

Educação e trabalho: percepção dos colonos na época da CANG

ARTIGO

Neusa Maria dos Santosⁱ 

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil

1

Resumo

O artigo analisa a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) sob a perspectiva dos colonos, relacionando suas experiências ao regime político da época, à ausência de políticas públicas e sociais na educação, e à formação política de jovens e adultos, com ênfase nos impactos geracionais. Evidenciam-se os movimentos sociais de resistência e a alienação política das camadas mais vulneráveis, que, privadas do acesso à educação básica, permanecem à margem da dignidade e das políticas sociais. Aborda-se ainda a forma como o discurso do progresso e da tecnologia contribuiu para essa exclusão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com traços historiográficos, fundamentada em fontes documentais e bibliográficas, incluindo textos de ex-colonos alfabetizados pela EJA. A análise dialoga com obras de Sayão (1985) e Dutra e Silva (2002, 2017), além de entrevistas e documentos históricos sobre a CANG.

Palavras-chave: Colônia Agrícola Nacional de Goiás. Educação. Exclusão social. Resistência. Política.

Education and work: settlers' perceptions at the time of the CANG

Abstract:

This article analyzes the Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) from the settlers' perspective, relating their experiences to the political regime of the time, the lack of public and social policies in education, and the political formation of youth and adults, emphasizing generational impacts. It highlights social resistance movements and the political alienation of vulnerable groups, often deprived of basic education and dignity, and excluded from social policies. The study also discusses how the discourse of progress and technology contributed to this marginalization. This is a qualitative study with historiographic elements, based on documentary and bibliographic research, including texts written by former settlers who became literate through youth and adult education (EJA). The analysis draws on works by Sayão (1985) and Dutra e Silva (2002, 2017), as well as interviews and historical documents about CANG.

Keywords: Colônia Agrícola Nacional de Goiás. Education. Social exclusion. Resistance. Politics.

1 Introdução

2

O presente estudo teve origem nas reflexões desenvolvidas na disciplina Sociedade, Trabalho e Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/FE-UFG). As leituras e discussões realizadas no âmbito da disciplina contribuíram significativamente para o aprofundamento do objeto de estudo que motivou minha entrada no mestrado: a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As discussões possibilitaram análises de diversos textos e livros, com o objetivo de trazer a história da CANG¹ (Colônia Agrícola Nacional de Goiás), pelo olhar dos colonos através das histórias contadas, relacionando suas vivências com o regime político da época, as dificuldades, a ausência de políticas públicas e sociais que chegam ao cidadão, na educação e formação política de jovens e adultos e como isso afeta as gerações presentes e futuras.

Busca-se também evidenciar os movimentos sociais de resistência e a atuação dos interesses do capital como força condutora das dinâmicas políticas que promovem a alienação das camadas mais vulneráveis da população — especialmente aquelas que não concluíram a escolarização básica e carecem de acesso a direitos fundamentais como saúde, educação e orientação social. Em nome do progresso e do avanço tecnológico, esses grupos acabam sendo marginalizados das políticas sociais, tendo suas necessidades relegadas a segundo plano e seus direitos fundamentais comprometidos.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre como o passado, em diálogo com o presente, pode produzir novas formas de coesão e coerção social. Analisa-se de que maneira as falhas nas políticas públicas e a ausência de movimentos sociais coesos

¹ Criada em 1941 no contexto da Marcha para o Oeste, a Colônia Agrícola Nacional de Goiás tornou-se um polo de migração e colonização do Centro-Oeste e Norte do país, simbolizando os projetos governamentais de ocupação das Matas de São Patrício, área de grande potencial agrícola (Silva, 2017).

impactam não apenas o momento atual, mas também as gerações futuras. Tais reflexões me conduziram a uma revisitação do passado — da infância e juventude — e, ao mesmo tempo, permitiram uma compreensão mais profunda de aspectos histórico-familiares que sempre suscitaram inquietações.

3**2 Metodologia**

Esse estudo se pautará por uma discussão qualitativa, de natureza histórica, com traços historiográficos embasada em relatos, artigos e livros que discorrem sobre o tema e com direcionamentos que buscam dialogar com o contexto analisado. Será feita uma pesquisa documental que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos de variados tipos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Barros (2019) afirma que as fontes históricas estão situadas no centro da metodologia da História. No caso desse artigo, serão analisados escritos diversos relacionados ao tema e autores como Sayão (1985), Silva (2002, 2017).

3 Resultados e Discussão**3.1 A história pelo olhar da descendência**

Nasci e fui criada no campo, pertinho da casa dos meus avós paternos, por quem criei admiração. Exímios contadores de histórias, ela contava aos netos os casos das fiandeiras, rendeiras e lavadeiras do sertão baiano e os mimava com deliciosos quitutes. Ele contava suas histórias de vida; uma era especial, a de como chegaram às terras de Goiás. Sempre quis saber por que minha avó não lia e nem escrevia, meu avô e meus pais assinavam apenas o nome. Também me intrigava: o que seria CANG? E quem era Bernardo Sayão?

Nessa imersão ao passado, pretendo trazer uma reflexão pelo olhar dos colonos, com centralidade nos relatos escritos por meu pai. Como a CANG, Colônia

Agrícola Nacional de Ceres, apesar dos esforços e pretensões, deixou para trás parte de sua população em subatendimento em diversas áreas? Buscaremos o foco para a educação da população no período, os movimentos e o trabalho nos dias atuais.

O tempo era o Estado Novo², e a Marcha para o Oeste estava em curso. Em 1945, meu pai nascia em Pompéia-SP, era o quinto filho de João e Ana. O jovem casal partiu do estado da Bahia com quatro filhos baianos e grávidos de papai, com a promessa de que em São Paulo teriam melhora de vida e trabalho. Lá, junto a outros retirantes que fugiam da pobreza em busca de trabalho nas fazendas de café, estabeleceram-se em Pompéia. Depois se mudaram para Flórida Paulista, onde tiveram uma menina. Vovô trabalhava na roça, e vovó tecia e fazia renda de bilros.

Vivendo os dilemas da pobreza e a precariedade do trabalho no interior, receberam proposta para trabalhar em uma fazenda no estado de Goiás. Antes de partirem, seu quarto filho faleceu. Ainda tristes com a perda do menino, venderam os poucos bens que haviam conseguido e partiram para a capital de São Paulo. Ao chegarem à Avenida Paulista, local indicado para o encontro, não havia ninguém a esperar, meu avô, decidido que era, declarou: “se o destino é Goiás, é para lá que vamos”. Comprou passagem de trem e partiu rumo a Anápolis.

Ao chegarem, souberam da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e que estavam doando terras a quem tivesse aptidão para o trabalho rural e quisesse se estabelecer. Juntaram-se a outros, partiram para a Barranca e se inscreveram na CANG. Moraram por sete dias em um curral e um ano em uma fazenda até conseguirem, em 1948, ser assentados como colonos; o lote estava situado a 36 km da sede da CANG. Castilho (2009) conta que a CANG, Colônia Agrícola Nacional de Goiás, foi fundada em 19 de fevereiro de 1941, através do Decreto-Lei Federal nº 6.882. Os lotes rurais, obedecendo aos critérios do decreto 3.059, variavam entre 26 a 32 hectares conforme as condições de solo e água.

² Estado Novo (1937–1945) foi a ditadura de Getúlio Vargas, marcada por forte influência fascista, inclusive na Constituição, apelidada de polaca por se inspirar nas leis da Polônia e Itália. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/vargas.htm>. Acesso em 05 dez. 2024.

O autor recorda que, durante a política de expansão econômica conhecida como “Marcha para o Oeste”, promovida pelo então presidente Getúlio Vargas, importantes iniciativas como a criação de Goiânia e da Fundação Brasil Central tiveram grande influência na configuração territorial da região central de Goiás, à época denominada Mato Grosso Goiano. Segundo Silva (2017), foi nesse contexto marcado por exclusão que surgiu a localidade de Barranca, atualmente conhecida como cidade de Rialma.

A expansão da malha rodoviária foi provavelmente o melhor momento do Plano de Metas de Juscelino. Ele pavimentou 6 mil quilômetros de novas rodovias entre 1956 e 1960, num país que até então contava apenas 4 mil quilômetros de estradas, e viabilizou uma rede de integração territorial capaz de garantir a circulação de mercadorias entre as áreas rurais e os principais centros industrializados, além de criar novos mercados. Com o preço do petróleo relativamente baixo e a entrada da indústria automobilística no país, Juscelino avaliou que o desafio de abrir novas rodovias de terra vermelha e asfalto valia a pena: mandou chamar ao Catete o engenheiro agrônomo Bernardo Sayão, funcionário do Ministério da Agricultura, um tocador de obras com pinta de galã e espírito de desbravador, e propôs cortar os cerrados do Brasil Central, “arrombar a selva e unir o país de norte a sul” (Schwartz; Starling, p. 570).

Quando meus avós chegaram, já havia alguns assentados e pequenos roçados. Trouxeram, da fazenda onde trabalhavam, animais e sementes para começar. Relatos que são confirmados por Sayão (1984). Assim ocorreu com várias famílias, iam direto para o escritório fazer o requerimento para obterem o lote e os primeiros ganharam uma casinha popular, mas os últimos não gozaram da mesma regalia, a verba era curta.

Silva (2017) escreve que os colonos precisavam desmatar seus lotes e esse trabalho, nos primeiros anos da colonização, era feito pelo antigo método da coivara. Nos relatos, papai escreveu que era tudo mata fechada e que iniciaram os trabalhos de derrubada e queimada, recomendação feita para o plantio com observação de preservar 25% da mata nativa. Vovô fez um buraco e guardou os animais para colocar fogo no roçado onde construiria o rancho de pau a pique e sapê, salvando os animais de começo. Todas as frutas que recebiam eram aproveitadas com o plantio de suas

sementes. Além disso, cultivavam arroz, feijão, milho, cana-de-açúcar, mandioca e algodão. Em apenas três anos, já produziam e comercializavam rapadura, farinha, polvilho e fubá.

Com o dinheiro das vendas, adquiriram um tear, e minha avó voltou a tecer cobertores e tecidos de algodão para a produção de roupas para toda a família. Compraram também uma máquina de costura e uma vizinha costurava em troca de tecidos. Em Goiás, tiveram mais quatro filhos. A família numerosa, com seis homens trabalhando na roça, favoreceu a produção de alimentos, a criação de animais e a confecção de vestuário e itens de costura, tanto para o sustento próprio quanto para a venda. Esse cenário contribuiu para a prosperidade da família, permitindo que meu avô comprasse terras de vizinhos que não conseguiram prosperar ou foram atraídos pela expansão dos centros urbanos, como Goiânia e Brasília. Esse movimento é confirmado por Castilho (2009), que aponta, entre os fatores, a desarticulação do apoio governamental ao pequeno proprietário em favor das grandes propriedades, além da crescente demanda por tecnologias agrícolas mais avançadas.

Silva (2017) afirma que o projeto da colônia previa escolas de alfabetização para as crianças, buscando cumprir o lema proposto por Vargas, de “povoar, sanear e educar”, entretanto tal previsão aparece apenas como um lembrete. O foco não era a formação teórica, mas a formação de mão de obra. Embora o período coincidissem com o Batismo Inaugural da nova capital, que sediou o 8º Congresso Nacional de Educação — cujo tema central foi “A educação primária fundamental” —, o regime enfatizava a profissionalização agrícola e industrial como estratégia para fixar o homem no campo e consolidar a fronteira agrícola almejada, no contexto do chamado “Ruralismo Pedagógico”.

Segundo os escritos de papai³, corroborados por Silva (2017), embora tenham sido construídas algumas escolas, o resultado não alcançou aqueles que receberam o lote distante da sede da colônia, tampouco os adultos assentados ou que prestavam

³ Os manuscritos citados foram escritos por meu pai, Joaquim Batista dos Santos (*in memoriam*) em 2002 após concluir a 5ª série primária em um projeto de EJA em Ipiranga de Goiás.

seus serviços na abertura de estradas e na construção das obras previstas no projeto da CANG. A precariedade na construção de escolas e no atendimento escolar também foi agravada pela escassez de insumos e produtos em razão da Segunda Guerra Mundial. Papai escreve que, nesta época, eles viveram tempos difíceis, pois alimentos como o açúcar, sal e insumos como adubos, materiais de construção e ferramentas que eles precisavam para produzir ficaram cada vez mais escassos. Não havia uma comunicação eficiente, as pessoas precisavam andar longas distâncias para encontrar tais produtos e, muitas vezes, não conseguiam.

Silva (2017) relata que várias escolas foram construídas, tanto na área urbana quanto na rural, no entanto, com a emancipação da colônia, em 1953, principalmente a partir de 1955, a precariedade só aumentou. Com a eleição do primeiro prefeito, a educação ficou a cargo do município, que enfrentou muitas dificuldades para manter a estrutura deixada pelo Governo Federal. Assim, as crianças tiveram suas infâncias forjadas no trabalho, e com a escola distante de casa e de difícil acesso, acabaram aprendendo escrever apenas o nome ou tiveram acesso à pouca leitura.

De acordo com Sayão (1984), já no início da implantação da CANG, a educação encontrava seus percalços. Ela relata que, ao visitar seu pai, Bernardo Sayão, na sede da CANG, colaborou, junto com a irmã Laiz na área educacional. Ambas⁴ atuaram como as primeiras professoras nos acampamentos e nas escolas da sede da Colônia Agrícola.

Nesse período, já havia sido promulgada a Lei 5.692/1971, que citou a EJA na legislação brasileira, mas a nova estrutura legal não ofereceu ensino noturno para a grande massa de analfabetos adultos daquela região. Germano (1993) afirma que a primeira Reforma desta modalidade no Brasil modificou a sua organização, fazendo com que o 2º grau tivesse, como principal objetivo, a profissionalização. Ainda que a Educação de Jovens e Adultos chegasse aos moradores da colônia, ela não seria norteadada pela emancipação, mas pela profissionalização. O autor ainda afirma que

⁴ Léa e Laiz são filhas de Bernardo Sayão e Lygia Mendes Pimentel Carvalho Araújo, sua primeira esposa (Sayão,1985).

neste documento, de 1971, a conclusão do primário foi fixada em oito anos, e passou-se a ser utilizado os termos 1º e 2º grau, mas, nesta segunda fase escolar, procurou-se imprimir um caráter mais técnico, por preferência dos militares que comandavam o país.

Germano (1993) dá conta de que o período de criação da Lei 5.692/1971 remonta ao período do autoritarismo militar, e a educação era dirigida com base na política militar e em função das relações econômicas externas. Nessa perspectiva, o Brasil reafirma seu espírito dualista na educação: escolas secundárias para as elites e escolas profissionalizantes para o povo.

Gadotti (1996) analisa que o período de 1945 a 1964 foi marcado por um crescente interesse pela educação de jovens e adultos no Brasil. Um período marcado pela emergência do pensamento pedagógico de Paulo Freire e pela disseminação da Educação Popular foram um marco fundamental, pois a necessidade de alfabetizar a população e promover a inclusão social promoveu diversas iniciativas de promoção da educação popular no período. O autor afirma que as ideias difundidas por Paulo Freire foram fundamentais para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e libertadora.

Ainda segundo Gadotti (1996), embora o golpe militar tenha interrompido esse processo, o legado de Freire continua a inspirar a luta por uma educação de qualidade para todos, uma vez que seu método de alfabetização jogava luz ao diálogo entre educador e educando, a partir de palavras geradoras escolhidas pelos próprios alunos. Freire propunha uma educação que partisse da realidade dos educandos, problematizando suas experiências e promovendo a conscientização crítica.

Freire (1983) defende que a posição normal do homem no mundo precisa ser vista de modo a não somente estar nele, mas com ele, não esgotando assim sua existência em mera passividade. Ainda de acordo com Freire (1983),

Não se reduzindo o homem tão somente a uma das dimensões de que participa, a natural e a cultural, da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não

lhe permite ser um simples expectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, interagindo-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura (Freire, 1983, p. 41).

Um projeto de EJA só foi estruturado naquela região da colônia, atendendo os adultos interessados em retornar ou iniciar seus estudos, após a chegada do Presidente Lula à Presidência da República. Meu pai concluiu a primeira fase do Ensino Fundamental nesse projeto. Com a conclusão do Ensino Fundamental na EJA, papai escreveu sua história e de sua família em uma autobiografia.

Freire (1983) reflete que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (Freire, 1983, p. 43).

Papai relata, em seus escritos, que a vida naquele tempo era muito difícil, não tinha estradas, nem transporte, nem sequer um animal para conduzir as coisas, e que vovô buscava fornecimento na Barranca. Chegava a trazer 30 kg de peso nas costas por 32 km. E que uma escola de alvenaria só viera a ser construída por volta do ano de 1983, quando passaram a estudar, ainda em sala multisseriada, a segunda geração dos colonos.

A leitura desses relatos e a rememoração da trajetória de luta sob o olhar dos colonos revelam a história de um homem simples, que sonhava escrever a própria narrativa de vida, mas foi limitado pela ausência de políticas públicas capazes de alcançar todos os cidadãos de uma mesma comunidade.

Segundo Martins (2016), o estudo sociológico do desconhecimento refere-se ao modo como a sociedade contemporânea se percebe, sendo estruturalmente caracterizada por fatores ocultos que são essenciais à sua reprodução enquanto sociedade moldada pelo capital. Trata-se de um custo involuntário que a sociedade

arca em função do modo capitalista de produção, de vida e de pensamento. Essa carência de oportunidades provoca estagnação social e contribui para a perpetuação das desigualdades de classe no país.

A partir dos escritos de meu pai e das histórias contadas ao longo do tempo, é possível perceber que os assentados enfrentaram intenso trabalho com pouca assistência no que se refere a direitos básicos. Ademais, não contavam com uma estrutura de organização social que os auxiliasse na luta por tais direitos, sendo que os movimentos sociais organizados somente chegaram tardiamente à região.

Freire (1970) demonstra, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a contradição existente entre o opressor e o oprimido e aponta que a educação não pode ser libertadora exercendo uma prática pedagógica que, de maneira consciente, tem sido prática de dominação. Afirma, ainda, que os métodos de dominação não podem ao mesmo tempo servir para a dominação e a libertação do oprimido. Para Freire (1970), não pode o oprimido que hospeda em si o opressor participar da pedagogia de sua própria libertação. Antes, porém, o oprimido precisa se libertar do opressor nele impresso pela vivência que molda a estrutura do seu pensar, transforma-o em coisa e o desumaniza.

Ressalta ainda a necessidade de que o oprimido se liberte da dualidade que carrega em si, para que, como homem novo, desenvolva consciência de classe e, enquanto integrante de uma classe oprimida, lute pela transformação do mundo, por sua própria libertação e, também, pela do opressor. Caso contrário, como um ser ainda não liberto, tende a reproduzir os mecanismos da opressão, assumindo, ele próprio, o papel de opressor. Nesse contexto, a ausência de um movimento social coeso impedia que meus familiares e seus vizinhos alcançassem a emancipação social, uma vez que permaneciam presos a relações marcadas por gratidão e cordialidade diante daqueles que, na prática, contribuíam para sua manutenção em situação de subordinação.

Para Freire (1983),

Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas (Freire, 1983, p. 74).

Segundo Freire (1970), somente quando os oprimidos identificam com clareza o opressor podem lutar pela sua libertação, assim acreditam em si mesmos e superam o internalizado pelo opressor. Entretanto, também se faz necessário sair do ativismo intelectual para a prática, e se assim não for, torna-se puro ativismo. Segundo o autor, o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

Entretanto, isso não ocorrerá enquanto os oprimidos receberem uma educação bancária, em que são tratados como receptores passivos, pois o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos, mantendo-os em uma situação de adaptação e ajustamento e não em mudar a situação que os oprime. Nesse sentido, Saviani (1999) defende a necessidade de uma pedagogia comprometida com os interesses populares, fundamentada no diálogo entre professores e alunos e na valorização da cultura historicamente acumulada. O autor destaca que são justamente as classes populares que mais atribuem valor à educação, justamente porque ainda não se beneficiaram plenamente dela.

3.2 A Igreja e a ajuda na formação da comunidade

Com a Teologia da enxada e o movimento dos círculos bíblicos liderados por Dom Tomás Balduino, a comunidade foi percebida e orientada a se organizar. Os relatos e lembranças também dialogam com os momentos de aprendizado nesse período. Também encontram assento em uma entrevista concedida por Dom Tomás Balduino sobre a Teologia da Libertação.

Reis (2022) nos conta que Dom Tomás Balduino foi um bispo católico de Goiás, que se aproximou, por suas escolhas e linhas de atuação, da defesa dos direitos humanos e da abertura da Igreja Católica Apostólica Romana aos que

estavam às margens sociais, como mulheres, nativos, negros, moradores de rua, posseiros e camponeses.

Embora fosse tempo de promover a organização da comunidade, já que, nesse período, a maioria dos filhos dos colonos já havia migrado para grandes centros à procura de trabalho. Nesse período, Goiânia, Brasília e outros núcleos urbanos criados ao longo da Belém-Brasília provocaram o deslocamento e a chegada de muitos trabalhadores em Goiás. O movimento migratório das pessoas em momentos de crises e instabilidade continua acontecendo, assim como ocorrido no período citado no início deste trabalho.

Dom Tomás, em entrevista, afirma que o principal período de formação do campesinato brasileiro foi na Ditadura Militar, que promoveu projetos de colonização públicos e privados, particularmente no Norte e Centro-Oeste do país, e que a ação do Estado na Ditadura formava um campesinato proprietário, mas, ao mesmo tempo, intensificava os conflitos por terra entre camponeses sem título de propriedade e latifundiários grileiros. Diz ainda que a Igreja e o Partido Comunista passaram, a partir de meados do século XX, a ser importantes intermediadores entre os trabalhadores rurais e o Estado, lutando pela melhoria das condições de vida no campo e iniciando uma disputa ideológica para atrair e mobilizar os camponeses. Silva (2017) afirma que foi nesse contexto de exclusão que surgiu a Barranca, hoje a cidade de Rialma.

Ghirardelli (1987) fala sobre as iniciativas de educação popular e sindical que marcaram o movimento operário brasileiro e demonstra como o movimento operário, ao buscar a emancipação da classe trabalhadora, apropriou-se da educação como um meio de alcançar seus objetivos. O autor analisa as várias concepções pedagógicas presentes no movimento e os desafios enfrentados. Destaca ainda que entre as conquistas alcançadas na conscientização e organização da classe trabalhadora estão a luta pela alfabetização de adultos, a criação de escolas operárias e a formação de lideranças sindicais.

Ainda conforme Ghirardelli (1987), a educação é uma valiosa ferramenta de emancipação e transformação social, mas para isso precisa articular teoria e prática,

preparando os trabalhadores para compreenderem as relações de produção e para atuarem como sujeitos históricos na transformação da sociedade. Para o autor, a educação como ferramenta de emancipação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, mas promover a autonomia e a capacidade crítica dos indivíduos, principalmente dos trabalhadores, tornando a educação um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa democrática e igualitária. Conforme Ghirardelli (1987), a educação pode ser utilizada como um instrumento de resistência contra a opressão e a exploração.

Martins (1984) afirma que foi nesse contexto que surgiram as Ligas Camponesas, na década de 1950, com os movimentos religiosos e legalistas apoiados pelo Partido Comunista. Neste momento, a luta dos camponeses buscava a garantia dos direitos e ainda que formalmente livres, as relações de trabalho no campo baseavam-se na subjetividade dos fazendeiros. A mediação política das lutas camponesas no Brasil, a partir dos anos 1950, foi realizada principalmente pelo Partido Comunista. A ação do Partido mobilizou a Igreja Católica em um amplo programa de conscientização e organização sindical dos camponeses, apoiando programas federais de desenvolvimento econômico e de modernização. O trabalho pastoral passou a criticar a estrutura social e política, ameaçando interesses dos grandes proprietários de terra. Segundo Martins (2016), o Golpe Militar de 1964 foi dado não exclusivamente, mas principalmente, para quebrar a espinha dorsal das organizações camponesas.

Esses eventos históricos também encontram assento na obra de Saviani (2011), que busca, mesmo de forma sucinta, em uma periodização histórica, trazer a compreensão de que as camadas pobres da população, público que necessita do ensino supletivo, ficaram sempre marginalizados socialmente e descobertos do arcabouço político de cada período da história. Germano (1993) afirma que, embora sempre cercada de “boas intenções”, a educação brasileira passou a maior parte da sua implementação dirigida por regimes políticos autoritários.

Ainda segundo Germano (1993), o regime fez uso político da educação como estratégia de hegemonia, deixou de cumprir uma das principais funções tradicionalmente afetas ao estado capitalista, no que tange à política social, que consiste justamente em assegurar a escolarização da força de trabalho potencial e ativa. Assim, o estado militar concorreu decisivamente para o desenvolvimento das forças produtivas do país, ao mesmo tempo em que foi o maior responsável pela perversa concentração de renda e riqueza. Também cita que o estado atuou de forma persistente, no sentido de oprimir, destroçar e aniquilar os setores mais avançados da sociedade civil brasileira. Enfatiza a prática de uma política de transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico, implicando na exclusão das massas populares. É assim que percebo a educação que fora ofertada aos colonos, pelos relatos de meu avô e os escritos de meu pai.

Saviani (1999) reflete a dualidade existente na relação da educação na sociedade e na explicação da marginalidade em dois grupos distintos em defesa do papel da educação na sociedade. No primeiro grupo de defensores, o referido autor apresenta as teorias não críticas que compreendem a educação como autônoma e autocompreensiva, ou seja, tem grande autonomia diante da sociedade e detém um papel decisivo na conformação social, na garantia de uma sociedade igualitária e na obtenção de conformidade social, o que, conseqüentemente, evitaria a degradação da sociedade e a inclusão de todos os indivíduos no corpo social, sendo, pois, a marginalidade um fenômeno accidental.

Ainda conforme Saviani (1999), aqueles que compreendem a educação a partir de seus condicionantes objetivos — ou seja, dos determinantes sociais e da estrutura socioeconômica que molda o fenômeno educativo — reconhecem que a sociedade é marcada por uma divisão de classes cujas relações se estabelecem por meio de forças antagônicas, manifestas na produção da vida material. Nesse contexto, a educação se consolida tanto como instrumento de discriminação social quanto como agente decisivo na produção da marginalidade.

Martins (2016) reforça seu objeto de estudo naquilo que está à margem da sociedade e das ciências sociais. Inclui temas como o destino das populações rurais. Estudos essenciais na tentativa de mostrar como, na prática, o movimento de transformação tira as pessoas da alienação ideológica em que a situação marginal as coloca, dominadas pela falsa consciência sem a qual a sociedade capitalista não pode se reproduzir. Harvey (2014) assenta seus argumentos na contradição do capital não como oposição, mas como duas verdades ou possibilidades. Ele propõe que as crises são mecanismos centrais para a própria sobrevivência do capitalismo, funcionando como momentos de reinvenção e adaptação estrutural. Nesse cenário, uma sociedade organizada torna-se símbolo de resistência frente às demandas populares sistematicamente bloqueadas pelas elites econômicas.

Para Freire (1970), “é que se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire, 1970, p. 62).

Ainda de acordo com Freire (1970), quanto mais as majorias se adaptam às finalidades descritas pela maioria dominante, carecendo os dominados de reconhecerem suas finalidades e interesses, correm o risco de que tais interesses prescrevam.

Barros (2020) cita a situação da cidade de Ceres que precisou se reinventar. Ela foi criada para ser uma “Deusa da Agricultura” e teve sua vocação desviada para um polo de referência em saúde. Vemos aqui como o capital se reorganiza, deixando de lado aquilo pelo qual foi projetado, vai seguindo seu curso e as pessoas ficam pelo caminho. Salienta que uma sociedade educada para o tecnicismo pode ser levada a defender seus opressores e ressalta a realidade atual no Brasil. Define o ódio ao intelectual comparando um trabalhador técnico a um intelectual; para ele, o técnico não rompe com seu prestígio imaginado e não consegue se perceber da mesma classe. O intelectual toma consciência da falsa universalidade praticada em nome da particularidade burguesa e do seu sistema reprodutor de mercadorias.

Gramsci (1971) contribui com o complexo pensamento dos “intelectuais orgânicos”. Essa teoria é uma de suas mais importantes contribuições sobre a sociedade, a cultura e a política. Ela traz uma concepção central para entendermos a relação entre as classes sociais, a hegemonia e a constituição de uma nova ordem social. Segundo Gramsci (1971), os “intelectuais orgânicos” não se restringem àqueles que possuem diplomas ou exercem profissões tradicionalmente associadas à intelectualidade. Trata-se, sobretudo, de sujeitos oriundos de uma classe social específica, cuja atuação expressa os interesses e valores dessa classe. Esses intelectuais desempenham um papel estratégico na construção do consenso moral e intelectual necessário à manutenção da hegemonia, oferecendo justificativas sociais para a dominação. Por meio de sua atividade intelectual, influenciam diretamente campos como a política, a cultura, a educação e a comunicação, contribuindo para consolidar o poder da classe a que pertencem.

Gramsci (1971) aponta para a necessidade de que as classes oprimidas construam seus próprios intelectuais orgânicos, e que estes sejam capazes de produzir uma contra-hegemonia e de construir uma nova ordem social.

Bonalume (2020) traz os reflexos da falta de investimento na educação das massas e a não organização da sociedade civil na história brasileira, especialmente nos períodos autoritários, e ajuda a entender como a sociedade brasileira chegou à situação atual de banalização em relação à organização de pautas tão caras e necessárias ao desenvolvimento.

Podemos ver isto nos descendentes dos colonos, que passaram por todo esse movimento histórico, muitos sem mesmo notar-se enquanto pertencentes. Sua análise acerca da história dos movimentos sociais parte das organizações em torno de demandas específicas e as questões de classe e chega aos atuais movimentos e contramovimentos, com suas demandas que podem ser específicas, múltiplas ou mesmo sem foco. Para ele, no momento brasileiro atual, a sociedade civil organizada tem tido dificuldades para fazer parte da disputa de poder. Com a percepção, por

exemplo, do crescimento de movimentos que levantam bandeiras contrárias aos interesses da coletividade.

Montibeller (2021) enfatiza que em um país subdesenvolvido, como o Brasil, a melhoria econômica da sociedade é fundamental. Mas esta colocação não implica em aceitar a tese do “primeiro crescer e depois distribuir”. Afirma ainda que a economia provoca degradação, poluição e esgotamento de recursos ambientais quando em crescimento. Com efeito, no campo econômico regido pela busca incessante do maior e imediato lucro, os capitais são induzidos a produzirem enormes quantidades de mercadorias em giro muito rápido do processo produtivo.

Para Graglia e Lazzareschi (2018), o mundo do trabalho, na atualidade, está impactado pela utilização das tecnologias de informação, de comunicação e de inteligência e concentra-se não apenas na automatização e robotização do processo de produção, mas nas novas formas de execução do trabalho em todos os setores da vida econômica que se transformam graças à utilização da inteligência artificial e para a satisfação de muitas necessidades sociais. As tensões sociais que resultam das profundas mudanças dos mercados de trabalho, a partir da reestruturação produtiva provocada pela introdução das novas tecnologias e novas técnicas de gerenciamento do processo de trabalho, aumentam o temor do desemprego.

Refletem ainda que na *interface* entre as pessoas e a tecnologia, as novas tarefas serão distribuídas com base nas respectivas forças situacionais e específicas, em que a tecnologia pode ajustar as prioridades e customizar a tarefa para a aplicação específica; os subprocessos hierarquicamente separados, fragmentados, que até então foram executados um após o outro de forma sequencial, são substituídos por procedimentos integrados, simultâneos e descentralizados. Na *interface* entre homem e organização, surge a questão de adaptar tarefas e distribuir papéis. Isso traz impacto e insegurança global no mundo do trabalho. Previati (2020) tem apontado mudanças na estrutura do trabalho e do emprego, acompanhadas por desemprego e por crescentes níveis de precarização das condições de vida da classe trabalhadora.

É preciso resistir, é preciso contradizer. Harvey (2014) observa que o “gênio” frequentemente retorna à garrafa, impulsionado por reajustes radicais entre forças opostas que emergem das contradições estruturais do sistema. Para o autor, tais contradições não devem ser vistas unicamente de forma negativa: embora, por vezes, carreguem implicações desafiadoras, podem também se constituir como fonte rica de transformação individual e social. São, portanto, momentos potenciais de superação, nos quais nem sempre sucumbimos — ao contrário, podemos emergir deles mais conscientes e fortalecidos.

Cury (1989) organiza essa discussão sobre a percepção de contradição na educação como um elemento central para compreender a dinâmica da educação na sociedade. Para o autor, a escola reflete de forma significativa as desigualdades presentes na sociedade. Nesse contexto, as metodologias de ensino podem favorecer determinados grupos sociais em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução das relações de poder. Sendo instituições complexas, as escolas tendem a espelhar e perpetuar a estrutura de classes sociais, em vez de superá-la. Ele destaca ainda que os professores, muitas vezes, exercem um papel de autoridade que pode limitar a participação e a autonomia dos estudantes, o que contribui para enfatizar as diferenças de raça, gênero e origem geográfica. E essas diferenças se manifestam tanto no acesso quanto na qualidade do ensino que é elaborado com base nos valores e conhecimentos das classes dominantes, o que contribui para distanciar os estudantes de suas realidades e experiências de vida.

4 Considerações finais

O passado, sob o olhar dos colonos aqui retratado, compõe um conjunto de memórias e relatos de experiências vividas ao longo dos anos. Refletir sobre o atraso na efetivação da educação em uma comunidade, mesmo quando esta constava no apêndice de um projeto de grande relevância nacional, como o da CANG, revela uma realidade marcada pela negligência. Pode-se afirmar que uma geração inteira de

crianças e adultos foi negligenciada em seu direito à escolarização e à alfabetização, sendo relegada ao trabalho marginal, em um contexto em que até o acesso aos direitos mais básicos se mostrava extremamente difícil.

Assim como na CANG, a Educação dos Jovens e Adultos trabalhadores nem sempre foi colocada como prioridade no país. As reflexões feitas dão conta de que, na sociedade capitalista, o homem depende do trabalho para sobreviver e precisa lutar por relações mais justas de trabalho e por um sistema de educação que transforme os sujeitos em construtores e validadores da sua força produtiva. Neste contexto, os movimentos sociais organizados são um instrumento de fundamental importância na sociedade em seu papel de abrir caminhos aos desassistidos e às minorias. É imprescindível que a sociedade seja assistida em suas pautas individuais e coletivas para que se construam experiências exitosas e este precisa ser o nosso caminhar, recolocando nossas esperanças de Nação. O cenário atual brasileiro demanda organização em torno de objetivos políticos comuns, principalmente da sociedade civil. E, neste caminhar, resta o resistir.

De acordo com Freire (1983), a educação teria que ser, antes de tudo, uma busca constante de mudança de atitude, em que mecanismos democráticos fossem criados e substituíssem hábitos culturais antigos de passividade por novos hábitos de participação, e, assim, realçar as coisas que deveriam ser óbvias. Para ele, em nosso passado histórico, faltaram aspectos importantes do agir educativo, como hábitos solidaristas que nos tornassem menos inautênticos na percepção de democracia de um governo, restando buscar na educação um meio de incorporação desses hábitos que outros povos incorporaram.

Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa experiência democrática (Freire, 1983, p. 94).

Se o Estado não investe em uma educação libertadora para o povo como fora defendida por Freire (1983), este se submete a qualquer trabalho para sobreviver,

torna-se alienado pelo sistema e passa a viver e pensar o capital como se fosse capitalista, vive na ilusão da autonomia própria, do estado mínimo, do autoempreender. E o capital se aproveita para expandir seus tentáculos.

De acordo com Freire (1983), a educação está intrinsecamente ligada às transformações sociais, e é possível supor que novas “marchas” se formem cotidianamente nas relações entre o homem e o trabalho, impulsionando um movimento contínuo de luta das classes oprimidas pela sobrevivência. Que nós, enquanto sociedade, estudiosos e pesquisadores, permaneçamos atentos às dinâmicas do capital, às ações dos governos e, sobretudo, ao nosso papel nos movimentos sociais. E que, mesmo em um mundo frequentemente hostil aos mais pobres, sejamos capazes de resistir e lutar por transformações que sejam, de fato, significativas e duradouras.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (Freire, 1970, p. 89).

Concluimos que as comunidades lutam para transformar seu meio, mesmo na contramão das políticas públicas voltadas para a educação e para o desenvolvimento social, e ainda que sejam quase sempre tragadas pela desorganização dessas políticas, é o Estado brasileiro como agente organizador que reforça a racionalidade do capital e provoca um atraso humano inestimável para o país.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós tanto mais

ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (Freire, 1983, p. 95).

A questão que permanece é: qual projeto de sociedade a classe trabalhadora vai apostar e construir? Pois o capital atropela as relações, deixando a população na condição de eternos “dependentes e pedintes” de políticas migratórias. Construir uma Nação é muito difícil!

Referências

BARROS, Douglas Rodrigues. O ódio ao intelectual. **Blog da Boitempo**, 21 set. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/02/01/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BONALUME, Claudia Regina. **Movimentos sociais: o desafio de mobilizar, propor e afirmar**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 154–186, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2020v22n1p154>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL ESCOLA. **Getúlio Vargas**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/vargas.htm>. Acesso em: 5 dez. 2024.

CASTILHO, Denis. **A dinâmica socioespacial de Ceres/Rialma no âmbito da modernização de Goiás**: território em movimento, paisagens em transição. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1895> Acesso em: 23 mar. 2024.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Pedagogia da prática: história, teoria e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 1996.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e Educação militar no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRARDELLI, Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez, 1987.

GRAGLIA, M. A. V.; LAZZARESCHI, N. A Indústria 4.0 e o Futuro do Trabalho: Tensões e Perspectivas. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 6, n. 14, 2018. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/424>. Acesso em: 16 mar. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

HARVEY, David. Propriedade privada e Estado capitalista. In: **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 47-58.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia do desconhecimento**: Ensaio sobre a incerteza do instante. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. **As teorias clássicas do desenvolvimento econômico examinadas sob a ótica ecológica**. In: O mito do desenvolvimento sustentável. Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Santa Catarina: Editora da UFSC. 2001. p. 59-83.

PREVIATI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. **Trabalho digital e educação no Brasil**. In.: ANTUNES, Ricardo (org). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

REIS, Edma José. **Entrevista com Dom Tomás Balduino: das causas de Dom Tomás Balduino. Texto Poético**, ISSN: 1808-5385, v. 18, n. 36, p. 180-198, maio/ago. 2022. Entrevista realizada no âmbito da pesquisa de doutoramento "Uso contra-hegemônico do Direito: a luta política e jurídica dos camponeses pela terra no Município de Goiás (1985-2006)", de Edma José Reis.

SAYÃO, Léa. **Meu pai Bernardo Sayão**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** (32ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval, **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SCHWARTZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Sandro Dutra. Um outro olhar sobre o lugar: a CANG no tempo da fronteira. **Sociedade e Cultura**, v. 5, n. 1, JAN./JUN. 2002, P. 65-79.

SILVA, Sandro. **No Oeste, a terra e o céu**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

SOUZA, Alzirinha. Teologia da Enxada: Evangelização inculturada e inculturante. Ciberteologia. **Revista de Teologia & Cultura**, ano VIII, n. 38. Disponível em: <https://teologianordeste.net/publicacoes/livros/196-teologia-da-enxada-evangelizacao-inculturada-e-inculturante.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ⁱ **Neusa Maria dos Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2974-0931>

Universidade Federal de Goiás, UFG. Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, FABEC
Brasil. Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Mestranda na Faculdade de Educação da UFG.

Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6184082494000035>.

E-mail: neusa.maria2@discente.ufg.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Maria Luiza Ferreira Duques e Lucicleide de Souza Barcelar

Como citar este artigo (ABNT):

SANTOS, Neusa Maria dos. Educação e Trabalho: percepção dos colonos na Época da CANG. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e13996, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13996>

Recebido em 5 de setembro de 2024.

Aceito em 6 de março de 2025.

Publicado em 6 de junho de 2025.

