura econômica do plantation (latifúndio-monocultura-escavidão), a estrutura social brasileira teve suas origens no processo de acumulação primitiva do capital, de modo que muitos dos que aqui se instalaram como proprietários de terras haviam comprado terras brasileiras de Portugal com a renda obtida no tráfico de negros escravizados da África. Estávamos no final do Renascimento Comercial e os Estados-nações que se formaram se lançaram em alto mar em busca de minérios e produtos comercializáveis. Nesse sentido, o Brasil nunca foi a primeira opção para a exploração portuguesa, as primeiras expedições, datadas de 1492 tiveram dificuldade de encontrar minério, enquanto que a população dessas terras também não produzia aquilo que pudesse ser transformado em mercadoria e então comercializado na Europa.

A nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma

civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra (Freire, 2001, p. 75).

Portugal, recém-unificada, não tinha condições financeiras de investir em uma empreitada comercial de tamanho porte sem que os lucros estivessem garantidos, entregando tal empreitada a iniciativa privada por meio do sistema de capitanias hereditárias.

De início, o principal recurso extrativista que avistaram na nova Colônia foi o pau-brasil, de onde extraíam o corante vermelho para aplicar em tecidos. Logo depois, os portugueses viram uma incrível adaptação da cana-de-açúcar em terras brasileiras, o que consolidará por séculos o poder político dos canavieiros.

A empreitada comercial portuguesa introduziu, portanto, um processo de colonização de exploração, de modo que estas terras nunca foram concebidas para o povoamento dos que chegavam da Europa, pelo contrário, vários destes proprietários chegaram ao Brasil com a ambição de enriquecimento e de retorno a Europa, fundando um modelo de colonização calcado na exploração e no uso da terra para produção de bens de exportação para a Europa.

A economia nacional, e com ela a nossa organização social, assente como estava, numa larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular (Prado Jr., 1953, conforme citado por Freire, 2001, p.75).

Em seguida foi implantado um modelo de trabalho que servia à consolidação desse sistema de exploração, mas também servia como meio de acumulação de capital para a compra de terras na nova Colônia, pois foi pelo tráfico negreiro que muitos portugueses conseguiram arrecadar fundos para a compra de terras no Brasil, comprando com estes suas capitanias.

Desta forma, começa a se formar uma oligarquia proprietária de longas extensões de terras e aliada ao dominador estrangeiro, naquela época, o Estado-português. Este modelo se perpetuará até os dias atuais, onde a elite local tem como base de sustentação a dominação econômica, cuja estrutura se volta primordialmente para a exportação de matérias-primas.

Isso não significa, no entanto, que os poderes ficarão totalmente estagnados. Ainda que se perpetuem por mais de três séculos e em muito ainda influenciem a dinâmica política dos dias atuais, com a chegada da realeza portuguesa que, importunada por Napoleão Bonaparte, se transfere para o Brasil e abandona as terras e o povo lusitano a fim de não perder o seu pote de ouro.

Como primeira medida logo que chega ao Brasil, elevado a Vice-Reinado de Portugal, estabelece a abertura dos portos, afinal, enquanto Brasil colônia o país estava impossibilitado de comercializar com qualquer outro país que não fosse Portugal. Essa abertura comercial fortaleceu as oligarquias brasileiras. Vale destacar que nesse período já havia membros da oligarquia nascida no Brasil, tendo alguns privilégios a menos do que os portugueses.

Com a presença da realeza portuguesa e a abertura dos portos esse embate aumentou, resultando no processo de Independência do Brasil, ou seja, de certo modo, desde esse período até a Revolução de 1930, o Estado brasileiro estava completamente impermeável à participação popular.

Após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, as fissuras dessa estrutura político-econômica se abrirão cada vez mais. Tais fissuras ainda demoraram a tornar o Estado brasileiro permeável a participação popular, mas nos ajudará a visualizar que mesmo entre as oligarquias os interesses não eram de todo homogêneos. Tanto é, que, se da descoberta do Brasil à Independência foram pouco mais de três séculos, da chegada da Família Real (1808) à Independência (1822) foram 14 anos, enquanto que a passagem do Primeiro Império (1822) à instalação da Primeira República (1889) foi apenas 67 anos.

Portanto, a Independência do Brasil foi, principalmente, um produto dos conflitos entre os interesses das oligarquias portuguesas e brasileiras. Já o fim do Império decorrerá do fim do tráfico negreiro em 1850 e estabelecimento, logo em seguida, da Lei Áurea (1888), e do declínio do poder econômico da cana-de-açúcar. Somado a isso, com a industrialização e a exigência de aumento na produtividade, o café ganhou uma importância relevante, de modo que os cafeicultores paulistas passaram a adquirir maior poder político, estabelecendo a partir de um golpe militar a Primeira República, também conhecida como República do Café com Leite.

Em meio a essas mudanças na configuração do poder a entrada das ideias liberais foi tomando força. Difundida desde os inconfindentes no movimento pela Independência, a bandeira da ideologia liberal e progressista foi estendida para difundir a proposta de um novo regime e privilegiar a oligarquia cafeeira, favorecida pelo fim da escravidão que levou a decadência econômica do nordeste açucareiro (Patto, 1990).

Para promover os ideais da Inconfidência enalteceu-se a imagem do indígena na literatura pré-romântica do século XVIII evocando um sentimento nacionalista, ao mesmo tempo, o cientificismo do século XIX vinculava a tese da inferioridade do não branco aos povos brancos portugueses e não portugueses, tese especialmente útil, pois diante da história de dominação colonial, justificava a dominação dos povos, deixando de lado a dominação de classe. Com isso, era possível afirmar que, mesmo livres, continuavam a ocupar um lugar subalterno.

Bosi (conforme citado por Patto, 1990, p. 65), por sua vez, abordou os movimentos protonacionalistas protagonizados pelo homem do burgo, que, oprimido por distinções e hierarquias, tinham no elogio do que era nativo seu argumento mais forte contra a presença do estrangeiro português que sangrava as finanças mineiras. Por isso, interessava a burguesia em ascensão enaltecer a imagem do índio como detentor da identidade nacional enquanto isso lhes favorecia como ruptura com o português; por outro lado, a presença do preconceito racial nesta literatura pré-romântica e pré-nacionalista, especialmente contra o mestiço, favorecia a perpetuação

da expropriação e dizimação das populações indígenas (Patto, 1990).

Da mesma forma, se o fim do tráfico e a proximidade da Lei Áurea trouxeram a possibilidade do negro ocupar terras, a Lei de Terras, datada de 1850, mesmo ano do fim do tráfico de negros escravizados, veio impedir que as terras fossem efetivamente ocupadas, mantendo essas populações marginalizadas. Essa população, no caso brasileiro, não veio a se transformar em exército de reserva, pois a opção de mão de obra feita pelos fazendeiros após o estabelecimento da Lei Áurea foi à de imigrantes europeus, com a proposta de embranquecimento da população.

Foram raros os momentos, portanto, que as ideias liberais proclamadas no advento da Primeira República representaram uma mudança no vínculo empregatício e na possibilidade legítima de participação popular. Os fazendeiros, por exemplo, se recusaram a pagar salários aos trabalhadores rurais, mantendo uma organização do trabalho com base no modelo escravocrata.

Diante da impossibilidade de participação popular no sistema eleitoral da Primeira República e da condição degradante na qual se encontravam os trabalhadores no Brasil, a única possibilidade de mudança era a revolta. Se as fissuras estruturais apresentaram brechas para a mudanças de personagens nos jogos de poder, desde o Período Regencial o país viu o povo se erguer em diversas revoltas, de Canudos (1893 a 1897) as Greves Gerais de 1917 e 1919, caracterizadas como primeiro passo para a conquista da Consolidação das Leis do Trabalho em 1943.

Na cena a seguir, relatada por Verena Stolke (1994) observar-se um exemplo das condições degradantes nas quais os trabalhadores rurais daquele período estavam submetidos. Nesta cena, a antropóloga cita o comentário de um cunhado de fazendeiro sobre os colonos que chegavam para trabalhar nas lavouras de café em 1877, após o fim da escravidão:

(...) o colono alemão é sempre diligente e honesto, e quando tem uma família numerosa ele oferece vantagens incalculáveis. O chefe de família procura demonstrar na prática o provérbio inglês – que tempo é dinheiro -, e com sua família transforma o tempo em sua propriedade de um modo que, mesmo quando eles estão trabalhando no cafezal para o fazendeiro, fazem uso das ervas daninhas para alimentar seus porcos e galinhas (...) (p.70).

Stolke (1994) comenta que a descrição idílica não era tão verídica, e que os fazendeiros não estavam tão satisfeitos com a nova mão de obra. Como os colonos já chegavam ao Brasil com uma dívida inicial com o fazendeiro, oriunda dos encargos da viagem para o Brasil, sua renda sofria uma significativa redução, trabalhando apenas o estritamente necessário.

A descrição idílica do cunhado do fazendeiro e o comentário de Stolke refletem, no entanto, o nível de exploração a que estavam submetidos os trabalhadores das lavouras de café. A ideologia do cunhado do fazendeiro expõe a ideia de valorização moral do trabalho como instrumento de

submissão do trabalhador.

Neste sentido, as constantes reclamações dos fazendeiros levarão o Governo do Estado a ocupar o histórico papel de defesa dos interesses dos fazendeiros, passando a subsidiar as viagens das famílias imigrantes. Stolke (1994) expõe qual era o perfil de família implícito nas ações do governo. Os critérios de idade e sexo foram utilizados como determinantes da capacidade produtiva, as famílias não poderiam ter nenhum membro com mais de 45 anos e cada uma deveria ter pelo menos um homem em idade produtiva. “Este novo suprimento de mão de obra, mais as ainda abundantes terras virgens, fizeram com que os fazendeiros pudessem triplicar os pés de café plantados entre 1888 e 1902” (p.78).

Portanto, podemos considerar que

O Estado aparece, como a realização do interesse geral (por isso Hegel dizia que o Estado era a universalidade da vida social), mas, na realidade, ele é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade (Chauí, 1980, p. 69).

Assim, observa-se que com o avanço do modelo capitalista a estrutura de dominação dos trabalhadores também se transforma, ainda que no Brasil houvesse muita resistência ao novo modelo advindo da Europa, já que os fazendeiros vão optar pela contratação de trabalhadores pelo sistema de colonato e de trabalho temporário, mantendo algo muito mais próximo do modelo escravocrata do que do regime de assalariamento. Por isso, a luta dos trabalhadores e sindicatos vai ser em muitos momentos, criticada por ser uma luta em prol do avanço do capitalismo e não por um processo de mudança da estrutura de dominação econômica.

O decreto do Estatuto do Trabalhador Rural realizado pelo então presidente João Goulart em 1963, “a fim de conter as crescentes tensões sociais no campo nos anos 50” (Stolke, 1994, p.86), levou os fazendeiros a deixar de contratar trabalhadores para recrutar trabalhadores temporários, de modo a não arcar com os direitos trabalhistas daquele decreto. Repetindo em parte a legislação de 1943 para trabalhadores do campo, a nova lei garantia aos colonos indenização por tempo de serviço em caso de demissão e estabilidade após 10 anos de trabalho em uma fazenda (Stolke, 1994).

Estima-se que por volta de 1970 [existisse] uma força de trabalho rural de 18 milhões no Brasil como um todo; cerca de seis milhões eram assalariados temporários: os volantes, boias-frias, ou clandestinos (...), o que levava não apenas os homens, mas também mulheres e crianças a partir de 12 anos a tornarem-se trabalhadores de turma (Stolke, 1994, p.86).

Deste modo, a concepção de que o povo deveria governar e dirigir seus destinos, o que impunha a ideia de instrução, foi barrada em meio às transformações políticas do regime e na política dos governadores (Paiva, 2003a, p. 65). A ideologia do Estado-nação apresentada por Chauí (1980), cujo dever é atuar em função de todos que compõem a sociedade, ofusca o modo pelo qual “os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade” (p. 69).

Sob a vigência de uma República Oligárquica, o período de 1889 a 1930 ficou marcado por uma série de arranjos de bastidores e a manipulação do voto pelas elites dirigentes, garantindo o domínio dos coronéis. O princípio do “governo do povo e para o povo”, inscrito na primeira constituição da República, foi transformado em um claro indicador de que *a comédia ideológica*, iniciada no Império, continuava (Patto, 1990, p.54).

Durante a República Oligárquica, conduzida pela política do “café com leite”, na qual São Paulo e Minas Gerais se revezavam na presidência da República e na composição do Congresso Nacional, outros segmentos com poder econômico, insatisfeitos com esta política, faziam uso das ideias liberais em busca do poder político. Enquanto isso, o voto durante a Primeira República era aberto e censitário, ou seja, por renda, permanecendo de acordo com o estabelecido pela Constituição de 1824 para as eleições de deputados.

Se as ideias liberais por um lado trouxeram o clamor da participação popular na política, mas não a legitimavam na prática, é preciso reconhecer que os jogos políticos que utilizaram esse figurino contribuíram para aumentar ainda mais as fissuras de nossa estrutura política. As camadas da elite brasileira que estavam descontentes com essa centralização de poder nas mãos de paulistas e mineiros se organizaram para tomar o poder para si, e sua ala mais progressista, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária, de pequenos comerciantes, pequenos funcionários e da própria burguesia industrial.

A quebra da bolsa de Nova Iorque e a crise do comércio de café abrem a possibilidade para Revolução de 1930 e o estabelecimento de um governo provisório que viria a se transformar na ditadura civil do Estado Novo, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder (Patto, 1990). Nesta disputa entre oligarquias agrárias, veremos que, no Brasil, o Estado será o principal responsável pelo processo de industrialização, que ganhou impulso com a crise da produção europeia em função das duas grandes guerras.

Com o enfraquecimento econômico europeu, as oligarquias se depararam com a necessidade de incrementar a produção interna voltada para o mercado interno. Juntamente com o interesse estadunidense em manter uma relação amigável com o Brasil e a incrível habilidade política de Getúlio Vargas, ocorre o fortalecimento da industrialização no Brasil, cujas principais expoentes foram a Petrobrás e a CSN.

Nesse sentido, no final da década de 1950, a questão da educação popular ganhou ainda mais notoriedade, principalmente pelos trabalhos de alfabetização que vinham sendo realizados por Paulo Freire, cujo método contribuiu na ampliação das lutas pela participação política do povo brasileiro, representando uma entre as diferentes formas de participação política.

Bosi (1992) afirma que o domínio do alfabeto serviu historicamente como um divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular, de modo que a restrição de seu domínio a poucos foi responsável por uma organização do cotidiano colonial-popular sob o limiar da escrita. Portanto, no mundo moderno, a participação política pressupõe a alfabetização, tal como abordado na Introdução deste trabalho a partir das considerações de Demerval Saviani. Como o fortalecimento da participação política é um dos objetivos da Psicologia Comunitária e da Educação Popular, esse será um ponto relevante na história de suas práticas.

Na medida em que boa parte da população brasileira era formada por analfabetos, a educação passou a ganhar destaque nos debates públicos a partir da decadência do Império. Como destacamos anteriormente, as camadas populares não encontravam nas vias institucionais qualquer possibilidade de participação política, de modo que as vias radicais de luta se consolidaram como único caminho para a conquista de direitos básicos.

Se na Primeira República (1889-1930) o voto era masculino, aberto e censitário, durante a Segunda República (1946-1964) o voto era secreto e restrito para os alfabetizados. Vale notar que o Brasil encerrou a década de 1930 com cerca de 75% de analfabetos, enquanto na década de 1940 passou a contar com uma taxa de analfabetos de 55% (Patto, 1990). Apesar de serem números ainda bastante altos, essa mudança dava sinais de que o Estado brasileiro começava a dar sinais de abertura à participação popular.

Destacamos aqui duas vias institucionais importantes dessa pequena abertura: o fim do voto censitário no processo eleitoral e a ampliação da regulamentação dos sindicatos, como veremos a seguir com mais detalhes.

Com o fim do voto censitário, mas ainda restrito aos alfabetizados, havia uma comoção muito grande por parte de educadores e intelectuais da época, junto a políticos da época, de que a alfabetização das massas ampliaria a nossa democracia por meio da participação popular no processo eleitoral.

Nosso intuito, por isso, não é o de apresentar o método de alfabetização⁷, mas discutir como a Educação Popular influenciada por Paulo Freire surgiu como umas das propostas de formação política dos trabalhadores, contribuindo para sua organização, na formação de sindicatos, e para a sua participação nas eleições, com os trabalhos de alfabetização.

⁷ A bibliografia mais próxima do método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire foi encontrada no livro “Conscientização: Teoria e Prática da Libertação”, publicado no Brasil em 1979.

3.2. A ALFABETIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

O “entusiasmo pela educação”⁸ e os primeiros pronunciamentos em favor da educação do povo acompanharam o avanço das ideias liberais em meio a todos os conflitos decorrentes do avanço dessas ideias, como vimos no tópico anterior. As primeiras interpretações da situação da educação datam de 1870, antes mesmo da Primeira República, sobressaindo-se no parecer “Rui Barbosa” em 1882, considerado o primeiro diagnóstico da educação popular no país (Paiva, 2003).

Nessa época a educação das massas tornava-se questão importante na medida em que os problemas internos encaminhavam o país para a mudança de regime. Os ideais liberais propagavam a ideia de que o liberalismo econômico seria capaz de proporcionar maior igualdade social, segundo o qual, “abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalho livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por aptidões naturais” (Patto, 1990, p. 54).

Tratamos anteriormente sobre como as ideias liberais, da maneira como eram apropriadas no Brasil, pareciam representar um contrassenso em comparação ao que se via na Europa, de modo que as revoltas populares apareciam como principal via para conquista de direitos. Bosi (1992), citando Raymundo Faoro, afirma que no Brasil o liberalismo não significava democracia e participação popular, mas políticas de Estado. No entanto, em Patto (1990), observamos que o discurso político evocava a participação popular como forma de obter o apoio das massas.

A partir desse panorama entra em questão a ideologia que atribui à educação a principal via de mudança. Diante de uma sociedade escravocrata, extremamente estratificada, ou *fechada*, nos termos de Paulo Freire (2001), a educação oferecia pouca ou nenhuma possibilidade de mobilidade social. No caso dos negros escravizados, por exemplo, eles estavam impedidos de se alfabetizar e, em raras exceções, eram alfabetizados por meio do apadrinhamento (Bosi, 1992). Esse conhecimento pouco lhes servia para deixar a condição de escravo a não ser que se revoltassem, tal como Toussaint Louverture, negro escravizado que, alfabetizado, liderou a independência do Haiti (James, 2000).

Entretanto, com o fim da escravidão, o surgimento de pequenas mudanças no modelo econômico e a entrada do regime de trabalho assalariado, a educação começou a aparecer como meio para a conquista de ascensão social. Por isso, do mesmo modo que as crises econômicas enfraqueciam certos setores e abriam a possibilidade para outros grupos conquistarem o poder, os entusiastas da educação começaram a compreender as mudanças de regime como possíveis brechas

⁸ O “entusiasmo pela educação” foi à denominação que se deu para um conjunto de intelectuais que ficaram conhecidos por supervalorizar a educação como solução para todos os problemas do país, atribuindo a causa de todos os males a uma suposta ignorância da população, deixando de lado as estruturas de poder que os determinam. Uma análise aprofundada sobre os entusiastas da educação pode ser encontrada em Paiva (2003) e Patto (1990).

para avançar com propostas em favor da educação. Tais propostas sempre foram muito diversas e influenciadas por diferentes ideias e objetivos (Patto, 1990).

Neste cenário de mudanças econômicas e trabalhistas, os entusiastas da educação levantaram a possibilidade de a difusão do ensino influenciar transformações políticas com o advento da Primeira República, no final dos anos 1880. No entanto, o sistema eleitoral deixava clara essa impossibilidade, pois, apesar de as eleições serem diretas para presidente, o voto era aberto e censitário, ou seja, apenas as camadas mais abastadas da sociedade tinham direito a voto (Paiva, 2003b).

Essa breve evocação de alguns momentos da história do Brasil e das ideias em torno do entusiasmo pela educação popular teve como objetivo explicitar a maneira como a alfabetização passa a ganhar um interesse político, principalmente quando o voto deixa de ser censitário e passa a ser restrito aos alfabetizados. O entusiasmo pela educação e os primeiros pronunciamentos em favor da educação do povo acompanharam o avanço das ideias liberais a partir da Proclamação da República em 1889, cuja instalação ocorreu a partir de uma aliança entre os militares e as oligarquias rurais descontentes com o Segundo Império (Patto, 1990).

A ideia de educação como meio para a transformação social teve origem nos processos de modificação produtiva e do regime de trabalho da economia brasileira. A disputa pelo poder político por canavieiros do nordeste, cafeicultores do sul e uma nascente burguesia industrial promoveu certa mobilidade social, permitindo que a educação aparecesse como meio de ascensão e transformação social.

As disputas políticas e ideológicas durante a Revolução de 1930 foram resultado da efervescência nos meios educacionais durante os anos 1920. Nesse ínterim, os políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos visando aumentar a população votante, enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral, com o objetivo de formar uma política catalisadora da vontade popular como estratégia de tomada do poder (Patto, 1990).

Nas eleições de 60 já se faziam sentir os efeitos da difusão do ensino elementar em geral e do programa de educação de adultos da CEAA: o eleitorado havia crescido em quase 50% entre 1950 e 1960 (7,9 milhões de eleitores em 1950 e 11,7 milhões em 1960). A votação para presidência da República revelou a desobediência do eleitorado aos seus líderes tradicionais, embora o poder local – e as oligarquias nele apoiadas – tenham logrado manter sua representação no Congresso. Mostrava-se a difusão do ensino como poderoso aliado contra a política dos currais eleitorais, ao menos em relação à escolha do governo da União (Paiva, 2003b, p. 232).

Em meio a esse resgate histórico, vale fazer um resumo da biografia de Paulo Freire a fim de compreender melhor quais caminhos ele percorreu até chegar à educação popular, afinal, os

trabalhos em educação popular ficaram muito conhecidos a partir dos trabalhos do educador.

Paulo Freire nasceu e estudou em Recife, no bairro com o poético nome Casa Amarela, mas pelas baixas condições financeiras da família, precisou se mudar para Jaboatão. Nessa cidade fez o primário em uma escola particular e o primeiro ano do secundário no colégio “Francês Chatoubriand”, cujo nome da rua onde se localizava, Rua da Harmonia, 150, era tão poético quanto o do bairro onde nasceu e estudou.

Novamente devido a problemas financeiros, precisou deixar os estudos. Como havia poucas escolas secundárias na região, e as poucas que havia eram particulares, sua mãe seguiu inúmeras vezes a Recife até se deparar com o dono da escola Osvaldo Cruz. Demonstrando sua intenção de estudar, Paulo Freire ganhou uma bolsa do dono da escola, cuja filha veio a se tornar sua esposa. Após ser auxiliar de chefe de disciplina, passou a lecionar Língua Portuguesa no mesmo colégio Osvaldo Cruz, cinco anos depois.

Chegou a se formar em Direito na capital Recife, mas desistiu da profissão. Em agosto de 1947 Paulo Freire começa a trabalhar no SESI de Pernambuco como assistente da Divisão de Educação e Cultura, passando logo depois a diretor da divisão. Lá desenvolveu Círculos de Cultura com trabalhadores do setor industrial, com pescadores da indústria pesqueira do Estado, com os operários de fábrica e com agricultores da indústria açucareira, entrando em contato, portanto, com a educação popular.

Os trabalhos nos Círculos de Cultura desenvolvidos por Paulo Freire partiam, basicamente, de três eixos: estudos da realidade brasileira, estudos sobre cultura popular e estudos sobre os processos de aprendizagem. Na Educação Popular desenvolvida pelo educador brasileiro e por intelectuais próximos, os trabalhos educativos tinham início com o conhecimento dos elementos da cultura local⁹, a fim de que os conhecimentos advindos do letramento servissem à própria narrativa dos educandos.

Com o sucesso dos Círculos de Cultura, o educador foi convidado pelo Diretor Nacional do SESI para uma expedição pelo Brasil de 1961 a 1964, junto a outros intelectuais da época, como Anísio Teixeira. A partir de então, começou a desenvolver um *método de alfabetização de adultos no qual inseriu debates sobre a realidade do país e a cultura popular* (Paiva, 2003b). Tal método promovia a participação dos educandos no próprio processo de aprendizagem, compreendendo que eram também sujeitos desse processo (Freire, 2014).

Em paralelo à sua carreira no SESI, Paulo Freire assumiu diversos cargos públicos. Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e em 1961, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da capital

⁹O que ficou conhecido como *partir da realidade*.

pernambucana. Lecionando Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social da Universidade do Recife, em 1959 doutorou-se em Filosofia e História da educação. Foi então nomeado no mesmo ano professor efetivo de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes. Em 1960 participou como um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular de Recife.

Em 1963, quando Anísio Teixeira era Secretário da Educação na Bahia, Paulo Freire foi escolhido como Membro do Conselho Estadual de Educação pelo então Governador de Pernambuco, Miguel Arraes¹⁰. Como membro desse conselho pioneiro, foi um dos responsáveis pela elaboração do primeiro regimento do órgão, finalizado em março de 1964.

A primeira grande experiência com o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire aconteceu em Angicos, no Rio Grande do Norte, durante o governo estadual de Aluísio Nunes (1960-1964). Lá foi realizada uma pesquisa sobre o universo vocabular da cidade e a partir do material coletado foram elaboradas fichas de alfabetização, treinando os monitores e implantando as classes. O sucesso da experiência, que atingiu cerca de 400 alunos, resultou num curso no bairro das Quintas, em Natal, atingindo cerca de 800 alunos. Entretanto a segunda turma das Quintas não chegou a se instalar em função da mudança de governo (Paiva, 2003b).

Com a repercussão dos trabalhos em Pernambuco, Paulo Freire foi convidado por Paulo de Tarso (então Ministro da Educação) e Darcy Ribeiro (idealizador e fundador da Universidade de Brasília) para coordenar um Plano de Alfabetização que atendesse cinco milhões de jovens e adultos em um curto período de tempo. Nasce assim o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos (Paiva, 2003b).

A proposta incluía a realização de 300 círculos de cultura nos municípios, prevendo um grande comício de inauguração no dia 13 de maio de 1964, dia da libertação dos escravos. No entanto, as atividades foram suspensas no dia 2 de abril, um dia após o Golpe civil-militar, sendo o PNA extinto pelo decreto nº 53.886 do dia 14 do mesmo mês (Paiva, 2003b).

3.3. AS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE

Originadas a partir de 1960, as Comunidades Eclesiais de Base responderam a motivações diversas, desde a busca de solução para a falta de clero, que desde a colônia acometeu o catolicismo brasileiro em função do sacerdócio clerical, à expansão de outros credos religiosos, e a busca histórica por maior participação dos leigos na vida eclesial (Camargo, 1981).

¹⁰ Informações retiradas do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/paulo_freire. Último acesso: 10 de março de 2016.

Naquele período a Igreja Católica vinha experimentando mudanças internas que acenavam para a uma possível abertura para o mundo moderno e para a participação mais efetiva do laicato na própria Igreja. Nesse sentido, a ação pastoral dessa instituição se envolveu ativamente na organização de sindicatos rurais passando a lutar pela reforma agrária e por uma legislação que regulasse o trabalho rural, na mesma linha política-ideológica das Ligas Camponesas (Camargo, 1981).

Sendo assim, a relação da Igreja Católica com os trabalhadores teve início quando a Igreja Católica passou a se interessar pela questão agrária no Brasil, interesse que se intensificou nos idos dos anos 1950. Esse interesse também se deu muito em função da atuação das Ligas Camponesas e do PCB junto à população rural, vista por parte do clero como sinal de avanço do comunismo no Brasil, de como que setores mais conservadores viam a necessidade de aproximação como forma de concorrer com as Ligas e impedir o seu avanço no país (Martins, 1994).

Entretanto, a Igreja trazia uma compreensão reformista sobre os caminhos que levariam a essa transformação social. Seu episcopado acreditava que o desenvolvimento econômico e claramente capitalista, “orientando-se no sentido da justa distribuição da riqueza, resolveria o problema da miséria rural e, conseqüentemente, suprimiria a possibilidade do proselitismo e da expansão comunistas entre os camponeses” (Martins, 2009, p. 110).

Naquele momento, a partir de articulações de movimentos populares como as Ligas Camponesas, com sua perspectiva revolucionária, e com o PCB e a Igreja Católica, que diante de um cenário conturbado viam com ressalvas a possibilidade de uma transformação social mais radical. O povo começou a se organizar e a reivindicar sua participação políticos, principalmente em torno de sindicatos, voltados principalmente à cobrança de medidas que ampliassem os direitos trabalhistas.

Dessa forma, a ação pastoral se aproximou da mesma compreensão adotada pelo PCB, contra os interesses dos grandes proprietários de terras, adotando “(...) uma perspectiva moderna, de identificação mais com a força transformadora do capital do que com a força conservadora da propriedade da terra” (Martins, 1994, p. 109).

Em 1959, com apoio de Dom Eugenio Salles, por meio do Serviço de Assistência Rural (SAR), um grupo de bispos criou o Serviço de Orientação Rural de Pernambuco (SORPE). Este processo de sindicalização, que se estendeu do Rio Grande do Norte à Pernambuco, sendo impulsionado pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Já em São Paulo e no Rio de Janeiro prevaleciam os Círculos Operários, enquanto, no Rio Grande do Sul, este trabalho era apoiado pelas Frentes Agrárias Católicas (Martins, 2009).

O direito à sindicalização em novembro de 1962 dava ao Ministério do Trabalho poder de intervenção, impondo um sindicato único por município, cujo funcionamento se daria com base nos

recursos provenientes do imposto sindical, sendo que a estrutura vertical garantia ao Governo a tutela sobre a organização dos trabalhadores do campo. Esse mecanismo que impunha um sindicato por município enfraquecia as Ligas Camponesas, uma vez que as cartas sindicais, que autorizavam a criação de apenas um sindicato por município, eram liberadas pela ULTAB e pela Igreja Católica.

Observa-se, portanto, que o Estado estava imerso nesse caldo de manifestações e reivindicações, de modo que a atitude populista de seus governos trouxe diante da luta popular alguns avanços, mas hesitava frente a predominante representatividade das elites e as constantes eminências de golpe.

Por isso, Gorender (2014) ressalta que o Golpe de 1964 que se sucedeu não foi mera manobra de uma cúpula, da qual fariam parte certos círculos políticos e militares, resultando na substituição de uma camarilha por outras, tal como boa parte dos episódios históricos brasileiros se apresentam, mas sim resultado de um movimento de massas no qual houve uma participação maciça da classe média.

Mesmo com os limites estabelecidos pelo direito à sindicalização, no ano de 1962, a Igreja Católica organizou cerca de 50 sindicatos rurais no Nordeste, nenhum deles reconhecido pelo Governo. Após pressões, o então Ministro do Trabalho, Franco Montoro¹¹, reconheceu 22 desses sindicatos, o que contribuiu para a organização de outros sindicatos pela Igreja, organização que foi reforçada pelas portarias que haviam sido emitidas, dando reconhecimento legal aos sindicatos criados com apoio da Igreja e que estavam na ilegalidade. As portarias emitidas pelo Governo Federal facilitaram a emissão de cartas sindicais pela ULTAB, ligada ao PCB, e pela Igreja Católica, entidades designadas pelo Ministério do Trabalho para emitir as cartas sindicais que tornavam um sindicato reconhecido perante o Estado.

Esse trabalho que a ala da Igreja Católica ligada a Teologia da Libertação fazia junto aos trabalhadores se orientava a partir das práticas em Educação Popular que vinham sendo disseminadas pelos Círculos de Cultura realizados por Paulo Freire. Como vimos na breve descrição biográfica do educador, seus trabalhos foram sendo realizados junto aos camponeses, operários, pescadores, dentre outros trabalhadores.

Tal aproximação entre as práticas de Educação Popular e a atuação dessa ala da Igreja Católica ficou evidente pelas ações da Juventude Universitária Católica (JUC), ligada a União Nacional dos Estudantes (UNE), que em 1962, unindo o marxismo a uma perspectiva cristã fundaram a Ação Popular.

¹¹Franco Montoro foi Ministro do Trabalho do gabinete parlamentarista do primeiro-ministro Tancredo Neves e em 1983 governador de São Paulo. Gorender (2014) afirma que diante da ameaça de guerra-civil no Brasil houve uma tentativa de conciliação pelo parlamentarismo, controlando as possíveis iniciativas nacionalistas a que estava vinculada a imagem do então presidente João Goulart. Durante o breve parlamentarismo, que durou de 1961 a 1963, o Brasil teve três primeiros ministros, a saber: Tancredo Neves, Brochado da Rocha e Hermes Lima.

Por meio dessa organização, esses jovens, junto a integrantes do Ministério do Trabalho, começaram a participar ativamente das discussões em torno do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), um projeto de alfabetização em âmbito nacional que partisse da metodologia usada por Paulo Freire. Com a saída de Almiro Afonso do Ministério do Trabalho as articulações ficaram prejudicadas e o grupo católico passou a integrar a equipe de Paulo de Tarso, então Ministro da Educação (Löwy, 1991).

O Golpe de 1964 representou uma brusca interrupção no processo de abertura política e democratização do país. Essa brusca interrupção foi responsável, em muitos momentos, por elevar a pedagogia freiriana à condição de panaceia de todos os problemas políticos e pedagógicos que apareciam em qualquer processo de educação, ofuscando, em alguns casos, as críticas que acompanharam a evolução do PNA. Demonizada como prática subversiva ou idealizada como prática revolucionária em si mesma, em ambos os casos o efeito foi o impedimento do desenvolvimento de uma reflexão com ela e a partir dela.

3.4. AS CEBS DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR

Diante do Golpe de 1964 e a consequente perseguição aos movimentos de participação popular que até então vinham se conduzindo, a relação que havia se formado entre a Igreja Católica e os trabalhadores serviu de apoio para o desenvolvimento de várias formas de ação progressista a partir de 1964. A presença da Igreja Católica se fez sentir de duas maneiras: apoiando movimentos e instituições não confessionais, perseguidas pelos aparatos repressivos do Estado, e atuando através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Naquele momento, como o Estado, diante do modelo do *milagre econômico*, tendeu a dispensar a ideologia religiosa, procurando fundar sua legitimidade no crescimento econômico e na doutrina da segurança nacional (Camargo, 1981). Encampando um projeto industrial calcado no setor automobilístico e no agronegócio, o regime civil-militar impôs a saída de muitos trabalhadores do campo e o inchaço dos centros urbanos, cuja precariedade dos serviços públicos contribuiu para o crescimento das favelas.

Por outro lado, a derrota do vanguardismo da esquerda, representada pela morte de Lamarca e Barreto, instaurou também uma autocrítica da esquerda e inspira novas formas de *ligação com o povo*, cujas ideias de Antonio Gramsci sobre a cultura popular e o partido como intelectual coletivo vão imprimir uma nova estratégia de organização dos trabalhadores, unindo-se aos trabalhos em Educação Popular influenciados por Paulo Freire (Sader, 2001).

Nesse contexto, com o Estado pouco interessado em colaborar com a Igreja e Estado e como

as ações radicalizadas não encontraram ressonância nos setores populares brasileiros, as ações da ala da Igreja Católica que eram fortemente inspiradas pela Teologia da Libertação passam a abrigar e proteger iniciativas de organização e resistência à ditadura civil-militar, resultando em quatro ênfases prioritárias: a Pastoral do Mundo do Trabalho; a Pastoral dos Direitos Humanos e Marginalizados; a Pastoral da Periferia; a Pastoral das CEB (Sader, 2001).

A matriz discursiva da Teologia da Libertação tem raízes mais fundas na cultura popular e apoia-se numa organização bem implantada. Beneficia-se do reconhecimento imediato estabelecido por meio da religiosidade popular. A matriz marxista não dispunha dessa base, enfrentando uma profunda crise; no entanto, ela traz um corpo teórico consistentemente elaborado a respeito dos temas da exploração e da luta sob (e contra) o capitalismo (Sader, 2001).

Lane (2007) apresenta que os principais problemas da população naquele período foram: a ausência de infraestrutura, os baixos salários, a violência urbana, o desgaste físico e psicológico, a questão da perda de identidade cultural devido à migração, a ideologia de uma sociedade de massa e de consumo transmitida pelos meios de comunicação de massa e a baixa organização popular capaz de responder a essa estrutura político-econômica.

Nesse contexto, a educação popular, a partir da presença do método de alfabetização de Paulo Freire, exilado no Chile, ganha força por meio das CEBs como estratégia de reaproximação do povo, abrindo um espaço para a elaboração crítica e coletiva das experiências da vida individual e social. Os novos trabalhos em Educação Popular na periferia sul de São Paulo surgiram em 1971 (Lane, 2007).

Influenciadas por esses trabalhos, as práticas em psicologia comunitária também se definem nessa época na estreita relação com as CEBs, de modo que os princípios que orientam as equipes de educação popular e de psicologia comunitária são: a importância da organização dos trabalhadores por eles mesmos; a importância do controle pela base dos movimentos populares; a importância do aspecto organizativo como conscientizador dos movimentos; e, o profissional como dinamizador, nunca como liderança (Lane, 2007).

Havia um consentimento em relação à realização dessas atividades por parte do regime vigente, pois a partir delas se pretendia controlar as pessoas cujos modos de pensar divergiam da ideologia imposta pela ditadura. Apesar disso, há narrativas sobre experiências de grupos clandestinos de estudo de textos proibidos pela censura e da inserção de intelectuais em trabalhos comunitários como, por exemplo, os efetivados nas Comunidades Eclesiais de Base e que encontraram formas de escapar do controle (Scarpato & Guareschi, 2007).

Estes princípios marcaram igualmente as características da psicologia comunitária nascente. Em meio às restrições dos direitos civis, os projetos de extensão das universidades e programas na rede pública se apresentaram como meio para a realização de intervenções que favorecessem a

proximidade entre profissionais de saúde, no caso da Psicologia, e a população.

3.5.A CRÍTICA À EDUCAÇÃO POPULAR

Como aponta Paulo Freire (2001), o Brasil caminhava num processo de abertura e democratização de sua sociedade. A brusca interrupção pelo Golpe de 1964 exigiu grandes esforços para retomada e reconstrução de um projeto nacional. Por outro lado, não podemos deixar de destacar neste trabalho, que, diante do regime de exceção, a pedagogia freireana foi, em muitos momentos, elevada a condição de panaceia de todos os problemas pedagógicos que apareciam em qualquer processo de educação realizado em espaços de participação política, ofuscando, em alguns casos, as críticas que acompanhavam a evolução do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

Frente às inúmeras críticas que foram sendo feitas as práticas em Educação Popular, principalmente no que diz respeito a certos aspectos de ingenuidade da parte de alguns educadores, pretendemos neste tópico apresentar algumas das principais críticas feitas às práticas influenciadas por Paulo Freire.

Como a maioria dos trabalhos em Educação Popular foi influenciada pelas práticas desenvolvidas antes do regime militar, nosso intuito é contextualizar os temas aqui expostos em relação a alguns dos debates que se seguiram ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Afinal, este trabalho traz uma reflexão sobre a grande influência das práticas em Educação Popular nas práticas em Psicologia Comunitária, bem como aborda algumas das práticas contemporâneas em Educação Popular e reflete sobre algumas das possíveis contribuições da Psicologia Comunitária para os Movimentos Sociais.

No livro *Um Encontro com Paulo Freire*, organizado por Rosa Maria Torres (1987), um grupo de renomados educadores populares entrevistou o influente educador a fim de apresentar as confusões, imprecisões e transformações teóricas e práticas da Educação Popular, de modo que no capítulo *Educação Libertadora e Educação Popular* é possível encontrar a seguinte advertência:

O próprio golpe de 1964 as libertou das inevitáveis críticas que acompanharam a evolução do PNA, críticas que foram formuladas onde quer que seu método deixasse rastro (Chile, Peru, México, Tanzânia, Guiné-Bissau), provocando revisões do próprio Freire a suas ideias (Torres, 1987, p. 33).

Neste mesmo livro, critica-se o reducionismo da educação popular a uma série de técnicas e dinâmicas que se aprendiam em cursos, de maneira grupal e amena, através de sociodramas, tempestade de ideias, cartões e jogos. Algumas ideias fortes do livro *Pedagogia do Oprimido* (1967), como a de que ninguém conscientiza ninguém, e de que no coletivo e por meio do diálogo é

que as pessoas se conscientizam a si próprias, transformaram-se em suposições de que o aprendizado coletivo se dá de forma espontânea, sem que ninguém ensine a ninguém.

Sem a dimensão teórica, as técnicas se transformaram em fórmulas absolutas e a crítica da educação popular ficou restrita ao processo de aprendizagem escolar, sem levar em conta que a própria escola se acha inserida na sociedade, como se mudanças sociais pudessem ser produto de mera mudança nos processos de aprendizagem. Deste modo, ela acabou sendo disseminada enquanto um conjunto de chavões conceituais que, muitas vezes, desconsiderou a compreensão teórica de termos como “unidade teoria-prática, ação-reflexão-ação, diálogo, codificação, decodificação, teoria dialética do conhecimento, partir da realidade, analisar a realidade, transformar a realidade”, dentre outros, tal como se observa na fala de uma professora entrevistada após um curso de Educação Popular:

Para mim este curso foi algo muito importante. Como professora que fui durante toda a vida, aqui aprendi coisas novas, começando pela própria palavra ‘professora’: é algo que já não se usa, que não está de acordo com a educação popular. E aprendi estas novas dinâmicas, como as chamam, que são bem animadas. Não é uma aula tradicional, porque, por exemplo, aqui se usam coisas que nós nunca usamos: marcadores, cartões e tudo mais. E a gente se reúne em grupo para refletir sobre a realidade para depois transformar a realidade. Mesmo durante a noite, a gente continua as dinâmicas, cantando, contando piadas e fazendo brincadeiras com os companheiros... Na realidade, o curso foi muito alegre (Torres, 1987, p. 17).

O próprio Paulo Freire passou a criticar as leituras de sua obra que a ele atribuem princípios como a *igualdade* entre educadores e educandos ou o não dirigismo da educação, afirmando que o trabalho educativo é propositivo. O seu próprio amadurecimento o levará a afirmar posteriormente que “ensinar é desafiar os educandos a que pensem sua prática a partir da prática social e, com eles, em busca desta compreensão, estudar rigorosamente a teoria da prática” (Torres, p. 49). E, para isto,

os educadores devem ser ou fazer-se competentes. A competência científica – a competência técnica e filosófica – é absolutamente indispensável na luta pela transformação da educação (...). O educador tem de ensinar. Não é possível deixar a prática do ensino entregue ao acaso (Torres, 1987, p. 49).

Embora o período anterior à ditadura civil-militar fosse de abertura política, principalmente nos espaços urbanos, havia uma série de problemas que não permitia que esse processo desse conta da abertura política. O populismo, por exemplo, possibilitou avanços políticos nas conquistas de direitos da classe trabalhadora, mas ao mesmo tempo, a concentrada ação governamental nos países dependentes contribuía também para que essa ação do governo resultasse em controle e cerceamento dos diversos setores da sociedade civil.

Se, por um lado, os liberais deste período eram favoráveis ao golpe de 1964 e ao

impedimento da ascensão das classes populares, as esquerdas também não “elaboraram uma ideologia verdadeiramente democrática e mesmo suas práticas assumiram, assim, posturas políticas de combate ou de defesa da ordem institucional, tendo como ponto de referência o Estado e não a sociedade civil” (Wanderley, 1984, p. 70).

Nesse sentido, Paulo Freire procurou enfatizar a necessidade dos educadores trabalharem a questão de *o que é conhecer?*, *o que é criar?*, *o que é a produção de conhecimento?*, para que, munidos desses conhecimentos, possam convidar a conhecer sem evocar a tutela paternalista e sem se deixar ser espontaneísta. Para o educador, a transformação da escola não vem sem a transformação estrutural da sociedade capitalista e do seu modo de produção, cuja natureza é autoritária. No entanto, o educador Paulo Freire afirmou na entrevista deste livro que o “que não podemos esperar é que, ao mudar o modo de produção mudem mecanicamente todas as relações sociais” (Torres, 1987, p. 52).

Diante do que foi exposto neste capítulo, podemos destacar algumas questões caras à Educação Popular e a Paulo Freire: a ruptura com a noção de especialista e o reconhecimento do saber local, popular, o que não significa negar o saber de um professor ou de um profissional, mas reconhecer o saber oriundo da experiência do trabalho braçal, cuja relação com o trabalho intelectual deve ser horizontal; e a ruptura com a história do colonizador, buscando nas palavras dos povos oprimidos (trabalhadores de fábrica, trabalhadores do campo, quilombolas, indígenas) a sua narrativa da História.

A Educação Popular, fortemente influenciada por Paulo Freire, teve como base, os estudos sobre cultura popular realizado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e pelas atividades do Movimento de Cultura Popular (MCP). Esses estudos e atividades influenciaram reflexões sobre os rumos da educação, observando seu direcionamento ideológico, difundindo e justificando os interesses das elites e a manutenção da dominação. Por isso, a Educação Popular propunha um estudo aprofundado da realidade brasileira, cuja ruptura com a cultura daqueles que colonizaram o Brasil precisava se realizar junto aos povos por eles oprimidos, propondo, assim, a substituição dos conteúdos a fim de que apresentassem vias de compreensão e diálogo com a realidade vivida pelos povos historicamente oprimidos.

Paiva (1984) também trouxe à tona uma questão pertinente à educação popular nos anos 1980: a relação entre a classe trabalhadora e o Estado e como a educação popular pode ser um instrumento de fortalecimento da sociedade civil. Em meio às atrocidades cometidas pela ditadura civil-militar, a ligação entre a educação do povo e a democratização da sociedade, o Estado se tornou o grande ausente, de modo que, segundo a educadora, muitos consideraram que não vale à pena abordar a questão da relação entre *Estado e educação popular* e que, no fundo dessa desqualificação sistemática há uma convicção de que um trabalho de educação popular deve ser

realizado fora do âmbito do Estado.

O próprio Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, escrito em tempos de exílio no Chile, discorre sobre a impossibilidade dos opressores criarem uma educação libertadora, a qual só se realizaria nas escolas após a construção de um poder verdadeiramente popular. Nesse sentido, o educador seguiu abordando a necessidade de “distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização” (Freire, 2014, p. 57).

No entanto, em meio a contingências adversas, esse tipo de discurso foi tomado por muitos que estavam inseridos em práticas educativas como negação de todo e qualquer vínculo com o Estado. Paiva (1984), por sua vez, argumenta para o perigo que esse tipo de prática passou a congrega, principalmente frente à busca dos trabalhadores para inserir seus filhos no ensino público. “Basta ver as filas diante das escolas públicas ou os sacrifícios feitos pelas famílias do campo nordestino para que seus filhos tenham acesso à escola” (p. 83).

Paiva (1984) interpreta que as longas filas, principalmente das trabalhadoras, para inserir os filhos na escola indicam uma luta dos trabalhadores por mais educação formal, ou seja, *aquela educação proporcionada pelo Estado*. Essa luta decorre, muitas vezes, das dificuldades que encontram para de valorização no mercado em função de, em muitos momentos, não terem completado se quer os níveis de ensino considerados básicos. Deste modo, a autora compreende que essa luta dos trabalhadores para inserir os filhos na escola representa uma luta pela elevação do valor da sua força de trabalho e por melhores condições de vida. Este é o modo pelo qual a classe trabalhadora reconhece o dever do Estado de lhe garantir este serviço (Paiva, 1984, p. 84), afinal, a derrota dos trabalhadores em 1964 resultou numa redução das oportunidades educacionais oferecidas às classes populares, enquanto que ao pacto populista do período anterior corresponderam elevados índices de expansão dessas oportunidades.

Por isso, defender a luta pela escola pública e gratuita se fez necessário no interior da educação popular, pois havia argumentos radicais daqueles que só a viam como aquela que se organizava *de baixo para cima* (Paiva, 1984, p. 86), pela própria sociedade, argumentos que passam a ser úteis a interesses que talvez não coincidam com os interesses das classes populares, como certa tendência a se retornar à “defesa da escola privada, já não mais em nome do direito da família educar ou da educação religiosa, mas em nome da sociedade contra o Estado” (Paiva, 1984, p. 86):

Muitos colégios primários e médios fecharam suas portas nos últimos anos como única forma encontrada para que os que a eles se dedicavam pudessem voltar os seus esforços para as classes populares, identificando-se existencialmente com elas e buscando a coerência entre sua atuação e seus ideais e votos. Este movimento esvaziou, em grande medida, a luta das décadas anteriores. No plano teórico, ela perdera o sentido até mesmo pela amálgama

sofrida pelas duas posições em luta através, por exemplo, dos trabalhos escritos de Paulo Freire. Ora, levantamos aqui a questão exatamente porque algumas tendências antigas de defesa do ensino privado hoje parecem querer ressuscitar, arrastando em sua argumentação modernizada (a da autonomia da sociedade em relação ao Estado) setores católicos que se veem como progressistas.

Deste modo, Paiva (1984) trouxe algumas relações sobre a relação entre a educação, o Estado e os trabalhadores, concentrando suas reflexões na formação escolar. Considerando que na sociedade moderna a escola passa a ser o centro do processo educativo compreendemos que pensar a educação popular nos meios institucionais significa questionar quais dessas instituições estão a serviço dos trabalhadores.

Os próprios trabalhos de Paulo Freire (2014) se ancoraram em instituições, tal como quando trabalhou no Sesi ou mesmo quando foi secretário de educação de São Paulo. Após o golpe de 1964, o educador trouxe reflexões os trabalhos educativos, realizados com os oprimidos no processo de sua organização para a luta, trabalhos importantes naquele momento, e sobre a relação da educação popular com a educação sistemática, institucional, que passa pelo Estado e que envolve a luta pela tomada do poder pelos trabalhadores.

Pudemos observar, portanto, que os trabalhos em educação popular, iniciados no início do século XX vão se desdobrar em vários outros trabalhos, tais como a alfabetização e a educação de adultos, a formação política dos trabalhadores em sindicatos e Movimentos Sociais, trabalhos aqui abordados, nas práticas em saúde, principalmente no âmbito da saúde mental, e na luta por acesso ao ensino formal e pela democratização das escolas.

Em nosso caso, abordaremos nos próximos capítulos as práticas de educação popular realizadas pelo MST, o que passa por trabalhos de organização dos trabalhadores para a luta e participação no Movimento, como ocupações e acampamentos, encontros e congresso, bem como práticas educativas que visam construir a participação política das crianças, como foi o caso das cirandas. Ainda que não seja nosso foco, cabe ressaltar, no entanto, que o MST tem realizado uma ampla luta para construir e ocupar, principalmente por meio de cursos superiores voltados aos trabalhadores do campo, às instituições de ensino. Ao longo deste trabalho citaremos alguns exemplos.

4. A FORMAÇÃO DO MOVIMENTO SEM-TERRA

A formação do MST remonta as lutas camponesas interrompidas pelo regime militar. Organizados em torno de sindicatos articulados pela ULTAB e pela Igreja Católica, com um viés mais reformista, e pelas Ligas Camponesas, sob influência das revoluções socialistas na ex-URSS e em Cuba, os camponeses passaram a se unir em torno da reivindicação de uma das principais reformas de base, a Reforma Agrária.

Após o término da ditadura Vargas em 1945 foram esboçadas as primeiras experiências de luta camponesa, sendo que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) apareceu como principal articulador, vislumbrando a *Revolução Brasileira* a partir da aliança entre operários e camponeses. Tanto é que, com a proscrição do partido em 1947, há a consequente desarticulação das ligas.

O ressurgimento das ligas, por sua vez, se deu em 1955, no Engenho da Galileia, município de Vitória do Santo Antão em Pernambuco, onde foi formada a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco, tendo inicialmente como presidente de honra o dono do engenho, Oscar de Arruda Beltrão, que posteriormente passou a ser perseguidor das ligas, fazendo uso, inclusive, de policiais (Martins, 2009).

No mesmo ano de 1959, a luta dos camponeses resultou na desapropriação do Engenho da Galileia, por meio de lei aprovada pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo governo de Pernambuco. As lutas dos camponeses mudam de perspectiva, que até então visava protegê-los dos abusos praticados por latifundiários e policiais e contra o cambão¹², e passa a ser pela *reforma agrária na lei ou na marra*.

O I Congresso Camponês Nacional, realizado em 1961, em Belo Horizonte, teve esse contexto como pano de fundo, reunindo representantes das Ligas Camponesas, do Movimento de Agricultores Sem-Terra (MASTER) e da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrários do Brasil (ULTAB).

Neste Congresso havia uma cisão entre a bandeira da Reforma Agrária defendida pelas Ligas Camponesas, que apregoavam a necessidade de realizar o movimento pela radicalização das lutas, tal como acontecera em Cuba, encampando a luta socialista, e o PCB, que por meio da ULTAB defendia a acumulação de forças para o emprego tático, encampando uma estratégia por vias parlamentares que efetuassem a modernização das relações de produção no campo brasileiro, combatendo o imperialismo e o feudalismo que impediam o desenvolvimento do capitalismo no país.

Esse desenvolvimento seria realizado pela regulamentação de direitos trabalhistas. No

¹²No Nordeste, a palavra “cambão” expressa o dia de trabalho que o foreiro dá ao patrão sem receber nada em troca.

período entre 1955 e 1959 ocorreram 15 greves no campo, a maioria no Estado de São Paulo, e no período entre 1962 e 1963, 28 greves, sendo 18 em SP. Nesse contexto de lutas ocorre a conquista em 1962 da Regulamentação da Sindicalização Rural no Brasil.

Enquanto isso, o enfraquecimento das Ligas Camponesas diante das cisões internas, da violência e das pressões por parte dos proprietários de terras, jagunços, da polícia e da liberalização da sindicalização rural em 1962 decretada pelo então Presidente João Goulart, criou a necessidade de reorganização das Ligas. A criação do Conselho Nacional das Ligas Camponesas no Brasil (CNLCB), formalizada em Recife em outubro de 1963, veio no sentido do fortalecimento das Ligas.

As Ligas Camponesas do Brasil eram compostas por duas seções: Organização Política e Organização de Massas. A primeira se voltava à direção do movimento e a segunda agregava os que lutavam pela Reforma Agrária. Para sua consolidação foram organizados cursos de capacitação política aos militantes com discussões sobre a história da luta de classes, economia política, revolução brasileira, centralismo democrático, agitação e propaganda e a prática do funcionamento das organizações de tipo leninista.

Neste campo de embate pelo direcionamento das lutas camponesas, João Goulart, preocupado com a expansão de seu radicalismo, aprova no ano de 1963 o Estatuto do Trabalhador Rural, garantindo aos trabalhadores rurais direitos como: salário mínimo, repouso semanal e férias com remuneração, licença maternidade, obrigatoriedade de registro em carteira assinada, etc. A resposta dos latifundiários, como já mencionado no capítulo anterior, foi, por sua vez, a contratação de trabalhadores temporários, os boias-frias. Aliada à burguesia agrária, a burguesia industrial, com receio de perder os seus privilégios diante dos avanços das lutas camponesas e operárias, reagiu apoiando a recondução dos militares ao poder em 1964 (Gorender, 2014).

Com o enfraquecimento econômico do regime, as ações coletivas e políticas se viram diante de uma brecha para retomar as lutas e pautar reivindicações. Apenas para vias de contextualização, em meio à forte globalização do capitalismo, em 1973, ocorreu a Quarta Guerra Árabe-Israelense, também conhecida como Guerra do Yom Kippour, na qual uma coalizão de estados árabes atacou Israel.

No entanto, contando com o apoio norte-americano, os países árabes são derrotados, mas organizados na OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), aumentaram o preço do petróleo em 400% como forma de retaliação, gerando uma crise mundial que afetou drasticamente a economia brasileira, contribuindo para a ampliação da crise do regime militar.

Esta crise contribuiu para o crescimento dos novos movimentos sociais, retomando projetos que ganharam força no período anterior ao regime. A II Conferência Geral do Episcopado latino-americano, reunida em Medellín, em 1968, foi programada para aplicar as diretrizes do Concílio Vaticano II ao subcontinente. A Declaração de Medellín é dominada por um chamamento “à

presença mais intensa e renovada da Igreja na atual transformação da América Latina”. Reconhecendo o momento como *decisivo*, aponta para a necessidade de conhecer o homem latino-americano, para poder agir “com a audácia do Espírito e o equilíbrio de Deus” (Sader, 2001).

No que concerne às lutas camponesas, o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, em Goiânia, foi muito importante para a sua reorganização, enquanto as CEBs eram o lugar no qual os trabalhadores se encontravam e organizavam as suas lutas. Stédile cita três fatores importantes para a retomada das lutas dos trabalhadores do campo: as lutas pela terra, o trabalho da CPT e o momento político de abertura democrática e de lutas integradas com setores populares e urbanos, como os operários (Andrade, 1998).

No final da década de 1970 teve início a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), resgatando as lutas das ligas camponesas amordaçadas pelo Golpe de 1964. No primeiro momento, de 1979 a 1985 o movimento é marcado pela retomada das ocupações e mobilizações que ocorreram em muitas regiões do país. O I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra no ano de 1984 em Cascavel, no Paraná, formalizou o nascimento oficial do Movimento. O I Congresso do MST em 1985, realizado em Curitiba, no Paraná, teve como lema: “Ocupação é a única solução” (Andrade, 1998).

A primeira concentração foi realizada em 1981, no Encruzamento Natalino, em Ronda Alta (RS), tratando-se de um protesto contra a ditadura militar que contou com apoio de diversos setores sociais urbanos, da Igreja Católica e Luterana, na presença, por exemplo, do bispo Dom Tomás Balduino e de diversos padres, pois o governo tentava reprimir a concentração, mandando inclusive o Coronel Curió para intervir na concentração (Andrade, 1998).

A origem do MST no Estado de São Paulo se apoia em uma série de experiências de lutas sociais como a luta dos posseiros e dos atingidos por barragens, contra a grilagem de terras, a expropriação de terras de povos tradicionais e a exploração de sua força de trabalho, e a luta dos trabalhadores assalariados e dos trabalhadores sem-terra (Andrade, 1998).

No Estado de São Paulo, após a luta de resistência dos posseiros da Fazenda Primavera, nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência em 1979, seguiram-se várias lutas que se desenvolveram por meio de ocupações de terras pelo Estado de São Paulo, sendo a primeira ocupação na Fazenda Pirituba, localizada nos municípios de Itapeva e Itaberá, durante a década de 1980, enquanto a região do Pontal do Paranapanema, desde a década de 1960, foi palco de inúmeros conflitos fundiários, com a luta dos posseiros, dos boias-frias e dos atingidos por barragens (Andrade, 1998).

Em Campinas, na década de 1970, o avanço do processo de industrialização da região atraiu migrantes de outros estados, expropriados ou expulsos do campo. Diante do processo de socialização política realizado na época pela Igreja, por meio das Comunidades Eclesiais de Base e

pelo Partido dos Trabalhadores (PT), forma-se, assim, o assentamento Sumaré, representando um marco na organização de outros grupos que deram sequência a luta.

Com o fortalecimento da luta pela terra, passam a surgir mobilizações no Estado que levaram o governo de Franco Montoro a propor uma discussão de plano de assentamentos dos trabalhadores rurais em terras públicas subaproveitadas ou aproveitadas inadequadamente, consistindo em conceder o uso da terra aos demandantes. Através dos Planos Públicos de Valorização e Aproveitamento dos Recursos Fundiários do Estado, baseado na Lei nº 4.957, de 30 de dezembro de 1985, a política dos assentamentos foi colocada em prática.

Desta forma, os assentamentos rurais surgiram em meio ao processo de transição democrática, cujas negociações entre trabalhadores e Estado se deram por meio de políticas sociais. No caso da desapropriação de terras particulares para fins de Reforma Agrária o governo federal recorreu ao Plano Nacional de Reforma Agrária, Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985, que autorizava a desapropriação de áreas em razão do não cumprimento de sua função social, de acordo com a Constituição Federal. A Constituição de 1988, por sua vez, trouxe algumas restrições às desapropriações, mas trouxe nos artigos 184 e 186 a garantia em lei das desapropriações de terra que não cumpram a função social para fins da Reforma Agrária (Andrade, 1998).

4.1.A COMUNA DA TERRA E O SURGIMENTO DA REGIONAL GRANDE SÃO PAULO

Em 2001, o MST vinha acumulando discussões em torno do discurso ideológico que se disseminava de que a reforma agrária já não era mais necessária para o Brasil, posição apoiada na ideia de que não haveria mais terras improdutivas no país, de que o agronegócio poderia suprir a produção de alimentos e a de que não há mais demandantes para a reforma agrária (Souza, 2012).

Para se opor e combater esse discurso, o MST sintetizou suas discussões e criou uma nova concepção de assentamento: a Comuna da Terra. Por essa concepção, pensava-se em assentamentos com menos hectares, tendo, por isso, de 2 a 5 hectares de terras, para que o Movimento pudesse se aproximar dos grandes centros urbanos, onde há mais dificuldade para se encontrar grandes espaços para ocupação e onde pudesse proporcionar às pessoas da cidade a possibilidade de trabalho no campo, proposta conhecida como recampesinato (Souza, 2012).

Por isso, a Comuna da Terra propõe menores deslocamentos das famílias urbanas, cerca de 80 a 100 km da cidade. Deste modo, pretendia-se também incentivar outras formas de geração de renda nas Comunas, pela própria proximidade com os centros urbanos, como fábrica de móveis, cerâmicas, cooperativas de construção, potencializando saberes locais e disseminando-a para os

mais jovens (Matheus, 2003).

Por essa proposta são concebidos núcleos de economia camponesa próximos aos grandes centros urbanos, cujo objetivo era o de massificar a luta pela Reforma Agrária, proporcionando a possibilidade do retorno a terra para a população que saiu do campo e se deslocou para as grandes cidades, aglomerando-se nas periferias urbanas.

Os cinco fundamentos da Comuna da Terra são: vínculo com o trabalho, propriedade social da terra, produção agroecológica, cooperação em diversos aspectos e desenvolvimento das questões sociais básicas (Souza, 2012). Atualmente, a Regional Grande São Paulo é composta por Comunas da Terra (Irmã Alberta, D. Tomás Balduino, D. Pedro Casaldáliga) e uma Comuna Urbana (D. Hélder Câmara).

Nossos trabalhos se deram principalmente com a presença na Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara” e na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”. Por isso, vamos focar na apresentação dessas duas Comunas.

4.2.A COMUNA DA TERRA “DOM TOMÁS BALDUÍNO”

Como veremos a seguir, nessa passagem de século ocorreu um fortalecimento das lutas sociais que ficaram mais evidentes nos anos seguintes. Nesse período vários grupos se articularam e

se uniram em torno da bandeira do MST. Com a proposta da Comuna da Terra e a aproximação do MST à capital paulista, grupos que buscavam um Movimento Social que trouxesse uma proposta emancipatória e que trouxesse elementos para fortalecer sua organização e o sentido da luta passaram a se articular com o MST, multiplicando as ações do Movimento.

Um desses grupos teve como origem os trabalhos da *Fraternidade AIDS* na região do Brás. Com início em 1993, a instituição reuniu pessoas soropositivas em situação de rua, desenvolvendo atividades com a proposta de que as próprias pessoas em situação de rua se organizassem. Em 1995 a instituição passou a agrupar novos segmentos sociais que viviam na rua, ampliando seu leque de atuação e passando a se chamar *Fraternidade Povo de Rua* (Gomes, 2005).

Com debates sobre cidadania, aquele lugar passou a ser frequentado por pessoas que não tinham um discurso aprimorado sobre a exclusão, mas carregavam uma indignação que contribuiu para potencializar a articulação com Movimentos Sociais que se dispunham a lutar por transformações sociais (Gomes, 2005).

A primeira articulação foi com os sem-teto, mas como a indignação do grupo também trazia, além dos problemas relacionados à moradia, uma demanda por relações de trabalho diferentes das relações de trabalho oferecidas pelo mercado de trabalho, nas quais na maioria das vezes se reduz a exploração e a adaptação ao mercado, o grupo optou por se articular com o MST, que trazia consigo uma proposta emancipatória a partir da luta pela terra e da promessa de se tirar o sustento da terra, seja na forma de alimento ou na forma de renda através da comercialização da produção.

Em meados do ano 2000, ano do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o MST voltou esforços para a criação das Comunas na Região da Grande São Paulo e de Campinas. Com essa aproximação, os trabalhos da Fraternidade Povo de Rua puderam se unir à luta do MST e seguiram para um forte trabalho de base nas áreas faveladas de bairros da zona noroeste do município de São Paulo, como Perus e Brasilândia.

Com isso, aquele grupo de pessoas em situação de rua se juntou aos moradores de cortiços e favelas, alguns dos quais estavam sofrendo a dor do despejo das casas onde moravam. A atuação da Frente de Massas do MST fortaleceu uma luta que em 7 de setembro de 2001 consolidou sua primeira ocupação no município de Arujá, microrregião de Guarulhos, localizada na Região Metropolitana de São Paulo.

Em 27 de novembro de 2001 as famílias foram despejadas de lá, seguindo sua peregrinação para ocupar a Fazenda São Roque, em Franco da Rocha, local onde hoje é o assentamento “Dom Tomás Balduino”, a *primeira Comuna da Terra*. No entanto, foi preciso muita persistência das famílias para que conquistassem essa fazenda. Naquele mesmo dia 27 de novembro, às 18 horas, período em que a lei proíbe que se façam despejos pela falta de clareza, as 150 famílias foram retiradas da Fazenda São Roque, com violência e sob chuva. Após o despejo, as famílias

encontraram refúgio no Centro de Formação Campo Cidade, localizado no Brás, antiga sede da Regional, hoje localizada em Jarinu. Esse período foi de enorme desgaste devido à necessidade de se manter dezenas de famílias convivendo de forma precária num espaço insuficiente (Goldfarb, 2007).

Quase um mês após o despejo da Fazenda São Roque, as famílias seguiram para uma nova caminhada em direção a São Lourenço da Serra, aonde fizeram uma *nova ocupação* no dia 21 de dezembro de 2001 para poder sair do Centro de Formação e continuar pressionando o INCRA.

Esse período é caracterizado pelos membros da Regional como de calma e acúmulo de forças, pois se tratava de uma área da Prefeitura Municipal de São Paulo e que tinha apenas um hospital em construção abandonado. Nesse ano Marta Suplicy (PT) havia sido eleita prefeita de São Paulo para substituir Celso Pitta (PPB).

No entanto, como se tratava de uma área de manancial, não puderam plantar e produzir. Centraram-se então no trabalho de base com novas famílias, no estudo e no artesanato como forma de tentar obter alguma renda. Devido à ação de entidades ambientalistas junto à Prefeitura, as famílias foram novamente despejadas e, não querendo repetir a experiência de alojamento no Centro de Formação, decidiram dividir-se em núcleos de base urbanos, de aproximadamente dez famílias cada, e se alojaram temporariamente em albergues, CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) etc. Um novo trabalho de base foi feito para “massificar”, isto é, aumentar o número de famílias do Acampamento “Dom Tomás Balduino” (Gomes, 2005).

Após incorporarem mais famílias, foram para o espaço de uma escola pastoral jesuíta que apoiava o MST, chamada de “Santa Fé”, localizada na Rodovia Anhanguera, próximo à Fazenda São Roque. Alojaram-se em quatro hectares de terra pertencentes a essa escola (Goldfarb, 2007). Junto à Regional de Campinas, que organizou uma ação de apoio à luta travada pela Regional Grande São Paulo, as famílias acampadas realizaram uma grande Marcha de Campinas até São Paulo, para apoiar essa outra regional e ao mesmo tempo exercer pressão sobre o governo do Estado. Pouco tempo depois, já em negociação com o ITESP (Instituto de Terras do Estado de São Paulo), realizaram nova marcha com 125 famílias até a Fazenda São Roque, e a ocuparam novamente, mas desta vez, na companhia da imprensa. Por fim, *em 2004*, após longas negociações, conseguiram demarcar o assentamento de 76 famílias, formalizando a Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” (Goldfarb, 2007).

Como dissemos, esse foi um período de diversas mobilizações. Uma dessas importantes mobilizações que vinha sendo protagonizada pela população do bairro de Perus, no extremo noroeste de São Paulo, na divisa com Santana do Parnaíba e Cajamar, foi o Movimento “Lixão, mais um Não!”. Esse Movimento lutava contra a criação de um novo aterro sanitário no bairro de Perus, pois em função do aterro já existente estar recebendo rejeitos para além de sua capacidade,

havia a proposta de criação de um novo aterro no mesmo bairro. Esse Movimento protagonizou em 2004 uma manifestação que fechou a Rodovia Anhanguera, barrando o projeto de criação de um novo Aterro Sanitário na região.

Em setembro de 2003 o grupo “Dom Pedro”, o Movimento “Lixão mais um Não!” junto com militantes do Movimento Social Perus Anhanguera e militantes do MST ocuparam a área que seria destinada ao novo Aterro Sanitário na Chácara Maria Trindade, ao lado da atual Comuna da Terra “Irmã Alberta”.

O acampamento “Irmã Alberta”, que recebeu esse nome em homenagem a uma irmã italiana da Congregação das Orionitas, Irmã Alberta Girard, vive uma difícil realidade. Localizado em Perus, logo após o pedágio da Rodovia Anhanguera, ele foi *ocupado* em 20 de julho de 2002 e desde então segue luta pela regularização do terreno.

No entanto, pelas garantias de propriedade do terreno, pois não há a pressão por reintegração de posse, ele é visto como os outros assentamentos, de modo que os moradores cobram que produza como os outros assentamentos, ainda que em função de não haver a documentação legal necessária, existe maior dificuldade para se obter recursos e incentivo à produção. Lá os moradores estão produzindo farinha de mandioca e o assentamento conta atualmente com uma sala de EJA (Goldfarb, 2007).

4.3.A COMUNA URBANA “DOM HÉLDER CÂMARA”

A Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”, por sua vez, localiza-se no Jardim Nossa Senhora de Fátima, no município de Jandira, Grande São Paulo. Jandira é uma microrregião de Osasco, tal como Cotia e Itapevi, municípios fronteiriços. Na Comuna “Dom Hélder Câmara” moram 128 famílias, sendo que sua arquitetura em redoma visa à manutenção da organização em núcleos de base e da convivência comunitária, diferente da proposta de edifícios do CDHU.

A história da Comuna “Dom Hélder Câmara” começa na antiga *favela Vila Esperança*, formada às margens da linha do trem por 250 famílias no ano 2000¹³, próxima à estação Sagrado Coração, também em Jandira. Lá havia a presença do tráfico de drogas e violências decorrentes do crime organizado.

Com a presença da Pastoral da Moradia, da Pastoral da Terra e da Cáritas, articuladas pelo Pe. João Carlos Pacchin, houve a negociação com a CPTM, proprietária do terreno onde a favela estava instalada, e com a prefeitura para que as famílias fossem alojadas em outro lugar após a

¹³ O periódico online *Piseagrama* fez uma reportagem que conta a história da Comuna Urbana Dom Hélder Câmara. O artigo encontra-se disponível em: <http://piseagrama.org/artigo/695/a-comuna-urbana>. Último acesso: 7 de julho de 2015.

reintegração de posse. Assim, a negociação com a prefeitura estabeleceu o acordo de que as famílias deixariam a favela Vila Esperança para *ocuparem o Edifício Salesianos*, fato ocorrido no dia 12 de novembro de 2005, com presença da Polícia Militar, que logo após a saída das famílias queimou os barracos (Oliveira, 2013).

As famílias passaram então para um prédio abandonado, que foi nomeado Alvorada. Sandro Barbosa de Oliveira (2013) conta de maneira singular que o edifício escolhido pela militância do MST foi projetado por um dos mais renomados arquitetos modernos brasileiro, Joaquim Guedes, para ser a sede do Seminário dos Padres Salesianos. Localizado no Jardim Alvorada, próximo a zona industrial de Jandira e da Rodovia Castelo Branco, o prédio inacabado foi vendido a um industrial que pretendia montar uma fábrica de chocolates, mas nada construiu, deixando, inclusive, de pagar os impostos, o que demonstrava que estava apenas a espera de especulação imobiliária.

Diante disso, a revindicação da moradia se torna um ato político por meio das ocupações realizadas pelo MST, denunciando o uso especulativo da terra que a transforma em mercadoria e não cumpre sua função social, tal como prevê a Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964, reforçada pela Constituição Federal de 1988, estabelecendo que os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola e que dispõe sobre o Estatuto da Terra “a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social” (Brasil, 1988).

A função social da terra é desempenhada quando: a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem. Por isso, o Movimento tem como um de seus lemas que “quando a moradia é um privilégio, ocupar é um direito” (Brasil, 1988).

Naquele momento, já articulado com o MST, também por intermédio do Padre João Carlos, um padre que convivía com a comunidade desde que moravam na favela Vila Esperança, havia o acordo com a prefeitura de que as famílias ficariam alojadas no Edifício Salesianos por um ano, sendo que dali se mudariam para um acampamento em um grande terreno abandonado, aonde os moradores pagariam um aluguel social até o término da construção das moradias definitivas no Jd. Nossa Senhora de Fátima. No entanto, em função do atraso do poder público, a mudança das famílias para o acampamento no terreno negociado com o proprietário e com a prefeitura aconteceu apenas em 2008, três anos após a ocupação do edifício (Oliveira, 2013).

A mudança das famílias foi para um terreno particular, na Av. Nicolau Maevsky, no bairro do Sol Nascente, negociado com a prefeitura, onde os moradores pagavam um aluguel social. Durante quase *seis* anos as famílias moraram nesse terreno enquanto trabalhavam na construção das

casas na Rua Silverstone, as quais foram construídas por meio de mutirão e ficaram concluídas em *dezembro de 2012*.

Nesse processo os recursos financeiros foram mediados pela Cáritas, que mediava o pagamento do aluguel social do terreno com o proprietário, e pela Fraternidade Povo de Rua, entidade responsável junto ao governo federal para receber e operacionalizar pagamentos (Oliveira, 2013).

5. PERCURSO DA PESQUISA: O CONTATO COM OS JOVENS

Comecei a participar das atividades educativas da regional grande São Paulo do MST no início de 2013, ano em que junho nos surpreenderia com grandes mobilizações por todo país, reunindo diferentes reivindicações em torno da luta contra o aumento das tarifas de ônibus, acontecimento que influenciaria nos rumos dos nossos trabalhos. Naquele começo de ano participei como estagiário nas Cirandas, dando continuidade à parceria entre as educadoras do MST e a disciplina de Psicologia Comunitária do Instituto de Psicologia da USP.

Realizadas com crianças de até onze anos, as cirandas incluíam atividades como a contação de histórias e brincadeiras diversas, com o objetivo de contribuir para o convívio, a inserção e a participação política das crianças dentro da Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”, em Jandira. Desde o ano anterior, a realização das cirandas havia sido prejudicada em função do fim da parceria com a Cáritas, que até 2012 contribuía para a regularidade das atividades por meio da remuneração de educadores. Sem o financiamento, as cirandas dependiam apenas da atuação voluntária dos educadores, passando a acontecer a cada quinze dias e vindo depois de algum tempo a deixar de acontecer.

Foi o MST que introduziu a proposta de Ciranda Infantil na convivência dessa comunidade, quando os moradores da Comuna Urbana ainda habitavam a Vila Esperança. As Cirandas propõem atividades que convocam a participação das crianças nos espaços comunitários, substituindo uma determinada concepção de creche que prevalece apenas como lugar de cuidado onde as crianças ficam enquanto os pais estão trabalhando. Pela Ciranda Infantil as atividades educativas são pensadas como atividades políticas, na qual há participação das crianças e pela qual as crianças realizam atividades de construção e transformação do mundo onde vivem, como veremos de forma mais clara quando falarmos do VI Congresso do MST.

Quando cheguei à Comuna Urbana pela primeira vez, fiquei encantado com sua arquitetura, tanto pela cor avermelhada das casas quanto pelo formato circular que assumem em conjunto, mantendo a organização coletiva em núcleos de base. Abaixo de uma longa escadaria havia uma plenária central à vista de todas as casas, o que permite aos pais verem suas crianças brincando por ali. Acima, a escola infantil que naquela época ainda estava por terminar. Entre a parte de cima e a de baixo, enormes escadas davam acesso de uma parte à outra.

Era o primeiro ano de moradia nas casas recém-construídas por um mutirão de moradores ao longo de seis anos. Durante esse tempo eles moraram em um acampamento na Rua Nicolau Maevsky, localizado dentro de um terreno privado onde pagavam um aluguel social e recebiam subsídio da prefeitura de Jandira, conforme já explicado no capítulo anterior.

Minha primeira participação se deu em uma atividade preparada pelas educadoras do Coletivo de Educação Popular Candeeiro para as crianças elaborarem a presença delas nesse novo

espaço da Comuna Urbana. Em cartolinas divididas em dois espaços, pedimos às crianças para desenharem o que havia na antiga Comuna e o que havia no novo espaço. Pude ver então as boas lembranças do antigo espaço guardadas pelas crianças, ao desenharem crianças jogando futebol, empinando pipa e a escola onde estudavam, próxima ao acampamento.

Como trataremos no capítulo seguinte, quando abordarmos o tema da Infância nos acampamentos e assentamentos, naquele momento prevalecia entre as crianças e jovens, e em ainda prevalece em muitos momentos, uma sensação de que preferiam os acampamentos. Nesse sentido, há diferentes razões para que isso aconteça; as crianças da Comuna Urbana, por exemplo, falavam sobre o campinho de futebol, dos espaços para empinar pipa e a proximidade com as escolas. Os jovens, além disso, também sempre trouxeram que a união entre os moradores era maior.

Oliveira (2013), que acompanhou todo o processo de construção da Comuna Urbana, também relata comentários parecidos das crianças e jovens, que se referiram à dificuldade de empinar pipa e de não poder jogar bola percebemos, apresentando os espaços que lhes eram mais significativos. Com o tempo, por sua vez, vi as crianças jogando futebol e brincando no espaço da plenária, ao centro da Comuna Urbana, demonstrando que novos espaços de lazer também foram se constituindo nesse outro local de moradia.

Nesses primeiros contatos estabelecidos com o Movimento, seguindo a proposta da observação participante proposta por Gonçalves Filho (2003), fomos aos poucos tomando familiaridade com seus espaços de construção físico e social, como as Cirandas, os Encontros, o Congresso, dentre alguns exemplos. Nessa metodologia de pesquisa, o pesquisador procura se deixar afetar pelas determinações do campo, uma posição difícil, em que me vi por diversas vezes sem um lugar estabelecido, pois, ainda que me colocasse como um aliado, em muitos momentos não sabia ao certo quais as contribuições que poderia oferecer.

Para sabermos melhor sobre como poderíamos contribuir com as ações do Movimento na Comuna Urbana, em *abril de 2013* fomos ao Encontro da Regional Grande São Paulo, realizado no assentamento Irmã Alberta, para nos apresentar ao Coletivo de Organização do MST, em Perus. Lá estavam presentes educadoras atuantes na Comuna Urbana, e demais educadores que contribuía em outros espaços. Durante aquela reunião cada assentamento socializou seus últimos acontecimentos para em seguida discutirmos as questões organizacionais do Movimento, principalmente em relação aos aspectos educacionais, as propostas sobre educação e as dificuldades que a Regional Grande São Paulo vinha enfrentando.

Deste modo, aos poucos fui entrando em contato com os conceitos e práticas do MST. Enquanto as discussões aconteciam, vez ou outra eu pegava alguma das cartilhas que estavam no chão para compor a mística, usadas principalmente para alfabetização. Notei que suas concepções seguiam a metodologia de alfabetização proposta pela educação popular de Paulo Freire, tema de

minha observação e pesquisa naquela época, propondo meios de elaboração das necessidades dos trabalhadores e seu protagonismo nas resoluções.

Nesse dia foi apresentado como funcionava o Programa Pedagógico do MST, que é composto por propostas para as diferentes faixas etárias e de conhecimento. Para a Infância, por exemplo, há as Cirandas e Escolas de Educação Básica, enquanto que a partir da juventude há as Escolas de Jovens e Adultos (EJAs) e formações de nível técnico, como os cursos de Agroecologia em Itapeva, e superior, com parcerias com Universidades, como é o caso do curso de Pedagogia da Terra na UFSCAR.

O MST também atua no diálogo com o corpo docente e coordenadores das escolas onde crianças e jovens acampados e assentados estudam. Há escolas com membros do Movimento compondo o corpo docente e escolas com diretores e professores membros do MST, levando as concepções da pedagogia da terra construída pela experiência de luta do Movimento.

Nesse Encontro da Regional Grande São Paulo em *abril de 2013*, a coordenadora do setor de educação comentou sobre as cirandas que aconteciam na Comuna Urbana, nas quais as crianças costumavam mencionar o antigo assentamento e a relação com a Comuna Nova, comentando que as pessoas de fora da Comuna às olhavam como diferentes, discriminando. Durante as atividades com os jovens eles relatavam, por exemplo, que os moradores do entorno tratavam a Comuna como favela, marginalizando os seus moradores.

Assim, o nosso trabalho junto à Ciranda teve como objetivo inicial contribuir para o fortalecimento dos laços entre as crianças e o novo espaço conquistado, o qual estava para receber uma escola infantil coordenada pelo MST. Também foi levantada a proposta de retomada dos trabalhos com os jovens e para estimular a participação política desse segmento na Comuna Urbana. Comentou-se que os espaços pensados para politização da juventude acabavam sendo usados apenas para socialização. Uma das educadoras, por exemplo, em muitos momentos relatava sobre como eram os Cine Comuna, contando que os jovens sugeriam filmes de terror, encarando aquele espaço apenas para socialização e paquera, ao contrário do objetivo do movimento que era o de politizar o espaço e propor filmes em função de temas que lhes interessavam discutir com os jovens.

Jovens militantes da Comuna da Terra Dom Pedro Casaldáliga, presentes naquela reunião, reivindicavam a ajuda da direção do MST para viabilizar um espaço próprio para atividades culturais, pois naquele momento o espaço usado para este fim estava atendendo a outras prioridades. A proposta de sensibilizar os jovens da Comuna Urbana para a formação de um Coletivo de Jovens vinha justamente no sentido de incentivar o protagonismo da juventude frente as suas próprias necessidades.

Em *junho de 2013*, manifestações puxadas por movimentos que reivindicavam o passe-livre para acesso ao transporte público e ao direito de acesso à cidade tomaram o país. Tais

manifestações fortaleceram a proposta feita no Encontro de abril de retomada dos trabalhos com a juventude da Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”. Convocou-se uma reunião e foi apresentado um vídeo criado por uma das educadoras, mostrando como aquelas manifestações foram protagonizadas pela juventude, organizada pelo Movimento do Passe-Livre, cuja composição contém muitos jovens universitários.

No final de *junho* daquele ano, portanto, fizemos uma reunião com os jovens no espaço que até aquele momento estava sendo usado para a creche na Comuna Urbana. Perguntamos aos jovens assentados o que imaginavam para a comunidade. Eles trouxeram questões parecidas com aquelas que ouvimos das crianças e que sempre apareciam na Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”: a de que a “Comuna Velha”, como passaram a denominar o acampamento, era melhor, pois lá era mais perto da escola, a de que havia um campo de futebol e a de ocorriam sessões de Cine Comuna e principalmente porque percebiam que as pessoas eram mais unidas.

Durante a reunião foi levantada a proposta de realização do Cine Comuna, com o objetivo de apresentar filmes que abordassem questões políticas pertinentes à realidade da juventude periférica que ali habitava. Outra proposta levantada foi à criação de um campo de futebol na Comuna Urbana, a qual foi superada pela proposta de um dos jovens, Renan, que propôs um *mutirão* de limpeza, demanda considerada mais urgente na época, pois, como não havia coleta de resíduos, os moradores estavam jogando os rejeitos nas extremidades da Comuna. O *mutirão* também serviria para fortalecer o espírito de trabalho coletivo dos moradores da Comuna Urbana, uma vez que havia a constante reclamação entre os mais velhos de que a união e a participação coletiva nas decisões sobre a comunidade ficaram enfraquecidas após a conquista das casas. Naquele momento, compartilhávamos da mesma compreensão de Renan em relação à proposta de *mutirão*, ou seja, de que aquele tipo de organização coletiva oferecia uma enorme contribuição para seu enraizamento no local onde habitavam.

No sábado seguinte, portanto, *7 de julho de 2013*, várias pessoas apareceram pela manhã para ajudar no *mutirão*, que tinha a perspectiva de durar uma manhã, mas acabou se estendendo também pela parte da tarde. Nossas tarefas eram capinar a região ao redor da creche e construir uma lixeira na parte de baixo da Comuna, a fim de dar um mesmo destino para os rejeitos de todas as casas.

Neste dia houve uma mobilização de crianças, jovens e adultos para o *mutirão*. Na ocasião me aproximei mais de Renan, que me contou um pouco de sua história; contou que, seguindo os passos da irmã, veio da Bahia para estudar e que, na época de acampamento, estava morando no barraco da irmã. Quando chegou, as obras na Comuna já estavam em andamento, e então começou a se envolver com as pessoas e a trabalhar na obra. Com o que aprendeu na construção chegou a trabalhar na parte hidráulica de outras casas ao redor da região. Naquela época, ele me disse que

estava com 19 anos e estava concluindo os estudos na EJA, sonhando em ser um engenheiro civil ou policial civil.

Percebi que a nossa aproximação se deu também por que Renan morava há um ano na Comuna “Dom Hélder Câmara” e, mesmo tendo participado da construção da Comuna Urbana, ainda parecia não se sentir totalmente à vontade nos espaços do Movimento, cuja participação parecia estar começando naquele mesmo momento em que eu também estava me aproximando. Tanto que depois de alguns meses, diante da emergência de outras necessidades vi Renan voltando sua dedicação para o emprego que conseguira, deixando de participar das atividades do Movimento, recusando, inclusive, os convites que fiz para entrevistá-lo.

No dia *21 de julho de 2013* daquele mesmo ano realizamos um Cine Comuna, onde foi exibido um vídeo sobre o processo de construção da Comuna, feito pelo Coletivo Usina. Neste dia, após breve apresentação da atividade, um dos educadores seguiu cobrando a maior presença dos jovens. Para ajudar, retomei com os jovens um pouco dos encontros anteriores, perguntando sobre suas expectativas para aquele dia, ao que a maioria respondeu estar ali para assistir ao Cine Comuna. Outro educador aproveitou para explicar que a proposta daquele dia era apresentar os vídeos e organizar um Coletivo de Jovens.

Quando o vídeo começou os jovens ficaram bastante mobilizados, reconhecendo os antigos moradores, alguns dos quais já haviam falecido. Naquele mesmo dia, um dos educadores apresentou o clipe de um rapper morador da Comuna Urbana, levantando a possibilidade de os jovens fazerem um vídeo sobre a Comuna. As cenas do clipe do rapper foram produzidas junto aos seus amigos, filmadas na Comuna e em outras regiões de Jandira. Houve também a sugestão de realização de oficinas de *graffiti*.

Aquele foi um ano de muitas expectativas em relação à Copa do Mundo no Brasil e a possibilidade da conquista do título no próprio país. Chegamos a assistir a final da Copa das Confederações, jogo em que o Brasil venceu a Espanha pelo placar de 3 x 0, no espaço da Creche. No ano seguinte, pouco tempo antes do início da Copa do Mundo, as crianças e jovens pintaram a Comuna com bandeiras do Brasil e do MST nas escadarias da plenária, tal como é ritual em muitos bairros, principalmente nos bairros periféricos. Em alguns bairros, esse chega a ser um dos poucos momentos de reunião dos moradores, principalmente dos jovens para um trabalho coletivo.

Uma menina de 12 anos, valorizando a Comuna, comentou sobre os elogios recebidos pela história da Comuna em um antigo jornal organizado pelo seu pai e sobre as pessoas de fora da Comuna que ao lê-lo comentarem sobre a admiração que sentiam em relação à luta daqueles moradores. Nisso, apareceram comentários dos educadores sobre estarmos ali à noite conversando, sobre a segurança que o lugar trazia para que as crianças brincassem até aquele horário, o que na Comuna Velha era impossível, pois não havia postes de luz.

Durante a conversa os jovens mais uma vez reclamaram a respeito da união que havia entre os moradores nos tempos de acampamento, reduzida após a conquista das casas e mudanças de moradores. Alguns jovens comentaram novamente que a Comuna Velha era melhor, pois tinha uma localização mais próxima do centro de Jandira, podiam jogar bola e era mais perto das escolas, enquanto a Comuna Urbana atual era vista como uma “favela” pelos moradores do entorno, um local menos valorizado socialmente, questão importante para aquele momento de transição para o novo espaço.

Naquela época uma das nossas questões dizia respeito aos desdobramentos que os vários desalojamentos sofridos pelos moradores da Comuna Urbana provocaram na vida dos jovens moradores, por isso, pensamos em algumas perguntas biográficas. Com o tempo, no entanto, observamos que os desalojamentos e enfrentamentos com a polícia afetaram muito mais os mais velhos do que os mais novos, mesmo os jovens também tendo morado em um acampamento. Observamos que esse tempo de vivência em acampamento afetou os jovens por outras questões, como a *convivência familiar*, a *busca por autonomia* e, talvez a mais forte, o *preconceito vivido nas escolas*, temas destacados no próximo capítulo. Naquele momento, os comentários dos jovens de que em tempos de acampamento a vida era melhor nos deixou curiosos quanto às experiências de vida naquelas condições, por isso, decidimos incluir no roteiro algumas perguntas sobre a *infância*.

Ao longo dos trabalhos, ouvimos relatos das dificuldades no diálogo do Movimento com os jovens, como a existência de jovens atuantes nas atividades que só discordavam da coordenação ou jovens que não demonstravam interesse pelas temáticas do Movimento. Entretanto, também observamos o entusiasmo dos educadores com a presença significativa de jovens na nova ocupação urbana, nomeada Comuna Urbana “João Carlos Pacchin”. Recebeu esse nome por ser o nome do padre que estabeleceu a ponte entre os moradores da Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”, quando ainda moravam em favela, e o MST. Outro fator que os entusiasmava era a presença de jovens universitários, propondo atividades educativas e interessados nas temáticas e propostas do Movimento.

Essa nova ocupação urbana surgiu no final de *agosto* daquele mesmo ano, próxima à Comuna Urbana, mas já em Itapevi. Com a nova ocupação as atenções dos educadores se voltaram para a construção e organização das atividades do acampamento. Nesse mesmo período, junto com jovens mulheres do Coletivo de Teatro “Albertinas”, ligado ao Coletivo Dolores, da zona leste de São Paulo, propusemos oficinas de teatro, mas poucos jovens participaram, vários deles porque no horário proposto, sábado à tarde, frequentavam uma igreja evangélica e era difícil conciliar, questão que também enfrentamos na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”.

Emerson disse que eles também faziam teatro na igreja e que uma vez fizeram um sobre o uso de drogas, no intuito pedagógico de prevenir e combater o uso de tais substâncias entre os

jovens. No entanto, a oficina de teatro que propúnhamos tinha a intenção de oferecer um espaço onde pudessem se expressar e abordar temas relativos aos jovens e a Comuna. Assim, em uma das oficinas de teatro as jovens do “Albertinas” levaram instrumentos musicais feitos artesanalmente, com o intuito de criar uma espécie de novela de rádio. Um dos educadores chegou a comentar certa vez que tinha o desejo de implantar uma rádio comunitária na Comuna Urbana, com caixas de som nos postes da Comuna Urbana, proposta que, enquanto estive por lá, não se concretizou.

Essa pouca presença dos jovens nas reuniões que fazíamos resultava numa cobrança dos mais velhos pela mobilização e participação dos jovens, o que nos trouxe a curiosidade de saber mais sobre onde aqueles jovens estavam e pelo que se interessavam, para que a partir disso pudéssemos envolvê-los mais intensamente nas atividades do Movimento e da Comuna Urbana.

No mês de *setembro* de 2013 foi realizado outro Encontro da Regional Grande São Paulo, no município de Jarinu, onde hoje se encontra a sede do Centro de Formação Campo-Cidade, que como vimos, começou junto à “Fraternidade Povo de Rua” (Gomes, 2005). Num sábado ensolarado encontrei com o pessoal que seguiria para Jarinu na Barra Funda, onde uma vã escolar nos levou até o Centro de Formação do MST. O espaço onde fica o Centro é muito bonito, contando com alojamentos, espaço para as crianças, campo de futebol e um belo anfiteatro, onde aconteceram as palestras.

Durante esse Encontro pude contribuir com uma das Cirandas. Lá no Centro havia um pequeno lago, um espaço plano com brinquedos como gira-gira, balanço e um brinquedo onde os menores podiam subir e descer, proporcionando um ambiente onde podíamos cuidar das crianças brincando com elas de maneira muito livre.

Em *outubro de 2013* foi realizado o Encontro Regional de Juventude, no qual a militância do MST organizou uma série de atividades com o intuito de sensibilizar os jovens das Comunas, principalmente entre 15 e 18 anos, para aquele período de mobilização por todo o país. Para a plenária foram convidados Gerson, uma liderança da juventude do MST, e Lucas, um dos articuladores do Movimento do Passe-Livre. Para a noite cultural foi convidado o grupo de RAP Catarse. Havia também uma oficina de rimas, uma oficina de vídeo com o Coletivo “Baderna Midiática”, uma oficina de *stencil* uma oficina que propusemos sobre música, corpo e sexualidade. Com a superação das dificuldades que encontrávamos em reunir os jovens e a presença de mais educadores foi possível proporcionar um momento de grande mobilização. No encontro estavam presentes jovens de todas as Comunas, inclusive muitos da Nova Ocupação Urbana, a “Pde. João Carlos Pacchin”.

O jovem militante do MST trouxe a discussão sobre a necessidade da juventude se organizar e participar dos espaços dos acampamentos e assentamentos e também da criação de novas formas de geração de renda nos espaços. Já o militante do Passe-Livre falou sobre as manifestações que

estavam acontecendo em todo o país, organizadas por esse Movimento, que luta por mobilidade urbana, e como a necessidade do pagamento da tarifa para locomoção inviabiliza tanto a mobilidade urbana quanto o direito de acesso a um transporte coletivo. Foi possível notar que a fala desse militante despertou menos a atenção dos jovens presentes, talvez pelo discurso mais formal, parecendo que tais questões não dialogavam com seus interesses e experiências cotidianas.

Quando o debate foi aberto para participação dos presentes, uma jovem de 12 anos da *nova ocupação* perguntou: “por que tem padre no MST?”. Gerson respondeu contando de forma breve a relação histórica entre MST e a Igreja Católica, contada no capítulo anterior. Esta jovem parecia aproveitar cada atividade, foi ela, inclusive, que, durante a atividade sobre música, corpo e sexualidade, trouxe a demanda de mais atividades para os jovens de 12 a 15 anos.

João, um jovem da Comuna da Terra “Dom Pedro Casaldáliga”, falou das dificuldades de organizar novas formas de geração de renda, citando exemplos de uma marcenaria e uma luthieria que haviam sido criadas na Comuna onde mora, mas que não tiveram progresso. Para ele, a direção do Movimento deveria voltar a apostar no retorno ao campo, referindo ao que foi inicialmente proposto para as Comunas da Terra.

Na parte da tarde foram realizadas oficinas de rimas, *stencil*, vídeo (com o coletivo Baderna Midiática) e uma oficina que propus sobre música, corpo e sexualidade. Na oficina de *stencil* havia muitos casais, que ficaram trocando cartões com corações e mensagens românticas, a militante que orientava a atividade chegou a me dizer que podíamos ter feito as duas oficinas juntos. Ao final houve um futebol misto, cuja maioria, no entanto, eram homens.

Durante a atividade de música, corpo e sexualidade, comecei perguntando para os jovens o que estavam achando do encontro, a fim de oferecer um espaço onde fosse possível elaborar aquela grande quantidade de informações que estavam recebendo. Os mais novos, no entanto, reclamaram sobre a ausência de atividades voltadas para eles, enquanto alguns dos educadores reclamaram da pequena bagunça que os jovens fizeram durante a noite e do fato de eles não se preocuparem em lavar a louça e ajudar na limpeza.

Novamente João cobrava maior apoio do Movimento ao assentamento para a construção de um Espaço de Cultura e levantava questões presentes para os jovens de sua idade, entre 17 e 18 anos. Afirmava que, enquanto os jovens de fora do assentamento preferiam andar de carro, mesmo tendo que arcar com um financiamento de 48 prestações, o jovem do assentamento se vê inferiorizado por andar de ônibus. Nesse sentido, observávamos que o *mundo do trabalho* e a necessidade de obtenção renda também era uma questão para os jovens, trazendo impedimentos à participação nas atividades do Movimento. Para investigar esse ponto, no roteiro de entrevistas propusemos questões como: Você está trabalhando ou já teve algum emprego? Dentro ou fora do assentamento? O que fez? Foi seu primeiro emprego? Para onde os jovens daqui costumam ir

depois que concluem o Ensino Médio? Eles continuam morando no assentamento?

Tentei inúmeras vezes entrevistar João, um dos jovens mais atuantes no Movimento, mas a distância para o assentamento de Cajamar e a necessidade de João recorrer mais de uma vez a um emprego fora do assentamento para obter renda dificultaram o nosso encontro. Trabalhando em Jordanésia, a distância dificultou a possibilidade de uma entrevista e houve desencontro quando marcamos, sendo que assim nossas aproximações se fizeram apenas nos espaços do Movimento.

Em todo caso, das conversas que fizemos houve uma vez, nesse Encontro da Juventude, que ele me apresentou brevemente como o Movimento compreende a Juventude. O jovem me disse que havia aprendido com o Movimento que primeiro o jovem precisa “aprender a ser jovem” e depois aprender a ser “jovem militante”. Pelo que pude compreender, e que segue em acordo com aquilo que pensamos e propomos, o jovem precisa viver a sua juventude, indo atrás dos seus anseios. Será nessa busca que sua militância poderá se constituir na luta coletiva contra a estrutura opressora com a qual irá se deparar.

A oficina de música, corpo e sexualidade que propusemos seguia na mesma direção da compreensão que apresentei sobre a noção de jovem e jovem militante que João nos trouxe. Compreendendo que as questões em relação ao corpo ganham ênfase nesse período, inclusive por cobranças sociais, a proposta foi a de construir com os jovens presentes um debate no qual pudessem expressar alguns de seus dilemas sobre o assunto, de maneira livre, sem um julgamento antecipado.

Nesse sentido, esta oficina proporcionou aos jovens um espaço para conversar sobre um dos principais dilemas de quando se é jovem: o *corpo*. Afinal, a participação política e a luta dos sem-terra passam pelo corpo, por corpos que na luta se expandem e ocupam espaços, não mais aceitando a vida encolhida das margens. Muitas vezes, os corpos das pessoas humilhadas guardam a sua resistência na dureza de sua rigidez, dureza expressada também em opiniões que reproduzem as opressões, tal como ocorre muitas vezes com os jovens, que buscam vias de afirmação de suas vontades e se deparam em meio a estereótipos e a própria reprodução de preconceitos.

Por isso, essa atividade tinha como objetivo colocar em suspensão alguns dos estereótipos que ali aparecessem, a fim de que a conversa entre os próprios jovens despertasse para a afirmação de caminhos que lhe aparecessem como autênticos. Da nossa parte, nós também estávamos experimentando, pensando em meios de abordar temas políticos a partir de dilemas cotidianos.

Então, selecionei para a oficina algumas músicas que falavam sobre relacionamentos amorosos e que destacavam modos de tratamento entre homens e mulheres, tais como “Fala mal de mim”, na época da cantora de *funk* Mc Beyoncé, hoje Ludmila, “Independência”, da banda de *rock* nacional Capital Inicial, Estilo Cachorro, do grupo de RAP Racionais Mc’s e “Olhos nos olhos”, do cantor Chico Buarque.

O grupo foi composto por nove pessoas, uma mulher adulta, de 34 anos, um jovem homem, até aquela época namorado de uma das jovens mulheres presentes, e sete jovens mulheres de idades entre doze e vinte e dois anos. Após introdução, a atividade começou com a apresentação das músicas junto com as letras impressas. Algumas das jovens mais novas logo se empolgaram com “Fala mal de mim”, cantando a música em voz alta, enquanto outras jovens, incluindo o jovem, estavam claramente incomodados com a música. Quando toquei Capital Inicial e Chico Buarque, no entanto, a cena se inverteu.

Depois pedi para as jovens se dividirem em dois grupos e discutirem sobre as semelhanças e diferenças nas letras das músicas. O grupo das jovens mulheres que não gostava de *funk* logo percebeu que o tema do relacionamento e os diferentes modos de tratamento da mulher atravessavam as músicas. Durante o debate, uma jovem de doze anos questionou o grupo das jovens que gostavam de *funk* sobre o que elas achavam do estilo sempre tratar de prostituição nas letras.

As jovens mulheres que gostavam do *funk* “Fala mal de mim” ficaram intimidadas quando outras afirmaram que *funk* só fala de prostituição, mas afirmaram que nem todos os *funks* se referem a esse tema. O *funk* evoca uma ambiguidade presente entre os jovens, pois ao mesmo tempo em que reforça diversos estereótipos sobre o tema da sexualidade em suas letras, surge também como afirmação de algumas atitudes socialmente discriminadas. O gosto pelo estilo era comum entre os jovens, uma das educadoras me contou que eles sempre pediam para que tocassem *funk* nas festas, estilo musical que era evitado pela militância justamente por incitar não apenas estereótipos sexuais, mas hipervalorizar rituais consumistas que se contrapunham à luta pela construção do trabalho em coletivo. A insistência dos jovens, no entanto, criava a necessidade de negociações e concessões. Houve uma vez que fui em um churrasco de Natal e as jovens haviam preparado um número de dança ao som de funk.

Outro debate que surgiu entre elas foi a respeito da postura dos jovens homens. Diziam conhecer meninos na escola que “botavam banca”, mas que “na hora H” não correspondiam, citando histórias de amigas. Uma das histórias contadas pela jovem foi a de um menino da escola onde estudava, segundo a jovem ele vivia se vangloriando por já ter se relacionado sexualmente com várias meninas, mas quando uma colega sua “ficou” com ele descobriu que as histórias eram falsas, espalhando para toda a escola e derrubando a imagem do menino. Para a minha surpresa, a mesma jovem afirmou em seguida que para ela os meninos deveriam, sim, ter mais experiências de relacionamento do que as meninas, porque na hora do ato sexual eles que conduziriam. Resolvi perguntar aos jovens se eles viam alguma relação entre a exigência de o menino ter mais experiência e o fato de contar vantagem e apresentar uma experiência que não têm, mas a mesma jovem respondeu que não, que o principal problema era o menino “botar banca” sem ter a experiência condizente. O único jovem homem presente, talvez intimidado pela presença

majoritária de jovens mulheres, não entrou no debate e quando falou trouxe uma visão romantizada sobre a relação sexual, mantendo uma postura que parecia pouco aberta às dúvidas, talvez contribuindo para corroborar o estereótipo reforçado pela jovem de 12 anos de que os homens não podem ter dilemas e questionamentos em relação ao corpo, o que fica reforçado quando se é jovem.

Outro tema levantado pelas jovens mais novas foi o uso de métodos contraceptivos de prevenção de DSTs/AIDS. O jovem homem presente apresentava bons conhecimentos em biologia, e, ainda que mantivesse certa postura de saber, foi possível abrir para o debate, pois eu mesmo desconhecia alguns métodos contraceptivos pouco usuais, enquanto as jovens trouxeram e compartilharam conhecimentos da sala de aula, abrindo para uma discussão sobre o que haviam aprendido sobre DIU e seus riscos.

Encerrei a atividade pedindo uma opinião avaliativa da atividade, as jovens responderam que esperavam uma discussão sobre o ato sexual, como se buscassem aprender um suposto jeito certo, e que, inclusive, quando viram o *laptop* imaginaram que eu apresentaria vídeos exibindo o ato. A avaliação, no entanto, foi positiva.

Após a oficina de música, corpo e sexualidade oferecida no Encontro de Juventude alguns jovens vieram falar comigo a fim de conversar, contando sobre a própria história de vida, gostos, e sobre o próprio tema da oficina. Depois da oficina dois dos jovens vieram conversar comigo, demonstrando curiosidade pela psicologia. Um deles chegou, inclusive, a me contar sobre sua passagem por um hospital psiquiátrico em função de sofrimentos relacionados a conflitos com a família. Quando deixou o hospital me disse que passou a se envolver com um grupo de jovens góticos, com quem saía à noite e onde encontrou um grupo de acolhimento.

Em outros momentos houve, inclusive, quem me procurasse a fim de conversar sobre os relacionamentos, desde o amoroso até os conflitos com os pais, reclamando sobre o fato de não encontrar espaços para uma discussão mais franca sobre estes temas, evidenciando uma demanda por espaços de elaboração de certas questões que ficam mais evidentes nessa fase e que a maneira como os jovens tratam uns aos outros em geral fortalece um clima opressor.

Pude observar que os jovens buscavam espaços em que essas experiências pudessem ser elaboradas e resignificadas, o que nos levou a perceber que certos conflitos familiares afetavam os jovens assentados. Isso nos levou a incluir no roteiro perguntas que remetiam à história de luta dos pais, tais como: Você sabe como seus pais conheceram o MST? Quais atividades o pai desempenha? Quais atividades a mãe desempenha?

Em *fevereiro de 2014* fui convidado para participar da Ciranda Infantil do VI Congresso do MST. O evento aconteceu entre os dias 10 e 14 de fevereiro de 2014, em Brasília/DF. Durante essa semana fiquei como Educador na Ciranda Infantil Paulo Freire, convidado pelo setor de Educação após um ano acompanhando os trabalhos do Movimento e por, nesse um ano, ter acumulado

experiências nos trabalhos de Ciranda.

Ao participar dessa Ciranda, intitulada “Paulo Freire”, ocupamos o Ministério da Educação (MEC) junto com as crianças, o que exigiu planejamento e cuidado redobrado. Realizada para denunciar as 37 mil escolas do campo que foram fechadas nos últimos doze anos, segundo dados do Censo Escolar do MEC (RODRIGUES & LINS, 2014), a ocupação tinha como objetivo falar com o então Ministro da Educação, Henrique Paim. Enquanto o Ministro não descia para falar com os sem-terrinhas, uma das educadoras ficava com o microfone e convidava as crianças para falar e reivindicar o seu direito à educação. Do mesmo modo, quando o Ministro da Educação desceu para falar com as crianças e com os educadores, depois de as crianças passarem o recado para o Ministro, elas entregaram uma carta que foi escrita por ela mesmas, de forma coletiva e com o apoio dos educadores.

Como Educador, coordenei um núcleo com cerca de 20 crianças, cuja faixa etária era de 7 a 12 anos. Durante os cinco dias, numa rotina diária que ia das 8h ao meio-dia e depois das 14 às 18 horas, realizamos uma série de atividades com as crianças, proporcionando o educativo a partir do lúdico, em espaços onde as crianças tinham a liberdade para se movimentar e onde a entrada nas atividades era realizada a partir de brincadeiras com os próprios educadores.

Um dos pontos que me chamou bastante atenção foi à possibilidade de convívio com essas crianças, ainda que breve, e com outros educadores para além da ciranda, afinal, como dormíamos debaixo das tendas do Congresso outras socializações eram possíveis e, pude, por exemplo, reconhecer que uma das crianças que estava no meu núcleo na Ciranda Infantil dormia com a família na mesma tenda que eu, assim como duas educadoras do interior de São Paulo, contribuindo para o fortalecimento dos laços de trabalho.

Na mesma tenda aonde nos alojamos também estavam acampados da Nova Esperança, até aquela época localizada em uma estrada em Pirajuí, interior de São Paulo. Dentre elas estavam lideranças do acampamento com quem pude conversar e sentir de mais perto o que era pertencer ao MST. Conversando com uma delas sobre o acampamento, elas foram me contando como era a coordenação, procurando cursos em agricultura para os acampados e conseguindo os mantimentos e materiais necessários para sua manutenção. Em um determinado momento da conversa perguntei a uma delas se elas estavam precisando de alguma coisa, ao que ela me disse: “Não, se a gente precisar a gente mesmo corre atrás!”.

No dia *1º de abril de 2014* o bloco “Cordão da Mentira” ¹⁴ desfilou em São Paulo cantando

¹⁴Composto por coletivos políticos, grupos de teatro e sambistas de diversos grupos e escolas de São Paulo, o Cordão da Mentira é um bloco de carnaval que por meio do desfile e escracho questiona de quem são os interesses que bloqueiam uma real transformação da sociedade brasileira. O bloco Cordão da Mentira desfila na capital paulistana sempre no dia 1º de abril, dia da mentira e do Golpe Militar de 1964.

o samba da bateria da escola de samba do MST, a Unidos da Lona Preta¹⁵, que em 2014 teve como tema os 50 anos do Golpe Militar de 1964, lançando como samba-enredo: “Lembrar é resistir, nos 50 anos do golpe, o povo segue em luta e pergunta: o que resta da ditadura”. Em memória dos 50 anos do Golpe Militar de 1964, a bela letra do samba-enredo fez menção ao processo de concretização do golpe civil-militar e as consequências que persistem até os dias atuais, citando a morte do ajudante de pedreiro Amarildo pela Polícia Militar carioca após ser capturado em uma operação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP):

*Brasil, a luz se apagou / Quando a águia pousou / E espalhou no continente a escuridão
Censura, exílio, clausura / Pra aprofundar um sistema opressor / Milagre econômico: que farsa!!! / 'Milágrima' caiu do pau-de-arara / “Caminhando e cantando” / A Lona Preta 'Vai Passar' / Gritando contra a ditadura / ‘Cabou o nome, ficou a estrutura / A mãe que perde o filho... resistiu / A voz do oprimido... não calou / Cadê o Amarildo? ...que sumiu / O povo perguntou.*

Naquele dia conversei bastante com Valéria, que viria a participar da marcha que ocupou a Odebrecht em maio daquele ano e que, depois disso, me convidou para ajudar na realização de uma oficina de *stencil*¹⁶ na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”. Na ocasião da ocupação da empreiteira, a jovem fez inúmeros *stencil* junto a outros jovens, despertando a ideia de que aquela atividade podia ter um viés de contestação e de expressão dos jovens.

Então, no dia 21 de julho de 2014 segui para a Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”. Depois de pegar o único ônibus que passa pelo assentamento, cheguei a Comuna e os jovens estavam retornando do futebol. Naquele momento, Valéria estava preocupada quanto à dispersão do pessoal. Logo que cheguei, Paulo, do setor de comunicação do “Dom Tomás” me disse que estava fazendo um trabalho de futebol com os meninos e que não queria que este trabalho se perdesse e os jovens se dispersassem. Em agosto houve um torneio de futebol no assentamento “Irmã Alberta”.

Fomos para o anfiteatro, um espaço aberto também chamado pelos moradores da Comuna de plenária, que não foi terminada e que agora é um espaço abandonado. Valéria pegou o material e o pessoal ficou ao redor, passamos as instruções, mas poucos toparam com o que propusemos. Por isso, eu comecei a fazer uma máscara de *stencil* com um símbolo da paz. Depois de um tempo os jovens homens começaram a pegar os sprays e pichar as paredes do local. Naquele momento, fiquei um pouco preocupado, mas Valéria disse que não tinha problema, pois aquele espaço era deles.

Depois de alguns desenhos nas paredes, houve quem revelasse prática no *graffiti*, outros

¹⁵ Criada em 2007 na Comuna da Terra “Irmã Alberta”, a Unidos da Lona Preta é uma escola de samba que resgata o caráter político das escolas de samba, local de encontro e instrumento de organização dos trabalhadores. O principal desfile da Unidos da Lona Preta acontece sempre no carnaval nas ruas ao redor da Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”.

¹⁶ *Stencil*: um estilo de *graffiti* em que se montam máscaras com folhas de raios-X deixando recortando as partes interiores do desenho, onde a tinta passará. Feita a máscara, joga-se o *spray* por cima em alguma superfície.

brincavam pela primeira vez, mas se empolgavam tentando, até mesmo, copiar certos desenhos. Uma das meninas me contou que só sabia fazer desenho no stencil, aprendera nas atividades de um bairro escola, que contava com aulas de cidadania e artes plásticas. Quando viram alguns stencil finalizados, principalmente o Che Guevara feito por Valéria e outro feito por uma jovem a partir de um ideograma japonês que significava amor, se empolgaram e começaram a aplicar os stencil em suas camisetas.

Por fim, conversamos com os jovens. Valéria explicou um pouco do intuito das atividades, contando sobre a Marcha até a Odebrecht e sobre o Encontro Regional da Juventude, que iria acontecer em breve. Eu comentei um pouco sobre a conversa que tivemos no Bloco do Cordão da Mentira, no dia 1º de abril, quando completou 50 anos do golpe militar, que pensamos em tentar criar um espaço para os jovens se expressarem e podermos conversar sobre algumas questões que perpassam a juventude. Perguntei para aonde que eles costumavam sair e disseram que saíam por Franco da Rocha mesmo.

No caminho para a oficina de *stencil* encontrei com Ana, que disse que havia me conhecido no Encontro de Juventude. Foi ela que veio falar comigo no ponto do ônibus. Fomos conversando até o assentamento. Trocamos contato e convidei para entrevistá-la. No dia da oficina os jovens se animaram com os *sprays* e picharam todo o espaço aberto, uma das jovens fez um ideograma japonês, ela já tinha feito curso de desenho. Eu fiquei com certo receio dos jovens estarem pichando os muros da plenária, mas Valéria me disse que não havia problema. Quando a jovem que propôs a oficina fez a máscara de *stencil* com o semblante do Che Guevara todos se empolgaram e entraram na atividade, fazendo em suas camisetas. Surgiu, então, a proposta de fazermos as camisetas do time de futebol a partir do *stencil*.

Durante a realização dessas oficinas e participação nas atividades do movimento fui me aproximando dos jovens, procurando aqueles com quem tinha maior proximidade e que observava em algum envolvimento com as atividades do movimento. A primeira entrevista foi com Valéria, uma das jovens que mais me aproximei, chegando, inclusive, a organizar oficinas com os jovens do assentamento “Dom Tomás Balduino”. Marcamos a entrevista em uma lanchonete. A entrevista durou cerca de 1 hora e 30 minutos.

A entrevista com Ana veio após uma ida ao assentamento para conversar com Valéria. No ônibus, ela me abordou dizendo que me conhecia dos espaços do Movimento. Aproveitei o caminho para perguntar sobre a escola onde os jovens do assentamento estudavam, desdobrando em uma conversa sobre professores influentes que me despertou o interesse em entrevistá-la. Combinamos um dia e fui até a casa onde ela mora. Lá fiz a entrevista, que durou cerca de 1 hora e 10 minutos e foi interrompida pela chegada de uma forte chuva.

No final de *julho de 2014*, um mandado judicial autorizando a reintegração de posse da

ocupação “João Carlos Pacchin” provocou a mudança da ocupação para um novo terreno. Enquanto o primeiro lugar escolhido para ser ocupado se constituía de dois terrenos com irregularidades na documentação e atrasos no pagamento do IPTU, configurando, portanto, uma forma de especulação imobiliária que contrariava o exercício da função social da terra, o novo terreno escolhido para ser ocupado era, segundo o que pude ouvir a respeito, um terreno da Prefeitura de São Paulo. Uma característica do terreno é que ele havia sido planejado, pois supostamente seria usado para a construção de um conjunto habitacional. Por fim, os moradores do entorno nos disseram que o terreno era muito usado para bailes *funks*, cujo som alto atravessava à noite.

O ponto de encontro para seguirmos para o novo espaço da ocupação foi a Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara”. Por volta das quatro horas da manhã fomos em direção ao terreno a ser ocupado, que só soubemos no momento do ato que se localizava no Alto da Colina em Itapevi. Logo que chegamos já levamos tudo para o terreno e montamos alguns barracos apenas para mostrar que estava ocupado e uma entrada com pedras e com a bandeira do MST estendida, enquanto o barracão central foi montado ao longo do final de semana.

Foi surpreendente ver o apoio popular, pois eu temia uma possível hostilidade dos moradores da região. No entanto, vi muitas demonstrações de solidariedade em relação à luta, principalmente, porque se tratou de um movimento organizado, cujos militantes, logo pela manhã, saíram para panfletar e falar sobre a ocupação, apresentando a ocupação aos moradores do entorno. Assim, recebemos alimentos e água, houve inclusive quem nos dissesse que a hora que precisássemos poderíamos bater à porta para pedir água.

Um momento que me deixou bastante tocado foi quando Flávio, do assentamento “Dom Pedro Casaldáliga”, e eu voltávamos com o material dos barracos desmontados do outro terreno para o local da ocupação. A certa altura do caminho o motorista do caminhão pediu para parar, pois precisava abastecer. Nesse momento, Flávio disse que ia falar com moradores de rua que viu deitados em frente à porta de uma loja. Resolvi então seguir Flávio e fomos conversar com as pessoas em situação de rua. Os primeiros com quem conversamos disseram que não estavam em situação de rua, que estavam apenas esperando para irem embora, outros dormiam em uma calçada coberta. Fomos então falar com eles e lhes demos informações sobre a ocupação no Alto da Colina, dizendo que se quisessem um lugar para dormir poderiam ir para a ocupação. Quando voltamos, a primeira mulher com quem havíamos conversado, dizendo que não se tratava de uma pessoa em situação de rua, nos chamou para agradecer pelo convite.

Durante o almoço, Genivaldo, do assentamento “Irmã Alberta”, comentava com alegria sobre a participação dos jovens. Dizia, admirado, que era gostoso ver os jovens trabalhando, pois cada prego que pregavam faziam com certa alegria e que muitos ali não tinham vivido aquilo que para ele era algo corriqueiro e cotidiano. De fato, organizar a ocupação não era tarefa fácil,

desmontar os barracos, por exemplo, demandava um trabalho pesado e exaustivo. Há quem diga que a conquista da moradia por meio de uma ocupação é fácil porque nunca sentiu o trabalho que dá.

Naquela ocupação não havia muitos jovens dos assentamentos, os jovens que passaram por lá foram João e Valéria. Em uma das noites frias que passei em frente à fogueira para me esquentar, conversei um pouco com João, que era um dos jovens que mais tinha apropriação dos elementos do Movimento, lembrando-se das canções sempre entoadas nas ocupações.

Depois de quase uma semana, como havia poucos ocupantes, na noite de quarta para quinta a Polícia desocupou violentamente o local. Como eu não estava no local naquela noite, ouvi os relatos dos ocupantes que estavam e que nos contaram que durante a reintegração os policiais diziam: “sai senão vou enfiar bala no seu cu”. Quando uma mulher caiu e se feriu, os policiais deram risada. Depois que os ocupantes saíram, eles queimaram o barracão coletivo e quebraram telhas. A assembleia às 19h estabeleceu o recuo dos ocupantes em assentamentos e na Comuna Urbana.

Em *junho de 2015* fizemos uma reunião com jovens das Comunas da Terra “Dom Tomás Balduino” e “Dom Pedro Casaldáliga”. Naquele dia entrevistei Diego e Aline em um mesmo dia, o que resultou em entrevistas mais curtas, com 45 minutos e 31 minutos respectivamente.

Daquela reunião no assentamento “Dom Tomás Balduino” tiramos que na outra semana faríamos uma oficina de xadrez e outra oficina de stencil, pois uma das propostas que Diego havia sugerido na primeira oficina de stencil que fizemos foi a de que aquela ideia poderia servir para pintar o brasão do time de futebol dos jovens da Comuna.

Na semana seguinte fizemos a oficina de stencil, enquanto Diego trouxe o brasão do time do futebol desenhado para que fizessem o molde, mas não conseguimos terminar o molde do brasão para concluir as camisetas. Ao final da oficina marcamos a oficina de xadrez para dali a quinze dias e fomos conversar com os jovens para saber mais sobre o que gostariam de ter como atividade, enquanto alguns trouxeram que gostariam de aprender a tocar algum instrumento musical.

Assim, quinze dias depois fizemos a oficina de xadrez, oficina em que os jovens participaram ativamente e que infelizmente não conseguimos dar continuidade em função da indisponibilidade de horários das educadoras envolvidas.

Na outra oficina, Valéria e eu levamos instrumentos para os jovens. Valéria também trouxe um *funk* no celular: “Isso é Brasil!”, do *funkeiro* Mc Garden, para mostrar para os jovens que o havia *funks* abordando questões sociais. Ao ouvi-lo os jovens ficaram animados e começamos a sugerir que escrevessem um rap. Enquanto Valéria tocava “Ela partiu”¹⁷, de Tim Maia, os jovens

¹⁷Essa mesma música também ficou conhecida por sua batida ter sido usada como *sampler* da música “Um Homem na Estrada”, do grupo de rap Racionais Mc’s.

começaram a pensar em uma letra de rap:

*2013, 13 de setembro, anunciaram mais um assentamento.
Tinha que ver mó alegria, várias famílias na correria.
MST, Movimento Sem-Terra, outra vez na disputa pela terra.*

*A vida não é fácil, mas agradeço a Deus, pelo pão de cada dia que me concedeu.
Assim é nossas vidas assim é nossa história, não adianta impedir a nossa trajetória.*

Na segunda oficina de rimas que fizemos os próprios jovens propuseram continuar o rap que começaram a fazer na primeira oficina, talvez porque os comentários que surgiram na festa de aniversário do assentamento, pedindo para que apresentassem o rap, incentivaram os jovens a continuar, ainda que naquela festa não quisessem apresentá-lo.

A certa altura da oficina percebi que eles não estavam conseguindo desenvolver o rap. Nesse tempo fui conversando com eles, perguntando se não havia algum espaço na escola onde estudavam para que pudessem apresentá-lo. Nisso, Leandrinho me falou: “Não, você tá louco, as pessoas já não gostam da gente lá...”, e seguiu, dizendo que se eles apresentassem algo assim como um rap sofreriam ainda mais preconceitos.

Nesse momento tentei levantar as histórias de preconceito que sofriam, mas não obtive sucesso. Dodô, outro jovem, também estava encontrando dificuldade para desenvolver o RAP, sendo que no meio da atividade fazia várias brincadeiras muito criativas. Em um dos momentos, por exemplo, começou a fingir que cantava como repentistas nordestinos. Perguntei se conhecia o estilo, mas disse que não. Quando lhe perguntei, no entanto, se conhecia os músicos Caju e Castanha, imediatamente reconheceu o consagrado estilo popularizado pela dupla. Pedi, então, para que continuasse com a brincadeira e lhe entreguei o pandeiro que estava em minhas mãos. Houve uma primeira recusa, mas insisti e ele pegou, enquanto eu tomei em minhas mãos um triângulo que havia levado junto com os outros instrumentos, para que juntos fizéssemos um som.

Em outro momento, o mesmo jovem começou a fingir que cantava em francês a partir da letra de rap que eles estavam montando. Leandrinho e Leandro começaram a zombar dele, mas tentando incentivá-lo perguntei se conhecia Mano Chao, um rapper francês. Quando mostrei uma música no celular os jovens gostaram do som e acharam o som igual ao que Denis fazia.

Por incentivar as brincadeiras que os jovens faziam fui ganhando confiança, foi então que Dodô veio me falar que a letra do RAP estava difícil de sair ali, mas que tinha vários raps em seu caderno. Quando lhe perguntei sobre o que escrevia, contou que um dos RAPs que escreveu, junto com um colega de turma, falava sobre o bafo de uma de suas professoras. A inspiração para a letra teria vindo como uma reação à nota vermelha dada pela professora aos jovens: “A professora tinha dado nota vermelha, aí a gente ficou nervoso e começou a escrever sobre o bafo que ela tinha”,

cantando em seguida alguns dos trechos: “Meu Deus, mas que bafo, quando entrava o ventilador parava / Professora, seu bafo tá tenso/só de você falar eu endureci igual cimento”.

Imaginei, no entanto, que uma simples nota vermelha não representava tamanho motivo para que os jovens chegassem a escrever um rap caçoando do seu bafo, supondo que aquele deveria ser mais um episódio e que os jovens encontraram no rap um caminho para extravasar uma raiva acumulada. Por isso, resolvi perguntar mais sobre a relação com aquela professora, ao que eles trouxeram argumentos como: “[Ela] falou que nós não temos lei... tudo acontece por causa de nós... que nós somos um bando de vagabundo”, comparando o que passavam com Cris, jovem negro do seriado estadunidense “Todo mundo odeia o Cris”. Diante desse relato, os outros jovens também começaram a me contar histórias que até então não tinham aparecido, pois sempre todos participavam das oficinas, mas não se expressavam muito, falavam pouco.

Essas histórias traziam várias cenas de preconceitos sofridos na escola, como a das guerras de comida, que quando aconteciam disseram que os sem-terra eram os primeiros a levar comida. Como quando chovia chegavam com os tênis ou botas cheias de lama, pois as ruas do assentamento não são asfaltadas, passaram a ser chamados de “pés de barro” na escola, o que não deixavam passar batido, respondendo: “Vocês moram no bueiro... a televisão da sua casa liga a do vizinho”, referindo-se as moradias da favela, tantas vezes amontoadas umas às outras.

Naquele tempo me disseram que ainda eram desunidos, pois em função das discriminações não queriam se quer que soubessem que eram dos assentamentos e procuravam se manter separados. Com o tempo, no entanto, passaram a se unir, principalmente, a partir de um dos jovens que foi se tornando uma liderança entre eles, contando que estabeleceram a partir daquele momento que mexer com um deles significaria mexer com todos eles, gerando até mesmo alianças com jovens que eram de fora dos assentamentos, mas que provavelmente também sofriam preconceito: “A gente não ajudava nós mesmos, aí a gente se uniu... foi até o Diego, uma pá de moleque... mexeu com um, mexeu com todos, os moleques ajudavam... moram nas quebradinhos...”.

Contaram então várias histórias de brigas, orgulhosos da união que haviam formado, dizendo que agora eram eles quem “mandavam” na escola:

-Tem os que não gostam de nois... agora é nois que manda na escola...

-E o que é mandar na escola? - perguntei.

-É se proteger... fechar o bonde... quando não tem briga é tudo separado, mas quando tem briga todos se juntam... é estabelecer uma lei: mexeu com um, mexeu com todos!

Quando não havia briga diziam que andavam separados, mas quando a briga acontecia se uniam. Foram várias as histórias de brigas que ouvi dos jovens, que contavam empolgados a vontade que tinham de bater naqueles de quem um dia apanharam. “Era tanta vontade de bater que a gente se bateu”, dizendo depois que agora “Aqui quem faz a lei é nós”.

Percebi ao longo dos trabalhos que a música sempre foi um dos melhores meios de me relacionar com os jovens, era por onde eu mais me sentia à vontade, era por onde as histórias brotavam. Houve até uma vez que fui entrevistar Henrique, um dos jovens, e ainda que não se lembrasse de tê-lo visto pessoalmente no Dom Tomás Balduino, ele me contou que se lembrava de mim e contou, para minha surpresa, que chegamos até a fazer um samba, “E o que a gente tocou?”, perguntei, “Sei lá, acho que foi trem das onze”.

O interesse em entrevistar Henrique surgiu por aparecer na entrevista que fiz com Valéria, contando que o jovem teria sofrido menos preconceito na escola por começar a trabalhar cedo e ter condições de comprar suas roupas. Atualmente o jovem não mora no assentamento, mora com a tia. Ele contribui muito para ampliarmos a compreensão das dificuldades que os jovens enfrentam ao permanecerem nos assentamentos. Peguei seu contato pelo *Facebook* e tentei marcar uma entrevista pessoalmente. O jovem, no entanto, disse que seria difícil, pois morava na Brasilândia e trabalhava doze horas em uma pizzeria como pizzaiolo. Novamente diante das dificuldades da distância e do tempo, resolvi realizar a entrevista pela própria Rede Social.

Ao longo do convívio com os jovens pude, portanto, observar algumas questões que interferiam no pertencimento aos assentamentos, as quais foram apresentadas anteriormente e que traremos com mais detalhes no próximo capítulo.

6. ANÁLISE DE ENTREVISTAS

No capítulo anterior elencamos alguns dos pontos destacados a partir da observação participante e das entrevistas feitas com os jovens assentados. Pudemos, com isso, resgatar elementos importantes para o enraizamento em sua intersecção com a juventude, ou seja, os temas que mais influenciam no pertencimento dos jovens e sua importância nas questões que afetam a passagem da heteronomia para a autonomia.

Tomaremos estes temas: “Infância nos Acampamentos”, “Preconceitos enfrentados nos bairros e nas escolas” e “Família e Mundo do Trabalho” como parâmetros para as análises das entrevistas, feitas com cinco jovens assentados: Valéria (22 anos), Ana (18 anos) e Diego (15 anos), da Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”, com Aline (16 anos), da Comuna da Terra “Dom Pedro Casaldáliga”, e com Henrique (18 anos), ex-morador da Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”.

Como parte dos procedimentos éticos, o projeto de pesquisa foi apresentado por uma militante do setor de educação do MST em uma reunião da direção da Regional Grande São Paulo do Movimento, que aprovou a sua realização no começo do ano de 2014. Também como parte dos procedimentos éticos o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP. Além disso, os jovens entrevistados assinaram um de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso das entrevistas neste trabalho, *sendo que seus respectivos nomes foram modificados para manter o anonimato*. Dos jovens, dois tem menos de 18 anos, Diego (15 anos) e Aline (16 anos), para os quais também foi solicitada a autorização dos pais para o uso das entrevistas¹⁸.

Dos jovens assentados, Valéria é membro da militância do Movimento e nos trouxe uma história muito rica de participação política, enquanto Ana e Aline exibem certo engajamento, participando de atividades. Diego também participa das atividades do Movimento, ainda que seu engajamento no Movimento seja menor, ele exerce uma liderança entre os jovens assentados. Henrique é um jovem que optou por deixar o assentamento onde nasceu, e, assim como explicamos no final do capítulo anterior, optamos por entrevistá-lo, pois entendemos que ouvi-lo contribuiu para melhor compreendermos as dificuldades que os jovens assentados enfrentam em relação ao enraizamento nos assentamentos.

¹⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontram-se em anexo no final deste trabalho.

6.1. INFÂNCIA NOS ACAMPAMENTOS

Como vimos no Percurso da Pesquisa, o contato com as crianças e jovens nos trouxe a percepção das boas lembranças da época de acampamento, o que nos levou a inserir perguntas sobre a infância no roteiro de pesquisa. Assim, durante as entrevistas com os jovens pudemos ouvir histórias que trouxeram lembranças de uma infância sem-terra marcada pela coletividade e pela liberdade que desfrutavam para brincar nos espaços de acampamento. As boas lembranças dos jovens caminham junto à percepção de que os moradores dos assentamentos eram mais unidos quando moravam no acampamento. Na cena a seguir, Valéria nos trouxe uma cena de como era a vida no acampamento:

[Pesquisador] *Você tinha quantos anos quando você chegou no Dom Tomás?*

[Valéria] *2003 foi, eu estava com 9 anos. Chegando já tinha produção, aquelas hortas enormes, no Dom Tomás, tinha um canteiro, assim, de porco com uns porcos enormes, cabra, boi... sabe, essas coisas assim, e tinha uma cozinha coletiva que funcionava muito bem, então nos finais de semana o almoço era coletivo. Daí tinha uma casa que era toda feita de eucalipto e tinha uma televisão, isso eu achava legal, todas as noites todo mundo do acampamento ficava naquela casa para assistir televisão porque ninguém tinha televisão naquela época. Daí era uma televisãozinha pequena assim, mas todo mundo ficava, assim, sabe, à noite, assistindo novela, sabe, tava até passando “Kubanacan”... **Eu lembro porque minha mãe ia para assistir novela e eu ficava correndo em volta dos meus amigos, ficava brincando.** (Valéria, 22 anos)*

Na fala a seguir, ao se referir à mudança para o lugar onde mora atualmente, a Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”, Valéria trouxe que a vida ficou mais difícil em função das mudanças drásticas na socialização, pois enquanto no assentamento “Irmã Alberta” ela afirmou que tinha amigos e uma bicicleta, podendo percorrer aquele espaço livremente, se sentindo em casa, no “Dom Tomás” tudo ficou mais distante, e como não havia muitas crianças no assentamento, acabou ficando distante também dos amigos. São várias as menções, portanto, ao espírito comunitário do acampamento e a proximidade em relação aos outros moradores, comentando, inclusive, sobre sua mãe, frisando que esse sentimento não passa apenas por ela e pelos jovens, mas também pelos adultos. Em seguida, Valéria nos contou sobre sua infância no assentamento “Irmã Alberta”:

*Eu era do Irmã Alberta e o Irmã Alberta era totalmente diferente, o Irmã Alberta era ali... e eu **nunca sofri preconceito, era minha vida de infância**, a gente era muito feliz no Irmã Alberta, tenho umas lembranças muito boas. Quando a gente foi para o “Dom Tomás” nossa vida virou um inferno (...) no Irmã Alberta eu estudava... porque saindo tinha uma escola ali [do lado]. Aí eu estudava ali. Aí eu nunca sofri preconceito nenhum... com meus amigos... toda minha vida de infância, você ter amigos é demais, você ter uma bicicleta e um lugar para andar é demais né. Eu ia com a galera do acampamento... você se relacionava muito, né, com os amigos e tal. Aí quando chegou no acampamento “Dom Tomás”, tinha acabado de consolidar em assentamento, mas as condições ainda eram de*

acampamento. Aí tudo ficou mais distante, eu não tinha meus amigos, eu não conhecia ninguém e não tinha muita criança na época, era mais jovem mesmo, com 17 anos, 20 anos, não tinha muita criança e tal. E aí a vida foi ficando mais difícil, porque eu já não tinha meus amigos... uma criança para ser feliz ela precisa ter amigos e brinquedos, aí a gente já não tinha mais nada disso, então, aí a gente foi... minha mãe mesmo ela ficou muito triste, porque já não tinha mais gente por perto, no acampamento era todo mundo junto e no “Dom Tomás” espalhou todo mundo, sabe? (Valéria, 22 anos)

Na fala de Valéria, ao se referir a Comuna “Irmã Alberta”, ela menciona várias vezes o “ali”, denotando a proximidade, “porque saindo tinha uma escola ali. Aí eu estudava ali”. A fala de Valéria nos atenta para aspectos do enraizamento e ele participa da constituição da autonomia: Valéria traz mais de uma vez que no acampamento não sofreu preconceito, lembrando-se dos amigos que tinha, havendo, portanto, uma sensação de liberdade justamente por fazer parte de um grupo. Novamente, recorremos a Gonçalves Filho (1998), quando traz que o humano é um ser que se constitui na presença do outro e que precisa se sentir em uma coletividade que seja extensão de sua casa.

A maneira de Valéria contar suas histórias de infância nos leva a perceber o quanto se sentia à vontade no acampamento, sempre ressaltando que se relacionava muito com os outros acampados, principalmente com as outras crianças da sua idade. A mudança para o assentamento conquistado aparece como um difícil desafio a ser enfrentado, principalmente pela distância, seja em relação a escola, ou em relação aos amigos, sem os quais não se é livre para brincar, afirmando que uma criança para ser feliz precisa ter amigos e espaço para explorar livremente.

Na entrevista com Valéria, hoje com 22 anos, as perguntas sobre os tempos de criança no acampamento lhe remeteram a certa nostalgia, afirmando tacitamente que ali viveu sua “vida de infância”, dizendo logo em seguida que teve lembranças muito boas no acampamento.

*É que as pessoas falam assim: “como que era e tal?”. É que eu tenho muito a visão do Irmã Alberta de quando eu era criança, então **quando você é criança tudo é divertido, né, eu lembro que eu olhava os barracos e via tudo colorido, sabe, as lonas, preta com azul, tinham umas lonas que eram coloridas, eu achava tudo uma graça, você não olhava um circo ou algo assim, mais ou menos assim, daí as pessoas acham que passava dificuldade as condições mínimas. Então tem assentamento que tem cesta básica, é muito difícil faltar alguma coisa, não, claro, você não vai ter mistura, tipo carne, essas coisas, mas arroz e feijão, fubá, farinha, essas coisas não faltavam. Não ia ter bolacha, essas coisas, regalias, né, as coisas básicas nunca faltavam. Então, assim, não posso falar que passei fome no Irmã Alberta, nada disso, pelo contrário, minha vida era divertida lá, e aí a amizade era muito fácil porque era um barraco, do outro lado morava o outro.** (Valéria, 22 anos)*

Mais uma vez, Valéria menciona a alegria que sentia na infância no acampamento. Se a bicicleta tem um significado muito forte para as crianças, estendendo seus limites e podendo desbravar o que as pernas sozinhas não alcançam, e, se poderíamos imaginar que na vida no

acampamento só haveria sofrimento, a imagem que a jovem nos traz é de uma infância cheia de vida: *quando você é criança tudo é divertido, né, eu lembro que eu olhava os barracos e via tudo colorido, sabe, as lonas, preta com azul, tinham umas lonas que eram coloridas, eu achava tudo uma graça.*

A presença das crianças ajuda a recuperar no adulto aquilo que ficou na infância, afinal, quando crescemos surgem novas vontades, nosso olhar se volta para outros horizontes. O ser humano é um ser social, se constitui na relação com os outros e define quando se encontra solitário.

*No Irmã Alberta a gente ficou dois, três anos, daí meu pai foi convidado pela Roseli e o marido dela a morar aqui, porque várias famílias tinham saído daqui, então não podia deixar os lotes desocupados, e aí como meu pai já era bastante conhecido dentro do movimento aí chamaram ele para vir para cá, daí nós viemos no ano de 2005 para cá. Foi isso, aí a gente começou a morar ali naquele barraco ali embaixo, aí quando foi, acho que em 2009, 2010, essa casa aqui ficou pronta. (...) As dificuldades que a gente encontrava mais era em dia de chuva, porque pingava aqui, pingava ali e dependendo da chuva podia rasgar a lona. No calor também a gente passava bastante sufoco porque Lona é muito quente, então era bem complicado, mas **passar necessidade de comida a gente nunca passou**, é só essa necessidade mesmo de moradia. (Ana, 18 anos)*

Tal como Valéria havia se referido ao fato de nunca ter passado fome na Comuna da Terra Irmã Alberta, ressaltando os aspectos positivos, principalmente quando compara com a mudança drástica para a Comuna Dom Tomás Balduino, Ana também faz menção a nunca ter passado pela “necessidade de comida”. Seguindo na fala de Ana, é possível imaginar que a precariedade das condições no acampamento trazia várias dificuldades: se quando chovia entrava água dentro dos barracos de lona, em dias de sol o calor intenso não parecia ajudar muito. A jovem, no entanto, talvez por viver condições um pouco melhores do que aquelas que os pais viveram, reafirma que por mais dificuldades que tenham encontrado, nunca lhes faltou comida, como quem afirma a manutenção da dignidade mesmo em condições adversas.

O espírito comunitário dos acampamentos é um dos elementos mais fortalecedores das pessoas que ali se encontram. Entre esses elementos podemos perceber a presença de outras pessoas da mesma faixa etária e a sensação de segurança que lhes permitia circular pelo espaço livremente, experiências de uma vida em comunidade ou sociedade, tal como na fala de Diego:

[Pesquisador] *E você acampou aqui também?*

[Diego] *Acampamos acho que uns... mais ou menos uns 4 anos, 3 anos... barraco, tudo, vela. Pra conseguir isso aqui, hein, vixe, lutamos!*

[Pesquisador] *E como que era no acampamento?*

[Diego] *Ah... era uma sociedade, né? Inclusive, **era mais sociedade do que agora**. Era todo mundo coletivo, todo mundo junto, barraco de lona, vela, tudo... sem água, buscando na mina. Transporte nós tínhamos que andar bastante para conseguir. (Diego, 15 anos)*

A fala de Diego também retrata a precariedade das condições em que viviam os acampados, com dificuldades para acessar água e energia elétrica, o que muitas vezes contribui no desgaste das relações. Martins (2009) afirma que a premente necessidade de envolvimento dos membros do acampamento na sua organização, participando das decisões e da sua manutenção, implica nessa maior socialização de seus membros, como aparece na fala de Diego.

A convivência com os mais velhos, por sua vez, nos ajuda a compreender como o Movimento se organiza para garantir a alimentação. Agrupando pessoas que estavam em situação de rua ou que moravam em favelas e regiões pobres das periferias, o Movimento conseguiu oferecer, pela proposta de organização coletiva, condições para uma vida digna e para o exercício dos direitos que o Estado não tem garantido. Conversando com “tio” Mauro foi possível ouvir uma de suas histórias de luta:

No Irmã Alberta, quando a gente acampou lá, não sei se foi um ano depois, a data certa eu não lembro... então, a gente estava recebendo a cesta do INCRA, né, que era arroz, feijão, farinha, fubá, sal, café, então, por alguma coisa que aconteceu lá no INCRA, quando era para chegar nas datas, quando era para chegar... então, não veio; aí começou a faltar dentro do acampamento. Você sabe quantas pessoas tinham lá? 750 pessoas, e tinha gente do Irmã Alberta, tinha gente do Terra Sem Males e tinha gente do Dom Pedro Casaldáliga, três acampamentos num mesmo lugar. E aí alguns parceiros arrumaram alguns caminhões e aí a gente saía em determinado lugar pedindo justamente aquilo. (...) Num outro lugar, dentro de um boteco, cheguei lá e falei da situação, assim, assim, assim, acontece isso, isso e isso... ah, eu vi os cara da mesa:

- Quanto vocês estão pedindo em dinheiro? Quanto falta? A quantidade.

-Não, nós não tamo pedindo dinheiro, nós tamo pedindo alimentação, dinheiro a gente não recebe.

Os cara na mesa, assim: “Pô, o cara sai pedindo e recusa dinheiro”, o cara falou e eu falei: “Sim, senhor!”, escutei ele falando e falei: “Sim, senhor! Se você quiser doar um quilo de arroz a gente aceita, um caroço de feijão, a gente aceita, um pacote de café, mas dinheiro a gente não aceita, a gente está pedindo pra comer, não para se beneficiar do seu dinheiro. Sei que eles fizeram uma arrecadação lá e falou assim: “Espera só um pouco, aí, um pouquinho...”. Aí eles foram lá, trouxeram um saco de comida com tudo dentro. Aqueles que estavam na mesa jogando e bebendo fizeram isso. (Mauro, adulto)

As histórias de Valéria e de “tio” Mauro nos ajudam a compreender as dimensões singulares do universo da infância e do adulto, pois quando somos crianças, tal como Valéria nos conta, o interesse pela brincadeira e por estar com os amigos é predominante. Quando crescemos, novas responsabilidades nos convocam, e sermos reconhecidos por contribuir com elas é importante na constituição do pertencimento. Antes de nos contar esta história, “tio” Mauro havia feito o seguinte comentário:

Na hora que falta pão, porque não vai ter pão para todo mundo... se junta todo mundo e vai fazer uma arrecadação na cidade e você chegar de uma arrecadação e olhar e dizer assim:

'Nossa, aquela criança, se eu não vou fazer isso a criança de tal fulano iria passar fome!'
Mesmo que você não tenha criança, mas sabe, o que é você se sentir... se sentir útil!.
 (Mauro, adulto)

Todavia, com a conquista da terra e da moradia, é comum que as pessoas passem a se dedicar mais a sua casa e a seu lote. Uma hipótese que levantamos para isso é que com a conquista da terra, as pessoas passam a depender menos dos vizinhos. Pudemos observar que em vários momentos as relações de poder entre os próprios vizinhos geram diferentes desgastes, de modo que vários optam por se desvincular do Movimento e, até mesmo, se distanciar dos outros moradores.

Essa busca por depender cada vez menos às vezes pode se relacionar ao que Gonçalves Filho (1998) afirma sobre o homem pobre, que, quando costuma se encontrar numa relação de dependência, relação que o leva muitas vezes a precisar se submeter a outro homem para garantir sua sobrevivência, ele pode vir a buscar na alienação de sua dependência uma saída, sonhando muitas vezes com a riqueza como único caminho para que não venha mais a depender de outros homens. Quando essa dependência, por sua vez, vem acompanhada da participação nas decisões sobre o espaço onde moram, a dependência entre as pessoas pode recusar a servidão e dar lugar à solidariedade.

Acompanhando Paulo Freire, pudemos observar como a relação entre os oprimidos é determinada por uma estrutura social que reproduz entre os próprios oprimidos várias das violências sofridas. Essas violências, que reproduzem uma desigualdade política em suas relações, resultam em muitos casos em sofrimentos que desgastam as relações e dificultam a convivência coletiva.

Por isso, observamos que, após a conquista da terra e da moradia, os desafios da luta se reconfiguraram. Como exemplo disso, observamos que as mulheres da Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara” se reuniram no dia 8 de março de 2014, Dia Internacional das Mulheres, e tiraram como pauta a luta pela conclusão da construção da Escola Infantil da Comuna Urbana.

Já no último aniversário da Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”, comemorada dia 13 de setembro, considerada a data do primeiro acampamento em Arujá, a mística da festa teve como tema a conquista das vans escolares para os filhos das famílias assentadas. Nos últimos anos as vans escolares passaram a entrar no assentamento para transportar as crianças até as escolas onde estudam, pois em função da estrada de terra os motoristas de transporte escolar se recusavam a entrar nos assentamentos. Após uma série de manifestações em frente à prefeitura houve a conquista de que o transporte escolar passasse dentro dos assentamentos.

Diferentemente de Valéria, cuja família se mudou de um assentamento para outro, a jovem Aline, de 16 anos, se mudou de uma favela para um assentamento. Entretanto, tal como Valéria, Aline também fala da vivência de um universo infantil cujos elementos possibilitaram que o sentimento de enraizamento ocorresse de maneira espontânea. Novamente a ênfase recai na

presença de outras pessoas da mesma faixa etária e na sensação de segurança que lhes permitia circular pelo espaço livremente. Aline contou, por exemplo, sobre a mudança que fez de uma região permeada pela violência do crime organizado para o assentamento, onde pode desfrutar da infância para além dos limites da casa:

Essa mudança [para o assentamento] foi difícil, porque eu era muito acostumada com a cidade, então foi um choque, porque aqui não tinha energia, não tinha água, era complicada a situação, aí demorou pra eu me acostumar. (...) Eu tinha amigos que eu gostava demais, que hoje eu nem tenho contato mais, para mim naquela época era ruim eu vir para cá, eu não queria vir para cá, porque eu gostava muito da cidade, mas aí eu vim para cá e vi que era bem melhor que a cidade, eu podia dormir tranquila (...). (Aline, 16 anos)

Svartman (2010), em pesquisa sobre desenraizamento resultante do trabalho fabril, abordou o medo que alguns trabalhadores sentiam ao voltar sozinhos para suas casas de madrugada, medo justificado em certos momentos pelo contato da região com episódios de crimes e assaltos. Por isso, ao se referir a Simone Weil (1996), o autor afirma que um sinal de desenraizamento é que todos temem ambientes sentidos como exteriores e opressivos, em que ninguém se sente em casa, o que contribui para a compreensão dos lugares que por se reduzirem a lugares de passagem se tornam inabitáveis e medonhos.

Foi por aí que eu comecei a aprender a gostar daqui, já foi por aí, só pelo silêncio, pela calma.(...) Aí eu fui vendo que aqui era melhor, que aqui era um lugar que não tinha som alto, que não tinha tráfico, que podia sair à hora que eu quisesse sem correr perigo. Então, foi mais por esses motivos mesmo, porque lá era muito preocupante, eu não tinha vida, tinha que ficar em casa, por que... minha tia me dava tanta segurança por eu não ser filha dela, aí ela dobrava a segurança comigo, não podia sair a não ser que fosse para a escola. Hoje a gente nem vai muito para lá, só de vez em quando, porque a gente tem muita família lá, a maioria da nossa família. (Aline, 16 anos)

Mais uma vez vemos a menção aos amigos: “eu tinha amigos que eu gostava demais”, ao mesmo tempo Aline trouxe a diferença que sentiu quando passou a morar no assentamento, ressaltando a tranquilidade em oposição ao antigo ambiente onde não podia sair de casa, em função da opressão do tráfico de drogas.

Esse pertencimento relatado na fala de Aline apareceu com maior vivacidade ao contar sobre o vídeo em que se viu comendo “folha de goiaba”. Ao relemburar essa história, Aline, espantada, se referiu mais uma vez à cena em que se viu comendo folha de goiaba, pois já havia se esquecido daquela cena. Ainda é interessante notar que a jovem se referiu ao vídeo como “nosso vídeo”, demonstrando um pertencimento ao grupo filmado e, por consequência, ao assentamento:

[Pesquisador] *Daí aqui, com 7 anos, você brincava do quê? Que aí você podia sair você começou a...*

[Aline] *Comecei a comer folha de goiaba. (Risos). Eu lembrei disso sabe por quê? Porque a gente fazia atividade com as garotas da FAU, aí eles filmavam tudo, tudo, tudo, e eu tinha acabado de vir para cá, aí a gente, depois de um tempo, depois de três anos a gente foi assistir um filme, o nosso filme, né, que eles gravavam tudo, aí a gente foi assistir nosso filme, aí eu estava assistindo o vídeo e aí eu vi eu comendo folha de goiaba, aí eu olhei assim e falei: “nossa gente eu não acredito que eu comia folha de goiaba”.* (Aline, 16 anos)

Aline se refere então ao como se sentia em casa no assentamento:

Só minha família já se mudou três vezes... quatro vezes, porque olha: a gente morava em um barraco, aí a gente foi para o Castelo de Madeira... (Risos)... tipo, para a casa de madeira, aí dessa para a casa de telha e aí agora para a casa de alvenaria. (Aline, 16 anos)

Neste trecho, quando Aline foi se referir à casa de madeira onde sua família morou, acabou por dizer sem querer “Castelo de Madeira”, fazendo referência à música “Castelo de Madeira”, do grupo de rap “A Família”. Esta confusão reflete o quanto Aline se sentia em casa quando estava no assentamento. No refrão da canção a letra diz: “Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira / Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira”, referindo-se a casa na favela, conquista de muita luta. Ao dizer que é príncipe do gueto, o rapper anuncia que “só quem é” desce e sobe a ladeira, ou seja, só quem pertence aquele lugar. Desta forma, a letra, conhecida em todos os assentamentos, traz uma mensagem de fortalecimento do morador da favela, pois só quem pertence aquele lugar, só quem conquistou a moradia, pode subir e descer livremente.

6.2. O PRECONCEITO ENFRENTADO NOS BAIRROS E NAS ESCOLAS

Uma das reclamações que sempre ouvia dos jovens das Comunas era sobre como as pessoas “de fora” os viam e como se referiam a Comuna. Na Comuna Urbana havia o incômodo de que “o povo de fora” da Comuna não os via como os moradores dos “predinhos” do CDHU, mas viam “igual favela”. Já no assentamento “Dom Tomás Balduino” os jovens reclamavam que ninguém se referia a Comuna como assentamento, mas como “dos sem-terra”, dizendo da seguinte maneira: “ninguém fala que é de assentamento, falam que aqui é dos sem-terra!”.

Vale notar a maneira como as pessoas costumam se referir aos prédios dos conjuntos habitacionais populares e que é também a maneira como os jovens da Comuna se referiam, chamando-os de “predinhos”. Esse modo de se referir demonstra como as moradias populares, sejam elas construídas por mutirão como a Comuna Urbana ou conjuntos habitacionais construídos

por iniciativa do governo, recebem adjetivos pejorativos e discriminatórios, como se a via comercial fosse a única via legítima de se alcançar um direito, impondo àqueles que o conquistaram por outros meios o sentido de incapazes.

Nesse sentido, um dos sofrimentos recorrentes entre os jovens assentados durante as conversas e entrevistas foi à discriminação sofrida nas escolas. Valéria, por exemplo, depois de nos contar ter vivido uma infância alegre no acampamento, onde brincava livremente com as outras crianças e convivia com elas na escola, nos contou sobre a mudança de escola quando foi para o assentamento “Dom Tomás Balduino”, seguida do medo que passou a sentir de que soubessem que ela era de assentamento:

*E a galera, tipo, aloprava mesmo, era muito forte. E assim, o pessoal da favela já era muito discriminado, pessoal da Roseira, ali, era muito discriminado, mesmo porque morava em barraquinho... muitas pessoas que usavam drogas. Então, ao mesmo tempo em que eles eram discriminados eles eram manda-chuvas, o que eles falavam era praticamente lei. **Agora quando você era sem-terra você era muito discriminado**, porque era aquela pessoa que morava embaixo da rua, até as mães tratavam mal mesmo. (Valéria, 22 anos)*

Três pontos que se destacam na fala de Valéria quanto à discriminação sofrida pelos jovens assentados: o primeiro ponto se refere à discriminação entre os próprios jovens, destacando a comparação com a discriminação sofrida pelos moradores da favela, como abordamos no Percurso da Pesquisa, quando, em uma das oficinas de rap que fizemos outros jovens também contaram que os moradores das “quebradinhas” (em referência às áreas faveladas) eram os que mais apanhavam. O segundo ponto é o de que sofriam discriminação igual ou maior do que os jovens moradores das favelas, pois muitas vezes já tinham sido pessoas em situação de rua. O terceiro ponto é o de que, como veremos melhor a seguir, as próprias mães dos jovens discriminavam as crianças e jovens filhos de sem-terras.

Em relação ao primeiro ponto que destacamos, sobre o preconceito e a discriminação sofridos pelos jovens assentados na escola, eles não se restringem a agressões verbais, mas tomam a esfera da violência física, como nos contou Valéria:

***Teve uma vez que teve guerra de maçã**, daí a primeira pessoa que foi atingida foi ele [companheiro], mas a gente não pode nem dizer por que, mas sabiam que ele era um sem-terra, qualquer coisinha ele apanhava, ele era o primeiro atingido por resto de comida, essas coisas, sabe? **Isso me apavorava, pensava se isso acontecesse comigo, a garota mais tímida da escola...** ficava com medo de alguém falar assim: “onde você mora?”. Aí eu falava: “na minha casa” (risos). (Valéria, 22 anos)*

Durante a oficina de RAP que contamos no Percurso da Pesquisa outros jovens também citaram a guerra de comida. Nesse trecho Valéria se refere como que os sem-terra apanhavam

durante as guerras de comida apenas por sua origem, pois quando apanhavam não conseguiam saber se havia outro motivo.

Enquanto ela se apresentou como uma criança muito livre e espontânea, agora, em função dos medos que passou a ter, por sentir a discriminação sofrida pelos jovens assentados, disse que passou a ser uma jovem tímida, com medo de se mostrar e de que alguém soubesse sua origem sem-terra, tanto que quando lhe perguntavam onde morava, dizia apenas que morava em sua casa.

Gonçalves Filho (2007), afirma que quando uma pessoa está impedida de relaxar ela tende a agir de maneira estereotipada, esforçando-se por corresponder às expectativas e não ganhar visibilidade por temer represálias. Mas há também o extremo dos comportamentos antissociais, que podem ser interpretados como uma demanda de receptividade.

Como vimos no Percurso da Pesquisa, a dificuldade de contar no ambiente escolar que moram no assentamento aparece para a maioria dos jovens assentados. Na entrevista com Henrique, jovem de 18 anos, ele comentou um pouco sobre como era à vida quando estava no assentamento:

[Pesquisador] *E antes de você sair, como que era no assentamento? O que você costumava fazer por lá?*

[Henrique] *Eu não fazia nada. Só estudava.*

[Pesquisador] *E como era na escola?*

[Henrique] *Normal.*

[Pesquisador] *Porque eu imagino que antigamente era mais difícil pra quem era dos assentamentos...*

[Henrique] *Uhum. Verdade.*

[Pesquisador] *Você chegou a sofrer preconceito por causa disso?*

[Henrique] ***Eu não falava que era de lá não. Então foi normal.***

[Pesquisador] *Mas a galera não perguntava onde você morava?*

[Henrique] ***Eu falava que era em Franco***

(Henrique, 18 anos)

Henrique admite que na escola era mais difícil para quem era dos assentamentos, mas não parecia querer falar a respeito. Tal como a irmã, o jovem afirmou que não falava que morava no assentamento possivelmente para não ser discriminado. Quando lhe perguntei sobre o que fazia quando lhe perguntavam onde morava, respondia apenas que era de Franco da Rocha, cidade vizinha à cidade onde estudava Jordanésia.

Imaginei, então, que Henrique ocultava morar em assentamento por já ter visto alguma manifestação de preconceito com os jovens assentados, mas quando lhe perguntei sobre o que o levava a não falar que era de lá, trouxe apenas que não gostava do assentamento. Numa fala difícil de ser compreendida fui percebendo que isso tinha a ver com as críticas que as pessoas de fora do assentamento faziam, principalmente, em relação ao modo como a terra foi conquistada, por meio de ocupação:

[Pesquisador] *(Risos)* Entendi! Mas assim, se você não falava é porque já sabia que tinha um preconceito... você já viu acontecer com alguém? O que te levou a não falar que era de lá?

[Henrique] *Primeiramente eu não gostava de lá já. Às vezes tinha umas conversas e os povo criticavam também.*

[Pesquisador] *E que tipo de crítica que rolava?*

[Henrique] *Ah, que não era certo. [De que] Esses povo era tudo folgado. [E] Por aí vai.*

[Pesquisador] *Esse povo que você fala é o povo de fora dos assentamentos? Ou entendi errado...*

[Henrique] *Tá certo. Eles não era do assentamento não.*

[Pesquisador] *(Risos)* Deixa eu ver se eu tô entendendo, o povo de fora dos assentamentos falava que não era certo isso de ocupar terras? É isso?

[Henrique] *É só crítica que rola.*

(Henrique, 18 anos)

Ao contrário de quando moravam no acampamento, em que várias crianças estudavam na mesma escola, com a mudança, houve o contato com jovens que não tinham conhecimento da existência do assentamento na região, de modo que as informações que acessam sobre o MST são as informações que recebem dos meios de comunicação de massa, reproduzindo essa visão dentro da escola. Na fala a seguir, Valéria comenta sobre a curiosidade das outras crianças e jovens quando o ônibus escolar entrou na Comuna da Terra Dom Tomás Balduino logo após a conquista do assentamento, ainda em fase de acampamento:

*Quando a gente estava dentro dos barracos de Lona, uma vez um ônibus escolar entrou dentro do assentamento para me deixar porque eu tinha perdido um ônibus, porque ele chegava perto do assentamento e deixava mais na área social, e a ... tinha ido embora, e aí o ônibus foi lá e me deixou... o pessoal olhava assim, curioso, porque era tão grande e tinha aqueles barraquinhos amontoados. **As pessoas nunca vinham aqui e tem pessoas que nem sabem que tem um assentamento do lado ali de Cajamar.** Mas aí eu falava para a minha mãe: “eu quero sair dessa escola, eu quero parar de estudar, entendeu?”, aí ela falava: “não filha, você não pode ligar para isso, o pessoal tem mesmo preconceito, mas você não pode..., tem que estudar”, mas era difícil quando eu via algum colega sendo discriminado... a galera batia mesmo. (Valéria, 22 anos)*

Durante a ida para uma das oficinas que realizaria junto a Valéria, já depois de entrevistá-la, ela me contou que quando conversava com sua mãe ela lhe dizia que não podia se deixar abalar por essas coisas, pois Valéria muitas vezes dizia que não queria mais ir para a escola. Anos depois, sua mãe foi completar os estudos no EJA (Educação de Jovens e Adultos) e lá sofreu vários preconceitos semelhantes aos sofridos por Valéria, e então lhe disse: “Agora eu sei o que você passava!”.

Em outro momento, Valéria conta sobre os preconceitos vividos pela irmã:

*A minha irmã sofreu mais do que eu, porque a minha irmã... **A minha mãe ela sempre costurou, né, ela nunca deixou que a gente fosse sujo, tão mal vestido, minha mãe sempre***

costurou calça para a gente e tal, fazia uma calça para mim e para a minha irmã, que durava praticamente o ano todo. Mas aí a gente não tinha condições de comprar tênis, essas outras coisas, então muito era doação e nem sempre as doações eram coisas boas, então vinha tênis furado, tênis rasgado, e era o que a gente usava, para a gente ir para a escola, e aí a minha irmã, por exemplo, minha irmã sofria muito essa discriminação, chegava na escola e tal, as amigas dela que andavam na moda, ... e eram amigas dela, falavam assim: “Nossa Beatriz, mas você se veste com umas roupas tudo feia, mas amanhã você vem para a escola?” Aí elas vinham com uma sacola de roupa, sabe, e aí, tipo assim: a minha mãe tinha uma visão das amigas da minha irmã como legais porque doavam essas roupas, enquanto na verdade eram roupas velhas para elas, eram roupas que elas não queriam mais e ainda dava e... minha irmã que conta isso, elas davam porque elas tinham vergonha da Beatriz ficar andando com elas mal vestidas, entendeu? (Valéria, 22 anos)

Valéria ressaltou o cuidado que sua mãe tinha mesmo usando roupas usadas. A jovem destaca a discriminação que existe entre os jovens por usarem roupas usadas, destacando como os valores mercantis imperam em uma fase em que os jovens estão ainda mais sensíveis a outros referenciais, possibilitando o questionamento dos valores familiares e da autoridade dos pais.

No entanto, vemos que a escola parece oferecer poucos recursos para que os jovens enfrentem os valores mercantis e competitivos, sendo muitas vezes naturalizados. Valéria conta como a irmã, por não “andar na moda” recebia roupas das amigas, que alegavam que as roupas da amiga eram feias. Diante da compreensão de que a questão da moda atravessa o universo juvenil, esse foi um modo de inserir a amiga no círculo de amizades. No entanto, é visível a indignação e o incômodo de que a presença naquele grupo dependia das roupas que usava: “elas davam porque elas tinham vergonha da Beatriz ficar andando com elas mal vestidas, entendeu?”. Deste modo, torna-se ainda mais difícil estar na escola e fazer parte daquele lugar quando o pertencimento está sempre sob condicionantes.

Vieira (2004) também observou nos depoimentos que colheu de jovens de assentamentos de Santa Catarina que a forma de se vestir é apontada pelos jovens como uma diferença entre os “de fora” e os “de dentro” do assentamento, de modo que os jovens sem-terra afirmam que os “de fora” tendem a ser mais arrumado, “sendo um dos elementos reforçadores do preconceito dos 'de fora' em relação aos 'de dentro'” (p. 46).

Por isso, se o consumo dentre os jovens costuma ser associado a gastos inúteis e compulsões irracionais, a compreensão das necessidades e exigências por eles vividas pode contribuir para a superação de uma visão simplista sobre as preferências de consumo dos jovens com quem dialogamos, podendo criar vias alternativas de respostas a elas (Silva, 2008).

Os jovens têm sido expostos ao mundo do consumo sem que se considere a desigualdade de oportunidades em relação ao seu acesso, contribuindo para a reprodução de inúmeras opressões entre as próprias classes empobrecidas. Isto pode ser observado, por exemplo, no fato de que a irmã de Valéria, assim como os outros jovens assentados, estudaram em uma escola pública e sofreram a

discriminação de outros jovens que talvez viessem de famílias com um pouco mais de condições financeiras, mas que não pertencem às classes ricas.

Diante desse conjunto de violências, muitas delas entre as próprias populações oprimidas, temos visto, por exemplo, um aumento no número de jovens internos na Fundação Casa, o que não significa necessariamente um aumento de jovens no mundo da criminalidade. Em uma pesquisa estatística breve sobre os números de jovens internos, alguns números exorbitantes têm chamado à atenção. No ano 2000, por exemplo, a Fundação Casa do Estado de São Paulo contava com 4.197 jovens internos. Em 2012 esse número passou para 8.342. Nesses 12 anos, o percentual de internos apreendidos por tráfico de drogas saltou de 4,76% para 42,1%, sendo que no ano de 2012 foi a primeira vez que o tráfico de drogas dividiu a tabela com o roubo, com 42,7% dos internos, delito que ainda ocupa o topo da tabela¹⁹.

Silva (2008) afirma que as vias ilegais, por serem em muitos momentos, julgadas como “caminho mais fácil”, têm contribuído para aumentos como o apresentado por esses números, afirmando que tais vias não são tão diferentes assim de outros setores do mercado de trabalho, selecionando, classificando e excluindo jovens, não sendo, portanto, uma alternativa aberta a todos, como se pode supor. No entanto, a exorbitância desses números nos leva a questionar se os jovens das camadas populares não estão sofrendo discriminação, sendo presos por tráfico mesmo quando portam pequenas quantidades pequenas de substâncias psicoativas.

Diante de um poder público que atua de forma predominantemente repreensiva, esses fatores contribuem para que o jovem da periferia seja visto como delinquente ou potencial delinquente, reflexo de uma sociedade cuja ideologia meritocrática encobre a real diferença de oportunidades, responsabilizando o próprio jovem pobre pela sua situação, reproduzindo, em muitos momentos, uma noção arcaica do Código de Menores pelo caráter ambíguo das políticas públicas.

No capítulo anterior apresentamos o incômodo de João, dizendo que enquanto os jovens dos assentamentos se veem em vários momentos como menores por terem que andar de ônibus, sendo que alguns deles trabalham no assentamento ajudando na produção agrícola da família, os jovens de fora do assentamento, por optarem por um emprego e trabalharem para o capital, conseguem, por exemplo, financiar um carro, mesmo que parcelado em muitas prestações. Deste modo, expostos a inúmeras fragilidades e a uma pressão preconceituosa do entorno, a saída que alguns jovens encontram é a obtenção de um emprego fora do assentamento. Para Valéria, por exemplo, essa teria sido a forma encontrada por seu irmão para enfrentar o preconceito vivido na escola. Segundo nossa entrevistada, seu irmão teria sofrido menos preconceito porque usava a renda obtida do trabalho para comprar roupas e não usar roupas usadas.

¹⁹ Dados retirados de reportagem do jornal Folha de São Paulo: *Traficantes adolescentes dobram a população da antiga FEBEM*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/05/1281551-trafficantes-adolescentes-dobram-a-populacao-da-antiga-febem.shtml>. Última visualização em 4 de fevereiro de 2016.

(...) eu e a [minha irmã] sofremos muito preconceito [na escola], né... O meu irmão já nem tanto porque meu irmão, ele sempre foi muito vaidoso, então ele sempre andava muito arrumado, entendeu? Muito coisa de adolescente, daí ele trabalhou muito cedo e consequentemente ele tinha dinheiro para comprar roupa nova (...). (Valéria, 22 anos)

Portanto, como podemos observar na fala a seguir, o preconceito e o sofrimento vivido pelos jovens assentados se ancoravam, muitas vezes, nas próprias famílias de outras crianças e jovens. Quando Valéria se referiu ao modo como as mães de outras crianças lhes tratavam mal, perguntei como elas tratavam os jovens assentados e ela respondeu:

Falavam “meu filho não vai estudar nessa escola, porque existem crianças que não são bem cuidadas”. E tinham umas que realmente as mães mandavam seus filhos em condições ruins para ir à escola, não porque queria, porque era falta de... se você saísse da sua casa e andasse 6km a pé, na lama, é óbvio que você vai chegar sujo de lama, ou de uma maneira assim, ter acesso à água era difícil, então banho era impossível, então era comum crianças sem tomar banho, essas coisas assim. (Valéria, 22 anos)

Essa recusa de outras mães em se aproximar dos sem-terras contribuía para criar um clima de tensão em que as crianças e jovens sem-terras enfrentavam inúmeras dificuldades quando estavam na escola. Valéria fala das condições difíceis de vida nos acampamentos, como sempre houve uma dificuldade no acesso à água na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” e, como a estrada sempre foi de terra, os jovens chegavam à escola em condições algumas vezes precárias. No entanto, em vez de encontrar na escola alguma forma de solidariedade, como um vestiário onde pudessem tomar banho e se trocar, encontravam novas dificuldades pelo preconceito de outros jovens e de seus respectivos familiares. Isso contribuía para que as crianças sem-terra sentissem vergonha de sua origem, dificultando a relação com a terra e o trabalho agrícola, bem como, por sua vez, o próprio enraizamento no lugar onde moram.

Além do preconceito sofrido por parte das famílias de outros jovens, havia mais formas de discriminação. Aline, jovem de 16 anos, nos contou sobre as mudanças de escola ocorridas em função das discriminações feitas por parte de alguns membros do próprio corpo diretivo da escola.

[Aline] *Ah, tipo, porque é... a gente daqui estudava na mesma escola, aí o pessoal tinha muito preconceito, falavam que nós éramos sem-terra, **que nós não podíamos estudar naquela escola, que a gente não tinha direito de estudar...** aí, tipo, **a gente chegava até a ir embora da escola por causa disso, porque a gente ficava muito mal.** Aí os dirigentes iam lá na escola fazer uma conversa... aí o diretor falava com o aluno e dava aquela amenizada na situação.*

[Pesquisador] *Chegavam a falar isso: que não tinha direito de estudar na escola?*

[Aline] *A diretora **chegou a chamar um companheiro nosso até de macaco.***

[Pesquisador] *Nossa, tem como contar essa história?*

[Aline] *A gente estava na diretoria, porque **a gente estava sofrendo muito bullying.** Aí eles*

começaram a xingar a gente... os alunos. Aí eu e mais duas pessoas fomos na diretoria contar para a diretora. Quando chegou lá a gente explicou para ela que eles estavam xingando a gente, porque a gente era sem-terra, mas ela já sabia que a gente era, aí um menino começou a discutir com ela: “olha, eu não sou obrigado a ficar aguentando isso!”. Aí ela [a diretora]: “Você fica quieto aí, seu macaco! - porque ele foi falar, né – Fica quieto aí, seu macaco, que eu não te perguntei!”. Eu olhei aquilo e falei: “Meu Deus, como assim? Como assim?” Fiquei meio sem reação, porque nunca tinha acontecido. Aí ficou naquilo, porque já tinham ido na escola fazer tanta conversa.
(Aline, 16 anos)

A discriminação de outras famílias, citada por Valéria, fica ainda mais evidente na fala da jovem Aline ao contar que as pessoas de fora do assentamento afirmavam que os jovens dos assentamentos não tinham direito de estudar naquela escola, por serem “ladrões de terra”. É possível notar que muitas vezes essas famílias pareciam carregar uma compreensão dos sem-terras influenciada pelos meios de comunicação de massas, reproduzindo uma série de opressões contra aqueles que, em muitos momentos, sofriam as mesmas opressões que elas.

Como Aline nos relata, os dirigentes do Movimento iam às escolas conversar com o corpo diretivo, o que, nas palavras da própria jovem, às vezes amenizava a situação. Entretanto havia momentos em que a própria direção da escola parecia avessa à presença dos jovens dos assentamentos do MST, chegando ao cúmulo da agressão verbal sofrida pelo jovem assentado que foi chamado de “macaco” pela diretora, possivelmente somando a discriminação de classe com a discriminação de cor.

Vieira (2004), em pesquisa sobre juventude e sexualidade em assentamentos do MST no Estado de Santa Catarina, também se deparou com o forte preconceito dos moradores da cidade em relação aos moradores do campo. Ela cita exemplos como o da jovem Sandra, que relatou como era complicado estudar na cidade e que não fez amizade com ninguém no tempo que estudou por lá, pois parecia que os jovens urbanos nem se quer enxergavam os jovens dos assentamentos.

Se durante a infância os jovens nos relataram alguns elementos enraizantes que trazem a segurança para que esse corpo se expresse e ocupe os espaços do acampamento, ao ultrapassar os limites do acampamento ou do assentamento se deparam com a necessidade de enfrentamento de inúmeros preconceitos, que aqui entendemos como sinais de opressão e gerador de desenraizamento.

O preconceito, por sua vez, produz discriminações, sendo que a discriminação tem a ver fundamentalmente com a questão do espaço, pois se trata de uma forma de impedir que determinados sujeitos ocupem um espaço. Diante disso, afirmamos que espaço e corpo são dois elementos do campo da política, pois o poder age sobre corpos e corpos disputam espaços.

A presença do sujeito sem-terra, diferenciando corpo de sujeito e sujeito de pessoa, tenciona a ordem que a escola reproduz, por ser tanto um equipamento público quanto um equipamento

estatal. Este trabalho não pretende se aprofundar na questão do Estado, mas como abordamos no capítulo 1, o Estado brasileiro carrega uma história de defesa de interesses das elites econômicas e políticas. Chauí (1980), na companhia de Marx, compreende que no capitalismo o Estado está a serviço de enunciar interesses privados como interesses públicos.

Seguindo por essa linha de raciocínio, essa tensão se dá nas relações entre os jovens assentados, que na escola são chamados de jovens sem-terra, e o corpo diretivo ou docente. Diante dela, membros do corpo diretivo e docente podem vir a incorporar esse funcionamento histórico e a reproduzir discriminações, ainda que no campo das leis se preze por outros valores.

Aqui uso a palavra corpo justamente para diferenciar de pessoa, pois como veremos no relato dos jovens assentados, a figura do professor pode ser ocupada por pessoas diferentes, contribuindo para que sentidos diferentes das discriminações sejam produzidos nessa tensão provocada pela presença dos sujeitos sem-terra.

Durante as entrevistas nos deparamos com situações em que os professores se aproximaram dos jovens assentados, demonstrando curiosidade em conhecer os assentamentos. Quando perguntei a Ana se sofria preconceito na escola onde estudava, respondeu que não, o que me levou a perguntar se havia o oposto, se havia quem demonstrasse admiração e curiosidade, enquanto ela respondeu:

*Normalmente quem quer mais saber é professor, são os professores, os alunos nem tanto, porque são meio desligado com a realidade, mas quando os professores descobriram que eu era [de assentamento], então vieram perguntar, acho que foi na sexta série a primeira vez, meu professor de geografia ele perguntou de onde eu era e daí eu respondi e ele ficou interessado. E aí eu falei: “se você quiser ir a gente pode ir, conhece e tal...”. Tanto que ele veio aqui, só que no dia meu pai não tava, aí quem teve que acompanhar ele fui eu, mas aí a gente passou na casa de várias famílias, eles explicaram como era viver aqui, um pouco da história deles e aí meu professor ficou interessado, mas vários professores ficaram interessados, mas não puderam vir aqui. **E há uns dois meses atrás a minha professora de história também ficou interessada em vir aqui**, porque o pai dela é de uma empresa de ambientalismo, se eu não me engano, e aí ele tava interessado, porque ele estava montando um professor, como é mesmo, de agroecologia, nossa esqueci agora. Eu sei que ele estava montando um projeto e ele queria trabalhar com Movimentos Sociais, de preferência que tivesse terra, lote, essas coisas, e aí eu e minha professora tínhamos conversado para ver se dava para vir, só que acabou não dando porque era época de eleição e ele é petista e podiam achar que ele estava trazendo santinho e acabou não dando certo. (Ana, 18 anos)*

Diego também trouxe a história de um professor:

Nessa escola tem um professor gente boa mesmo, é o Augusto, mas eu não estudo mais com ele, agora ele foi para outra escola. [Professor] de geografia; ele já veio aqui e tudo, gostava mesmo, conversava direto com a gente sobre isso, achava bacana, ele queria até ir no encontro com a gente. Eu achava aquele professor da hora. O outro é de geografia, a mesma coisa, esses meses atrás ele até perguntou lá como funcionava... a Reforma

Agrária... gente boa os professores. (Diego, 15 anos)

Os professores que são lembrados costumam ser, portanto, os que demonstram, de algum modo, sensibilidade e simpatia em relação ao movimento, seja pela introdução de conteúdos relacionados aos temas nas disciplinas ou por visitas aos assentamentos.

(...) igual meu colega, esses dias a professora falou o que ele queria ser, e o que ele fazia; aí ele falou que não estava pronto para ser um profissional, assim, mas mexia muito com agricultura, daí a professora falou: “Você mora n’aonde?”, ele: “Eu moro num assentamento.”, ela achou muito interessante, começou a trocar, aí todo mundo ouviu e ficou parado, pensando como deve ser lá, como deve ser mexer com a agricultura, tudo, foi da hora esse dia, até a professora perguntou: “Vocês plantam o que lá?”, nós tínhamos plantação de uva, banana, vários, a professora até falou: “Eu quero qualquer dia ir lá! Pode ir lá?”, “Pode, qualquer dia você pode ir lá!”, inclusive, tem muitos professores que pedem mel, os negócios aqui, acho da hora. Tem um pouquinho, mas têm, né, a convivência assim com a gente, a escola. (Diego, 15 anos)

O interesse dos professores ao qual Diego se refere é fundamental para o fortalecimento dos vínculos desses jovens com o lugar onde habitam. O interesse da professora manifestado pelo questionamento e pela troca, como o jovem se refere, levaram outros jovens a também terem uma postura de curiosidade, diferente das experiências de preconceitos tantas vezes relatadas.

Ana também falou a respeito da grande influência que um dos professores exerceu em sua vida:

Isso, meu professor de filosofia e sociologia do segundo ano. No começo a gente tinha uma impressão totalmente errada dele. (...), mas aí logo na primeira aula a gente já viu que era totalmente diferente. (...), esse professor conseguiu mudar a cabeça de muitas pessoas, as aulas dele eram totalmente diferentes, ele colocava a gente em círculo, dialogava com a gente, fazia nós refletirmos sobre tudo, as aulas dele acabavam se tornando bem legais, tanto que faltando três meses para acabar as aulas ele resolveu trazer palestras para a escola. Ele trouxe um agente penitenciário lá de Pinheiros e quatro detentos, para o agente penitenciário dar uma palestra, o que foi uma palestra bem marcante dentro da escola, que mexeu com muitas pessoas, e os quatro detentos foram para fazer um teatro sobre drogas. E aí na semana seguinte nós tivemos mais palestras que foi de uma enfermeira, um enfermeiro, um soldado do exército e um advogado, e aí foram coisas bem legais que ele fez. (Ana, 18 anos)

É possível observar nas várias falas dos jovens o peso e a influência da escola, em vários sentidos, desde o convívio entre os pares, até a relação com os professores e com os conteúdos estudados e com o espaço no entorno da escola. Tanto que as perguntas sobre a convivência na escola foram surgindo no decorrer da pesquisa, após ouvir de Valéria sobre as dificuldades de convivência em função dos inúmeros preconceitos. Houve outros momentos, como na oficina de RAP, que não mencionei a relação com a escola, mas ela foi aparecendo durante a conversa, quando

um dos jovens começou a contar sobre o RAP que tinha feito sobre o bafo da professora, desencadeando em inúmeras falas sobre essa convivência com outros jovens e com os professores.

[Pesquisador] *Você contou que era mais fechada, hoje você se sente, você acha que você é mais solta?*

[Ana] *Hoje eu sou mais solta porque eu encontrei a minha personalidade. (...), então hoje eu sou uma pessoa mais aberta, converso mais, tenho bastante amizades, não só de pessoas mais novas que eu ou pessoas da idade, mas também pessoas muito mais velhas que eu.*

[Pesquisador] *Você tem uma ideia sobre esse processo de mudança, o que te influenciou nisso?*

[Entrevistada] *Bom, vamos ver como eu posso explicar. A maneira como eu mudei mesmo, mesmo, foi por influencia desse professor, conversando com ele, ele falou: “você não gosta disso, se você não gosta disso então comece a rever o que você gosta, o que você não gosta e assuma a sua verdadeira personalidade, não liga para o que o pessoal fala, você é quem você quer ser, se você quer ser uma menina aberta, se você quer ser uma menina legal com todo mundo, não liga, segue sua vida, vá em frente, (...). E aí eu parei para pensar e eu vi: “é, realmente”, e sempre foi um desejo meu pintar o cabelo de vermelho, fazer isso, fazer aquilo, mas eu ficava com medo do que os outros iam dizer, eu vou fazer aquilo que está igualzinho ali para poder ficar igual, mas aí eu fui vendo que não era isso, que eu não era feliz e falei: “para mim chega!”. Daí eu pintei o cabelo de vermelho, cortei, fiz o que eu queria, assumir quem eu queria ser mesmo, não uso roupa de marca, não gosto, as roupas de marca que eu tenho não fui eu quem comprei, eu ganhei, então eu me visto do jeito que eu quero. (...). **Então a pessoa que me ensinou a mudar mesmo foi meu professor.** (Ana, 18 anos)*

Nas atividades que fizemos com os jovens das Comunas, em vários momentos, parecíamos esbarrar na timidez dos jovens assentados. Durante uma das oficinas de teatro que propusemos na Comuna Urbana, cujo objetivo era montar uma história a partir de instrumentos musicais, tal como está relatado no Percurso da Pesquisa, nenhum dos jovens se arriscava em participar, sendo que havia cerca de dez jovens, a maioria jovens mulheres.

Ana nos traz de forma mais clara essa timidez vivida por vários jovens assentados, apontando a importância da figura do professor numa mudança de postura e jeito de se relacionar com outras pessoas. Tal como os jovens assentados que se sentiam inibidos durante algumas das atividades que propusemos, Ana conta sobre o medo que tinha de alguns julgamentos:

*Que eu era esquisita, que eu era isso, que eu era aquilo, então eu comecei a ficar com medo, eu comecei a me fechar. Mas aí depois eu falei: “não, vou assumir quem eu sou de verdade”, então eu pintei meu cabelo de vermelho, comecei a andar do jeito que eu queria, e isso me deixou mais feliz, eu arrumei mais amizades. (...). **Eu consegui ter opinião própria.** (Ana, 18 anos)*

Podemos notar no relato de Ana que a “opinião própria”, que neste trabalho compreendemos como um passo importante para a construção da autonomia, vem em seguida a mudança na cor de cabelo, anunciando como essa construção passa pelo corpo e pela visibilidade por ele alcançada

quando ocupa os espaços.

Como podemos perceber a passagem da heteronomia para a autonomia não é uma conquista solitária, mas passa pela abertura a novos referenciais, que se conectam com a vontade crescente do jovem de ir além dos limites da casa e dos aprendizados que recebeu de sua família. Um dos principais discursos que traz essa via de emancipação é o do mundo do trabalho, tema do nosso próximo tópico de análise.

6.3. FAMÍLIA E MUNDO DO TRABALHO

A esfera familiar se mostra como um dos principais meios de transmissão de valores e modos de relação com os demais. Entretanto, pudemos perceber nas entrevistas que a entrada de outros personagens na vida desses jovens possibilita questionar os valores recebidos e permite o estabelecimento de novos modos de relação com o meio que habitam.

Nesse sentido, a partir da fala da jovem Ana, que nos revela seu receio e iniciativa sobre a primeira vez que pegou um trem para encontrar o namorado, vemos que esse movimento se torna mais possível quando se ultrapassa a infância:

*(...) ele é bem experiente, só que ele é... nós dois... por isso que dizem né: os opostos se atraem, somos pessoas totalmente diferentes. Curtimos quase as mesmas bandas de rock, quase os mesmos estilos de música, mas como pessoas somos totalmente diferentes, ele já é um menino mais saideiro, ele, como eu posso definir, ele é menino de rolê, então ele sai com os amigos, ele isso, ele aquilo, e eu já sou totalmente diferente, eu sou o que podem chamar de menina de família, não saio, não gosto muito de zoeira, minha zoeira é sair com os amigos, fazer alguma coisa que não me deixe mal, como acontece com ele, dele sair, saía né, não sai mais, beber, chegar a passar mal, essas coisas, nessas coisas nós somos totalmente diferentes. E aí ele já é bem mais experiente, mas também ele me ajuda, no dia em que ele pediu para eu ir até o trabalho dele para a gente poder ir para o cinema no Tatuapé, eu não tinha a mínima noção. Ele disse assim: “você pega o trem, vai até a Luz, depois você pega o ônibus”, não sei que ônibus que era, eu até esqueci o ônibus, mas aí eu falei: “eu acho que eu não vou conseguir sozinha”. Daí ele falou: então você faz assim: “você vai com o meu irmão e meu irmão te explica direitinho, porque meu irmão conhece, sabe aqui onde eu trabalho”. **E aí eu fui, meio receosa, mas eu fui!** Porque até a Luz eu sei ir, mas depois eu não sei de mais nada. E tipo, ele me ajuda bastante, quando a gente vai sair ele me explica direitinho, ele: “você pega isso, você faz isso, você faz aquilo”, agora já na questão de escola quem ajudava ele era eu, porque ele era, era não, é, totalmente desinteressado, então, tipo, de bimestre em bimestre eu tinha que ficar olhando o diário de classe dos professores para ver as notas que ele tava, se ele precisava de alguma coisa, se não, se sim. (Ana, 18 anos)*

Na relação com o namorado vemos de forma bem marcada a divisão social entre gênero masculino e feminino. Ele “menino mais saideiro”, “menino de rolê”, já ela se define como “menina

de família”, “minha zoeira é sair com os amigos, fazer alguma coisa que não me deixe mal”. Ele “bem mais experiente” quanto aos conhecimentos dos espaços da cidade, já ela é bem mais experiente na escola e o ajudava olhando, inclusive, os diários de classe dos professores para ver suas notas.

Enquanto ela o ajuda na escola, ele a ajuda a desbravar novos territórios, o que é uma dificuldade para quem mora num território com difícil acesso aos centros urbanos e aos equipamentos de cultura. Para encontrar o namorado no cinema a jovem precisou pegar um ônibus que desconhecia, e enfrentar o medo de não conseguir sozinha, o que foi possível com a ajuda do irmão do namorado. Nesse sentido, o “mas eu fui!” enfatiza uma marca de afirmação vivida pela jovem, uma afirmação que se torna possível por ter encontrado outras pessoas em quem confiasse. Afinal, Ana afirmou que talvez sozinha não conseguisse, seu receio diante da nebulosidade do desconhecido pedia um apoio.

Essa cena nos ajuda a pensar sobre esse processo de construção da nossa autonomia. A possibilidade de afirmação e de extensão de nossos limites necessita encontrar apoio nas pessoas para ser exercida. A autonomia, portanto, quando o sujeito estabelece as próprias normas que o regulam, é construída nas relações de dependência uns dos outros, uma dependência que não é subserviência ou submissão, mas o reconhecimento de que a minha humanidade depende do reconhecimento mútuo da humanidade no outro, ou seja, a experiência compartilhada de enraizamento.

Valéria também trouxe esse movimento de afirmação dos próprios caminhos e do questionamento dos valores familiares ao falar da busca pelo primeiro emprego. No trecho a seguir, a jovem de 22 anos apresenta a relação entre a entrada no mundo do trabalho, a superação da timidez e a busca por autonomia:

*Mas aí o ano acabou e eu pensei assim: “poxa, o ano acabou, minha escola acabou, todo mundo ficou feliz e tal, se confraternizou ali e tal e eu nada, né”, então eu **passei minha vida toda obedecendo pai, obedecendo escola**, aí eu fiquei meio numa pira. Daí quando eu saí de escola eu falei assim: “**não, eu vou tentar trabalhar!**”, só que nesse mundo do trabalho o clima era totalmente diferente da escola, era uma coisa totalmente diferente, nova para mim, e falei: “**eu vou ser diferente do que eu fui na escola, eu quero ser outra pessoa, sabe**”, aí foi amigos, amigos, amigos...e aí quando eu conheci uma galera que era do rock’n’roll e aí eles começaram a me levar para os rolês à noite e eu achava tudo muito massa. (Valéria, 22 anos)*

Tal como o “meio receosa, mas eu fui!” dito por Ana, a fala de Valéria: “não, eu vou tentar trabalhar!”, demonstra uma postura de afirmação de sua vontade diferente da infância, vista como de obediência à família. Além disso, parece que Valéria está disputando com um interlocutor implícito no discurso, personificado nas figuras de autoridade da família, principalmente, na figura

do pai. Isso se verifica no momento em que fala a respeito de o pai privilegiar o incentivo ao estudo e não lhe deixar trabalhar:

Meu pai nunca deixou eu e minha irmã trabalhar e estudar, isso aí era, como se diz, era um pecado muito grande, entendeu? Aí eu e minha irmã nós sofremos mais... quando nós tínhamos 14, 13 anos, ele [meu irmão] começou a vender as coisas, e fazia as coisas, pulseira, essas coisas e vendia, aí meu pai falou: “vai trabalhar esse menino”, e aí ele foi trabalhar muito cedo e aí ele já tinha um dinheiro para comprar roupa, a gente não se preocupava com ele, mas eu e minha irmã, a gente sempre dependeu do meu pai e da minha mãe até os 17 anos... a gente estava dependendo do meu pai, da minha mãe, meu irmão sempre foi muito independente... por que que mulher não pode trabalhar? Eu questiono, assim: “por que você não deixou a gente trabalhar quando era adolescente?”, e ele respondia: “ah, vocês precisavam estudar!”. Meu irmão também, ele precisava estudar, mas ele teve que trabalhar, por que que ele “teve” que trabalhar, então? Se a prioridade era estudar. Hoje meu pai tem outra visão sobre isso, mas na época... a gente brigou bastante. (Valéria, 22 anos)

Na análise que fazem do autoritarismo, Horkheimer & Adorno (1973) afirmam que a família patriarcal teve um papel fundamental na formação dos regimes autoritários, legitimando uma autoridade paterna muitas vezes sustentada por sua ausência no cotidiano da família. Deste modo, todos os entes familiares evocam uma autoridade distante, contribuindo para a manutenção da ordem social, no caso, do próprio sistema capitalista.

Para os autores, a família patriarcal, enquanto uma instituição arcaica, herdada do sistema feudal e contraditória em relação à própria racionalidade do capitalismo, por se legitimar em uma suposta naturalidade da consanguinidade, serviria apenas para a transmissão do aprendizado da obediência a autoridade, que passaria do pai para o patrão. O que podemos observar é que a presença e proximidade do pai de Valéria, ao mesmo tempo em que personifica uma autoridade familiar, *possibilita o questionamento da jovem em relação ao destino que lhe foi oferecido, influenciando, inclusive, na mudança de opinião do próprio pai.*

Diante do mundo do trabalho pudemos observar diferentes expectativas dos jovens. Valéria buscou no trabalho assalariado alcançar a independência financeira, semelhante a que viu no irmão, mas também buscou outros grupos e encontrou outros jovens com quem viveu novas experiências e descobertas. Pudemos ouvir da jovem, portanto, um pouco sobre cada etapa que viveu, desde o contato e a identificação com outros jovens trabalhadores, proporcionando um clima de amizade que parece mais familiar do que em relação ao que conta sobre os amigos de escola, uma familiaridade que parece trazer uma segurança para se assumir e ser diferente da garota tímida que afirmou ter sido na escola, permitindo que vivesse novamente aquela liberdade que ficou guardada nas memórias da infância. Os passeios noturnos na companhia dos amigos, que também gostavam de rock'n'roll, também traz esse desbravamento de novos territórios e a vivência de aventuras no contato com o mundo fora do universo seguro, porém restrito, da casa, buscando expandir os seus

próprios limites.

Tanto Ana na relação com o namorado, quanto Valéria na relação com os colegas de trabalho no primeiro emprego, trouxeram a similaridade no gosto musical como um facilitador da amizade e no sentimento de aceitação por um grupo. Da mesma forma, os passeios aparecem como espaço de descoberta e de novidades. Em Ana, vemos o conflito da vontade de se conhecer e ter experiências até então fora do comum com uma posição mais conservadora que assume em relação às outras meninas, um conflito interno aparentemente comum na vida das jovens assentadas, em decorrência de valores que sustentam uma divisão social e que, transmitidos pela família, sustentam o mundo doméstico como único lugar em que a mulher se vê reconhecida como tal.

[Ana] *Eu convenci ela, pela primeira vez, eu falei: “Valéria, vamos no boiódromo, pelo amor de Deus”, “por quê?”, “vai ter show no boiódromo”, daí a gente foi. Mas também foi a primeira vez.*

[Pesquisador] *E como que você vê os outros jovens em relação a isso, em relação a sair, as outras meninas, por exemplo, você acha que é parecido?*

[Ana] *Não, porque a realidade de várias meninas é totalmente diferente da minha, então as meninas saem, fazem isso, fazem aquilo, bebem, usam coisinhas, então é totalmente diferente, não só, os meninos também saem, fazem coisinhas erradas, então hoje em dia é muito raro você ver o jovem sair, sair mesmo, sabe, para se divertir, tipo, estar com os amigos, se relacionar com os amigos, hoje em dia saem mais para curtir mesmo, beber... (Ana, 18 anos)*

Esse conflito de valores vivido pelas jovens aparece na fala de Ana sobre a própria mãe. Ao falar sobre as expectativas que tem de futuro, priorizando a carreira, perguntei que diferença ela via entre as suas expectativas e as que sua mãe viveu, ao que a jovem respondeu:

*Então, minha mãe é não alfabetizada, e ela sempre viveu, ela sofreu bastante na vida dela, uma realidade muito diferente da que eu vivo hoje. Minha mãe ela sempre foi muito presa, nunca foi para lugar nenhum, para ela conhecer meu pai foi uma luta, porque minha mãe não saía para lugar nenhum, não ia para lugar nenhum, uma pessoa bem sofrida na vida, então eu vendo isso eu falei: “eu quero ter um futuro diferente, mas eu também quero um futuro diferente, mas acabar ajudando ela”, porque meu pai ele é um homem vivido, então se você falar quero sair para tal lugar... **igual esses dias eu pedi para o meu pai para ele me ajudar, porque eu também não sei sair para lugar nenhum**, eu vivo presa aqui, então eu falei para o meu pai que eu ia para o cinema com o meu namorado, mas eu não sabia chegar até a Estação da Luz, e é a coisa mais fácil do mundo. Então meu pai é um homem vivido, se ele pegar para trabalhar em algum lugar ele consegue, ele já é um homem bem... eu não sei explicar... Já minha mãe ela é uma pessoa, ela é uma mineirinha, caipira, vergonhosa, não sai para lugar nenhum, não conhece nada, então, meu futuro, eu não quero trabalhar somente para mim, eu não quero dar um futuro somente para mim, eu quero um futuro para as duas, então, minha mãe tem sonhos, ela só não me conta, mas ela tem sonhos, então eu quero trabalhar em prol disso também... agora eu vou levar minha mãe para esse tal lugar... (Ana, 18 anos).*

A jovem de 18 anos começa reconhecendo que a realidade que vive é diferente da realidade

que a mãe viveu. Essa diferença, proporcionada pela conquista da terra e da casa, tem proporcionado aos jovens a experiência de privilegiar o estudo básico, tal como foi falado pelos próprios jovens durante as oficinas de RAP.

Ao falar sobre a mãe, Ana fala que ela é muito presa, que nunca foi para lugar nenhum, depois compara essa descrição consigo própria e, assim como Valéria, incorpora essa possibilidade de confronto com os valores paternos ao sair para encontrar o namorado, tendo a ajuda do próprio pai. Os valores da divisão social do trabalho são reproduzidos na mãe que permanece em casa, enquanto ao pai é destinado o espaço público, mas ao mesmo tempo vemos uma ruptura pela filha na valorização da carreira e na busca por conhecer novos espaços, dizendo não sabia ir para lugar nenhum, diferente do namorado.

Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece para vários desses jovens como meio de atingir a autonomia que buscam. Ana fala dos cursos que fez e da carreira profissional que pretende construir, almejando por meio da carreira e da entrada no mundo do trabalho uma vida diferente da que sua mãe viveu, podendo ser mais independente, ultrapassando os limites da casa e do assentamento e realizando suas vontades. Valéria trouxe como a entrada no mundo trabalho também aparecia para ela como um meio de conquistar sua autonomia, comparando a imagem que tinha do irmão, em quem via maior autonomia por poder comprar as suas roupas e não depender da renda da família. Henrique assim se refere ao que buscava quando quis sair do assentamento:

[Henrique] *O ruim de eu sair daí foi ter que me afastar da minha família. Mais é preciso então é isso.*

[Pesquisador] *Mas você ainda vai lá uma vez ou outra?*

[Henrique] *Já faz um tempo que não vou pra lá e quando eu vou no máximo eu passo um dia só... (...) O assentamento não é ruim. Mais **eu queria mais oportunidade de ir fazer a minha correria, não depender de ninguém.** Então eu tomei essa decisão. Eu falava que ia sair de lá desde do meus 14, 15 por aí. (Henrique, 18 anos)*

No entanto, diante de jovens que buscam o emprego como forma de aquisição de renda e de independência financeira, a pergunta que nos fizemos foi: **com que empregos os jovens assentados se deparam quando vão para o mundo do trabalho?**

Fizemos essa pergunta por que dentro de uma estrutura social tão desigual como a brasileira, a necessidade do emprego como meio para conquistar sua autonomia aparece mais forte para os filhos das classes mais pobres, sendo que compreendemos que na experiência da busca pelo emprego se deparam com os alicerces dessa estrutura, pois os filhos das classes mais ricas tem mais contato com a formação superior, muitas vezes seguem na administração dos empreendimentos dos pais, ou podem simplesmente exercer a sua autonomia usufruindo dos bens familiares e adiando a entrada no mercado de trabalho.

Já os jovens filhos das classes mais pobres, quando se deparam com a necessidade da

obtenção de renda, passam a perceber que para não serem tão explorados no mercado de trabalho precisam de maiores níveis de qualificação. Henrique, irmão de Valéria, contou que trabalhou em uma firma de costura e hoje é pizzaiolo. Quando lhe perguntei como fez para conseguir os empregos, contou que foi a partir dos contatos feitos na igreja evangélica que frequentava, pois, segundo o jovem, se dependesse de deixar currículos nas empresas, provavelmente não conseguiria trabalho.

[Pesquisador] *Como o assentamento é longe, como que você conheceu as pessoas e como que elas te chamaram pra trabalhar.*

[Henrique] *Assim, olha: eu ia pra igreja e na igreja sempre tinha esses caras, dono da firma de costura, dono da pizzeria. Eu tinha que me envolver nisso pra conseguir alguma coisa porque se dependesse de entregar currículos, esses negócio, aí não dava. (Henrique, 18 anos)*

O que pudemos observar, portanto, é que os empregos que os jovens assentados encontram não diferem muito dos empregos encontrados pelos jovens das periferias em geral. Valéria, por exemplo, encontrou como primeiro emprego o telemarketing, vendendo cartão de crédito. Diante do relato sobre sua experiência de trabalho, podemos ver que a entrada nesse mundo e a conquista da própria renda não são tarefas fáceis ou automáticas, passando pela aquisição de maiores níveis de escolaridade para que se consiga enfrentar a exploração na qual se é submetido.

Henrique contou um pouco como aprendeu como pizzaiolo e sobre o trabalho com costura:

[Pesquisador] *Então, você tava me contando ontem que trabalha fazendo pizzas né, como foi que você aprendeu a fazer pizzas? Como que você chegou nesse trampo?*

[Henrique] *Eu comecei com 15 anos, Me deram uma oportunidade de aprender eu peguei e fui.*

[Pesquisador] *E hoje você tá com quantos anos?*

[Henrique] *18*

[Pesquisador] *Caramba, bastante tempo! E até os 15 você morava lá no assentamento ou já tinha saído?*

[Pesquisador] *E fazer pizza foi seu primeiro trabalho?*

[Henrique] *Não. Acho que foi em firma de costura, o primeiro.*

[Pesquisador] *Aprendeu a costurar com seu pai?*

[Henrique] *Não, eu ajudava nos cortes de bolsas de firma. Eles me explicava lá como era pra corta a peça aí eu fazia os corte.*

(Henrique, 18 anos)

Já Valéria assim relata a experiência de vendas no setor de Telemarketing:

Era horrível, horrível, aí falava assim: “a senhora pode...”, oferecia todas as promoções do cartão, gastava toda a sua saliva, rodeava... as pessoas falavam assim: “para quê eu vou querer tudo isso?”. “É então, né...”, então você não pode falar isso... (risos) Trabalhei também com a Sky, também. Horrível, horrível... (Valéria, 22 anos)

Diante dessas necessidades, Ruy Braga afirma, por exemplo, que muitas jovens mulheres têm encontrado no setor de *telemarketing* uma das poucas oportunidades para se “alcançar direitos trabalhistas e terminar o ensino superior, coisas que o trabalho doméstico é incapaz de prover” (Braga, 2013, p. 80).

Contribuindo para o aumento do assalariamento feminino, o setor tem refletido o crescimento do emprego formal no setor de serviços e a absorção massiva de jovens não brancos em empregos de baixos salários. Na medida em que as expectativas de ascensão social não são alcançadas no Ensino Superior, a adesão à participação política aparece como meio de reivindicação por melhores condições de vida (Braga, 2013).

Pesquisa da empresa de consultoria Plus Marketing **na passeata do dia 20 de junho de 2013 no Rio de Janeiro** mostrou que **70,4% dos manifestantes estavam empregados**, 34,3% recebiam até um salário-mínimo e 30,3% ganhavam entre dois e três salários-mínimos. **A idade média era de 28 anos**, ou seja, **a faixa etária dos que entraram no mercado de trabalho nos últimos dez anos** (Braga, 2013, p. 79).

No relato de Valéria sobre sua experiência como caixa de mercado pudemos ver mais de perto um pouco das dificuldades que encontram nas relações de trabalho quando conquistam um emprego:

Eu tava trabalhando em Jordanésia no mercado, cobradora de caixa. Aí eu falei, assim: “É nisso que eu vou entrar, eu vou entrar na militância, vou fazer o curso e não vou trabalhar”, aí eu saí do emprego e as pessoas falaram: “Não faz isso!”, aí eu falei: “É gente, eu não quero trabalhar mais não, chega! (risos)”. Mas eu também odiava meu patrão, ele humilhava muito as pessoas, sabe, tinha um colega que pegava as compras e colocava na sacola, e aí o patrão falou assim, o chefe: “Ah, Marquinho, não é para você colocar o pão junto com o detergente, produtos de limpeza”, na verdade não pode porque o pão pega cheiro, pega gosto... aí ele foi e falou assim: “Eu sei fazer o meu trabalho, se você não sabe...”, umas coisas assim, né, ele falou umas coisas lá para o patrão... sei que do mesmo jeito que ele falou isso ele foi parar lá na frente. O patrão, o dono da empresa, do mercado arrastou ele na frente de todo mundo, levou ele lá para o meio do mercado e falou assim: “Se você não quer mais trabalhar aqui você pega suas coisas agora!”, aí sei que ele desafiou ele lá, aí ele falou assim: “Ó: justa causa!”, deu justa causa no moleque. Nossa eu fiquei ferrada com isso, eu fiquei: “Meu Deus, como é que pode isso!”. Aí as pessoas ficaram falando mal, né... Aí eu falei: “Não vira mais eu trabalhar aqui não! Tô caindo fora!”. E tinha passado pelo curso de militante ainda, você acha que eu ia ficar aguentando isso, bem isso? Não dá! Aí eu falei: “Vou ficar só na militância!”, aí minha mãe falou assim: “É, filha, vai nessa, meu pai e minha mãe eram militantes também – meu pai era do setor de formação, minha mãe era do setor de saúde – vai nessa mesmo e se você precisar a gente está aí”. (Valéria, 22 anos)

Valéria também optou por fazer o curso de militância e estudar pedagogia da terra, após vivenciar a experiência de trabalho em condições de forte opressão. O questionamento que Valéria

faz acerca de seu pai elucida um processo de apropriação de seu destino, da palavra da própria existência, pois questionar o pai é uma forma de se provocar e se desafiar a não depender mais dessa autorização para seguir por esse ou aquele caminho. A jovem conta depois como os pais a apoiam na escolha de seguir na militância e seguir estudando.

A experiência do emprego não foi à única experiência de trabalho que encontramos entre os jovens, Diego, por exemplo, mencionou o trabalho junto ao pai nas plantações e nos contou a experiência em outros ofícios, comentando que pensa em seguir carreira na Engenharia Civil. No relato que trouxe sobre como fez essa escolha contou um pouco da experiência de trabalho com o pai e como que essa experiência tem influenciado em suas escolhas:

Meu pai ele é mestre de obras, desde os dois anos eu convivo com ele, nas minhas férias eu sempre estou com ele ali. (...). Eu queria ser médico antes disso, daí meu pai: “Vamos lá comigo!”, e eu: “Vamos!”, aí eu achei muito da hora, interessante, até que... tenho mais influência com obra, com essas coisas e preferi Engenharia Civil(...). Vem da ideologia dele que ele nunca teve o que ele quis, aí falou que quer dar tudo para mim e o melhor possível, falou para mim me esforçar para conseguir isso daí. (...) Meu pai desde pequeno trabalhava em Pernambuco, ele é pernambucano, acho que na mente dele, quando ele morava lá, acho que ele não tinha nada específico, trabalhava com corte de cana, meu pai começou a trabalhar com 12 anos de idade, carregando fecho de cana; creio que ele nunca teve na mente dele uma profissão, uma coisa assim, mas eu não sei, acho que ele nunca teve: “Ah, quero ser isso!”, mesmo que seja uma ilusão da criança. (Diego, 15 anos)

Os movimentos de Beatriz e de Valéria contrariam a tendência mostrada pelas estatísticas de que as jovens mulheres, também por apresentarem maior nível de escolaridade que os homens, optam por deixar o mundo agrícola e ir para o mundo urbano em busca de outros lugares para além do trabalho doméstico, tal como já foi apresentado nesta dissertação.

Por isso, observamos que a militância no MST contribuiu para que Valéria fizesse a escolha de permanecer no assentamento, pois com o apoio do Movimento ela pôde continuar a estudar e a pensar em uma carreira articulada à participação política, diferente dos territórios onde os Movimentos Sociais não estão presentes, onde as mulheres dificilmente conseguem encontrar uma rede de apoio pela qual possam problematizar a restrição social as tarefas domésticas.

A graduação em Pedagogia da Terra pretende lhe oferecer a qualificação capaz de proporcionar e garantir geração de renda a partir um trabalho menos alienante ou até mesmo articulado à sua militância. Com a conquista da terra e da moradia junto ao Movimento, seus pais têm podido lhe proporcionar a necessária postergação da entrada no mundo do trabalho necessária para a concretização de sua formação, pois, segundo as palavras de Valéria: *se eu morasse sozinha eu não ia conseguir me sustentar, teria que sair da militância para trabalhar* (Valéria, 22 anos).

As relações familiares também foram presentes nos relatos como relações sociais determinantes no trajeto de vida desses jovens. Se na entrevista com Diego vemos a influência

direta do pai na escolha da profissão, as jovens revelaram que há um tratamento distinto no que diz respeito a entrada no mundo do trabalho e aos gêneros feminino e masculino, pois enquanto os jovens homens tendem a ser incentivados a entrar no mundo do trabalho, seja por meio do emprego ou junto a própria família, as jovens mulheres tem sido incentivadas a estudar, o que nos levou a pensar, principalmente a partir da fala de Valéria, que em alguns momentos o incentivo ao estudo parece apenas substituir o trabalho doméstico, incentivo que, no entanto, contribui para o contato com outros personagens e outros valores, possibilitando que as jovens concretizem a sua busca por autonomia.

Observa-se, no entanto, que a presença do movimento social e a presença de novos valores no ambiente familiar contribuem na promoção de rupturas, como o próprio movimento de Valéria, que apostou inicialmente no emprego e na busca por independência financeira como meio para alcançar os seus objetivos. O conflito com os valores vindos da família parece estar presente no momento em que a jovem cita como lidava com o dinheiro, pois faz questão de contar que dava aos pais boa parte do que ganhava.

Percebemos, portanto, que a participação política no Movimento contribui no encontro com outras dimensões da vida. A conquista da terra e da moradia proporciona aos jovens a possibilidade de viver experiências em busca de sua autonomia. Enquanto o mundo do trabalho cobra níveis mais elevados de qualificação para que o trabalhador não seja tão explorado, o MST tem lutado para oferecer a sua juventude maiores níveis de qualificação, atrelada ao campo e à agricultura familiar, lutando contra a exploração do trabalho e para que os frutos desse trabalho retornem aos próprios trabalhadores do campo e ajudem a construção do lugar onde habitam.

A participação política ligada à militância proporciona a elaboração das tensões vividas no mundo do trabalho, contribuindo para a construção da autonomia desses jovens a partir da elaboração da experiência que vivem no mundo do trabalho, rompendo com algumas das naturalizações em relação à exploração do trabalho reproduzidas pelo senso comum.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS EXPERIÊNCIAS DE RESISTÊNCIA COMO PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS DAS COMUNAS DO MST

Essa dissertação sintetiza algumas inquietações e problemáticas em torno do tema da participação política. Agora, a guisa de conclusão, pretendemos apresentar essa síntese dos problemas que tangenciaram cada tema bem como um olhar sobre as experiências de resistência dos jovens das Comunas do MST. Compreendemos que a visibilidade das resistências construídas pelos jovens assentados ilumina possíveis focos de ação para a militância fortalecer sua participação política.

Começamos nossos trabalhos participando das atividades do MST. Ao entrar em contato com as práticas em educação popular pensamos sobre como a psicologia comunitária poderia contribuir no fortalecimento das ações de Movimentos Sociais que possuem uma perspectiva emancipatória.

Como vimos, o MST é um Movimento que, a partir da luta pela terra, busca romper com a exploração do trabalho, carregando uma enorme experiência nas práticas de educação popular. Paralelamente a essa participação, estudamos algumas das articulações teóricas entre psicologia comunitária e educação popular, principalmente entre Paulo Freire e Ignacio Martín-Baró.

A nossa participação nas Cirandas e em reuniões de planejamento nos proporcionou o contato com questões pertinentes à juventude das Comunas. No ano de 2013, as jornadas de junho se somaram às atividades feitas pelos educadores do Movimento desde o ano anterior na Comuna Urbana e nas Comunas da Terra. Esse trabalho tinha como objetivo fortalecer a participação política dos jovens das Comunas nas atividades do Movimento e formar um Coletivo de Jovens na Comuna Urbana.

Durante as atividades com os jovens pudemos entrar em contato com algumas de suas demandas. Eles pediam espaços de socialização, ao afirmar que a antiga Comuna favorecia essa convivência, e se queixavam em relação ao modo como eram tratados pelas pessoas “de fora” da Comuna, reclamando que a Comuna era vista como uma “favela”. Essas demandas nos despertaram algumas questões, fortalecidas pela participação nas atividades do Movimento e no contato com outros jovens.

Compreendemos que uma das contribuições que a Psicologia Comunitária poderia oferecer ao Movimento seria levantar essas questões a fim de aproximá-las das discussões políticas. Sendo assim, propusemos entrevistar cinco jovens, almejando ouvir um pouco de suas histórias, tendo em vista que é no enfrentamento de dilemas e obstáculos do cotidiano que as pessoas se deparam com a ordem opressora.

Tal como trouxemos no primeiro capítulo, a colonização das terras brasileiras fundou uma relação marcada pela exploração e pelo extrativismo, naturalizando o desprezo pelo que é público e coletivo. Diante da dificuldade de romper com a estrutura política e econômica, na qual essa relação se alicerça, inúmeras compreensões fatalistas do mundo e da vida, elencadas na Introdução Teórica, foram produzidas, inviabilizando respostas críticas e coletivas a essa estrutura.

André Gorz (2005) apontou para o modo como a mercantilização tende a tornar todos os espaços lugares de passagem, inabitáveis. Por isso o MST trouxe em sua luta pela terra e pela Reforma Agrária uma luta também contra as formas de desenraizamento, conceito que emprestamos de Simone Weil a partir de Svartman (2010), para pensar, junto com Marx (2008) a participação dos habitantes na organização do espaço onde moram. Através das experiências que vivemos em meio às lutas encampadas pelo Movimento, pudemos compreender melhor os aspectos da luta pela terra podem contribuir para novas relações com o que é público e com os vizinhos, relações pautadas mais pela permanência e menos pela exploração.

Pela experiência nas atividades do Movimento pude também experimentar e entrar em contato com linguagens que facilitavam o diálogo com os jovens. No caso da Comuna Urbana, o Cine Comuna era a atividade que mais atraía jovens, o que motivou um dos educadores mais atuantes a levar um vídeo do Coletivo “USINA”, vide que retratava a época de construção das casas. Ele também levou um vídeo de um *rapper* que morava na Comuna.

Durante o Encontro de Juventude vimos também como às oficinas de arte (stencil, vídeo, rimas) atraíam os jovens, enquanto nossa proposta de usar letras de músicas como disparador de discussões sobre os temas corpo e sexualidade nos ajudou a perceber que eles encontravam poucos espaços de conversa e elaboração dos dilemas e estereótipos sociais.

Nesse sentido, vale destacar que a aproximação de alguns jovens da Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino”, como Valéria, e o fato de os jovens assentados da Comuna se reunirem aos sábados pela manhã para jogar futebol contribuíram para a realização de algumas oficinas naquele assentamento, o que nos levou a direcionar as nossas ações para esta Comuna.

No contato que tivemos com as histórias de infância dos jovens, pudemos ouvir diversas lembranças boas da época em que estavam no acampamento. Essas lembranças remetiam a uma participação política que contribuía na transposição dos obstáculos, como recordou “tio” Mauro em uma das histórias de arrecadação de alimentos.

Por isso, uma das reclamações mais recorrentes entre os jovens era a de que os moradores das Comunas eram mais unidos na época dos acampamentos, revelando como mesmo que os alicerces da casa sejam fundados pelo concreto dos tijolos, a morada pressupõe outros aspectos para proporcionar o enraizamento de seus moradores. Os relatos dos jovens quando crianças, por exemplo, nos ajudaram a evidenciar elementos importantes, tais como a maior convivência entre os

moradores e os espaços de socialização.

Por isso, propusemos nas entrevistas perguntas sobre a infância nos acampamentos nas entrevistas com os jovens, trazendo reflexões sobre aspectos importantes referentes à moradia e ao processo de enraizamento. Nesses relatos vimos que as lembranças positivas prevaleciam, destacando o sentimento de liberdade expressado pelos entrevistados, resultado semelhante ao que Vieira (2004), por exemplo, encontrou em meio aos jovens assentados de Santa Catarina.

A proximidade entre os barracos também era responsável pela maior proximidade entre as crianças, pois os jovens traziam muitas lembranças das brincadeiras de empinar pipa, jogar bola, andar de bicicleta, entre outras. Houve também a lembrança das Cirandas. Em uma das oficinas de xadrez realizadas no assentamento “Dom Tomás Balduino”, alguns jovens comentaram que jogavam xadrez na época em que havia Ciranda, quando ainda eram acampados. Percebemos, portanto, que após a transição para o assentamento, além da dificuldade da distância entre moradores, o fim da parceria com a Cáritas também gerou abalos na constância das atividades feitas com as crianças.

Inúmeros fatores contribuíram para que as relações entre os moradores ficassem mais distantes após a conquista das casas e da terra, entre os quais destacamos: na Comuna Urbana os moradores têm os seus empregos distantes de suas moradias e quase não se veem; já nas Comunas da Terra, a distância entre os lotes dificulta o convívio. Além disso, o desgaste das relações durante o processo de luta, em vários momentos, contribuiu para que os moradores se dediquem mais ao espaço da casa após a conquista.

A liberdade da qual falam os jovens assentados apareceu para nós nas atividades que propúnhamos. As crianças, por exemplo, eram as primeiras a aparecer. Sempre curiosas e querendo participar, elas eram diferentes dos jovens, mais reticentes e desconfiados. Os jovens também apareciam, mas nem sempre correspondiam às nossas expectativas de participação, o que nos desafiava a aprender os caminhos e meios de diálogo citados anteriormente.

No caso da Comuna Urbana sua própria arquitetura favorecia a vivência coletiva. Lá é possível ver as crianças brincando à noite na rua, o que nem sempre acontece em áreas de favela ou até mesmo em bairros nobres das grandes cidades. No trabalho de Vieira (2004), em assentamentos de Santa Catarina, muitos jovens também levantaram a questão da relação entre cidade *versus* campo, “considerando os jovens dos assentamentos muito mais livres do que os jovens da cidade” (p. 40).

Nesse sentido, a fala de Aline nos fornece um exemplo. Ao se referir à moradia na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” ela se lembrou da cena da “folha de goiaba” e se referiu à antiga casa de madeira como “castelo de madeira”, mencionando e fazendo referência à música “Castelo de Madeira”. Essas lembranças refletiram a tranquilidade que encontrou no assentamento. Ela nos

relatou claramente a diferença entre morar em uma região cujo crime organizado impunha suas regras e a mudança para o assentamento, aonde podia andar tranquilamente.

Da mesma forma, nossa participação na ocupação de uma área em Itapevi nos ajudou a conhecer a organização do Movimento e seus desdobramentos, tais como, por exemplo, o apoio dos moradores do entorno, oferecendo doações de água e comida. Durante conversas organizadas pelo MST para explicar a proposta de ocupação aos moradores da região, eles afirmaram que a presença do Movimento ali lhes trouxe uma sensação de tranquilidade, pois antes aquele local era usado para realização de bailes *funks*, cujo som alto e algumas práticas incomodavam os moradores.

Assim, a precariedade das condições materiais dos acampamentos é enfrentada com a organização da luta para que todos participem dos processos, contribuindo com o trabalho que cada um podia oferecer. Vemos, portanto, que a participação coletiva dos trabalhadores constituiu uma morada, onde as crianças puderam conviver e habitar livremente, de tal modo que os novos obstáculos têm convocado a participação de todos para contribuir no desenvolvimento das Comunas.

Como já dito, outra reclamação que era recorrente entre os jovens assentados da Comuna Urbana era a de que os “de fora” olhavam para a Comuna como “favela”. Já na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” os jovens reclamavam que quem morava fora da Comuna não falava que eles eram de assentamento, mas que eles eram “dos sem-terra”.

Com a convivência, portanto, fomos ouvindo diversas histórias de preconceitos e discriminações vividas por esses jovens. As principais histórias foram na escola, passando por violências morais e físicas, das quais destacamos três formas de discriminação: uma ocorrida entre os jovens estudantes, aquela vinda das famílias dos jovens “de fora” dos assentamentos, e as expressas pelo próprio corpo docente.

Em relação aos jovens assentados ouvimos, por exemplo, que era comum eles serem chamados de “pés de barro”, em função da lama nos calçados em dias de chuva. Em resposta, os jovens assentados respondiam zombando da proximidade observada entre as casas de regiões empobrecidas, dizendo que na casa dos outros jovens a televisão de um liga a televisão da casa do vizinho.

As guerras de comida também eram recorrentes e marcaram a violência física produzida nessas discriminações. Aline nos contou que os outros alunos da mesma escola diziam que eles, por serem sem-terra, não tinham o direito de estudar naquela escola.

Valéria nos contou sobre o preconceito vivido pela irmã, cujas amigas lhe davam roupas por terem vergonha do modo como ela se vestia. O relato de Valéria sobre o irmão, que foi trabalhar para comprar suas próprias roupas, nos ajudou a encontrar outras vias de compreensão da adesão dos jovens da periferia ao consumismo, pois na fala da jovem, o irmão sofria menos preconceito por

ir à escola com roupas novas, ao contrário dela e da outra irmã. Isso nos faz pensar que a adesão ao consumismo pode aparecer para muitos jovens como a própria busca de visibilidade, diante de inúmeros discursos preconceituosos que reforçam as opressões entre as próprias populações oprimidas.

Outra forma de preconceito observada nas falas dos jovens assentados era a dos familiares de jovens “de fora” dos assentamentos. Ouvimos relatos de que suas mães manifestavam claramente não querer que os filhos estudassem com os jovens sem-terra, referindo-se mais uma vez as suas roupas e corpos. Valéria nos contou sobre a recusa de outras mães em se aproximar dos jovens sem-terra e o quanto isso contribuía para criar um clima de tensão, já que em vez de encontrar solidariedade se deparavam com novas dificuldades advindas de preconceito.

Em relação à discriminação causada pelo próprio corpo docente das instituições de ensino, pudemos encontrar vários exemplos. Uma das violências morais que mais nos chamou atenção foi quando uma das diretoras agiu de maneira racista com um dos jovens assentados.

Essa sucessão de violências tem levado vários dos jovens a negar que são dos assentamentos, algumas vezes por medo e outras, por vergonha. Quando entrevistei Henrique vi que as críticas das pessoas “de fora” dos assentamentos constroem inúmeras barreiras para os jovens assentados, sendo que sua aceitação depende sempre de um exercício de superação de preconceitos, como vimos nas inúmeras histórias de discriminações vividas pelos jovens.

Vimos, por sua vez, que os jovens assentados, mesmo quando não participam ativamente do Movimento, não se posicionam apenas passivamente frente às opressões que sofrem, esboçando algumas respostas que não se resumem à adesão ao consumo.

Alguns filhos de moradores que participaram ativamente do processo de luta durante os acampamentos trouxeram uma compreensão maior dessa luta. Aline nos contou, por exemplo, sobre como procurava conversar com professores e outros jovens, contando e explicando como era nos assentamentos para enfrentar discursos preconceituosos. Ela também nos contou que os sem-terra foram conversar com a diretora para reclamar das cenas de preconceito. Tanto é que Aline se referiu a si e aos jovens assentados como sem-terra, trazendo um amadurecimento enquanto sujeito político.

Esse amadurecimento também está muito presente em Valéria, cujos relatos trouxeram sua vasta participação política no Movimento e o quanto essa participação contribuiu para que se apropriasse das experiências que viveu, fortalecendo a sua permanência no assentamento e sua militância.

As experiências no emprego de telemarketing e como caixa de supermercado trouxeram o contato com algumas das reflexões que fizemos nesta pesquisa a partir das críticas a certas concepções de educação popular. Ao se deparar com esses trabalhos, acabou se deparando com as

dificuldades que os trabalhadores enfrentam no mercado de trabalho quando possuem não possuem outra formação além da escolar. Diante da oportunidade do curso superior em Pedagogia da Terra oferecida pelo Movimento, pode optar pela formação superior.

Em relação aos outros jovens assentados foi possível observar também como eles passaram a se afirmar e a esboçar resistências e enfrentamentos coletivos diante das discriminações vividas na escola. Leandrinho, que havia declarado não querer morar no assentamento, também contou empolgado e orgulhoso, durante a oficina de RAP, sobre como eles haviam se unido para enfrentar as discriminações sofridas. Os termos sem-terra ou assentamento, que pelo estigma eram motivos de vergonha, passaram a motivar a união e o enfrentamento, através da afirmação de ser sem-terra, tornando-se, em alguma medida, motivo de orgulho.

Esse movimento mostra que os jovens com quem conversamos, em meio às dificuldades que enfrentam se reconhecem como parte dos jovens assentados. Este é um elemento que sinaliza um possível enraizamento, podendo ser fortalecido pela militância. Também notamos a união desse grupo de jovens assentados quando se ausentaram em uma das atividades propostas para irem a uma festa religiosa. O que está em jogo aqui não é tanto seguir uma ou outra religião, mas o movimento dos jovens enquanto grupo, demonstrando que se compreendem como parte de um coletivo.

Deste modo, notamos que a escola tornou-se reduto de uma série de manifestações de preconceito e humilhação social, passando a ser um ambiente difícil de estar. Retomando nossa Introdução Teórica, Gonçalves Filho (2010) compreende Humilhação Social como um rebaixamento, uma forma de submissão, que nega aos oprimidos seus direitos e a sua dignidade.

Nesse sentido, uma das principais contribuições de Paulo Freire (2014) à Psicologia Comunitária foi oferecer uma leitura sobre esse “tipo de violência horizontal” que se manifesta e se reproduz entre as próprias camadas populares, reforçando o individualismo e a competição entre si. A compreensão de Paulo Freire é a de que os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de homem, de ser humano, do que vem a ser gente. Em meio ao capitalismo neoliberal, cujo discurso meritocrático desconsidera as desigualdades de oportunidades, as próprias populações oprimidas reproduzem o discurso opressor entre si, negando ao seu semelhante à possibilidade da contestação desta ordem que os oprime.

Nesse sentido, em meio às classes populares pudemos observar tanto o preconceito apontado pelos jovens assentados, quanto à solidariedade apontada pelo relato de “tio” Mauro, pelo relato da ocupação em Itapevi ou por professores politicamente mais engajados.

Os jovens assentados também enfrentam os desafios da proximidade com os grandes centros urbanos, onde em muitos momentos se discrimina o meio rural e o trabalho com a terra como algo atrasado. Nas regiões onde as Comunas da Terra estão localizadas, esse conflito fica ainda mais evidente, por serem regiões intermediárias entre o campo e a cidade. Tanto é que em Jandira, uma

cidade totalmente urbanizada, a população encampou uma luta urbana e não rural tal como ambicionava o projeto inicial das Comunas da Terra.

Já entre os jovens das Comunas da Terra observamos a presença de elementos do contexto urbano e rural. Ana, por exemplo, trouxe a vontade de conhecer o boiódromo de Cajamar, onde há rodeios e festas com música sertaneja, elementos típicos de áreas rurais e que também sofrem os efeitos da mercantilização. Ao mesmo tempo, vimos nos relatos das entrevistas as jovens afirmando que gostam de bandas de *rock*, bem como o gosto de jovens assentados pelo rap e pelo *funk*, músicas típicas do meio urbano.

As violências vividas pelos jovens assentados nos ajudaram a pensar sobre a adesão de jovens de camadas populares sem crítica de muitos jovens ao consumismo. Essa adesão traz tanto uma forma solitária de responder aos preconceitos e discriminações que sofrem quanto o encontro com um grupo, por meio de uma inclusão que não envolve necessariamente respeito.

Por isso, o consumismo pode ser interpretado como um sintoma de uma sociedade que restringe a visibilidade e o reconhecimento dos jovens àqueles que têm acesso a bens de consumo. Daí o uso do *funk* na atividade de música, corpo e sexualidade, pois compreendemos que o *funk* é um estilo musical produzido nesses conflitos. Enquanto muitas letras ostentam a riqueza e acirram a competição entre os próprios oprimidos, por outro lado, os jovens tem encontrados nos diversos bailes *funks* nas periferias a visibilidade que não encontravam na própria indústria cultural.

Em uma das oficinas de RAP que fizemos Valéria, antes de começar as atividades, me apresentou um *funk* do Mc Garden chamado “Isso é Brasil!”, cuja letra traz uma crítica social. Valéria era uma das jovens assentadas que não gostava de *funk*, mas de rock, mas tentou encontrar no estilo apreciado pelos jovens um caminho para a maior aproximação e diálogo entre diferentes interesses.

Foi com o RAP, por exemplo, que conseguimos nos aproximar mais dos jovens, abrindo possibilidades de falas que pareciam impedidas. Na segunda oficina de RAP que fizemos conseguimos ouvir os jovens homens falando sobre as dificuldades e os conflitos que viviam na escola. Partindo da manifestação do interesse dos jovens em aprender a tocar novos instrumentos, o RAP, como um estilo familiar, nos aproximou ainda mais dos jovens da Comuna “Dom Tomás Balduino”. No entanto, em muitos momentos o interesse esbarra na timidez e no medo de se passar por ridículo e ser caçoado.

Portanto, a compreensão de que a construção da autonomia da juventude passa por essa visibilidade é fundamental para que se pensem em como politizá-la, a fim de que os jovens assentados reconheçam na participação e no protagonismo político um meio para alcançar esta autonomia.

Nesse sentido, a prática da educação popular se ancora em diversos elementos culturais,

como observamos na história e em práticas do MST. Se falarmos de como a organização do Movimento é um elemento chave no enfrentamento da precariedade das condições de acampamento, tal organização se funda em elementos culturais como a mística, as celebrações das conquistas, as festas típicas, dentre outros elementos. Seja na Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara” ou na Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” sempre há celebrações de datas festivas, compreendendo que tais elementos contribuem no cultivo da coletividade e no enfrentamento das diferentes adversidades.

No ano de 2015, por exemplo, a mística de aniversário da Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” celebrou a conquista do transporte escolar para as crianças e jovens assentados, fruto da luta dos moradores depois de várias manifestações em frente à prefeitura de Franco da Rocha.

Além disso, há no Movimento grupos de RAP como Veneno H2, grupo de um assentamento na cidade de Franca, e a escola de samba Unidos da Lona Preta, inaugurada em 2005, na Comuna da Terra “Irmã Alberta”. Atualmente, a escola de samba se apresenta todos os anos durante o Carnaval nas ruas do entorno da Comuna Urbana, tendo tocado também em manifestações do MST. Ana, por exemplo, faz parte da Unidos da Lona Preta, assim como “tio” Mauro, cuja história, como a de muitos trabalhadores, também é ligada ao samba.

Tiaraju D'Andrea (2013), mestre da bateria da Unidos da Lona Preta, ao estudar a formação do sujeito periférico na Zona Leste da capital paulistana, afirma que diante do tráfico de drogas e da precarização do emprego provocada pelo avanço do neoliberalismo, a arte, principalmente pelo *hip hop*, apareceu nos anos 1990 como um meio para a periferia se humanizar, sendo que foi a partir desse processo que a participação política se tornou possível naqueles territórios: “Desesperançada, pobre, desempregada e absorvida nas matanças corriqueiras de jovens entre si e destes com a polícia, a população periférica empenhou-se em construir mecanismos e inventar formas de contornar a violência e manter viva” (D'Andrea, 2013, p. 14).

Diante dessas situações e dessas experiências, o cientista social afirma que a população periférica produziu uma narrativa própria e elaborou uma forma de subjetividade para explicar seu lugar no mundo e fundamentar sua existência. Essa narrativa que condensou expectativas e sentimentos da população periférica ficou expressa principalmente pelo grupo Racionais MC's. Quando os sujeitos passam a se envolver politicamente nos bairros onde moram, funda-se uma nova subjetividade, em que prevalece mais o orgulho do que o estigma da origem periférica, resultando no que D'Andrea (2013) denomina como *sujeito periférico*.

Na análise das entrevistas foi possível observar como o crescimento dos jovens foi trazendo novas vontades e como essas vontades almejam atravessar os limites da casa e do próprio assentamento. Nesse processo de crescimento surgem novos discursos e ideias que carregam expectativas sobre os jovens, despertando a busca por novos caminhos a serem trilhados.

Nesse sentido, os discursos sobre o mundo do trabalho se conectam a possibilidade de conquista da autonomia para alguns desses jovens de classes populares. No entanto, o modelo de vida da sociedade moderna tem cobrado uma moratória do jovem, dentro de um discurso que afirma que o jovem precisa usufruir de elementos da autonomia sem precisar aderir às responsabilidades decorrentes. Por esses discursos, essa moratória lhe permite, por exemplo, estudar e conquistar uma formação que lhe traga garantias de uma melhor inserção no mundo do trabalho.

Ao longo dessa dissertação procuramos problematizar esse discurso, por compreender que existem elementos históricos do trabalho que participam da construção do enraizamento. A partir de algumas experiências trazidas pelos jovens assentados elencamos três aspectos importantes do trabalho na experiência de enraizamento: a socialização, a participação no mundo e o aprendizado.

Tal como trouxemos com Bleger na parte introdutória, ao discutir as relações entre saúde e trabalho e as propostas terapêuticas dos grupos operativos, a cura, enquanto elaboração dos sofrimentos vividos, não é mera consequência do trabalho, mas das condições humanas e inumanas deste trabalho, do tipo de vínculo ou relação interpessoal que se estabelece durante sua realização.

No relato de Valéria, por exemplo, destacamos o aspecto socializante, relatado pela experiência de se sentir confortável entre os colegas de trabalho nos empregos que encontrou. Valéria relata sobre como se divertia com os amigos do trabalho nas festas de rock, trazendo essa busca pelo trabalho e pela renda como uma busca por sair de casa.

Portanto, a jovem assentada destaca a relação com os amigos que formou no trabalho, permeada por um grande sentimento de liberdade ao poder ir às festas e sair com eles, liberdade que parecia impedida diante das discriminações que enfrentou na escola. Neste caso, o mundo do trabalho exerceu uma importante função socializante e de abertura para outras esferas da vida. Considerando que a transição da infância para a idade adulta traz essa busca por sair de casa enquanto necessidade de autonomia, vimos que a jovem assentada buscou no mundo do trabalho uma renda e a possibilidade de conhecer fazer novos amigos e de poder expressar anseios que pareciam impedidos em função dos preconceitos que enfrentava na escola.

Quando o trabalho proporciona a participação no mundo onde vivemos ele pode contribuir na construção de um projeto compartilhado pelo coletivo. A partir do relato de Sara feito por Gaspar (2010), quando passa a trabalhar na cozinha da ocupação do Valo Velho, pudemos observar como todos nós precisamos oferecer algo que atende necessidades coletivas para contribuir na transformar e criação do mundo em que vivemos, engajando-se em projetos compartilhados.

“Tio” Mauro, por exemplo, nos contou como se sentia útil ao conquistar as doações de alimento durante as arrecadações para o acampamento. Para Simone Weil (conforme citado por Freire, 2001), esse reconhecimento de que estamos contribuindo passa pela possibilidade das pessoas participarem da tomada de decisão em problemas que afetam interesses alheios aos seus

próprios. Esse é o próprio campo da Política, da Polis, do que é público, em contraposição ao que diz respeito unicamente ao doméstico, ao econômico enquanto norma da casa.

No início de nossas atividades na Comuna Urbana, uma das propostas sugeridas por um dos jovens na reunião com a juventude foi a de realizar um mutirão de limpeza da Comuna, pois como o serviço público não estava realizando a coleta, os moradores jogavam os resíduos nas extremidades do espaço.

O que chamou a nossa atenção foi que o jovem, que participou dos mutirões de construção das casas, levantou a proposta do mutirão, pois dizia que ele também contribuiria para fortalecer o coletivo de moradores, enfraquecido após a entrega das moradias, compreendendo que o trabalho coletivo e comunitário fortalece o enraizamento das pessoas no espaço, espaço que é físico, mas é também pessoal, extensão da casa.

Esse protagonismo político assumido pelo Sem-Terra e que é responsável pela construção de sua autonomia ficou evidente durante o VI Congresso do MST em Brasília. Durante uma das conversas com três mulheres que lideravam o assentamento Nova Esperança, em Pirajuí, interior de São Paulo, houve um momento em que perguntei a uma delas se estavam precisando de alguma ajuda ao que ela me respondeu: “Não, se precisar a gente mesmo corre atrás!”.

Outro aspecto do trabalho é o aprendizado. Ao observarmos a relação de Diego com o pai, por exemplo, que o convidou desde criança para ajuda-lo nos trabalhos como pedreiro, pudemos ver como o trabalho socializa e transmite aprendizados historicamente acumulados, os quais podem nutrir esperanças e pressentimentos de futuro, tal como se refere Simone Weil. Quando o filho entra em contato com a sua história, tal como Diego nos contou sobre a história do pai, cortador de cana em Pernambuco que veio para São Paulo e passou a trabalhar como pedreiro e, unindo-se a luta do MST, conquista terra e moradia, observa-se a transmissão de experiências entre gerações.

Quando participei da ocupação ouvi que quando os casais deixavam as ocupações, na maioria das vezes, eram os homens que queriam sair e não as mulheres, resultando até mesmo em separações. Por isso, ouvi de outras militantes que as mulheres acompanhavam os companheiros, pois tinham certos receios, como, por exemplo, o de construir um barraco e vir a ter sua imagem associada à imagem masculina. Houve até uma oficina de construção de barraco para as mulheres para que se enfrentasse esse estereótipo.

Entendemos que os elementos destacados decorrentes do trabalho contribuem para a construção da autonomia do jovem. Isso não significa reafirmar chavões vazios tais como o de que o trabalho por si só dignifica o ser humano, mas em meio à luta para que as Comunas da Terra consolidem a sua produção agrícola e enquanto a Comuna Urbana luta para desenvolver meios de trabalho menos alienados, cuja força de trabalho traga retorno a Comuna e aos seus moradores, pudemos ouvir os relatos das experiências de trabalho vividas pelos jovens e delas colher elementos

que nos ajudam a compreender alguns dos determinantes estruturais que lhes atravessam.

Valéria, por exemplo, trouxe sua indignação diante de alguns abusos de autoridade vistos quando trabalhava como caixa de mercado, indignação que ficou fortalecida após ter passado pelo curso de militância. A partir da vivência dessas experiências de trabalho, Valéria optou por seguir na militância e na graduação em Pedagogia da Terra, escolha que, apoiada por sua mãe, pode-se dizer que vai à contramão do que as estatísticas têm mostrado em relação à saída das mulheres do mundo rural.

A relação com a família e com seus valores foi outro tema que se destacou nos relatos dos jovens assentados. Nos relatos de Valéria, por exemplo, ficou evidente o conflito com os pais na busca por uma inserção no mundo do trabalho. Mas também pareceu existir certo conflito com os valores que recebeu, pois ao mesmo tempo em que ambicionou e seguiu para o mundo do trabalho em busca de uma renda, Valéria também afirma que dava boa parte da renda para os pais, ajudando nas despesas de casa, como quem dissesse que não ambicionava o emprego por egoísmo.

O relato de Ana trouxe um caminho parecido, fazendo questão de negar que gosta de roupas de marca e as que têm ganhado como presente, talvez reproduzindo alguns dos valores que recebeu dos pais, como quem negasse a vaidade ao mesmo tempo em que expressou sua busca por visibilidade nas mudanças na cor do cabelo.

Nesse processo de constituição de nossa autonomia nos deparamos com os valores que recebemos e que necessitam de novos referenciais para que consigamos romper. Ana, por exemplo, contou como o encontro do namorado na ida ao cinema, acompanhada do irmão do namorado, representou um contato com alguns de seus medos, representando um ponto de virada em que supera o medo e afirma sua vontade, afirmação que sempre pede a presença de outras pessoas.

Por isso, observamos também se a escola é um ambiente tantas vezes opressões, a presença de alguns professores que compreendem a luta do Movimento pode contribuir para que os jovens encontrem novas referências e busquem anseios que tantas vezes parecem impedidos pelo núcleo familiar.

Esse encontro com outras referências também é possível pelo contato com os membros do Movimento. Nesse sentido, observamos que os jovens desconhecem as oportunidades oferecidas pelo MST, o que somado a presença das igrejas, parece contribuir para o enfraquecimento da presença do Movimento. Observamos também que os jovens assentados parecem ter pouca apropriação da história dos assentamentos. Aqueles que mais participaram das atividades são os que demonstraram maior conhecimento da história de luta das famílias, como Diego e Valéria.

Por isso, observamos nas práticas em psicologia comunitária e em educação popular, originadas em meio às mobilizações dos trabalhadores na luta por seus direitos, uma forte relação com os elementos culturais, cujos símbolos carregam histórias que recuperam sentidos.

O próprio Paulo Freire começou a sua prática em educação popular no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP). Por meio dos elementos da Cultura Popular propunha estudos e discussões sobre temas da realidade brasileira, a fim de se discutir as causas das opressões vividas principalmente por trabalhadores camponeses e operários.

Diante de uma estrutura político-econômica calcada no extrativismo e na exploração da terra, esse processo de dominação da América Latina resultou em uma ideologia alienante onde um dos principais meios de opressão foi impedir a manifestação cultural desses povos. Sem as lembranças de seus antepassados os povos oprimidos se encontraram muitas vezes imersos em diversos fatalismos e na própria descrença de que poderiam mudar esta estrutura opressora, como se tal estrutura tivesse sempre existido.

Para a psicologia comunitária e para a educação popular, por sua vez, a luta para mudar tal realidade passava por um processo que na época foi denominado de conscientização, termo que caiu em desuso em função das distorções de significado que inicialmente pretendia carregar. Frente às desigualdades de oportunidades para enfrentar a competição, o trabalhador muitas vezes naturaliza sua condição de explorado, descrendo de qualquer possibilidade de melhoria. Por isso, a psicologia comunitária, em acordo com a educação popular, tem em vista um trabalho de humanização a fim de favorecer as condições de transformação social.

Como vimos neste trabalho, com o II Congresso de Medellín, desde a década de 1960, houve uma inclinação da Igreja para as causas populares. Essa aproximação contribuiu para a disseminação das práticas em educação popular, principalmente por meio dos estudantes da Juventude Universitária Católica (JUC) que passaram a reivindicar apoio do Ministério do Trabalho do governo de João Goulart para criar um Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Com a interrupção feita pela ditadura civil-militar, foram os espaços das CEBs que passaram a servir como meio de articulação entre os trabalhadores, protegendo-os contra represálias.

Pudemos observar, portanto, que ainda existem vários elementos que foram herdados dessa relação com a Igreja Católica, de modo que ela continua a exercer grande influência nos trabalhos assistenciais, como constatamos em parcerias com a Cáritas ou com a própria Fraternidade “Povo de Rua”, cuja origem se deu na Igreja do Bom Jesus, no bairro do Brás e que teve papel importante na construção da Comuna da Terra “Dom Tomás Balduino” e na Comuna Urbana “Dom Hélder Câmara” (Oliveira, 2013).

Com o avanço do neoliberalismo e as demissões em massa, o desemprego passou a assolar os trabalhadores, de modo que muitos deles precisaram aderir à informalidade e a outras formas de obtenção de renda e sustento. Com isso, houve um enfraquecimento das lutas sindicais que por muito tempo exerceram esse papel de formação política dos trabalhadores e dos seus filhos.

Essa diminuição das lutas não significou, por sua vez, que elas deixaram de existir, sendo

que as Comunas do MST representam essa continuidade das lutas, aliando a novos movimentos que surgiram nesse passar dos anos e carregando forte influência da parceria com padres ligados as lutas sociais.

Junto a forte presença da mobilização popular, articulada por Movimentos Sociais como o MST, novas lutas foram sendo construídas na Grande São Paulo, o que deu origem a Regional Grande São Paulo do MST. Em nossos trabalhos entramos em contato com as lutas atuais que o MST vem travando pela conquista da Reforma Agrária, com práticas influenciadas pela educação popular inspirada em Paulo Freire, educador que nomeou a Ciranda Infantil do VI Congresso do MST. Em 2014, as lutas do Movimento foram construídas nessa articulação com as CEBs, o que na Grande São Paulo observamos que muito dessa articulação prevalece.

Portanto, tratamos aqui dos fortes obstáculos de enraizamento que aparecem na vida dos jovens assentados nesse caminho da heteronomia para a autonomia. Esses obstáculos resultam em alguns momentos na própria vontade de deixar os assentamentos e em vários momentos na vergonha e na negação de sua origem sem-terra.

Vimos, dentre os vários relatos que colhemos que as marcas de luta do MST repercutem nos jovens assentados, reconhecendo em diversos níveis a importância do Movimento em suas vidas; não por acaso que durante a oficina de rap os jovens trouxeram o tema da luta pela terra, ou durante as entrevistas retomaram as boas lembranças dos tempos de acampamento.

Por isso, também observamos que os jovens não são passivos as manifestações de desrespeito que enfrentam, esboçando reações as violências morais e físicas que vivem em seu cotidiano. Nesse sentido, compreendemos que a escuta das experiências dos jovens assentados contribui na construção de sentidos de sua participação política, a fim de que essa participação lhes traga a noção das determinações que sustentam o mundo onde vivem.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Márcia. R. O. (1998). *A formação da consciência política dos jovens no contexto dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra*. Tese de doutorado, Campinas.
- BAQUERO, Rute. & HAMMES, Lúcio. J. *Juventude, Grupos e Participação Social*. Em: Ciências Sociais em Perspectiva (5) 8: 25-37. 1º semestre de 2006.
- BEISIEGEL, Celso de R. (1992). *Introdução*. Em: Política e Educação Popular. São Paulo: Ática.
- BLEGER, José. (1980). *Grupos Operativos*. Em: Temas de psicologia: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes.
- BOSI, Alfredo. (1992). *A escravidão entre dois liberalismos*. Em: Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOSI, Ecléa. (2003). *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- BRAGA, Ruy. (2013). *Sob a sombra do precariado*. Em: Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- CALDART, Roseli S. (1996). *Princípios da Educação no MST*. Em: Caderno de Educação nº08.
- CAMARGO, Candido Procópio Ferreira de; SOUZA, Beatriz Muniz de; PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. (1981) *Comunidades Eclesiais de Base*. Em: SINGER, Paul; BRANT, Vinícius Caldeira (Orgs). São Paulo: O Povo em Movimento. Petrópolis: Vozes e CEBRAP.
- CHAUÍ, Marilena. (1980). *A concepção marxista de ideologia*. Em: O que é Ideologia? São Paulo: Brasiliense.
- D'ANDREA, Tiaraju (2013). *A Formação dos Sujeitos Periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado em Sociologia). FFLCH, USP. São Paulo.
- FERREIRA, Brancolina & ALVES, Fábio. (2009). *Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar*. Em: CASTRO, J. A., AQUINO, L. M. C. de, ANDRADE, C. C. Orgs. (2009). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA.
- FREIRE, Paulo. (2001). *Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática*. Em: Educação como prática para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2014). *Justificativa da Pedagogia do Oprimido*. Em: Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GOLDFARB, Yamila. (2007). *A luta pela terra entre o campo e a cidade*. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GOMES, José A. (2005). *A Comuna da Terra: utopia e alternativa*. Itinerários de sentidos e marchas

de pessoas em situação de rua que buscam sua participação social. Quito: Ediciones Abya – Yala.

GONÇALVES FILHO, José M. (1998). *A memória da casa e a memória dos outros*. Em: Travessia – revista do migrante. Publicação do CEM – Centro de Estudos Migratórios (Federação dos CEMs J. B. Scalabrini) Ano XI, número 32, Setembro-Dezembro.

_____. (2003). *Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante*. Em: BOCK, Ana M. B. (org), Psicologia e Compromisso Social. São Paulo: Cortez.

_____. (2007). *Humilhação social: humilhação política*. Em: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ªed.

GONZALEZ, Roberto. (2009). *Políticas de empregos para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída?* Em: CASTRO, J. A., AQUINO, L. M. C. de, ANDRADE, C. C. Orgs. (2009) Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília: IPEA.

GORENDER, Jacob. (2014). A sociedade cindida. *Estudos Avançados*, 28(80), 17-26. Recuperado em 03 de fevereiro de 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142014000100003&lng=pt&tlng=pt.

GORZ, Andre. (2005). A ideologia social do automóvel. In: LUDD, Ned (Org.). *Apocalipse Motorizado*. São Paulo: Conrad.

HORKHEIMER, Max, & ADORNO, Theodor W. (1978). *Família*. Em: HORKHEIMER, Max. & Theodor W. Adorno (Eds.). *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo, SP: Cultrix.

IASI, Mauro. (2009). *Educação popular: formação da consciência e luta política*. Em: Caderno de Formação número 01 do Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular da USP (CEPAEP). São Paulo: FEUSP.

LANE, Silvia. T. M. (1996). *Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil*. Em: FREITAS, Campos et al. *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia*. Rio de Janeiro: Vozes.

LÖWY, Michael. (1991). *Marxismo e Teologia da Libertação*. São Paulo: Cortez.

MARTIN-BARÓ, Ignácio. (1996). *O papel do Psicólogo*. Em: Estudos de Psicologia, Natal: UFRN.

_____. (1998). *El latino indolente*. Em: Psicologia de la libertación, Madri: Trotta.

MARTINS, Suely. A. (2009). *Participação da Juventude no MST: Aspectos Históricos*. Em: A Formação Política da Juventude do Movimento Sem-Terra no Estado do Paraná. Florianópolis.

MARX, Karl. (2008). *Trabalho estranhado e propriedade privada*. Em: Manuscritos Econômicos-

Filosóficos. São Paulo: Boitempo.

- _____. (2012). *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo.
- MATHEUS, Delweck. (2003). *Comunas da Terra – um novo modelo de assentamento rural do movimento dos trabalhadores rurais sem terra*. Trabalho de Conclusão do Curso de realidade brasileira a partir dos grandes pensadores brasileiros. Universidade Federal de Juiz de Fora e Escola Nacional Florestan Fernandes. Juiz de Fora.
- MOFFATT, Alfredo. (1991). *Psicoterapia do Oprimido: ideologia e técnica da psiquiatria popular*. São Paulo: Cortez, 7ªed.
- OLIVEIRA, Sandro B. (2013). *Repensando a (Re)Produção Social do Espaço: a Comuna Urbana Dom Hélder Câmara do MST na redefinição urbana*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos.
- PAIVA, Vanilda. (1984). *Estado e educação popular: recolocando o problema*. Em: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (2003a). *A Educação Popular*. Em: *História da Educação Popular no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- _____. (2003b). *A Educação dos Adultos*. Em: *História da Educação Popular no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.
- PATTO, Maria. H. S. (1990). *O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro*. Em: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor.
- RODRIGUES, Karine & LINS, Letícia (2014). *No campo, mais de 37 mil escolas fechadas*. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/noticia/26096/no-campo-mais-de-37-mil-escolas-fechadas.html>. Último acesso: 14 de março de 2016.
- SADER, Eder. (2001). *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed.
- SALES, Celecina. M. V. (2003). *Criações coletivas da juventude no campo político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- SAVIANI, Demerval. (2012). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- SCARPARO, Helena B. K. & GUARESCHI, Neuza M. de F. (2007). *Psicologia social comunitária profissional*. *Psicol. Soc.* [online]. Vol.19, n.spe2, pp. 100-108. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000500025>. Último acesso: 15 de março de 2016.
- SILVA, Paula N. (2008). *Desafios da inclusão do jovem na sociedade de consumo: as alternativas*

- encontradas por jovens da periferia da zona oeste de São Paulo/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- SOUZA, Ana S. A. (2012). *A saúde na perspectiva ético-política: pesquisa ação participante na Comuna da Terra Irmã Alberta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). PUC. São Paulo.
- SPOSITO, Marília. P. (1999) *Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação*. Em: Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED. Revista Brasileira de Educação: Caxambu, setembro de 1999.
- _____. (1997). *Estudos sobre juventude em educação*. Em: Revista Brasileira de Educação.
- STOLCKE, Verena. (1982). *A família que não é sagrada. Sistema de trabalho e estrutura familiar: o caso das fazendas de café em São Paulo*. Em: CORRÊA, Mariza. Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense.
- SVARTMAN, Bernardo P. (2010). *Trabalho e desenraizamento operário: um estudo de depoimentos sobre a experiência de vida na fábrica*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- TORRES, Rosa M. (1987). *Educação libertadora e educação popular*. Em: TORRES, Rosa M. (Org.). Um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Edições Loyola.
- WANDERLEY, Luis E. W. (1984). *Educação popular e processo de democratização*. Em: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense.
- WELTERS, Angela. (2011). *Os jovens de 15 a 19 anos e o dilema trabalho-estudo: algumas questões relevantes para pensar as políticas públicas no Brasil*. Em: Bahia Análise & Dados, v. 1 (1991-). Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia.
- VESENTINI, José W. (1989). *Brasil: país industrializado do Terceiro Mundo*. Em: Sociedade e Espaço: Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Editora Ática.
- VIEIRA, Rosângela. S. (2004). *Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. Tese de doutorado, Florianópolis.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DE PERGUNTAS

As entrevistas foram guiadas pelo seguinte roteiro de questões:

1. Qual o seu nome e sua idade?
2. Conte um pouco de sua história. Onde você nasceu?
3. Onde você mora?
4. Com quem você mora?
5. Você sempre morou neste assentamento?
6. Você sabe como seus pais conheceram o MST? Quais atividades o pai desempenha? Quais atividades a mãe desempenha?
7. Em quantos Encontros de Sem-Terrinhas você se lembra de ter ido? Conte algumas lembranças desses encontros.
8. Você estuda? Em que ano escolar você está?
9. Onde você estudava? Como fazia para chegar lá?
10. De quais professores você mais se lembra?
11. Você gostava de estudar na escola? Considera importante o que aprendeu na escola?
12. Estuda atualmente ou está fazendo algum curso? Qual?
13. Você já fez algum curso de formação construído pelo Movimento (Pedagogia da Terra, Residência Agrária, Agroecologia)? Conte um pouco sobre essa experiência. Quais foram os aprendizados, em conteúdo e vivência?
14. Você está trabalhando ou já teve algum emprego? Dentro ou fora do assentamento? O que faz? É o primeiro emprego?
15. Para onde os jovens daqui costumam ir depois que concluem o Ensino Médio? Eles continuam morando no assentamento?
16. O que você sabe sobre o que seus pais esperam de você? Você concorda?
17. O que costuma fazer nas horas vagas? No assentamento existem outros jovens com idades parecidas a sua? Que lugares vocês costumam frequentar nas horas vagas?

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: *Laços Sociais e Participação Política: o trabalho coletivo e o desenvolvimento de alianças comunitárias*

Pesquisador: Danilo de Carvalho Silva
Orientador: Bernardo Parodi Svartman

Data: ____/____/____

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

O objetivo desta pesquisa é conhecer os vínculos e laços sociais que se formam na participação de jovens nas decisões políticas do lugar aonde moram ou trabalham. Esta entrevista se justifica para o conhecimento dos vínculos e laços sociais e do modo como se dá a participação dos jovens nas decisões políticas de onde habitam.

O procedimento da entrevista será a realização de perguntas sobre a sua história de vida e o percurso que realizou até chegar à região onde habita atualmente. Por isso, solicito a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de textos acadêmicos. A sua privacidade será mantida, não haverá divulgação de seu nome, apenas da faixa etária na qual se insere, sendo necessário que você seja maior que 16 anos.

Esta entrevista não apresenta riscos ou danos a sua integridade física ou moral, sendo que você tem a liberdade de parar a entrevista em qualquer momento. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com você ou seu responsável.

Danilo de Carvalho Silva
contateodanilo@gmail.com; (11)9-9708-8223
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho - Instituto de Psicologia – USP
Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Cidade Universitária, São Paulo, SP.

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia – USP.
Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, sala 27.
CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.
ceph.ip@usp.br - Tel/fax: (11) 3091-4182

ANEXO 3: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: *Laços Sociais e Participação Política: o trabalho coletivo e o desenvolvimento de alianças comunitárias*

Pesquisador: Danilo de Carvalho Silva
Orientador: Bernardo Parodi Svartman

Data: ____/____/____

Responsável legal: _____

RG Responsável legal: _____

O objetivo desta pesquisa é conhecer os vínculos e laços sociais que se formam na participação de jovens nas decisões políticas do lugar aonde moram ou trabalham. Esta entrevista se justifica para o conhecimento dos vínculos e laços sociais e do modo como se dá a participação dos jovens nas decisões políticas de onde habitam.

O procedimento da entrevista será a realização de perguntas sobre a história de vida do jovem e o percurso que realizou até chegar à região onde habita atualmente. Por isso, solicito a sua autorização para o uso dos dados de _____ para a produção de textos acadêmicos. A sua privacidade será mantida, não haverá divulgação de seu nome, apenas da faixa etária na qual se insere, sendo necessário que ele(a) seja hoje maior de 16 anos e menor de 18 anos.

Esta entrevista não apresenta riscos ou danos à integridade física ou moral do(a) jovem, sendo que ele(a) tem a liberdade de parar a entrevista em qualquer momento. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com você ou seu responsável.

Danilo de Carvalho Silva
contateodanilo@gmail.com; (11)9-9708-8223
Departamento de Psicologia Social e do Trabalho - Instituto de Psicologia – USP
Av. Prof. Mello Moraes, 1721 – Cidade Universitária, São Paulo, SP.

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia – USP.
Av. Professor Mello Moraes, 1721 – Bloco G, sala 27.
CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.
ceph.ip@usp.br - Tel./Fax: (11) 3091-4182