

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

GIOVANA RODRIGUES MARTINS

**SABERES EM MOVIMENTO: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE SEM-TERRA NAS
ESCOLAS DO ASSENTAMENTO PIRITUBA/SP (1984-2024)**

**PONTA GROSSA
2024**

GIOVANA RODRIGUES MARTINS

**SABERES EM MOVIMENTO: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE SEM-TERRA NAS
ESCOLAS DO ASSENTAMENTO PIRITUBA/SP (1984-2024)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em História da Universidade Estadual
de Ponta Grossa, para obtenção do título de Mestre
em História.

Orientador: Prof. Dr. Robson Laverdi

**PONTA GROSSA
2024**

M386 Martins, Giovana Rodrigues

Saberes em movimento: educação e identidade sem-terra nas escolas do Assentamento Pirituba/SP (1984-2024) / Giovana Rodrigues Martins. Ponta Grossa, 2024.

128 f.

Dissertação (Mestrado em História - Área de Concentração: História, cultura e identidades), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Robson Laverdi.

Coorientadora: Profa. Dra. Alessandra Izabel de Carvalho.

1. MST. 2. Identidade. 3. Educação. 4. Experiência. 5. Cultura. I. Laverdi, Robson. II. Carvalho, Alessandra Izabel de. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. História, cultura e identidades. IV.T.

CDD: 981.62

TERMO DE APROVAÇÃO

Giovana Rodrigues Martins

Saberes em movimento: educação e identidade Sem-Terra nas Escolas do Assentamento Pirituba/SP (1984-2024)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em História - Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 12 de dezembro de 2024, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ROBSON LAVERDI
Data: 12/12/2024 12:04:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Robson Laverdi (Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br LOSANDRO ANTONIO TEDESCHI
Data: 12/12/2024 14:34:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Losandro Antônio Tedeschi (UFGD)

Documento assinado digitalmente
gov.br NEVIO DE CAMPOS
Data: 12/12/2024 15:00:30-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Névio de Campos (UEPG)

Documento assinado digitalmente
gov.br ALESSANDRA IZABEL DE CARVALHO
Data: 12/12/2024 15:10:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Alessandra Izabel de Carvalho (UEPG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma maneira, fizeram parte desta dissertação, auxiliando em momentos de incerteza e consolando em fases de aflição. Este trabalho é produto das mãos que o escreveram e daqueles que o apoiaram.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Rosemary, por me incentivar e ajudar nos diversos momentos de dificuldade que permearam o mestrado. Sem você, eu não teria chegado até aqui. À minha irmã, Alessandra, por sempre acreditar em mim, até quando eu mesma não acreditava. E à minha tia, Silvana (in memoriam), que sempre viu em mim uma pessoa corajosa e me fez acreditar que tudo é possível.

Ao meu orientador, Robson Laverdi, pela parceria de sucesso desde 2019, por quem nutro grande admiração e carinho. Sou grata pelo conhecimento compartilhado, pelas chamadas de atenção, por enxergar potencial na aluna que fui e na pesquisadora que me tornei. Foi uma honra ser sua orientanda!

Agradeço à minha coorientadora, Alessandra Izabel de Carvalho, pela ajuda com o material bibliográfico, pela leitura atenta deste texto e pelas conversas no PPGH. Obrigada pela seriedade com que encarou o ensaio e por ter acompanhado de perto todo o percurso, aceitando também compor esta banca. Ao Prof. Dr. Nívio Campos, que aceitou fazer parte dessa banca e acompanhou minha trajetória desde a qualificação. Seus comentários e colaborações foram essenciais para o resultado deste trabalho. Também agradeço ao Prof. Dr. Losandro Antônio Tedeschi por compor a banca de defesa, realizando uma leitura minuciosa do texto e fazendo apontamentos valiosos para a melhoria da pesquisa.

Ao meu companheiro, Francisco, que, mesmo à distância, me animava e tornava meus dias mais felizes. Seu amor e sua amizade foram essenciais.

Agradeço a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH). Tive a sorte de ter professores excepcionais, alguns dos quais me nortearam desde a graduação.

À escola onde atuo como educadora, E.M. Prof.^a Elisa Martirani Winkler, que me ensinou a resiliência de ser professora e pesquisadora no Brasil. Agradeço aos meus colegas de trabalho que me auxiliaram ao longo da pesquisa e sempre me lembraram do papel transformador da educação.

Ao Laboratório Memória, Cultura e Natureza, que, nos últimos anos, foi um espaço essencial em minha formação. Lá encontrei pessoas que compartilhavam as mesmas inspirações, criando conexões de aprendizagem.

Agradeço a todas as famílias que lutam pela reforma agrária e pela educação no campo, especialmente àquelas que participaram deste estudo. Não poderia deixar de expressar minha gratidão à diretora Lourdes que, desde a graduação, me auxiliou e interveio pela minha participação dentro do movimento. Sua paciência, luta e resiliência são fontes de inspiração.

Ao professor Eleidimar, que compartilhou seus ensinamentos e sua vivência dentro e fora da sala de aula no assentamento. Vejo em você um exemplo de profissional a ser seguido.

À Universidade de Ponta Grossa, que me recebeu ainda na graduação e me mostrou o que é uma educação de qualidade. Lá tive minha casa nos últimos seis anos.

A todos que lutam diariamente pela educação e veem no ensino sua força transformadora, que não desistem mesmo diante de toda a precarização vivida nas últimas décadas.

- Mas eu gosto dos inconvenientes.
 - Nós, não. Preferimos fazer as coisas confortavelmente.
 - Mas eu não quero conforto. Quero Deus, quero a poesia, quero o perigo autêntico, quero a liberdade, quero a bondade. Quero o pecado.
- (Aldous Huxley, 1932)

RESUMO

A presente dissertação analisou a relação entre identidade e educação no assentamento Pirituba, localizado entre Itapeva/SP e Itaberá/SP, examinando como os espaços educacionais influenciaram a construção da identidade sem-terra entre 1984 e 2024. A pesquisa utilizou História Oral para entrevistar ocupantes pioneiros que participaram da luta inicial pela terra, membros da comunidade que vivenciaram as transformações ao longo do tempo e integrantes da equipe escolar que atuam nas instituições de ensino do assentamento. A análise revelou que, no início, a busca por escolas visava principalmente afastar as crianças do trabalho no campo. Porém, com o tempo, os espaços educacionais tornaram-se fundamentais para fixar as famílias assentadas na terra. O estudo identificou desafios importantes nas escolas do assentamento, como a falta de um currículo específico voltado à realidade do campo, a resistência de parte dos professores em incorporar elementos da cultura e história do movimento e uma estrutura que privilegia um modelo urbano de educação. Ao mesmo tempo, foram encontradas iniciativas positivas de professores e gestores comprometidos com uma educação contextualizada à realidade local. A pesquisa concluiu que, embora a educação tenha papel fundamental na vida dos assentados, sua implementação ficou aquém do projeto inicialmente idealizado pelo movimento. As escolas funcionam mais como "escolas no campo" do que como "escolas do campo", ainda que mantenham importância como espaços de socialização e formação. O trabalho contribui para entender as complexas relações entre educação, identidade e luta pela terra em assentamentos rurais, mostrando tanto as conquistas quanto os desafios ainda presentes nesse processo histórico de constituição dos espaços educacionais em áreas de reforma agrária.

Palavra-chave: MST; Identidade; Educação; Experiência; Cultura.

ABSTRACT

The present dissertation analyzed the relationship between identity and education in the Pirituba settlement, located between Itapeva/SP and Itaberá/SP, examining how educational spaces influenced the construction of landless identity between 1984 and 2024. The research employed Oral History to interview pioneer settlers who participated in the initial struggle for land, community members who experienced transformations over time, and members of the school staff who work in the settlement's educational institutions. The analysis revealed that, initially, the search for schools aimed primarily to remove children from agricultural labor. However, over time, educational spaces became fundamental in establishing settled families on the land. The study identified significant challenges in the settlement's schools, such as the lack of a specific curriculum focused on rural reality, resistance from some teachers to incorporate elements of the movement's culture and history, and a structure that favors an urban model of education. Simultaneously, positive initiatives were found from teachers and administrators committed to an education contextualized to the local reality. The research concluded that, although education plays a fundamental role in the settlers' lives, its implementation fell short of the project initially envisioned by the movement. The schools function more as "schools in the countryside" rather than "rural schools", even though they maintain importance as spaces for socialization and education. The work contributes to understanding the complex relationships between education, identity and the struggle for land in rural settlements, showing both the achievements and challenges still present in this historical process of establishing educational spaces in agrarian reform areas.

Keyword: MST; Identity; Education; Experience; Culture.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Localização de áreas do Assentamento Pirituba e das Escolas que integram a pesquisa.....	22
IMAGEM 2 - Cooperativa das mulheres e ervas medicinais.....	29
IMAGEM 3 - Igreja e o MST.....	30
IMAGEM 4 - Mutirão pelas casas.....	30
IMAGEM 5 - Construção das casas.....	31
IMAGEM 6 - Primeira sede da Escola Terezinha.....	102
IMAGEM 7 - Fachada da E.M. Prof. ^a Terezinha de Moura Rodrigues Gomes.....	103
IMAGEM 8 - Sala de aula E.M. Prof. ^a Terezinha de Moura Rodrigues Gomes....	103
IMAGEM 9 – Cotidiano escolar.....	104
IMAGEM 10 – Cantinho da leitura.....	104
IMAGEM 11 - Campo de Futebol da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes.....	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa.....	16
QUADRO 2 – Áreas do Assentamento Pirituba em relação ao município, início, número de lotes e área ocupada.....	28

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COAPRI – Cooperativa Agropecuária dos Produtores Rurais de Itaberaí

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EE – Escola Estadual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

FAIT – Faculdade de Ciências Agrárias de Itapeva

IC – Iniciação Científica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITESP – Instituto de Terras de São Paulo

JOC – Juventude Operária Católica

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto

OAC – Igreja Velha Apostólica

ONG – Organização Não Governamental

PEI – Programa Ensino Integral

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária

SAF – Sistema Agroflorestal

SP – São Paulo

SUS – Sistema Único de Saúde

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
CAPÍTULO 1 – A LUTA PELA TERRA E POR EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO PIRITUBA	21
1.1. TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE LUTA PELA TERRA.....	22
1.2. A LUTA POR EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	37
1.3. O PERCURSO DAS LUTAS PELAS ESCOLAS.....	43
CAPÍTULO 2 – ESCOLAS DO CAMPO OU ESCOLAS NO CAMPO? CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	56
2.1 ENTRE A ESCOLA IDEAL E A POSSÍVEL.....	56
2.2. ENTRE PARTICIPAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO.....	69
2.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS	80
2.4. MST E AS ESCOLAS	93
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA REAL	100
3.1. PRESENÇAS E AUSÊNCIAS EDUCACIONAIS	100
3.2. OUTROS ESPAÇOS FORMATIVOS	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A - FONTES.....	127

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Todo o texto aqui apresentado é permeado por questionamentos impulsionados pelo ardor de jovem pesquisadora que me envolveu. Deparei-me com o desafio de elaborá-lo, especialmente porque, há pouco tempo, refletia sobre a problemática da juventude sem-terra no mesmo local abordado pela pesquisa. Enganei-me ao pensar que revisitar o mesmo local pela segunda vez seria mais simples, pois, para aqueles que almejam incorporar novas perspectivas ao seu repertório historiográfico, é desafiador reavaliar o que se acredita já conhecer, visto que entre os anos de 2019 e 2022 realizei trabalhos sobre a permanência da juventude no espaço pesquisado.

Esta pesquisa busca compreender o papel identitário da educação nos limites do Assentamento Pirituba, utilizando como fio condutor a historicidade das instituições pesquisadas. Assim, a questão que norteia este estudo é: *Como os espaços educacionais do Assentamento Pirituba, mediados pela atuação do MST, influenciam na continuidade da luta pela terra entre os anos de 1984 e 2024?* Com base nesse questionamento, o trabalho deseja responder quais as possíveis mudanças e dificuldades ocorridas na localidade, tendo como pano de fundo a relação do movimento com o processo educacional, bem como a realidade local e nacional.

A intenção da pesquisa abrange tanto a análise sistemática das instituições apresentadas quanto a compreensão da historiografia do assentamento Pirituba. Assim, este trabalho aborda discussões como a formação educacional promovida pelo MST em nível nacional, o percurso das conquistas do Assentamento Pirituba, a disputa por escolas na localidade e os debates sobre o ensino inserido nas instituições.

Os objetivos da pesquisa são: compreender o processo historiográfico da luta pela terra, como isso impactou e permanece influenciando o assentamento na atualidade; analisar a necessidade das instituições educativas e sua formação; explorar a realidade vivida pelos jovens assentados e o modelo de ensino experienciado por eles; e, por fim, investigar as mudanças estruturais e culturais ocorridas no âmbito escolar.

A ideia para a pesquisa surgiu a partir de dois pontos principais, um acadêmico e outro pessoal. Durante meu período de graduação, dediquei-me à análise dos jovens sem-terra no assentamento Pirituba e qual a relação entre permanência e migração desses sujeitos, considerando a extensa historicidade desse espaço na luta pela terra. Entre os anos de 2019 e

2022, conduzi dois projetos de Iniciação Científica (IC)¹ e o Trabalho de Conclusão de Curso, todos com o mesmo tema: a permanência da juventude camponesa na terra.

Ambos os trabalhos destacaram a importância da questão que pretendo explorar nesta pesquisa: a educação e os espaços educacionais como elementos identitários do ser sem-terra. Ao longo desses estudos, a educação emergiu como fator relevante para os sujeitos da localidade, evidenciando sua influência entre os personagens envolvidos. Contudo, as questões levantadas por eles não foram conclusivas, originando outras indagações não respondidas.

Além do meu percurso acadêmico em relação à pesquisa, revelo motivações pessoais que impulsionaram sua realização. Cresci e vivi um período significativo no município de Itapeva/SP, onde está localizado o assentamento. Durante esse tempo, desenvolvi ideias preconcebidas sobre os sujeitos da pesquisa, que pouco tinham a ver com a realidade que encontrei; minhas concepções sobre esses sujeitos foram moldadas por ideais de julgamento presentes no senso comum.

Esse entendimento foi superado pelo interesse em estudar as dinâmicas sociais daquela região, tornando possível a realização desta pesquisa. Este trabalho não se limita apenas aos sujeitos sem-terra, isto porque abrange toda a comunidade que reside na região, inclusive a cidadina, que convive diariamente com o desconhecido, mesmo a história assentada se entrelaçando com a história urbana, como será apresentado nestes capítulos. O intuito é também colaborar com os possíveis pesquisadores que se interessam e identificam com o tema.

Ao refletir sobre as concepções arraigadas pelo senso comum sobre identidades, é possível perceber que ela está frequentemente associada a uma ideia de permanência implícita em seu significado. Maria Tereza de Castelo Branco² destaca essa perspectiva, apontando a existência de concepções que vinculam o termo a traços pessoais trazidos. No entanto, este trabalho se afasta desse ideal, pois concebe a identificação como um processo contínuo, construído na interação entre o sujeito e os diversos contextos em que está inserido.

Considerando os objetivos da pesquisa, dialogo com a noção de identidade de Stuart Hall³ e Joel Candau⁴. Ambos os autores entendem o conceito a partir da variação contínua dos aspectos identitários. A identidade aqui tratada é mutável, permeada por ambivalências e

¹ O primeiro projeto, intitulado "Jovens e a permanência no campo no contexto das lutas pela terra no assentamento Pirituba/SP", visava realizar entrevistas com jovens assentados, buscando compreender seu protagonismo na narrativa historiográfica. Já o segundo, "A permanência da juventude sem-terra na luta pela terra no Assentamento Pirituba na perspectiva dos pais", voltou-se para a análise da historicidade delineada pelos que consolidaram o assentamento, bem como suas concepções acerca dos jovens sem-terra.

² BRANCO, M. T. C. **Jovens sem-terra: identidade em movimento**. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

³ HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁴ CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

constantes reformulações. Hall⁵ afirma que o processo de identificação ocorre por meio das relações estabelecidas pelo sujeito ao longo da vida. Assim, a identidade não é unificada e estável, mas formada e modificada pelas interações entre o eu e o ambiente social. No caso do assentamento, entre os vários espaços que os sujeitos integram, que vivem entre o mundo camponês e urbano, uma vez que as comunidades ao redor fazem parte do cotidiano vivenciado pelos entrevistados.

Não é possível estabelecer uma coerência entre todos os participantes e membros da comunidade em questão, motivo pelo qual a identidade não será integrada no âmbito coletivo. Com base nas leituras realizadas, tanto a identidade quanto a memória são compreendidas como conceitos que se fundamentam na individualidade dos sujeitos. Existem aspectos comuns dentro de um determinado grupo que compõem os elementos de identificação desses indivíduos, o que não implica uma identidade imutável e estática compartilhada por todos os membros daquela comunidade.

Joel Candau⁶, em seu ensaio *Memória e Identidade*, evidencia a inviabilidade de uma memória coletiva coesa entre todos os integrantes de uma comunidade. Tendo isso como horizonte, analisarei as memórias em relação aos lugares de educação, identificando as permanências no escopo memorial dos diferentes sujeitos do trabalho, entendendo suas experiências, expectativas e outros espaços formativos que permeiam esses seres sociais.

Advirto que o processo de identificação se tornou algo provisório, variável e problemático. Dessa forma, esta pesquisa refere-se às circunstâncias vistas em um recorte temporal e historiográfico específico, não correspondendo à totalidade dos casos de escolas e espaços educativos em assentamentos da reforma agrária. Mesmo assim, espero que a pesquisa contribua historiograficamente, considerando que o Assentamento Pirituba, conforme apresentado por Ana Terra Reis⁷, demonstra as conflitualidades do campo sobre a reforma agrária, com um amplo histórico de luta pela terra.

Para melhor compreensão do aspecto educacional, julgo crucial ir além da perspectiva da escola tradicional, embora reconheça esta instituição como fundante e historicamente excluída do contexto camponês. Os espaços institucionalizados serão abordados neste trabalho, ressaltando a importância da análise desses contextos. No entanto, é essencial observar que este texto também se aprofundará em outros lugares, conforme será discutido posteriormente.

⁵ HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

⁶ CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

⁷ REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva-SP. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 74-108, 2013.

A educação, compreendida como toda e qualquer ação que estabelece relações de ensino-aprendizagem, ocorre por meio da interação nas diversas formas comunitárias do saber e visa, primordialmente, a socialização. Carlos Rodrigues Brandão⁸ adverte sobre a amplitude desse conceito ao afirmar que a educação vai muito além do espaço escolar; permeia as interações cotidianas e as situações de conhecimento, muitas vezes criadas sem intenção deliberada. Nesse contexto, percebo que a educação não se limita aos muros escolares, uma vez que a comunidade desempenha papel fundamental na construção da identidade e na identificação dos sujeitos com o ambiente. Isso se evidencia especialmente em situações de movimentos sociais, como é o caso do MST, onde a comunidade contribui de maneira relevante para a identidade e a identificação dos sujeitos com a causa proposta.

Quanto à escolha metodológica, optei pela História Oral devido a duas questões apresentadas. A primeira é referente à ausência de fontes sobre o assunto. Apesar de existir amplo material sobre a temática, o Assentamento Pirituba não dispõe de um acervo significativo sobre a questão educacional. Portanto, tornou-se necessário construir fontes que dialogassem com aqueles que participaram e integraram os espaços formativos. Já o segundo fator que foi decisivo para a escolha, foi referente ao reconhecimento de sua relevância nesse contexto. Compreendo a História Oral como um campo metodológico e de conhecimento no qual o sujeito participa ativamente do processo, sendo um construtor das narrativas em discussão.

Não há ambivalência nessa escolha; uma problemática coexiste com a outra. Além da deficiência de fontes, a participação ativa dos sujeitos nesta pesquisa permite descobrir como as identidades são constantemente remodeladas pelos indivíduos e como o percurso narrativo é construído no ato da entrevista, sendo moldado pela relação dialética que estabeleci com os entrevistados. Assim, considero a historicidade construída por meio de narrativas que emanam das mais diversas temporalidades e locais que a compõem.

Ainda em relação à conexão estabelecida com os entrevistados, optou-se por chamá-los da forma como são conhecidos na comunidade. Essa escolha visa promover o reconhecimento tanto dos sujeitos quanto da própria comunidade em relação à pesquisa.

A produção da memória por meio de registros orais, conforme destacado por Ulpiano T. Bezerra de Meneses⁹, não apenas reflete na conscientização política, como também coleta, organiza e reconhece indicadores empíricos valiosos para o entendimento do fenômeno

⁸ BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

⁹ MENESES, U. T. B. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

relacionado a determinado grupo. Por meio desses registros, vejo a possibilidade de recolher aspectos importantes para os sujeitos.

Embora um dos objetivos seja contribuir para o acervo memorial e historiográfico, não há intenção de salvaguardar a memória daqueles que participaram deste trabalho. O propósito é compreender a cultura local e as dinâmicas vivenciadas, precavendo-se do que Robson Laverdi¹⁰ chama de usos populistas de "dar voz ao outro". As memórias com as quais trabalho não dependem do âmbito acadêmico para serem ouvidas; o que proponho é uma análise historiográfica do fenômeno estudado: a relação entre espaços formativos e a identificação do ser sem-terra. Em outras palavras, trata-se de um compromisso científico com o conhecimento histórico.

Na condução da dissertação, as narrativas estudadas basearam-se em onze entrevistas com pessoas que participaram das construções de escolas e/ou espaços educacionais. A escolha dos entrevistados não foi arbitrária, ao contrário, buscou-se compreender como e se a educação influenciou no processo identitário do ser sem-terra, analisando a realidade em que vivem e o panorama educacional do assentamento. Os sujeitos da pesquisa entrevistados neste trabalho estão apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	GÊNERO	OCUPAÇÃO	LOCAL
Alessandra Silva de Carvalho	40 anos	Feminino	Advogada	Agrovila V
Arlizete Ferreira	58 anos	Feminino	Agricultora e costureira	Agrovila I
Elci Pereira	56 anos	Masculino	Agricultor	Agrovila I
Eleidimar Pereira dos Santos	46 anos	Masculino	Professor	Agrovila I
Fernanda Ramos	24 anos	Feminino	Cooperada	Agrovila III
Maria Izabel de Almeida Fontes	45 anos	Feminino	Funcionária pública	Agrovila III
José Aparecido Ramos	57 anos	Masculino	Agricultor	Agrovila III
Lourdes Sanchez	61 anos	Feminino	Agricultora e diretora	Agrovila VI
Maria de Fátima Matheus	57 anos	Feminino	Agricultora	Agrovila I
Rosalina Lima	-	Feminino	Professora	Agrovila I
Sandra Lucia dos Santos	-	Feminino	Professora	Itapeva/SP

Fonte: A autora.

¹⁰ LAVERDI, R. Raymond Williams e história oral: aproximações sócio constitutivas. In: LAVERDI, R.; MASTRÁNGELO, M. (org.). **Desde las profundidades de la história oral**. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

A seleção se deu em conjunto com o MST da região, que integra todas as etapas desta pesquisa. Para a realização do trabalho e escolha de seus personagens estabeleci três grupos: 1) ocupantes: lutaram pela ocupação e conquista das escolas no Assentamento Pirituba; 2) comunidade: vivenciou o processo de conquista pela educação e/ou integrou como aluno as instituições que serão trabalhadas; 3) equipe escolar: participa do cotidiano escolar na atual conjuntura.

Ressalta-se que esta pesquisa não tem vínculo algum com o MST enquanto organização. O objetivo é compreender a identidade do ser sem-terra em relação aos âmbitos de formação, analisando o processo histórico, com total comprometimento do fazer historiográfico.

Sobre a escolha dos entrevistados, a divisão em grupos categóricos objetiva entender a complexidade apresentada nas instituições formadoras, as possíveis mudanças históricas da conquista por educação desde os anos 1980 e 1990 e a percepção dos mais diferentes sujeitos que compõem o assentamento e espaços formativos. Por isso, as entrevistas possuem modelos semiestruturados, com três roteiros distintos, no intuito de compreender as diversas narrativas. Ainda assim, outras perguntas foram realizadas conforme a necessidade de cada entrevista.

O primeiro grupo, o dos ocupantes, é composto por figuras reconhecidas que participaram do processo de luta pelas escolas da localidade, e estão no movimento desde os anos de 1980 e 1990. Eles foram entrevistados para ajudar a entender quais as necessidades e questões envolvidas nas conquistas por escolas de moldes tradicionais. Participam desta categoria os entrevistados: José Aparecido Ramos, Maria Izabel de Almeida Fontes, Maria de Fátima Matheus e Elci Pereira. O intuito é compreender os principais aspectos da luta por educação, bem como os motivos que levaram à implementação das escolas, atrelando a historicidade regional e nacional com o fenômeno em questão.

O segundo grupo é direcionado para analisar a perspectiva da comunidade, que testemunhou o processo educacional e compreendeu o impacto na criação dos espaços educacionais. Integraram este grupo: Alessandra de Carvalho, Fernanda Ramos e Arlizete Ferreira. Todas desempenharam algum papel nas mudanças educacionais locais: Alessandra, seja como aluna ou como mãe, testemunhou e viveu as transformações no processo educacional; Arlizete enfrentou os desafios dos primeiros anos no assentamento Pirituba ao lado de seus filhos; e Fernanda experimentou os últimos anos da educação na localidade como aluna, percorrendo do ensino infantil ao médio.

O terceiro grupo contribui para a análise da realidade presente dentro das escolas, a fim de compreender a configuração educacional efetivada no assentamento. Os participantes

desse grupo são: Lourdes Sanchez, diretora da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues; Rosalina Lima, professora da mesma instituição; Eleidimar Santos, ex-professor da antiga E.M. Franco Montouro; e Sandra Santos, ex-diretora da E.E. Agrovila I, também inativa. Todos compartilharam suas experiências diárias na escola, destacando como suas vivências individuais estão vinculadas à historicidade do assentamento.

Apesar da divisão previamente estabelecida, as narrativas se entrecruzam e não é possível encaixar os entrevistados em caixas fechadas. O intuito é sistematizar e mostrar como se dá a realização das conversas de maneira organizacional. Entretanto, deixo em evidência que os entrevistados adentram todos os âmbitos e não são apenas as definições citadas acima.

Como referencial da pesquisa, também recorri a textos relacionados à história social da nova esquerda inglesa, tendo como conceitos basilares: experiência¹¹, de Edward Palmer Thompson¹², e base e superestrutura¹³, de Raymond Williams¹⁴. O referencial teórico permite entender os aspectos individuais dos entrevistados, vendo a subjetividade como uma construção das relações culturais, historicamente formada na região e nos vários espaços que integram o cotidiano dos sujeitos da análise.

Também utilizo autores como Roseli Salete Caldart¹⁵ para abordar o setor educacional a partir da construção historiográfica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que priorizou a educação. E Paulo Freire contribui na análise do sistema da educação em relação ao movimento e nível local da pesquisa.

O recorte temporal de 1984 a 2024 foi escolhido pela necessidade de entender as mudanças no percurso historiográfico das instituições, relacionando-as com a identificação nas áreas escolares. Em outras palavras, a intenção é analisar a longa trajetória das escolas, o percurso da luta, assim como a realidade educacional e os diversos espaços educativos encontrados, impactando na relação do ser sem-terra.

¹¹ Segundo E.P. Thompson, é por meio da experiência que homens e mulheres se definem como sujeitos, não como indivíduos independentes e livres, mas como pessoas que vivenciam suas situações e relações produtivas, determinadas. Assim, o conceito será útil para entender como o contexto sócio-histórico influencia as relações vividas e a realidade imposta aos sujeitos da análise, visto que a experiência construída nas diversas temporalidades e situações influencia e forma a atualidade.

¹² THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹³ O conceito de base e superestrutura afirma que as relações sociais e o ser social são determinantes na consciência individual, mas não de maneira decretória. Esse conceito será essencial para compreender como as relações vividas se incorporam à individualidade dos sujeitos, considerando as experiências que esses sujeitos carregam, vividas nas diversas sociabilidades e temporalidades pelas quais passaram.

¹⁴ WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

¹⁵ CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

A pesquisa se configura no âmbito da história recente, já que o intuito é entender como a atualidade foi afetada pelas relações historicamente desenvolvidas e qual a realidade vivida em âmbito educativo. O motivo desta escolha se dá para compreender as mudanças educacionais e aquilo que envolve esta esfera desde o surgimento do assentamento de maneira organizacional.

Por fim, produzi um registro etnográfico dos vários atores das instituições formadoras, compreendendo suas narrativas como uma leitura possível, não como a realidade em si. Quanto ao aspecto metodológico, foram realizadas entrevistas que permitiram adentrar nos meandros subjetivos dos sujeitos da pesquisa. Esse instrumento possibilita o mapeamento dos sentidos da educação do ser sem-terra, bem como da historicidade do assentamento Pirituba. Com isso em vista, iniciarei este trabalho pelo início de sua história: o percurso da luta pela terra.

O primeiro capítulo propõe reconstruir a trajetória histórica do Assentamento Pirituba, localizado nos municípios de Itapeva e Itaberá (SP), focando no processo de ocupação territorial iniciado em 1984. O texto busca compreender o contexto das primeiras ocupações, a relação dos assentados com as comunidades urbanas próximas e a atuação de instituições como a Igreja Católica e o MST na organização do movimento. A segunda parte do capítulo se dedica a examinar como a educação emergiu enquanto demanda dos assentados, investigando o processo de luta pela implementação das primeiras escolas na região. São analisadas as motivações iniciais pela busca de educação, a participação da comunidade nesse processo e as negociações com o poder público municipal e estadual para a construção das instituições de ensino.

O segundo capítulo propõe uma análise do modelo educacional implementado nas escolas do assentamento, buscando comparar a proposta de uma educação do campo – voltada para a realidade e necessidades dos assentados – com a prática efetiva desenvolvida nas instituições. O texto examina aspectos estruturais, curriculares e de formação docente que permeiam o cotidiano escolar. A investigação se estende à relação estabelecida entre as escolas e a comunidade assentada ao longo do tempo, explorando as diferentes concepções de educação presentes nesse espaço. São analisadas as práticas pedagógicas desenvolvidas, a atuação do corpo docente e as iniciativas voltadas para a incorporação de temas relacionados à realidade do campo no cotidiano escolar.

O terceiro capítulo propõe examinar as características concretas das escolas do assentamento, investigando as presenças e ausências que marcam o cotidiano dessas instituições. A análise aborda aspectos como infraestrutura, práticas pedagógicas e relações estabelecidas entre escola e comunidade no contexto atual. O texto busca ainda mapear outros espaços formativos existentes além da escola formal, como as cirandas infantis, os encontros

sem-terrinha e o trabalho da cooperativa de mulheres. A proposta é compreender como se articulam os diferentes lugares e práticas educativas que compõem o panorama formativo do assentamento ao longo de suas quatro décadas de existência.

CAPÍTULO 1 – A LUTA PELA TERRA E POR EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO PIRITUBA

No primeiro capítulo exploro a criação e consolidação dos espaços educacionais no Assentamento Pirituba, com especial atenção ao papel mediador do MST na organização das práticas educativas. Busco apresentar um panorama histórico da formação das escolas no assentamento, contextualizando as influências políticas e sociais que moldaram a proposta pedagógica adotada. A análise aqui se concentra em entender como a educação foi utilizada como ferramenta estratégica na luta pela terra e como esses espaços formativos se constituíram como locais de resistência e aprendizado coletivo.

Uma pergunta que me ronda: por onde começar?

Percebi a necessidade de iniciar com o questionamento que me motiva desde o início da jornada: qual o papel dos espaços de formação na identificação do ser sem-terra? As escolas são mais do que lugares de aprendizagem, elas compõem uma parcela significativa da vida do ser social. Compreender o modelo de ensino e a forma como ele se estrutura é fundamental para abordar a identificação com esses espaços, uma vez que esse processo exige reflexão e reconhecimento.

Maria Antônia de Souza¹⁶ argumenta que a escola, em seu modelo tradicional, apresenta características de uma estrutura burguesa, contribuindo para a manutenção e aprofundamento das desigualdades de classe. Embora não concorde plenamente com essa visão de ensino pautada exclusivamente em modelos ideais de saber, que estabelecem uma roupagem ao ensino, parte da literatura encontrada para este trabalho dialoga com tal perspectiva. Isso se deve ao fato de que o estado da arte sobre o MST e a educação ainda estão vinculados a noções ambíguas sobre educação.

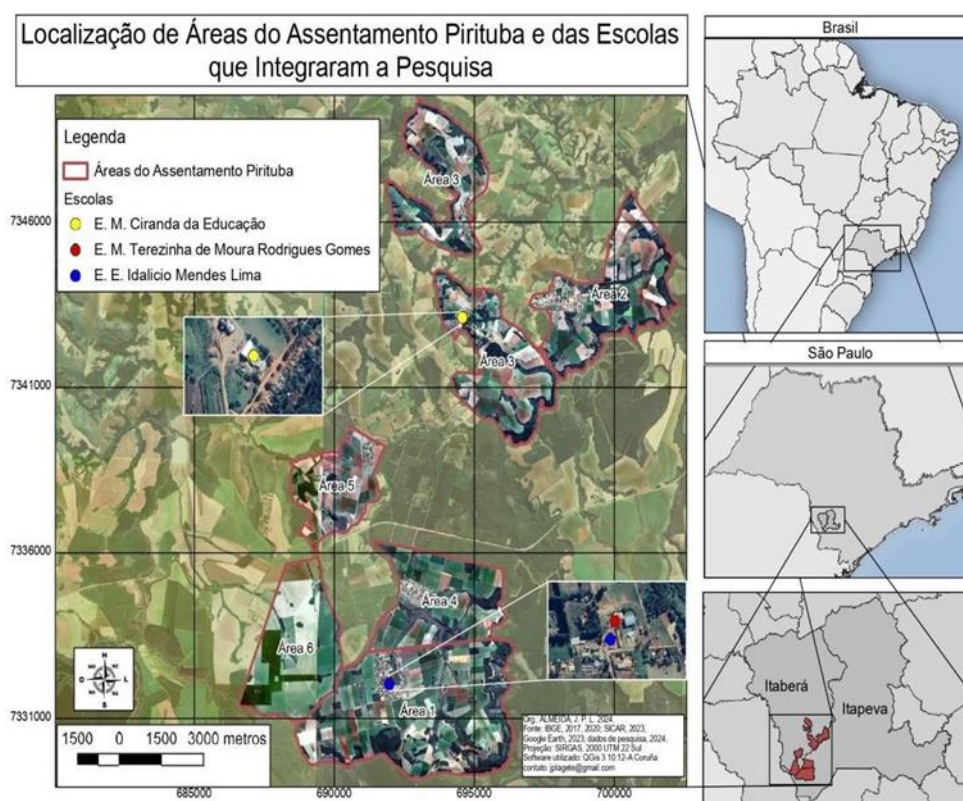
Reconheço a predominância de um modelo de ensino baseado em um saber hierarquizado nas escolas brasileiras. Contudo, não considero que isso limite as instituições a essa única abordagem, já que a educação se estrutura em sistemas mais complexos. Diversas interações vivenciadas pelos indivíduos influenciam e permeiam suas ações, demonstrando que a educação vai além das limitações dos currículos formais.

¹⁶ SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

1.1. TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE LUTA PELA TERRA

O assentamento Pirituba conta com seis áreas conhecidas como agrovilas, distribuídas em uma extensão de 17.420 hectares. Situa-se nos municípios de Itapeva e Itaberá, ambos no Estado de São Paulo, a aproximadamente 55km da divisa com o Estado do Paraná e em média a 300km da cidade de São Paulo. No extremo sudoeste, as comunidades rurais que compõem as chamadas agrovilas se organizaram dessa forma devido à grande extensão de terras, o que demandou um longo processo em sua ocupação, iniciada em 1984 e finalizada em 1996. Além disso, conta com três escolas em seu limite, sendo elas: E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes (Agrovila I), E.M. Ciranda da Educação (Agrovila III) e E.E. Idálcio Mendes Lima (Agrovila I)¹⁷, conforme ilustra a Imagem 1.

IMAGEM 1 – Localização de áreas do Assentamento Pirituba e das Escolas que integraram a pesquisa



Começo com uma afirmativa contundente: a história do assentamento não tem seu ponto inicial nas ocupações. Embora o primeiro movimento pela terra ocorra em 1981, seu percurso remonta a períodos muito anteriores. Segundo Ana Terra Reis¹⁸, pesquisadora

¹⁷ A Escola Estadual Idálcio Mendes Lima passou a integrar a rede estadual de ensino a partir de 2022, ano de início desta pesquisa. Anteriormente, a sede pertencia ao município de Itapeva, com o nome de Franco Montoro, uma vez que o então governador do estado havia contribuído para o processo de construção da instituição.

¹⁸ REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II,

dedicada ao processo de consolidação da região, a história da localidade está intrinsecamente ligada aos anos 1950, quando o governador Adhemar de Barros, à frente do governo entre 1947 e 1951, vê a área como uma alternativa rentável para o Estado.

O projeto do então governador visa industrializar cada vez mais as terras paulistas, encontrando na Fazenda Pirituba uma opção para a implantação de lavouras de trigo destinadas a abastecer a economia estadual. Para concretizar seu plano, ele entrega a responsabilidade a um engenheiro italiano chamado Lino Vicenci, que traz imigrantes encarregados de cultivar trigo para suprir a demanda interna. Apesar do sucesso do programa para os beneficiários, o resultado deixado por ele é a exclusão da classe camponesa como detentora das terras na região. Assim inicia o uso indevido da área, uma vez que os italianos estabelecidos passaram a ocupar e negociar pela localidade de maneira irregular.

Fazendeiros e funcionários públicos se instalam na região e usufruem da área, mesmo sendo propriedade governamental, o que instaura um amplo sistema de grilagem e disputa por terras. Dessa forma, formam-se grandes proprietários, conhecidos como "holandeses" e "batagins", conforme a origem de suas famílias. O cenário só muda concretamente para os camponeses a partir do movimento iniciado nos anos 1980, liderado por trabalhadores rurais locais. Embora possam ter ocorrido mobilizações anteriores, não encontrei informações durante a revisão do estado da arte e da pesquisa de campo.

O fato de não haver registros de confrontos entre camponeses e grandes proprietários da região no período que antecede as ocupações não significa que a conflitualidade campesina não é inerente ao local. Isso porque Reis¹⁹ aponta que o conflito é um processo constantemente alimentado e construído gradualmente pelas contradições e desigualdades sociais. Sendo o Assentamento Pirituba um dos primeiros em contexto nacional, percebe-se a urgência em romper com a lógica trabalhista vigente e imposta ao campo nos últimos anos.

Até o início das ocupações, os trabalhadores camponeses desta pesquisa viviam sob o sistema de arrendamento e meação, sem controle sobre o produto produzido. A ausência de participação é uma característica do sistema estabelecido pelo agronegócio, no qual a alienação do trabalhador em relação ao que produz é constante. O espaço campesino envolve diversas práticas capazes de gerar contradições e ambiguidades.

Acerca do campo como contexto de estudo, não é mais possível defini-lo apenas pelas suas concepções tradicionais. Tornou-se um lugar de conflitos sociais e dinâmicas diversas,

em Itaberá e Itapeva-SP. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 74-108, 2013.

¹⁹ REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva-SP. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 74-108, 2013.

revelando que não é um âmbito isolado e desconectado das práticas urbanas. O Assentamento Pirituba é capaz de evidenciar os processos vivenciados por parte do campo brasileiro e as relações materiais. Assim, afirmo que a localidade em análise não se alinha às concepções comumente associadas ao campo, que, por muito tempo, foram vinculadas a ideias como atraso, paz, inocência e harmonia.

Voltando aos anos iniciais do Assentamento Pirituba, sua consolidação na primeira área ocorre por meio de três grandes ocupações, em 1981, 1982 e 1984, sendo apenas a última liderada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como instituição organizativa. Integra os movimentos na luta pela terra no início da década de 1980, que buscavam solucionar o abandono do campo brasileiro²⁰.

Existem questões específicas do local em análise que, como mencionado, negligenciam os interesses dos camponeses da região. Com uma política própria, os interesses das elites são atendidos, mantendo progressivamente a relação estabelecida. No entanto, o processo que ocorre em Pirituba não foi isolado e participa do contexto nacional. Conforme João Pedro Stédile²¹, há uma longa jornada na luta pela terra na conjuntura brasileira, que se estende pelas décadas de 1950, 1960 e 1970. Durante esses anos, os movimentos no campo, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), passaram por fases de estabilidade, instabilidade e marginalização. Em todos os casos, a permanência e os interesses da classe camponesa são constantemente ameaçados, e nenhum dos movimentos citados neste período obteve sucesso.

No contexto da década de 1980, o Assentamento Pirituba evidencia a onda de precarização sofrida pelos camponeses. As narrativas dos atores desta pesquisa são permeadas por denúncias de violência e descaso por parte das autoridades locais nos primeiros anos de ocupação. José Aparecido Ramos, conhecido como S. Zezinho, importante líder político local²² que reside na Agrovila III, relatou como os primeiros momentos pela reforma agrária foram marcados pelo aparato policial aos fazendeiros da região:

²⁰ No final da década de 1970 e início da década de 1980, várias regiões do Brasil foram acometidas por movimentos organizados inicialmente pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), ambas organizadas pela Igreja Católica com base nos preceitos da Teologia da Libertação. Esse movimento se propõe a compensar a posição da Igreja diante das questões sociais.

²¹ STEDILE, J. P. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

²² S. Zezinho foi uma importante referência local, sendo conhecido por todos como um dirigente alinhado ao movimento. Isso ficou claro durante a entrevista, já que parte de sua narrativa está em consonância com os discursos proferidos em palestras e eventos do MST. Dessa forma, há uma disputa de narrativas na fala do entrevistado, que oscila entre a realidade vívida e as concepções organizacionais do movimento. A identificação desse fato demonstra a força educacional que o movimento exerce sobre seus militantes, que, mesmo fora dos contextos organizacionais, continua a difundir seu discurso. Isso comprova que o movimento possui uma pedagogia, como é afirmado em seu Boletim de Educação, "Pedagogia do Movimento Sem Terra", de 1992.

Esse preconceito, essa exclusão no atendimento por fazermos parte de um acampamento. Então era muito novo para o povo, para a população em geral do município, um acampamento tão grande, com tanta gente, com uma mobilização tão grande como a nossa no município de Itaberá. Então, tive todas as dificuldades. Por isso, tivemos então vários despejos por parte da polícia. Foi mais de 10 vezes, umas 12 a 15 vezes, tivemos que mudar de local por despejos, por reintegração de posses. Mas no primeiro ano já tivemos uma conquista de um pedaço de terra, né. No primeiro, em (19)87, já tivemos uma festa da terra²³.

A relação entre campo e cidade tem como elemento notório a violência, presente no início do Assentamento Pirituba, sendo constantemente mencionada pela maioria dos entrevistados. Os interesses das classes dominantes são assegurados, mesmo que sua permanência seja indevida. S. Zezinho destacou que isso é um problema regional, inserido em um contexto mais amplo:

A região toda tem o mesmo nível de visão, percepção em relação ao acampamento. No período [19]86, final do regime militar, uma quebra de um sistema que foi implantado há 20 anos, então a região não era diferente. Não havia nenhuma diferença em relação aos municípios, todos pensavam da mesma forma. Era algo novo, uma ocupação de terra, a sociedade, independente de religião, independente de partido, o pensamento era que era algo errado, né? Ocupando a terra, mesmo sendo uma área pública que estava equipada, que tinha muitas irregularidades na distribuição dessas terras, mesmo assim tinha uma incluída a nós. Todos os políticos, independente do período, tiveram uma exclusão. Então não havia diferença... Aqui estamos em Itaberá, estamos cercados por três municípios que os três foram excluídos de nós. Então as porteiças estavam sempre fechadas para as nossas reivindicações²⁴.

A chegada dos novos sujeitos promove uma quebra na conjuntura social, estabelecendo dois grupos distintos: os que já residem na cidade e os assentados, o que Norbert Elias²⁵ chamaria de estabelecidos e outsiders.

De acordo com o autor, é possível criar estigmas fantasiosos em um contexto coletivo, refletindo e justificando aversão aos integrantes do grupo outsider. Em outras palavras, surge uma relação construída a partir de definições sociais de estranhamento entre os residentes de uma mesma região. Assim, durante a pesquisa de campo, observo a diferenciação entre os cidadãos das municipalidades e os do Assentamento Pirituba. Não é possível afirmar se ocorre um processo completo de exclusão entre cidadãos e assentados, como sugere o termo desenvolvido por Elias²⁶. O que as narrativas evidenciam é que aqueles que vivem na cidade se sentem superiores e mais dignos de direitos do que os assentados. Contudo, como apontado pelos próprios entrevistados, esse é um problema enfrentado em nível nacional.

²³ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

²⁴ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

²⁵ ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

²⁶ ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

O sentimento de rejeição²⁷ é uma constante durante as ocupações²⁸, integrando a experiência individual e tornando-se parte das memórias e recordações mencionadas nas entrevistas. Apesar de ser um sentimento particular, é visto mais de uma vez nas narrativas dos entrevistados e identificado como um elemento memorial pertencente à grande parte dos camponeses. D. Maria de Fátima Matheus, residente na Agrovila I desde a década de 1980, compartilha sua perspectiva sobre a questão:

Inclusive, depois que nós estávamos aqui, que ficamos aqui na ocupação, aí, claro que não estávamos aqui autorizados a ficar ainda. Estávamos aqui, né, concentrados na beira da estrada, esperando uma ordem do governo para a gente ficar aqui, mas aí as autoridades aqui da região, né, município, Itapeva, Itaberá, não queriam que ficássemos aqui. E aí eles ficaram atrás dos direitos deles, né, que a gente fosse despejado daqui, que a nossa terra não era nossa. [...]. Mas mesmo assim começamos a correr atrás da escola, e construímos a primeira escolinha ali. Onde é a escola hoje, né. Aí chegou um belo dia, veio as forças, né, as forças políticas de Itapetininga, retirar a gente da beira da estrada. Isso já fazia uns 6 meses que estávamos na beira da estrada, sem saber se ficava ou não. Mas aí até nós já estávamos correndo atrás da escola das crianças. Já estava estudando. Aí, quando eles chegaram, né... tropa de choque nos tiraram daqui, as crianças e as mulheres foram as pessoas mais importantes na ocupação naquele momento²⁹.

Destaco alguns pontos na fala da entrevistada. Primeiramente, observo os termos utilizados em diferentes momentos da narrativa: na entrevista: dois grupos são mencionados – o "nós" e o "eles" –, evidenciando uma separação dentro do assentamento. O "nós" compreende todos os assentados que participaram do processo de ocupação, que permaneceram sob lonas e à beira das estradas, não entrando na disputa por terras associada ao movimento, mas sim buscando a realização do ideal de conquistar seu próprio pedaço de chão. Por outro lado, o "eles" refere-se aos responsáveis pela organização, ou seja, os militantes ligados ao MST enquanto instituição e suas ideias proferidas.

Ressalto essa questão para compreender as dinâmicas e interações dos assentados com o movimento. Muitos camponeses alegam não conhecer o MST no início das ocupações, como

²⁷ No decorrer da pesquisa, palavras que denotam exclusão, desprezo e descrédito foram comuns nas narrativas dos entrevistados. Ainda assim, ao que parece, não houve um abalo significativo na compreensão e na importância da ocupação desse espaço, seja porque a realidade transferiu a consolidação imediato do local ou até mesmo pela conscientização de seus direitos enquanto cidadãos. Em alguns casos, no entanto, é preciso lembrar que as entrevistas foram realizadas quase 40 anos após o início da fase de ocupação; o componente narrativo das falas dos assentados. Quero dizer com isso que aquilo que ouvi não reflete com exatidão as relações vividas, e menos ainda os sentidos e sentimentos experimentados pelos entrevistados.

²⁸ É necessário enfatizar as diferenças entre a fase de ocupação/acampamento e o assentamento. O período de acampamento caracteriza-se pela instabilidade e incerteza quanto ao que pode vir a ocorrer; não há garantias quanto à moradia e a permanência definitiva na área em que o sujeito se encontra. No entanto, foi comum ouvir que esse período, no caso do Assentamento Pirituba, foi de comunhão e interação entre os pares, em que os sem-terra compartilhavam vivências e atitudes de solidariedade diariamente. Já o momento do assentamento marca a estabilidade e certeza de moradia. Embora ainda em condições melhores, os entrevistados alegaram a perda gradual da afetividade e da comunhão entre os pares após a conquista da terra.

²⁹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

foi o caso da entrevista citada. A relação com o movimento surge da necessidade material, assim como da compreensão da organização que acabara de nascer. Houve um processo pedagógico em relação ao movimento e aos recém-organizados, pautado pela relação dialética entre camponeses e o novo mundo que os cercava. Assim, o reconhecer-se enquanto integrante do MST vem com o tempo e por meio das relações vividas, não atingindo todos os camponeses envolvidos na luta pela terra.

Em relação à análise da fala de D. Fátima, a presença dos acampados sofre ameaças, pois a ausência de direitos é evidente. Miriam Limoeiro³⁰ afirma que a relação entre a elite e os setores mais baixos da sociedade se desenvolve pela disparidade de direitos. No local da pesquisa as autoridades policiais mostram-se aliadas da elite latifundiária ao longo das ocupações, mesmo que sua presença seja indevida. D. Fátima destaca em sua fala a necessidade que os acampados tiveram de romper com o valor supremo da propriedade privada, ao menos até o ponto de considerar que, em uma ordem de prioridades, são dignos de valores como a vida e o trabalho. Apesar da crença de que a propriedade e sua reivindicação são direitos exclusivos dos grandes fazendeiros, legitimados pela esfera governamental, o processo de luta desvincula o ideal historicamente construído, que vê a propriedade privada como um bem inquestionável. Assim, a experiência individual, que, segundo Thompson³¹, leva o sujeito a reexaminar todos os sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada, interfere na concepção de vida e nas decisões dos indivíduos da pesquisa. Além disso, segundo a entrevistada, a presença das crianças e das mulheres na linha de frente entre a tropa de choque e os sem-terra, fez com que a polícia acuasse a ação naquele momento, por isso o destaque desses sujeitos no processo.

Outro elemento importante a ser considerado é a dinâmica do acampamento. A ocupação é um momento de criação de novas perspectivas e de um novo projeto de vida; no entanto, o atraso na conquista pode significar a desistência da terra. A conquista do Assentamento Pirituba ocorre de maneira distinta em suas diversas áreas: alguns locais demoram mais de 10 anos para finalizar o processo, o que justifica a divisão em agrovilas, que funcionam como bairros rurais, ocupados em diferentes períodos da história do assentamento, conforme pode ser averiguado no Quadro 2, fornecido pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP).

³⁰ LIMOEIRO, M. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Documentos**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados - USP, jul. 1997.

³¹ THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

QUADRO 2 – Áreas do Assentamento Pirituba em relação ao município, início, número de lotes e área ocupada

MUNICÍPIO	ASSENTAMENTO	INÍCIO	NÚMERO DE LOTES	ÁREA TOTAL
Itapeva	Agrovila I	05/1984	107	5.511 ha
Itaberá	Agrovila II	05/1984	56	1.341 ha
Itaberá	Agrovila III	12/1986	73	2.142,33 ha
Itapeva	Agrovila IV	02/1991	51	1.096,83 ha
Itaberá	Agrovila V	09/1996	39	807,71 ha
Itapeva	Agrovila VI	06/1996	52	108,57 ha

Fonte: Banco de dados do ITESP.

A ocupação é longa e repleta de percalços, com criação de lugares e instituições para a manutenção e permanência dos sujeitos na luta pela reforma agrária, com a necessidade de outras lutas sociais combinadas. Quem aponta isso é Caldart:

O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras), acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas. Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas a produção, à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena³².

Para Caldart, com o aprofundamento e necessidade da luta, vieram o reconhecimento e a presença dos camponeses no processo da reforma agrária. Concordo com a afirmativa da autora, visto que, para os entrevistados, a conscientização da importância da ocupação chega com o tempo, por meio das experiências vividas em relação ao MST. Sobre isso, D. Fátima diz:

Demorei a entender que era uma coisa melhor para minha vida e para a vida da minha família. [...]. Ficar acampado três meses debaixo de uma lona preta, para mim era uma coisa nova, uma coisa meio sofrida, porque eu também não esperava aquilo, né. Quer dizer assim, eu não tinha casa, que nem essa que eu tenho hoje, mas também não morava debaixo de uma lona, debaixo de uma barraca, ali sem condições de água, fogão. A gente cozinhava no chão e tal, a gente fazia buraco no chão e cozinhava ali. Foi uma coisa nova para mim. Quer dizer, no começo foi sofrido, mas sem eu saber que era o começo de uma vida nova para mim, para minha família. Começo de uma mudança que iria mudar a vida de toda a minha família, né?! A gente é como a gente está hoje. Você está vendo como a gente está, né? É, mas foi... O primeiro dia que eu cheguei aqui foi o começo de uma vida nova para mim, uma mudança de vida que melhorou tudo na minha vida, né³³.

Para D. Fátima, o assentamento representa o início de uma nova vida, mas essa percepção só se concretiza com a chegada das conquistas efetivas. Isso porque as condições vivenciadas pelo ser social determinam a consciência. Assim, a existência social do homem está diretamente atrelada ao processo social por ele vivido. O Assentamento Pirituba foi um

³² CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. p. 208.

³³ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

espaço de precarização que, no entanto, proporcionou melhorias na vida dos acampados após a fase de acampamento.

No decorrer da entrevista, a narradora quis exhibir, em diversos momentos, as conquistas que teve. Com a sensação de dever cumprido, a entrevistada também faz questão de mostrar a propriedade, a horta dentro de casa e os outros bens materiais que adquiriu. Implicitamente, este momento é bastante significativo para D. Fátima, que, aparentemente, ficou contente em compartilhar sua história, relatando a conscientização do percurso que realizou nas últimas décadas.

O período de ocupação é marcado pela continuidade da vida e socialização entre pessoas de diferentes vivências, mesmo que a incerteza tenha sido uma realidade para a maioria dos camponeses. As imagens abaixo representam apenas uma visão parcial da realidade moldada, vista por meio dos registros intencionais dos entrevistados que compuseram a pesquisa.

IMAGEM 2 – Cooperativa das mulheres e ervas medicinais



Fonte: Acervo pessoal dos assentados. Participação de crianças na colheita para a realização de medicamentos e produtos fitoterápicos.

IMAGEM 3 – Igreja e o MST



Fonte: Acervo pessoal dos entrevistados. Participação do MST nas cerimônias oficiais da igreja católica.

IMAGEM 4 – Mutirão pelas casas



Fonte: Acervo pessoal dos entrevistados. Construção de casas na agrovila III, por meio de projeto governamental, em 1995.

IMAGEM 5 – Construção das casas



Fonte: Acervo pessoal dos entrevistados. Construção das casas da Agrovila, em 1995.

As conquistas e interações evidenciadas nas fotos acima narram momentos significativos para os sujeitos ouvidos. Eles conseguem, por meio da luta, suas casas, uma fonte de renda e espaços que consideram importantes, como a igreja representada na Imagem 3. Além disso, essas imagens possuem representatividade e intencionalidade para aqueles que delas participam, como exemplificado pela presença do padre usando o boné do movimento na imagem citada³⁴.

Ana Maria Mauad³⁵ afirma que a fotografia é resultado de um conjunto de escolhas entre a realidade percebida pela visão daquele que a captura e a materialidade em si. Considerando essa definição, compreende-se que, entre o período de ocupação, marcado por dificuldades e relatos de violência, até a fase de consolidação das áreas, há um processo de reconhecimento. As imagens atravessam o tempo por meio dos registros, revelando algum orgulho dos assentados em relação à realidade vivenciada, considerando-as importantes para a posteridade ou para suas recordações. Essas imagens refletem a memória consolidada entre

³⁴ No que diz respeito à religiosidade e aos movimentos camponeses, historicamente as igrejas foram espaços que aprofundaram as desigualdades de classe, funcionando como lugares assegurados pelas grandes elites, como se observaram durante o período ditatorial, quando as instituições católicas apoiaram o governo militar, marcado pela violência e repressão. Como debateu Stedile, com o aprofundamento dessa problemática, organizações originárias do setor religioso perceberam a importância de se contrapor à ordem vigente. Ver: STEDILE, J. P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

³⁵ MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

alguns entrevistados ou aquilo que desejavam que fosse a historicidade do assentamento. Essa percepção é evidente nas Imagens 2, 4 e 5, que exibem eventos significativos na coletividade do movimento regional.

Mais do que simples imagens, as fotografias trazidas neste trabalho representam um passado de conquista. As melhorias estruturais são definidas e incluídas nas gravações de parte dos moradores do assentamento. É importante destacar que, embora tenha realizado uma seleção do acervo recebido, as fotos são um fornecimento das entrevistadas Lourdes e Izabel, ambas militantes do MST e atuantes no setor educacional.

A identificação entre o MST e o assentamento, evidente nas imagens, reflete a escolha das próprias entrevistadas em revelar um passado marcado pela forte presença do movimento. Essa é uma decisão intencional e, portanto, não representa necessariamente todo o cenário vívido no período de captura das imagens.

Em síntese, pode-se afirmar que as fotografias deste trabalho ilustram conquistas, como a construção das casas e a formação do grupo de mulheres dedicadas a produtos fitoterápicos. Elas simbolizam mudanças materiais no modo de vida até então adotado, projetando uma perspectiva de melhoria em relação aos desejos e objetivos traçados.

Sobre a concretude do Assentamento Pirituba, Reis³⁶ afirma que é um exemplo de melhoria, resultando em um salto qualitativo na vida dos assentados, que ao longo dos anos passou a ser reconhecido na região. S. Zezinho relata sobre isso:

A mudança foi apostar a partir de nossas organizações internacionais. Nós criamos uma associação onde os investimentos eram feitos juntos, coletivos, e a produção também era coletiva e distribuída entre os participantes da associação. Com o passar do período, da saída da lona preta para a construção das casas de madeira, de alvenaria, isso circulou muito dinheiro nesse meio. E a partir da circulação financeira que ocorreu, o comércio local, os comerciantes foram percebendo que os resultados da nossa luta, dos acampados, dos sem-terra, não eram apenas um sem-terra que estava ali querendo complicar o meio político. Ele estava ali para conquistar a terra, produzir alimentos, comprar e vender no mercado local³⁷.

Organizações internas e mudanças na estrutura de vida, segundo o entrevistado, são os elementos necessários para o resultado encontrado hoje. Além disso, S. Zezinho fala sobre o reconhecimento da luta. Sua legitimidade perante a comunidade urbana é avaliada com base em critérios financeiros e relações temporais. De acordo com os participantes desta pesquisa, o assentamento traz benefícios para a cidade, embora eles não tenham sido reconhecidos ou relatados pelos residentes urbanos, nem pela comunidade que reside no entorno do

³⁶ REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva-SP. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 74-108, 2013.

³⁷ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

assentamento no perímetro rural. Um exemplo disso é a implementação das escolas do campo, que permitem que os moradores das proximidades do assentamento frequentem instituições educacionais mais próximas de suas casas. Outro elemento não reconhecido é a legitimação dos assentados enquanto população com direitos e integrantes das relações sociais desenvolvidas nas municipalidades.

Num mundo globalizado, onde não é possível permanecer isolado, estabelecer conexões e ser afetado pelos produtos de diferentes lugares torna-se imperativo para os participantes deste estudo. Sendo assim, a relação entre o campo e a cidade é um fator determinante para os sujeitos da análise, uma interação permeada por ambiguidades, mudanças e estigmas. Eles eram chamados de "bicho do MST, pé sujo, pé vermelho, sabe? Pé cheio de barro"³⁸. D. Fátima afirma que as crianças eram discriminadas e consideradas perigosas, não escapando do estigma de baderneiros construído pelos munícipes da região.

As ideias construídas pela população urbana estão relacionadas ao pré-julgamento do lugar, constituído historicamente e já mencionado neste texto. Assim, é encontrada uma realidade associada ao contexto de reivindicações dos assentados e ao preconceito vivido por longo período; no entanto, os camponeses se veem, na atualidade, como colaboradores diretos das melhorias regionais, a partir do reconhecimento do percurso e da melhoria financeira do assentamento. Para a entrevistada Alessandra Silva Carvalho, residente da agrovila V, é possível ver que:

[...] a nossa, a nossa região, em especial, é muito produtiva. Ela tem um índice de produção muito grande. Então, os assentamentos aqui geram renda para o município. O município cresceu através dos assentamentos, porque aí melhorou escola; lugar que não tinha escola, construída escola. Assentamento com escola, os PSFs não tinham antes, aí melhorou. Melhorou a qualidade da saúde, porque aí aumenta o número de habitantes, aí vem mais palavra para o município para investir na saúde, na educação, né. Então, eu acredito que foi um impacto, um impacto muito grande aqui na nossa região na chegada dos assentamentos³⁹.

Com o aumento da lucratividade das famílias assentadas, a economia local melhora, já que as famílias passam a investir financeiramente nas cidades. Ainda assim, permanecem os estigmas entre assentados e munícipes urbanos. Lourdes Sanchez, diretora da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e residente do assentamento desde 1994, relata um episódio que presenciou durante as obras na escola no ano de 2023, quando ouviu de um técnico:

Por que uma escola tão bonita no campo? Então, o preconceito que tem o campo com a cidade ainda é muito grande. Os camponeses ainda são tachados de Jeca Tatu, de quem não merece ter os mesmos direitos que as crianças da cidade. Por isso que a

³⁸ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

³⁹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

minha luta, enquanto gestora, sim. Por isso essa luta atrás de emendas parlamentares, atrás de obras, porque as nossas crianças merecem igual ou mais que as da cidade⁴⁰.

Os assentados têm suas necessidades aviltadas, conforme evidenciado pela declaração da entrevistada. A população urbana, ao que parece, ainda acredita que as melhorias e recursos destinados ao município devem ser exclusivamente direcionados à cidade. Os assentados, por sua vez, são vistos como "menos" cidadãos, resultando na negligência de suas questões, relegadas a um segundo plano. Segundo James Holston⁴¹, a cidadania se desenvolve em meio às tensões experimentadas na vida social, sendo estas tanto um estímulo à luta pela inclusão e igualdade quanto uma fonte de desejos profundos de exclusão por parte dos dominantes. Desta forma, compreende-se a presença da naturalização do processo de desigualdade na região, mesmo que, no cotidiano, ocorra uma contraposição por parte dos militantes.

Retornando à análise dos primeiros anos do assentamento, é necessário destacar que diversos camponeses chegam por meio de duas instituições: o sindicato camponês de Itaberá e a Igreja Católica da cidade de Itararé⁴². Ambas contributivas na mobilização campesina pela reforma agrária. D. Fátima disse que ela e sua família vêm do Paraná, estado em que residiam, por meio do sindicato:

Então, até quando eu vim para cá, eu não conhecia sobre a reforma agrária, só ouvia o meu avô falar da reforma agrária. Quer dizer, não conhecia, né? O que eu me lembro quando viemos para cá, eu não conhecia, mas aí os meus pais, né, meu pai, meu avô, meu esposo, meu sogro, pai do meu esposo, eles souberam dessa ocupação através do sindicato de Itararé, sindicato de Itararé. Eu não sei como, né, eles lá do Paraná, lá de Arapoti, que era até longinho, né? Eles conheceram pessoas do sindicato e vieram até Itararé no sindicato, começaram a participar das reuniões, aí essas reuniões eram em conjunto com as igrejas, os sindicatos da região de Itararé, da região de Itapeva, de Itaberá, e também as igrejas, né. Aí que eles souberam dessa ocupação, e aí que trouxeram nós, a família. Mas eu mesma não estava nem sabendo. Então, foi a partir daí, do ano de 1984 que eu comecei a conhecer e ouvir falar da reforma agrária. Ouvir falar não, a entender, porque eu já ouvia falar, mas eu não entendia. E comecei a participar também⁴³.

A entrevistada deu destaque para as instituições mobilizadoras: a Igreja Católica e o MST com seu papel educativo. No que diz respeito à Igreja Católica, é relevante observar seu envolvimento de longa data na questão da terra, remontando à luta iniciada em 1950 com a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Ao longo dos anos 1980, sua presença torna-se fundamental

⁴⁰ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

⁴¹ HOLSTON, J. **Cidadania Insurgente**: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

⁴² Esta é uma das cidades próximas ao Assentamento Pirituba. Parte dos camponeses que ali residem veio dessa municipalidade, embora o assentamento não integre seu território.

⁴³ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

na mobilização da classe camponesa, refletindo um movimento semelhante ao ocorrido em âmbito nacional.

Conforme apontado por Antônio Menezes Neto⁴⁴, a aproximação da Igreja Católica em relação à luta pela terra ocorreu por meio dos princípios da Teologia da Libertação. Essa corrente comprometeu-se em auxiliar classes necessitadas e, por isso, dada a contextualização da década de 1950, muitos camponeses se integram aos projetos angariados pela instituição. No Assentamento Pirituba, a presença do cristianismo da libertação foi notável. D. Fátima acrescenta, dizendo que:

Então, a igreja também foi uma luta desde o início do assentamento. Começou com uma casinha pequeninha também, tudo ali junto, perto da escola. Foi uma lutatambém das famílias. Que daí, quando nós entramos aqui, a igreja foi bem ativa aqui, a igreja da cidade, de Itararé principalmente. Vinham rezar a missa com os assentados. Nossa, uma coisa mais linda. Nunca tinha rezado no meio de tanta gente assim, sabe? Um tanto de gente⁴⁵.

A igreja e o sindicato participam do processo de lutas e demandas dos camponeses. A instituição católica é um espaço de socialização, como citado pela entrevistada e presenciado na Imagem 3, em que igreja e movimento coexistem.

Para S. Zezinho:

A campanha começou nas nossas comunidades urbanas e rurais com material de estudo, material de encontros, sempre encontros semanais, no período da Campanha da Fraternidade. E Itararé tinha uma equipe que sempre nos ajudava, sempre frequentava o acampamento, sempre vinha para o acampamento. Tanto o pessoal da paróquia, que tinha algumas coisas que coordenavam, tinha alguma atividade na igreja, que se juntavam lá na cidade e faziam arrecadação de comida e vinha para o acampamento. Quase toda semana tinha essa ligação. O padre visita fazia, fazia festas, rezava missa, participava de alguma atividade, reunião. O bispo de Itapeva celebrou missa no nosso acampamento. De Itaberá, sempre tinha também a celebração no acampamento. Isso foi muito importante, fortaleceu bastante a nossa luta. Então, tinha uma presença da Igreja Católica no nosso acampamento⁴⁶.

A Igreja alinhou-se ao movimento na tentativa de mitigar a desigualdade que se instalou sobre a hegemonia urbana naquele período. Contudo, tanto a Igreja quanto o sindicato são representados apenas no acervo memorial dos sujeitos da análise. Isso, no entanto, não diminui a relevância desses elementos nesta pesquisa, uma vez que as memórias emergem das relações estabelecidas no presente. É na contemporaneidade que a rememoração recebe estímulo, juntamente com as condições necessárias para sua concretização.

⁴⁴ MENEZES NETO, A. J. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio/ago. 2007.

⁴⁵ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁴⁶ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

Considerando as demandas estabelecidas com os entrevistados e o contexto apresentado, é notável que a Igreja Católica perdeu espaço para as instituições pentecostais, tornando o debate da temática necessário para compreender os anos iniciais. É preciso salientar que este é um contexto da localidade em análise. Em diversos momentos, nas conversas estabelecidas antes e após as entrevistas, a ausência da igreja católica e o crescimento das outras instituições religiosas, de diferentes segmentos, foi posta em questão.

Sobre a campanha de fraternidade mencionada por S. Zezinho, a Igreja Católica promoveu, em âmbito nacional, algumas movimentações em prol da conquista pela terra, sendo as principais as de 1985, com o tema "Fraternidade e fome: Pão para quem tem fome", e a de 1986, com a temática "Fraternidade e Terra: Terra de Deus, terra de irmãos". Ambas, em consonância com o trabalho prático que a instituição religiosa desenvolveu dentro dos assentamentos da reforma agrária, contribuíram para a efetividade da luta. Esse apoio se manifestou por meio de suporte material e emocional, envolvendo doações, reuniões, mobilizações e até mesmo pela fé, como evidenciado no relato de D. Fátima, que expressa emoção ao participar dos momentos de comunhão entre Igreja e comunidade rural.

Outra prática comum do movimento é sua atuação como educador. Ao longo da pesquisa, o MST surge como agente do conhecimento. A entrevistada Fernanda Ramos, residente na Agrovila III, compartilha como as vivências de infância no movimento são formativas e exercem influência significativa em sua vida adulta:

Demorei muito tempo para descobrir o que era. Mesmo quando estava na fase da adolescência, ainda foi meio perdido no que estava acontecendo, o porquê que acontecia, né? E aí, depois que eu comecei a participar como educadora, quando eu comecei a participar como uma jovem que é convidada a participar das viagens, dos encontros, dos acampamentos, é que eu vou me apegar mais ao movimento, né? Hoje eu entendo que ele é um espaço muito formativo. Tanto é que eu entro agora como iniciante nesse processo de direção. Deixa eu ver, o que eu posso falar mais? (risos) Ah, é tanta coisa. Nossa, já são quase 24 anos dentro do movimento, né? Porque eu já nasci dentro desse movimento, então é muita coisa, muitos processos⁴⁷.

Percebi o movimento tanto como um espaço educacional quanto de identificação para alguns entrevistados da pesquisa, apesar de não ser uma organização reconhecida como um local de formação entre todos eles. O MST, ao desempenhar o papel de formador, gera impactos duradouros. A entrevistada se considera produto do assentamento e de seus processos. A compreensão das dinâmicas vivenciadas surge posteriormente para Fernanda, todavia, são essas experiências, vividas desde a infância, que moldam o seu ser social.

⁴⁷ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

O MST tem um projeto educativo voltado para as crianças sem-terrinhas, com práticas de educação sobre reforma agrária. Essa experiência contribui para a construção de uma identidade que transcende a temporalidade, estabelecendo uma coesão memorial entre a vida adulta e as relações vivenciadas na infância. Deise Arenhart explica que isso se deve ao fato de que:

[...] seus corpos retratam também uma identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, resultados da inserção em um movimento social que produz essa força no interior dos seus processos educativos. As crianças Sem Terra vivem, crescem e se educam num contexto em que o próprio Movimento se coloca como o principal sujeito educativo⁴⁸.

Significativo desde a infância, o MST assume um papel educacional que é retomado ao longo da vida por alguns dos que integraram suas dinâmicas. No entanto, o trabalho do saber muitas vezes é interrompido devido à falta de ação do movimento em relação à juventude, além, é claro, de outros fatores, que variam conforme o percurso individual de cada assentado. A identidade é construída na individualidade a partir da materialidade viável. Mesmo assim, destaco que as ações educacionais geraram efeitos no processo formativo daqueles que participaram do movimento na infância, transcendendo as práticas temporais.

Em tempos de presentismo, conceito usado por François Hartog⁴⁹, no qual as percepções sobre passado e futuro tornam-se difíceis de serem discernidas nas relações vividas, compreender o papel significativo e intervencionista que o MST e as instituições educativas exercem torna-se essencial na contemporaneidade. Isso ocorre porque a educação é um espaço de socialização e percepção de sentidos: crianças e jovens necessitam de um processo educativo relevante que leve em consideração as relações vividas, bem como suas expectativas no processo laborativo. Antes de adentrar no âmago da pesquisa, é crucial compreender o que é a educação camponesa, a fim de fornecer clareza ao fenômeno estudado.

1.2. A LUTA POR EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

A educação do campo surge para valorizar o ensino a partir dos significados e da concretude camponesa, reconhecendo o sujeito do campo como produtor de conhecimento e o ambiente rural como um espaço de socialização e reprodução do saber. Entretanto, é

⁴⁸ ARENHART, D. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia do movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 05.

⁴⁹ HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

fundamental compreender que existe uma distância entre a ideia de educação camponesa e a realidade encontrada no assentamento desta pesquisa.

O MST promove, em seus eventos, palestras e documentos, uma idealização de educação na qual o trabalhador do campo é valorizado como produtor de significados, inserindo a agenda educacional como parte de sua atuação. Tais ações chegam ao Assentamento Pirituba de maneira incipiente, atingindo majoritariamente os militantes ativos. Essa afirmação é baseada nas anotações realizadas em meus cadernos de campo.

Com um projeto de educação contrário à ordem vigente, o MST estabelece um novo tipo de conhecimento que contradiz a lógica da educação urbana, voltado aos setores citadinos. Isso ocorre porque as escolas podem intensificar as desigualdades de classe, sendo muitas vezes alheias aos interesses dos educandos, uma vez que as instituições têm intenções específicas ao educar.

Nos últimos anos, os movimentos sociais do campo têm trabalhado a partir da noção de educação popular que, conforme demonstrado por Paulo Freire⁵⁰, reconhece as classes populares para uma prática educacional democrática. Ou seja, uma educação que ocorre por meio da interação entre comunidade, cultura e instituições formadoras. No entanto, é importante destacar que a educação pública, que não deve ser confundida com popular, não segue a noção freiriana de ensino. Historicamente, o Estado tem favorecido os interesses privados ou do próprio Estado, evidenciando que a escola pública e seu sistema de ensino estiveram alinhados à elite dominante.

Desenvolvendo uma formulação própria de ensino, as primeiras experiências educacionais do movimento ocorrem no final dos anos 1970, nos acampamentos que dão origem ao MST. Nesse período, o movimento esteve vinculado aos sindicatos de partidos urbanos que, como aponta Maria Socorro Ramos Militão⁵¹, não correspondiam às expectativas dos sem-terra. Isso levou a organização recém-criada a perceber características e objetivos distintos em relação aos movimentos urbanos, exigindo outras demandas. Com um investimento significativo neste setor, o movimento formula um modelo educacional voltado ao campo, além da formação de seus próprios educadores. Surge assim a educação do campo, que se difere da educação rural, que vigora nas zonas rurais. Nasce também os Cadernos de

⁵⁰ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁵¹ MILITÃO, M. S. R. A Educação do Movimento dos Sem-terra (MST) do Brasil e o Educador das massas. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 56, n. 1, 2019.

Educação, sendo o primeiro datado de 1992⁵², que teve na primeira edição o debate de objetivos e princípios do modelo de escola construído pelo MST.

A partir da leitura dos cadernos e boletins da educação, entende-se que a escola tem uma função social que transpõe o papel de reprodutor do conhecimento. Serve como auxiliadora na identificação do sujeito com a terra, no desafio de fazer o assentamento acontecer, criando condições para que as crianças permaneçam no campo. Para isso, as instituições devem contar com conteúdos atrelados à realidade dos educandos, questões que envolvam o assentamento, além de experiências com trabalho rural⁵³. Entretanto, o próprio movimento adverte que não:

[...] existe um modelo de escola próprio para os Sem Terra ou feito pelo MST. Quando falamos numa escola do MST não falamos numa escola como um modelo pedagógico fechado (“por mais revolucionário” que se pretenda), um modelo de ensino específico, uma estrutura fixa de organização; falamos bem mais de um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico⁵⁴.

A prática do saber está longe de ser uma abordagem fechada. Pelo contrário, é um processo dinâmico e em constante evolução. Ensinar exige sensibilidade e respeito para com aqueles que são fundamentais para o processo: os alunos. A educação necessita da visão utópica, do sonho que é compartilhado por muitos e construído em conjunto. Isso significa que é imperativo que o professor esteja comprometido com seu dever e compreenda as necessidades do contexto em que está inserido.

No caso de assentamentos da reforma agrária, essa abordagem requer uma sensibilidade especial em relação à história que o espaço carrega, transformando-a em um elemento pedagógico fundamental no processo de aprendizagem.

É preciso avaliar e diferenciar os modelos educacionais formulados para o campo, pois, como é evidente, nem todos se adequam a um assentamento de reforma agrária, considerando os objetivos propostos pelo próprio MST. É comum identificar três tipos de ensino: a educação do campo, a educação rural e a educação no campo. Embora os termos pareçam semelhantes, trata-se de concepções de ensino completamente distintas.

Ao falar de educação do campo, refiro-me ao ensino formulado pelo MST, arraigado em tudo em discussão até aqui: na comunidade, na cultura local, nas necessidades dos alunos e

⁵² Os Cadernos de Educação são uma série de documentos formulados pelo MST com o intuito de debater a questão educacional de maneira ampla, tratando-a tanto em sentido material, ou seja, na prática diária e nos empecilhos físicos do fazer educacional, quanto em seu aspecto ideológico, compreendendo que tipo de saber se deseja. Atualmente, já existem mais de 20 edições desses livros e todos estão digitalizados no site oficial do MST.

⁵³ Essa definição de educação consta no documento 'Boletim da Educação: Ocupar, Resistir e Produzir Também na Educação', de 1992. Várias outras fontes produzidas pelo movimento formularam uma definição de conhecimento muito semelhante da proferida na década de 1990.

⁵⁴ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: Acompanhamento às Escolas.** Boletim da Educação, n. 08. São Paulo: MST, 2001.

no saber camponês. A intenção é que o aluno permaneça no campo e veja no âmbito rural uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de reconhecimento e de continuidade da vida que o educando possui fora da instituição.

Por outro lado, a educação rural — que difere da educação do campo e da educação no campo — concebe os camponeses como sujeitos do atraso, associando a educação no meio rural a um modelo pedagógico retrógrado. Marcado pela implementação de escolas multisseriadas, número limitado de instituições e conteúdos baseados na ideologia de um Brasil urbano, o ensino rural ocorre por um longo período à margem do debate político. Esse modelo está instituído em escala nacional desde as primeiras décadas do século XX e é percebido apenas como um cumprimento formal do dever estatal de fornecer acesso à educação, sem considerar sua efetividade e impacto no contexto camponês.

Por último, a educação no campo refere-se às práticas educacionais que acontecem no campo, muitas vezes próximas ao local de moradia dos alunos, mas que não necessariamente possuem um currículo diferenciado ou que proponham mudanças estruturais no modo como o conhecimento é trabalhado. É possível que as instituições tenham ações pontuais e até mesmo uma certa proximidade entre escolas e comunidade, as quais partem mais das ações pedagógicas da gestão e dos professores, do que poder do público em si. As três concepções aqui trabalhadas têm como base o texto de Luiz Bezerra Neto⁵⁵, assim como das leituras realizadas para o ensaio.

Sabendo da importância do modelo vigente no Assentamento Pirituba, atualmente não há nenhum modelo estruturado de saber vinculado ao campo. Coexistem práticas ligadas ao saber camponês, as quais serão mencionadas abaixo, porém, devido à falta de programas permanentes e vinculados ao sistema de ensino, posso delimitar, de modo geral, as escolas aqui evidenciadas como pertencas à educação no campo.

Embora reconheça que não há uma forma fixa de ensino a ser definido – considerando que o fazer educacional existente nas instituições demonstradas possui um processo histórico específico – considero necessário diferenciar os modelos de ensino presentes e delimitar o tipo de educação praticada. Isso é importante para facilitar a compreensão do leitor desta pesquisa.

Mesmo que não tenha ocorrido a completa implementação de um ensino voltado ao campo, o contexto camponês no setor educacional local passou por mudanças, as quais merecem destaque. Arlizete Pereira, conhecida como Zete, residente na Agrovila I, destaca que:

Ah, a educação significa tudo, né? Para mim e meus filhos, né. Porque eu também, ó... Quando eu morava lá na Bahia, eu nem tinha, eu nem estudei, dei só até a quinta

⁵⁵ BEZERRA NETO, L. A luta rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 5, n. 20, p. 133-147, 2005.

série. Porque lá também era um lugarzinho muito, tipo sítio, não tinha professor que dava aula a partir da quinta. Eu só fiz a quinta série. Aí, nisso, fui trabalhar também em casa, não tive chance de estudar, né? Depois que eu vim para cá, meus filhos já eram grandes, aí tiveram aqui o supletivo, aqui na escola. Eu voltei a estudar e estudei cinco anos. Na verdade, nem era supletivo. Na época que eu estudava era assim, normal. Só o de quinta a oitava que eu fiz o EJA, que era dois anos em um, né? Aí eu fiz quinta e sexta, sétima e oitava. Era à noite também. Eu trabalhei de dia, e, nessa época, eu trabalhei na escola. Daí eu só chegava aqui, tomava banho e voltava pra trás. [...]. Trabalhei e estudei. Nossa, pra mim foi uma vitória, né? Porque hoje em dia eu posso falar: eu tenho Ensino Médio, né? E eu não tinha por que não tinha chance de estudar. E meus filhos também estudaram. Para mim, educação é tudo, viu?! Tudo na vida⁵⁶.

A narrativa de Zete não fica apenas no imaginário, se concretiza por meio dos processos históricos vivenciados nas mudanças enfrentadas pela classe camponesa. Segundo a entrevistada, a conclusão deste estudo foi possível graças à escola do assentamento, que abrange todas as fases escolares. A escola, juntamente com o movimento, proporciona uma nova oportunidade de vida, uma vez que a escolarização se torna acessível a toda a população assentada da região.

O término do período escolar, mesmo diante das dificuldades do contexto camponês, evidencia o avanço das últimas décadas no setor educacional. Era comum, em tempos anteriores, que jovens interrompessem seus estudos devido às dificuldades enfrentadas na vida rural, como foi o caso da própria entrevistada, que não pôde estudar na idade estabelecida pelas diretrizes educacionais devido às adversidades impostas pela vida camponesa.

Zete representa uma parcela dos assentados que transforma sua existência por meio da relação com o movimento e as escolas. Conforme o relato de D. Fátima, coube ao MST:

[...] a importância de educar para a educação dos assentados, que é fazer com que os assentados estudem, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Depois da EJA, para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ir para a escola. E daí também teve o papel muito importante que é a formação das pessoas dentro do MST, que é ir para uma faculdade. [...]. O MST tem esse papel, e já saiu, aí dentro do assentamento tem muita gente formada com ensino superior através do MST. Eu inclusive. Depois de 45 anos, voltei a estudar, aqui na nossa escola. Há uns cinco anos, voltei a estudar. Aí eu terminei o ensino médio. Aí, depois que eu terminei o ensino médio, foi quando eu fui para São Carlos, fazer ensino superior, Pedagogia da Terra. Isso foi através do MST, através do MST⁵⁷.

Vários são os beneficiados pelos avanços educacionais proporcionados por meio de políticas públicas, como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, que possibilitam o acesso de camponeses a cursos superiores e a conclusão da educação básica. Segundo a entrevistada, a conclusão de seus estudos não seria possível sem o apoio do movimento, uma vez que sua entrada na graduação ocorreu por meio do Programa Nacional de Educação na

⁵⁶ Entrevista concedida à autora, em janeiro de 2023.

⁵⁷ Entrevista concedida à autora, em janeiro de 2023.

Reforma Agrária (PRONERA). Em escala nacional, a busca por alternativas educacionais é motivada pela realidade vivida pelos assentados que, em sua maioria, possuem baixo índice de escolarização⁵⁸ - condição essa superada, em alguns casos, pelo MST. Assim, Roseli Salete Caldart⁵⁹ afirma que a procura por escolas camponesas, que levem em conta a realidade vivida no campo como meio pedagógico, vem da experiência pessoal de escola dos assentados e daquilo que não desejam aos seus filhos.

As formulações de um ideal definidor de educação, fundamentado na pedagogia de Paulo Freire, são moldadas pelas experiências vivenciadas. Inicialmente, a educação nos assentamentos da reforma agrária surge como uma necessidade a ser suprida, conforme aponta Caldart⁶⁰. O processo no Assentamento Pirituba foi semelhante. Foi necessário que os camponeses rompessem com noções enraizadas sobre o que é educação, bem como seu papel social, criando formulações de vida a partir da realidade vivenciada. A entrevistada Lourdes afirma que a criação das escolas também foi motivada por uma necessidade imediata:

Para as crianças, não tinha que ir para lá, porque as crianças eram tachadas de pé sujo, sem-terra, pé de chinelo. Então, eram muito humilhadas por outras crianças ou por alguns professores também. Aquilo, né, sempre olhando de lado e tal. Então, o fato de trazer a escola para dentro do nosso território foi uma conquista muito grande. Porque aí você trabalha mais a identidade, o sentido de pertença, os jovens não fogem para a cidade, mas estando aqui mesmo, os jovens se mantêm dentro do campo. Foi muito importante todas essas lutas do MST, com as instâncias responsáveis pela educação⁶¹.

A implementação das escolas foi crucial para evitar que as crianças se deslocassem até a cidade, onde eram frequentemente estigmatizadas de maneira pejorativa. Além disso, de acordo com Freire⁶², o reconhecimento pelos pares e o reconhecimento são elementos essenciais nos processos formativos, uma vez que o autoconhecimento é fundamental para que o ensino exerça um papel transformador na vida do indivíduo.

Contudo, enfrentam desafios na implementação de um ensino significativo. Conforme Cristina Miyuki Hashizume e Marinete Maria Lopes⁶³, a educação em meio rural muitas vezes é considerada uma extensão do que é aplicado na zona urbana, sem adequações ou mudanças substanciais. A falta de comprometimento do governo em proporcionar um ensino que leve em

⁵⁸ Essa afirmativa tem como base a leitura dos artigos de Roseli Salete Caldart, assim não expresse opinião pessoal sobre tal questão.

⁵⁹ CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

⁶⁰ CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

⁶¹ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

⁶² FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁶³ HASHIZUME, C. M.; LOPES, M. M. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estud. pesqui. psicol.** [online]. 2006, v. 6, n. 1, p. 99-108.

conta a realidade vivenciada no campo é evidente, sendo a falta de assiduidade um obstáculo comum. Tudo demonstra que, atualmente, prevalece uma educação no campo. Durante a pesquisa, as reclamações sobre essa questão são constantes, com alegações de poucas mudanças no setor educacional. D. Fátima opina sobre esta questão:

Tem sempre um que não quer aceitar, né. Que quer trabalhar do jeito dele mesmo, né, o jeito que está lá da Secretaria de Educação. Quer trabalhar o método deles, não quer mudar nada! Não quero mudar. Nos trabalhos da escola, não quero mudar nada. Não quero mudar nem uma palavrinha. Mas também tem aqueles que ajudam, né. Mas, como eles dizem: *"Nós não podemos mudar o conteúdo"*. Porque, se eles mudarem, parece que têm medo de serem mandados embora, através da Secretaria de Educação. De vez em quando a gente encontra umas secretarias que fingem que ajudam, mas, na verdade, não ajudam nada [risos]. Bem assim⁶⁴.

A entrevistada D. Fátima assegura que alguns professores, em conjunto com a secretaria de educação, não alteram a prática pedagógica. Sem um ensino institucionalizado com diretrizes estabelecidas e voltadas para a experiência camponesa, não há garantia de uma prática do saber relevante. Todas as escolas nos limites do Assentamento Pirituba pertencem à rede municipal e estadual de ensino, e mesmo com a vinculação pública, nem sempre atendem às demandas apresentadas por aqueles que as integram.

Foi perceptível que as mudanças são essenciais e demonstram a possibilidade de ensino e melhoria de vida. O acesso à escola, antes negado pelo modelo rural, torna-se viável para a grande maioria dos assentados. Esta pesquisa trabalha com instituições que ainda estão distantes do modelo idealizado pelo MST e as dificuldades continuam presentes. Contudo, isso não exclui as melhorias alcançadas e as mudanças realizadas ao longo do processo. Além disso, todo o desenvolvimento vivenciado no assentamento está diretamente ligado às conquistas e intermediações alcançadas em nível nacional, bem como às problemáticas enfrentadas pelo movimento.

1.3. O PERCURSO DAS LUTAS PELAS ESCOLAS

Como apresentado, os assentados no local procuraram as escolas, inicialmente, para a saída de seus filhos da lida com a terra. Entretanto, proponho uma análise mais profícua desta questão, que pode reduzir e excluir a noção de educação do campo desenvolvida pelo MST, os debates encontrados no decorrer da pesquisa, bem como o percurso historiográfico para o ensino encontrado hoje.

⁶⁴ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

O termo "sem-terra" pressupõe a ideia de pertencimento a um determinado grupo. Assim, apresento a definição dada por eles, com o objetivo de compreender melhor como a educação é formulada a partir do entendimento sobre o movimento e de seus sujeitos:

Ser sem-terra hoje é mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem terra, e aos poucos não mais como circunstância de vida a ser superada, mas sim como identidade de cultivo: somos Sem-Terra do MST⁶⁵.

Ser sem-terra é uma noção a ser herdada e materializada em um modo de vida, uma identidade construída nas relações vividas e nas contradições formuladas pelo movimento. Com base na leitura dos Cadernos de Educação e Boletins de Formação, desenvolvidos em palestras e congressos do movimento, compreendi que o MST desenvolve uma obra educativa diretamente ligada às vivências dos acampamentos e assentamentos. Tendo isso em vista, o movimento reconhece que:

É enquanto produto de uma obra educativa que os Sem Terra podem ser vistos como mais um elo que se forma em uma longa tradição de lutadores sociais que fazem a história. Enraizamento no passado e projeto de futuro⁶⁶.

Evidencio a relevância atribuída à historicidade do movimento e à formação dos sujeitos que dele fazem parte. O trecho acima é apenas um dos vários encontrados, os quais mostraram a trajetória da luta e a importância do setor educacional, assim como o papel desempenhado pelo Movimento.

Com uma ligação direta com o seio familiar e suas necessidades, a educação emerge como uma prioridade entre os entrevistados. A criação de espaços formativos possibilita o enraizamento dos sujeitos ao campo, contribuindo para a manutenção e consolidação na luta pela terra⁶⁷. Assim, a criação de espaços de permanência, como educação, saúde, etc. são essenciais para a continuidade da conquista pela terra, que muitas vezes pareceu distante. Para Fátima:

Primeiramente, nós tivemos que lutar por isso, chegar, estar aqui na terra, nós tivemos que correr atrás dessa escola. Mas aí as famílias se reuniram, né, os pais, as mães se reuniram em busca da escola, que é o papel principal, né. Nós estávamos naquele momento, né. Não só ficar aqui em cima da terra, como nós precisamos ter uma escola para colocar nossos filhos na escola, né. Colocar nossos filhos. Primeiramente, a gente só pensou em nossos filhos estudando. Aí, daí, nós corremos atrás dessa escola. Mas

⁶⁵ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Ocupar, resistir e produzir**. Boletim da Educação, n. 1. São Paulo: MST, 1992, p. 19.

⁶⁶ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Ocupar, resistir e produzir**. Boletim da Educação, n. 1. São Paulo: MST, 1992, p. 19.

⁶⁷ O termo enraizamento também é encontrado na documentação do MST, entendendo que a educação permite a elaboração de um projeto futuro de vida.

também, depois que nossos filhos, que nós vimos que nossos filhos estavam estudando, nós percebemos também que poderíamos estudar, né? [...]. As crianças crescem confiantes de quem eram e são, e têm um papel muito importante e fundamental aqui no assentamento. E com isso, a partir da escola, que eles começaram a estudar, a adquirir consciência, conhecimento adquirir, de entender o papel deles, o papel dos pais, o papel deles junto aqui no assentamento⁶⁸.

A iniciativa pela educação surgiu para proporcionar às crianças acesso ao conhecimento no sentido tradicional de ensino. Contudo, a percepção de um ensino abrangente e acessível a todos, onde a escola é um espaço de conscientização e aquisição de sentidos, não demorou a se consolidar. Silva⁶⁹, no ano de 2008, identificou a problemática na busca por instituições no Assentamento Pirituba, estabelecendo como objetivo exclusivo a educação do ensino infantil, situação superada nos anos iniciais do acampamento. É possível dizer que a conscientização do direito à educação tenha como ponto de referência o trabalho desenvolvido pelo movimento, que nesta pesquisa aparece como sujeito educativo atuante no processo formativo de seus integrantes.

Marcado por dificuldades, destaco que a conquista das escolas não foi um processo fácil. Atualmente, a localidade conta com todas as etapas educativas, desde o maternal até o ensino médio, com as escolas: E.M. Terezinha de Moura Rodrigues na Agrovila I, vinculada ao município de Itapeva, abrangendo do ensino infantil até o fundamental I; E.M. Agrovila III: Ciranda da Educação⁷⁰, no bairro de mesmo nome, vinculada à cidade de Itaberá, e que atende crianças da creche à pré-escola; e a E.E. Idílio Mendes, localizada também na agrovila I, pertencente à rede estadual de ensino, onde atua com o ensino fundamental II e ensino médio.

Nos primeiros anos, o assentamento contou com uma escola improvisada, localizada na Agrovila I. As escolas itinerantes ou de caráter emergencial são uma característica adotada pelo movimento em sua prática, devido à urgência na inserção das crianças e jovens no processo escolar. A escola abrigava apenas o ensino fundamental I, com aulas multisseriadas ministradas por professoras do município de Itapeva. Para que as crianças pudessem estudar a partir do atual 6º ano, era necessário deslocar-se para as escolas das cidades, como relata Zete:

[...] a minha primeira filha, que é a Vanessa, né, hoje ela trabalha. Ela estudou aqui, e naquele tempo, ela é de [19]87... Aqui não tinha escola, tinha uma escolinha de madeira, a primeira escolinha que teve aí era uma escolinha, casinha de madeira, né. Só que tinha só até a quarta série, aí de quinta série os alunos tinham que ir para a cidade. Ela estudou nessa escolinha aí, daí todo dia vinha um ônibus 5 horas da manhã.

⁶⁸ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁶⁹ SILVA, E. B. **Encontros e desencontros**: a ação política entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista (1984-2006). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

⁷⁰ SILVA, E. B. **Encontros e desencontros**: a ação política entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista (1984-2006). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O dormitório já estava, o motorista, numa casinha que tem ali. Aí a gente levava, eu levava ela todo dia 5h da manhã. Podia tá chovendo, não tinha luz naquele tempo aqui não, era barro, era a gente saía do jeito que ia, né? Eu levava ela lá no asfalto para ela pegar o ônibus, e voltava embora todo dia. Até que ela estudou, hoje ela é auxiliar de dentista. Trabalha aqui no postinho, fez curso e tudo. Mas estudo, foi bem. Daí depois dela eu tive a Bruna, que é a mais do meio, e o outro meu filho, que é o Lindberg também, eles já estudaram tudo aqui, não precisou tá indo cedinho para a cidade. Porque na cidade era difícil, né, chegava ônibus que quebrava no meio do caminho, passando às vezes até fome, Chegava 15 horas da tarde em casa, não era fácil, né?! Mas a escolinha aqui toda vida, e depois disso melhorou, tem escola aqui bem dizer na porta, né?⁷¹

O término do ensino foi desafiador, exigindo apoio familiar e comunitário, uma vez que o transporte representou uma conquista dos militantes em relação à prefeitura. O relato também evidencia a realidade vivida por parte dos jovens nos primeiros anos do acampamento e assentamento, assim como as diversas experiências por eles enfrentadas. Portanto, compreendo que a consolidação de todas as etapas educacionais no Assentamento Pirituba é crucial na redução da evasão escolar camponesa, melhorando a qualidade de vida de jovens e crianças assentadas, que não precisam mais enfrentar as dificuldades da estrada e a distância em relação às escolas.

Sobre a vivência da entrevistada, seus três filhos têm experiências distintas no mesmo local. Isso se deve ao relato da mãe, que afirma que a filha mais nova tem mais oportunidades, pois a escola é de fácil acesso, o que permitiu sua permanência de forma eficaz. O mesmo não ocorreu com os demais, que enfrentaram as dificuldades e os desafios das idas até a cidade.

Este é o percurso de vários jovens assentados, que passam por mudanças territoriais. Cris Tilley⁷² reflete sobre o sujeito em relação ao mundo e ao espaço que o rodeia. O corpo é um objeto físico, e o ser apenas percebe o meio em que vive pela interação com o exterior, modificando e sendo modificado por ele. Ou seja, os jovens assentados experienciam uma relação entre corpo e mundo; um mundo que não está atrelado unicamente à vivência camponesa. As relações vividas pelos sujeitos são formadas por várias esferas de construção, tanto no âmbito camponês quanto citadino, que também faz parte das relações desenvolvidas por esse público.

Outro elemento é a questão da paisagem, formada e formadora das relações com os sujeitos, apresentada pelo mesmo autor⁷³. A paisagem do Assentamento Pirituba, assim como os moradores da localidade, é produto da relação entre natureza e meio social, de uma interação

⁷¹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁷² TILLEY, C. Do corpo ao lugar à paisagem: uma perspectiva fenomenológica. **Revista Latino-americana de Arqueologia Histórica**, v. 8, n. 1, p. 9-48, 2014.

⁷³ TILLEY, C. Do corpo ao lugar à paisagem: uma perspectiva fenomenológica. **Revista Latino-americana de Arqueologia Histórica**, v. 8, n. 1, p. 9-48, 2014.

dialógica e contínua. As modificações do local moldam a vivência camponesa e fornecem as mais diversas percepções aos entrevistados. Portanto, enfatizo que as escolas compõem a paisagem territorial assentada, sendo produtoras de sentidos no lugar e diretamente afetadas pela localidade em que se inserem.

As escolas não são construções sem historicidade. As formas que assumem e a maneira como se manifestam na localidade são resultados das possibilidades reais, fornecidas por todos que participam e participaram da constante elaboração dessas instituições.

A relação entre escolas, municipalidades e assentamento tem como marco as negociações. A chegada dos novos sujeitos levou à reestruturação do local, que era dominado pelos proprietários de terra. Foi necessário o reconhecimento dos camponeses como integrantes das dinâmicas sociais, da cultura local e detentores de direitos constitucionais, tornando-se imprescindível a construção de espaços de permanência⁷⁴, como as escolas. Acerca disso. S. Zezinho diz:

Então, aqui no nosso grupo do III especialmente, nós, quando conquistamos uma pequena área de terra, tínhamos a sede da fazenda, né. Como tinha então a nossa reivindicação com o município de implantar educação no nosso grupo, aqui no assentamento, tinha bastante crianças e não tinha sala de aula, não tinha aula. A escola mais próxima ficava a uns 6 km do local do acampamento. E mesmo lá nesse lugar não tinha salas, não tinha uma escola organizada, não cabia, não tinha cômodos. Eles tinham uma escola lá que estudava 12 alunos, 12 a 15 alunos, de primeiro a quarto ano, tudo junto, multisseriado. E nós então fizemos uma proposta para o município, de nós cedermos essa casa, sede da fazenda, para que o município então a adequasse, fizemos essas alterações nas salas e criasse salas. Tipo, eram cinco, seis cômodos, eles quebravam parede, faziam salas de aula. Isso aconteceu em 1987. O município trouxe para cá os educadores. Eles ficaram durante uma semana na escola, dormiram na escola e trabalharam. Foi esse o primeiro passo dado em relação à primeira escolinha da Agrovila III⁷⁵.

S. Zezinho comenta sobre as dificuldades que a Área III enfrentou para estabelecer a instituição Ciranda da Educação. Isso evidencia o descaso do poder público na região, considerando a necessidade de organização e iniciativa da comunidade para concretizar a escola. Atualmente, a situação pouco mudou, com a não implementação das alterações, e a escola, que inicialmente era uma medida temporária, tornou-se permanente. Assim, Lourdes completa, afirmando:

E veio um projeto de construção de escola, só que ficamos sabendo que o projeto era para nós, nós que apresentamos, e ao final essa escola foi levada para outro bairro, e não foi construída a escola na Agrovila III. Então, na Agrovila III, ainda aquela

⁷⁴ Defino como espaços de permanência lugares que viabilizam o enraizamento do sujeito à localidade, como exemplo das escolas e postos de saúde, que forneceram uma melhor qualidade de vida, garantindo acesso contínuo a direitos básicos, como saúde e educação.

⁷⁵ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

escolinha que está lá embaixo, na vila de baixo, existia o projeto para construção, para substituir aquela escola, de... Ah, faz assim uns 23/24 anos atrás, naquela época⁷⁶.

A aspiração comum entre os assentados é ter uma escola estruturada e agradável para suas crianças. No entanto, Lourdes revelou no trecho acima que a construção não ocorreu na área assentada, mas sim no bairro da cidade. Ou seja, os meses de negociação que antecederam a obra não foram cumpridos. Dois aspectos implícitos neste fenômeno merecem atenção.

Em primeiro lugar, destaco a dinâmica cultural estabelecida na região. Nesse sentido, busco mostrar como as relações culturais foram relevantes, utilizando o conceito de Raymond Williams⁷⁷ sobre cultura. Segundo o autor, a cultura é um modo de vida realizado a partir das interações materiais, expresso e ressignificado na individualidade. Com a exclusão hegemônica tangente, não há surpresa no relato de Lourdes, embora ela tenha expressado indignação durante a entrevista; o mesmo ocorre com outros entrevistados que mencionam o episódio. Assim, observa-se uma naturalização das diferenças sociais entre campo e cidade, apesar de possuírem elementos em comum e colaborarem nos aspectos culturais construídos, sendo interventores das relações sociais nas municipalidades envolvidas nesta pesquisa.

Já o segundo ponto que ecoa é a dinâmica entre o Estado e a região assentada. O movimento tem um inimigo com nome e características próprias: o modelo social proferido e formulado pelo Estado é contra quem o MST combate, uma vez que impede o desenvolvimento nas regiões pela reforma agrária. Quem adverte isso é o pesquisador e militante João Pedro Stedile⁷⁸. O intuito não é cometer anacronismo, visto que se compreendem as mudanças e avanços em perspectiva nacional e regional. No entanto, durante muito tempo houve o assombro da negligência, que deixa marcas na história local. Assim, é possível articular a construção da escola no bairro da cidade e a exclusão das demandas assentadas a um modo de sociedade, uma maneira de ver o mundo e uma forma de moldá-lo.

As escolas no Assentamento Pirituba não surgem a partir da consciência sobre permanência no campo; antes, buscam a melhoria das condições de vida dos filhos. Alessandra, que viveu as dinâmicas iniciais, relata como foram os primeiros anos das escolas do assentamento:

Então, como eu falei, no início do assentamento tinha dificuldade, porque as escolas na zona rural eram normalmente multisseriadas, né. Então a escola que eu vim estudar era multisseriada e não tinha estrutura. Era um aproveitamento de uma estrutura muito precária, que eu não sei nem dizer o que era antes de ser escola lá. E só no ano seguinte, dois anos depois, né? Na verdade, dois anos depois que construíram uma

⁷⁶ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

⁷⁷ WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

⁷⁸ STEDILE, J. P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

estrutura adequada para ser uma escola. Mas no início era muito precário, tudo muito precário. Então era uma professora para todos os primeiros, tipo primeiro a quarto ano. A alimentação era muito precária na escola. Às vezes faz por ali mesmo, às vezes vinha do município de Itaberá, vinha 30km, trazia comida. E mesmo assim não era uma merenda de qualidade igual a que temos hoje, né? Hoje, ainda bem que as crianças têm uma refeição de qualidade, uma refeição balanceada, mas antigamente não tinha. Era precário mesmo. As condições também de material escolar, até de roupa para ir para a escola, eram muito difíceis na época. E hoje nossas crianças têm, têm qualidade de ensino. Tem, ainda temos problemas, mas tem qualidade⁷⁹.

O anseio por uma escola diferenciada, termo desenvolvido por Caldart⁸⁰ para referir-se a instituições pautadas nas necessidades camponesas, tanto em aspectos estruturais quanto de conteúdo, surge das reivindicações. Mas a criação das instituições não implica necessariamente uma transformação no tipo de ensino. Em outras palavras, mesmo com a melhoria na qualidade educacional, nem sempre as questões abordadas voltam-se para a realidade camponesa. Os camponeses destacaram as mudanças nas instituições, que evoluíram de uma alimentação de baixa qualidade, salas multisseriadas e falta de estrutura para uma educação agora considerada boa. Apesar disso, Alessandra adverte:

[...] as escolas seguem o currículo tradicional. As prefeituras seguem o currículo do município e as estaduais seguem o currículo do Estado. Então, assim, não tem um diferencial. A gente, enquanto o MST, faz um trabalho com as crianças, independente da escola. Faz um encontro Sem Terrinha⁸¹.

Alessandra destacou a importância das ações educacionais do movimento. Nesse sentido, compreende-se as escolas da localidade como aquilo que mencionei anteriormente, e que denominaram de "educação no campo". Apesar de o MST ressaltar, em palestras e congressos, que a conquista da terra é insuficiente sem uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores, a realidade do Assentamento Pirituba não reflete completamente essa perspectiva.

Mesmo após o processo de assentamento e conquista das propriedades, os sujeitos deste estudo continuam se percebendo como não proprietários de terras. Alessandra, que participou do movimento sem-teto na cidade de São Paulo desde a infância, afirma que se considera sem-terra devido à sua longa trajetória no movimento:

Então, a minha memória de luta, assim, é mais... Eu me considero mais sem-terra. Eu sou sem-terra do que sem-teto, porque eu sou desde muito pequeno no MST, né? Então, aí assim, como o meu pai e a minha mãe já vinham de uma progressão cooperativa de um movimento, eles também terminaram se inserindo nas atividades daqui, do acampamento, de forma progressiva, e ficaram⁸².

⁷⁹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁸⁰ CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

⁸¹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁸² Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

A condição de ser sem-terra se constrói nas relações vividas no cotidiano e vai além da conquista da terra. Ela está presente nas práticas diárias, nas atividades desenvolvidas e no ideal proferido pelo movimento. O MST tem clareza da influência que exerce em parte dos assentados, mesmo que seu surgimento não esteja inicialmente relacionado à formação da identidade. Assim, no documento Boletim da Educação, formulado pelo movimento em 1992, verifica-se:

[...] educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento da história e vivendo experiências de formação humana, que são próprios do jeito de organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade sem-terra, a identidade dos lutadores do povo e está se transformando, se reeducando como ser humano⁸³.

É por meio do trabalho, da luta e da luta com a terra, que o movimento educa seus integrantes e nas relações materiais que interferem na subjetividade. Dessa forma, compreendo que é nas experiências e dinâmicas culturais que a individualidade é moldada. O projeto educacional do MST não se limita aos muros escolares e muito menos a uma concepção de ensino, pois a educação é metamórfica e precisa se adequar à realidade e aos interesses camponeses, sendo necessário que o movimento seja imposto como princípio educativo.

Em síntese, é possível afirmar que há um percurso paulatino pela formulação da educação e de suas necessidades em nível nacional. Segundo Sandra Luciana Dalmagro⁸⁴, nos primeiros anos do MST, nas décadas de 1970 e 1980, o foco era proporcionar condições de vida digna aos assentados, com ênfase na produção da terra e seus desdobramentos. As questões relacionadas aos modelos de educação e ao tipo de conhecimento aplicado nas escolas ficaram em segundo plano. A partir do final dos anos de 1980 e 1990, com a estabilidade do movimento enquanto organização, houve a ampliação das perspectivas e direcionamentos que o movimento deveria seguir. Alguns trabalhos foram desenvolvidos na tentativa de suprir necessidades imediatas, como foi o caso das Cirandas infantis.

Na região, as chamadas cirandas infantis dão origem ao Ensino Infantil na Agrovila III. Esse espaço foi utilizado para práticas de saber desenvolvidas pelos assentados, visando trabalhar a noção de ser sem-terra por meio do envolvimento na luta pela terra. No contexto regional, tornou-se um local de acolhimento de crianças nos momentos de construção da luta,

⁸³ MOVIMENTO DOS TRABALHORES RURAIS SEM TERRA. **Ocupar, resistir e produzir**. Boletim da Educação, n. 1. São Paulo: MST, 1992.

⁸⁴ DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

permitindo que os pais participassem de reuniões e atos de resistência. Apesar de ter surgido como resposta a uma urgência dos adultos e ser um trabalho periódico, revelou-se significativo para aqueles que integraram suas dinâmicas, transcendendo seus limites temporais. Fernanda relatou que:

Em relação à educação, eu entrei na escola muito nova já, eu entrei com três anos e meio, em vista das outras crianças daquela época. Eu fiz parte da primeira sala de educação infantil. Quando abriu aqui na comunidade, que então era só a fase 1, a fase 1 não, é o fundamental I em diante. Então era tudo muito diferente, eu me lembro muito bem quando entrei na escola, o primeiro dia, como meus colegas de turma, porque eu era a mais nova em vista dos outros. E desde então é nessa vida que eu venho seguindo. Eu concluí esse ano a minha formação em pedagogia, e essa formação já vem desse histórico, passando pelo assentamento. Esse convívio com a ciranda infantil, onde tinha contato com outras crianças, a gente viva reunida. Tendo uma outra formação, contribuiu bastante para quem eu sou hoje⁸⁵.

O movimento desempenha um papel fundamental na criação de perspectivas e no desenvolvimento do projeto de vida dos entrevistados deste estudo. Ao afirmar que a ciranda infantil e os primeiros anos escolares "contribuíram bastante para quem sou hoje"⁸⁶, Fernanda atribui um valor significativo às ações desenvolvidas na infância e evidencia uma prática de longa duração. O processo de reconhecimento dos entrevistados mostra que essas ações ocorrem na individualidade do ser social e são possíveis a partir da realidade vivida. Em resumo, tanto as cirandas quanto a educação infantil, que surgem da experiência dos espaços educacionais do movimento, interferem no reconhecer e moldam situações importantes, como, no caso da entrevistada, a escolha profissional.

Quanto às instituições educacionais, Fernanda relata que a realidade da escola mudou gradualmente, tornando-se menos receptiva ao movimento, com suas regras e formalidades instituídas pelas normas curriculares:

Porque hoje a escola é regrada de... tem que atender o que o estado manda, tem que atender, e ela se fecha, né? Ele estava esse dia mesmo, que agora aqui tem o centro de educação infantil e quando abriu esse centro de educação infantil, ela foi uma conquista das mulheres do assentamento. E foi um processo de luta das mulheres, né? O assentamento que construiu essa escola. Ela surge da ciranda infantil, e então vem de um processo de história, E agora você vê que a escola é fechada, e você não sabe nada que acontece com lá dentro. Você não sabe. Você sabe o mínimo, porque as mães às vezes contam, mas que a escola abre os portão para a comunidade: Vem aqui, vamos fazer uma atividade juntos. Não tem mais, né?⁸⁷

A partir da experiência das cirandas, surge a possibilidade de um ensino desde o maternal. Assim, as vozes das mães camponesas ecoam sobre a problemática local. Em âmbito nacional, as cirandas nascem com o objetivo de transformar os sujeitos que as integram, com

⁸⁵ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

⁸⁶ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

⁸⁷ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

uma educação comprometida com a ideologia revolucionária, como afirma Ana Marieli dos Santos Luedke⁸⁸. As primeiras creches dentro do movimento surgem a partir desse modelo de ensino, mostrando a possibilidade de um ensino institucionalizado, com o apoio do poder público para a continuidade e legitimação do saber. No entanto, apesar da historicidade, a relação entre a comunidade e as instituições é negligenciada.

A educação é um ato intersubjetivo do sujeito, onde ele se educa e educa o mundo, e não está descolada das possibilidades que o meio fornece. Assim, os entraves da vida cotidiana se fazem presentes, e muitos entrevistados enxergam as modificações vividas no assentamento como "não positivas", apontando como um quase "abandono" por parte de alguns assentados:

[...] o dinheiro chegou, né, esse trabalho, os adultos foram que esqueceram, sabe? Daí chega o dinheiro, daí compra o caminhonete, daí vai pra praia, daí vai pra não sei pra onde, e acaba que você esquece. Eu falei que é onde o dinheiro entra, o social parece que... O povo se resume à sua casa e não trabalha muito isso mais. Antes de ontem tivemos uma reunião com o pessoal aqui na sede da escolinha, que era um pessoal da moradia rural, isso mesmo. Daí o Zezinho falou uma palavra bem assim: aqui tinha, é, aqui nosso assentamento é o assentamento dos "latinha, latinha". Eu falei: O que o Zezinho fala com latinha agora? A gente pensa logo na cerveja, né, latina. Ele disse: Não, aqui tinha, aqui tinha na época da ciranda aulas de música com o professor Mauro, que vinha de Itararé. [...]. A juventude tem vários violeiros dessa época, que hoje têm 20 e poucos anos, mas tocam viola, que foi dessa época aí. Mas hoje não tem, vou falar a verdade, hoje não⁸⁹.

A melhoria financeira trouxe vantagens e desvantagens, conforme destaca Izabel de Almeida, moradora da Agrovila III e residente há 37 anos no assentamento. A modificação paisagística é inegável – veem-se casas de alvenaria, caminhonetes e tratores, muito diferente do apresentado anteriormente. Dizer que isso é ruim é negar a trajetória desses sujeitos em busca de melhoria de vida.

Entretanto, os entrevistados acreditam que a atuação do movimento diminuiu, com a perda da união entre os pares e da ação coletiva. Como afirma Elci Pereira, residente da Agrovila I, "o movimento aqui na região acabou, né?"⁹⁰. Na perspectiva dos entrevistados, a mobilização e a movimentação campesina por parte do movimento têm diminuído nos últimos anos, o que dificulta a continuidade de outras lutas:

Que o movimento era a base de tudo aqui, né?! Era a base de tudo, foi a base para outras ocupações aí, esses outros assentamentos que têm aí hoje, que vieram depois, foi tudo luta do movimento, né? E hoje já não existe mais. Hoje, se falar assim: vamos

⁸⁸ LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

⁸⁹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁹⁰ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

nos reunir aí, vamos, vamos formar o movimento de novo, para conseguirmos outras lutas aí, acho que o pessoal já não acredita mais, né?⁹¹

Elci, que está no assentamento desde a década de 1980, destaca que tudo o que possui foi conquistado por meio do movimento, mas reconhece que a mobilização não ocorre da mesma maneira. Por sua vez, Izabel afirma que os momentos de reunião entre adultos são pontuais. Na visão da entrevistada, a mobilização mais forte acontece no trabalho com as crianças, embora não ocorra de forma regular. Nesse sentido, ela mencionou a ação desenvolvida pelo Núcleo Che Guevara, que permaneceu com algumas modificações:

Continua com esse nome o núcleo, que as crianças que escolheram. Assim, novas crianças, com idade de novas crianças, então daí eu passo a mensagem: “Ó, vamos nos reunir hoje?”. É na hora! Eu reúno 20 crianças. Uma facilidade de reunir as crianças, porque as crianças gostam. O detalhe é você ter disposição, tempo e saber o que vai trabalhar com as crianças, de fato, né? Mas a gente não consegue fazer um trabalho a cada 15 dias, a gente consegue fazer uma vez por mês, uma vez a cada dois meses. [...] Então ainda falei para o Zezinho: “Zezinho, mas a gente ainda tem esperança, porque tem você, tem eu, tem fulano no assentamento, a gente ainda faz alguma coisa”. Mas não aquela coisa unida com os adultos, né? Os adultos já não têm mais, é mais os adolescentes e as crianças. Eu fico feliz quando eu vou numa reunião, que hoje eu sou uma militância velha, e vejo a juventude. Fico muito feliz, muito⁹².

Por meio do grupo⁹³, crianças ainda se reúnem em ações pontuais. As falas revelam um futuro incerto para o movimento regional, que, após a consolidação do espaço, perdeu paulatinamente a militância participativa. Contudo, a entrevistada Izabel demonstra esperança ao dizer que a presença de jovens e crianças em ações do movimento a nutre desse sentimento. As participações desses sujeitos vêm de ações pedagógicas que os circundam. Os sujeitos não vão e/ou estão em determinados lugares ao acaso; há um processo de reconhecimento com esses espaços, especialmente quando se fala sobre o público jovem. Branco⁹⁴ mostra que a juventude está entre o fim da dependência infantil e o começo da independência na idade adulta. Desta

⁹¹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁹² Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁹³ O núcleo Ernesto Che Guevara foi criado na região em 2004 e, desde então, passou por diversas modificações. Inicialmente, foi uma iniciativa do movimento nacional, que contratou professores dos municípios do assentamento para atividades extracurriculares, com foco no desenvolvimento de trabalhos culturais, principalmente na área da linguagem musical. Esse grupo foi citado por alguns entrevistados como uma ação significativa e transformadora para seus integrantes. Atualmente, o grupo não possui mais a mesma configuração das aulas semanais com profissionais de música, mas ainda existe como homenagem ao trabalho desenvolvido no início da década. Hoje, o grupo é liderado por Izabel de Almeida e S. Zezinho, com o auxílio de outros ativistas. O foco principal agora é trabalhar questões ambientais e pautas desenvolvidas pelo MST nacional. As informações aqui fornecidas foram prestadas pelos próprios entrevistados e pela dissertação de Edvaneide Barbosa da Silva, único trabalho até o momento que menciona a existência dessa ação. Ver: SILVA, E. B. **Encontros e desencontros**: a ação política entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista (1984-2006). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

⁹⁴ BRANCO, M. T. C. **Jovens sem-terra**: identidade em movimento. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

forma, começam a tomar decisões, reformular os lugares de convivência e, conseqüentemente, a própria identidade.

A continuidade dos jovens no movimento representou a relevância que ele adotou no decorrer da vida desses sujeitos, essa foi uma afirmativa que encontrei na pesquisa que desenvolvi no ano de 2019⁹⁵. O que chamou atenção foram os projetos educativos em relação ao assentamento, que estão diretamente atrelados à permanência de jovens e crianças em iniciativas do MST. Tanto a ciranda infantil quanto o grupo Che Guevara são (re)produtores do saber. O conhecimento informal está nas relações cotidianas, na interação com a vizinhança e com o local, bem como nas vivências com os pares.

De volta ao percurso da luta pelas escolas, com as dificuldades que vinham se entrepondo nos primeiros anos do acampamento para a continuidade da educação, passou a haver necessidade de um ensino completo, ou seja, que atendesse as crianças em todas as etapas educativas. Para tanto, as instituições surgiram por meio da iniciativa colaborativa entre movimento e camponeses. Segundo os entrevistados a conquista das escolas:

Foi através de luta, né? Através da luta. Tinha que correr atrás das coisas aí todo dia, para conseguir, para conseguir essas escolas, esse posto de saúde aí. Hoje você vê, tá tudo bonitinho aí, né?! Mas nada foi fácil, tudo foi através da luta. Foi corrido atrás. Tinha um pessoal nosso aí que vivia viajando aí o tempo inteiro⁹⁶.

Elci, assim como os demais, reconhece a melhoria estrutural, mas faz questão de evidenciar que esse processo está atrelado a diversas dificuldades. A paisagem local mudou, refletindo modificações no modo de estar e agir sobre o assentamento. As escolas passaram por várias reformulações, tanto em seu aspecto físico quanto ideológico, em consonância com os diferentes momentos vividos pela comunidade local e as possibilidades reais, tema abordado no próximo capítulo. Nesse sentido, percebi que a relação vivida interferiu diretamente nos aspectos materiais, sociais e subjetivos dos camponeses, tendo como base a experiência camponesa e a historicidade na busca pelas instituições.

Observou-se que o percurso da luta pelas escolas exigiu um esforço considerável, derivado das experiências desenvolvidas em conjunto com o MST e da necessidade imediata.

⁹⁵ Apesar da afirmativa da entrevistada Izabel sobre a participação proeminente da juventude, desenvolvi pesquisas sobre esse público no assentamento Pirituba, nas quais foram entrevistados 9 indivíduos, entre jovens e seus pais. Nos trabalhos referidos, foi constante a informação de que os jovens não participam ativamente do movimento, uma vez que quase não há atividades voltadas exclusivamente para esse público. Aqueles que são ativos nas ações do movimento possuem como principal vínculo a vida familiar, ou seja, são filhos de militantes. Na ocasião, identificou-se o desejo de permanecer na terra e no trabalho no campo, mas não com vínculos ao movimento. Afirmando, portanto, que a narrativa da entrevistada não está totalmente atrelada à realidade em si, mas reflete sua perspectiva individual.

⁹⁶ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

É possível que, mesmo sem as ações promovidas pelo movimento, houvesse hoje instituições de ensino no Assentamento Pirituba, no entanto, posso afirmar que seriam diferentes, com outro significado e uma nova relação entre escolas e comunidade.

CAPÍTULO 2 – ESCOLAS DO CAMPO OU ESCOLAS NO CAMPO? CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

O segundo capítulo aborda a construção identitária dos assentados, ancorando-se nas entrevistas realizadas e nas teorias de identidade e memória. Utilizando os referenciais de Stuart Hall e Joel Candau, este capítulo investiga como as práticas educativas e as experiências vividas nos espaços formativos influenciaram a percepção identitária dos sujeitos. A análise revela as ambivalências e contradições presentes nas narrativas dos assentados, explorando a relação dialética entre identidade individual e coletiva, e como essas identidades foram sendo moldadas ao longo do tempo pela participação nas atividades educacionais e na luta política.

No decorrer das entrevistas, os narradores passaram por diversas fases em suas falas, influenciadas tanto pela condução das perguntas quanto pelo ato de recordar. Em sua maioria, houve o reconhecimento das dificuldades, acompanhado de um sentimento de gratidão pela vida atual. Apesar da ênfase nos desafios enfrentados durante os momentos de luta e das lamentações sobre a conjuntura atual do movimento – especialmente por aqueles que lembram, de forma nostálgica, da comunhão e da presença dos companheiros assentados –, as narrativas destacaram como marco as conquistas do assentamento, das quais as escolas são parte essencial.

2.1 ENTRE A ESCOLA IDEAL E A POSSÍVEL

Algumas ideias e discussões realizadas serão mencionadas novamente neste subcapítulo, com a intenção de esclarecer a proposta deste capítulo: a compreensão sobre o que era desejado e aquilo que foi realizado, entendendo a questão identitária dos sujeitos da pesquisa. Buscarei entender como a materialidade se liga ao percurso historiográfico do movimento e da comunidade analisada, considerando a relação entre a realidade efetivamente implementada e os desejos originalmente expressos.

O número de escolas do campo e no campo aumenta significativamente, o que evidencia o esforço na conquista dessas instituições. O processo de luta pela educação no assentamento Pirituba foi marcado por dificuldades e por debates entre o setor público e a comunidade assentada, uma vez que não havia apoio dos governos locais. Ainda assim, na perspectiva da comunidade, é possível dizer que há êxito na implementação das escolas locais. Apesar disso, D. Fátima diz:

Eu percebi que era uma necessidade que nós tivéssemos de lutar por uma escola. A necessidade de que nossos filhos estudassem, é a vontade que nós percebamos quando teríamos que colocar nossas crianças na escola para fazer aquilo que nós não tivemos oportunidade de fazer: estudar em uma escola dentro do assentamento. Uma escola dentro do assentamento, perto da casa de todos. Porque, quando eu era criança, principalmente, eu e meus irmãos não tínhamos uma escola perto de casa. Nós

estudamos, mas levantávamos de madrugada e andávamos uns 15 quilômetros para chegar na escola. Nós que passamos por uma cidadezinha e depois voltamos, chegando em casa no meio do dia, com vontade de comer e tudo. E daí nós percebemos, eu percebi, que não era isso que eu queria para as minhas crianças, né? E para as crianças de todos que estavam aqui. Nós queríamos uma escola perto de casa, onde as crianças não precisariam sofrer tanto, sair tão longe para estudar, e que as crianças ficassem que estudam. Então, nossas crianças ficaram que estudaram para... estudar para não crescerem como crianças que ficam só na rua. Entrar na escola, porque elas tinham que estudar, era o que pensávamos. Eu pensei particularmente, e acho que outros pais também⁹⁷.

D. Fátima revela uma mudança de pensamento entre os camponeses da década de 1980: a percepção enquanto sujeitos de direitos. Compreende-se que a educação é um elemento essencial para a continuidade da vida, representando uma possibilidade de mudança de perspectiva. A entrevistada evidencia a importância que a educação teve em sua trajetória. Devido ao status e ao histórico da educação camponesa em nível nacional, a entrevistada está entre os milhares de brasileiros que não tiveram acesso ao ensino básico. Sua realidade, no entanto, muda com a implementação de instituições dentro do assentamento, permitindo que chegasse ao ensino superior com o auxílio do movimento.

D. Fátima deseja uma vida melhor do que a que teve e, atualmente, vê na escola um meio para alcançar esse objetivo. Assim, refere-se aqui não apenas a um local de ensino-aprendizagem formal, ou seja, vinculado aos preceitos básicos de ensino, em que o aluno adquire novos conhecimentos previamente articulados pela rede de ensino. Para a entrevistada, trata-se de um espaço de transformação para a classe camponesa.

Como em grande parte do Brasil, as escolas do Assentamento Pirituba surgiram em paralelo à luta pela conquista da terra. No início do percurso do movimento, Caldart⁹⁸ afirma que a maioria dos sem-terra não via nas escolas uma prioridade, sendo alguns até mesmo resistentes à criação dessas instituições, vistas como espaços de exclusão para grande parte dos camponeses. Entretanto, muitos enxergaram nas escolas uma maneira de escapar do processo de miséria e negligência que afetava o campo brasileiro.

As escolas não surgem como um espaço de enraizamento desde o início. Foram vistas como uma forma de tirar os jovens do campo, um refúgio da vida difícil que levavam. Hoje, no entanto, as instituições possuem o significado de permanência no campo, pois os educandos não precisam mais sair para garantir o cumprimento de um direito básico. O processo de reconhecimento não é imediato. Ele integra o percurso historiográfico e está relacionado menos às contradições e mais às continuidades e reformulações dentro do próprio movimento, o que

⁹⁷ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

⁹⁸ CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2003.

exigiu uma longa jornada de lutas na localidade. Assim sendo, sem a mobilização assentada as instituições não teriam surgido.

As escolas tornaram-se, na perspectiva da comunidade, uma esfera de reconhecimento do ser sem-terra, abordando as diversidades e as identidades do ser camponês. Assim, percebe-se a necessidade de as escolas trabalharem em conjunto com os assentados para que se insiram nas dinâmicas ativas da vida social em que estão situadas, atuando como lugares de transformação da realidade.

Enquanto militantes do MST, defendemos a educação do campo, que não tem que ser a mesma linha de trabalho que uma educação urbana. Nós queremos que as nossas escolas no campo trabalhem a identidade camponesa e que parta, como o Paulo Freire sempre defendeu, é trabalhar a educação a partir da realidade. E outros, muitos autores também, a própria BNCC também trabalha nessa linha, a educação a partir da realidade. Só que a nossa realidade camponesa, é uma realidade que mostra, que traz consigo, traz também a identidade camponesa, traz consigo a defesa do meio ambiente, traz consigo a produção de alimentos saudáveis, traz consigo o plantio de árvores, o reflorestamento do campo⁹⁹.

As formulações educacionais de Lourdes têm como base sua militância e experiência enquanto sujeito. Como diretora e professora, a entrevistada não consegue dissociar sua atuação. Demonstra que o educador está diretamente atrelado ao processo formativo e influencia a forma de ser e estar no mundo dentro da escola. Os anseios de Lourdes são os mesmos do movimento, que afirma a importância da identidade camponesa na formação educacional.

Quanto às possibilidades reais, os currículos das instituições analisadas não contemplam projetos vinculados ao campo. Suas diretrizes foram formuladas pelos setores municipais e estaduais de ensino, sem relação com os ideais camponeses. Isso pode sugerir a inexistência de qualquer vínculo com a realidade local. A escola precisa estar alinhada aos anseios da comunidade e às suas potencialidades, e não apenas ao que se idealiza como saber dentro dos assentamentos da reforma agrária.

No capítulo anterior, menciono que o assentamento estabelecido se situa no modelo de educação no campo, que não vincula de maneira institucionalizada e sistêmica um ensino diferenciado e relacionado ao espaço camponês. A falta dessa estruturação não significa a ausência completa de ações vinculadas ao saber camponês.

Além disso, acredito ser importante uma análise mais profunda sobre o currículo instaurado nas instituições, com o objetivo de melhor compreender o ensino nas escolas. Para isso, faço perguntas sistematizadas na análise curricular, já que o documento orienta o trabalho

⁹⁹ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

pedagógico. Por exigência dos municípios e do próprio Estado, os professores seguem e desenvolvem, embora não exclusivamente, os critérios estabelecidos pelas habilidades de ensino. Dessa forma, levanto questionamentos como: Para quem e para que este currículo se destina? Que concepção de educação e escola está presente no documento?

O currículo é a estrutura cultural da escola, a síntese do conhecimento a ser construído dentro dos muros educacionais. Ao ler o documento, percebe-se a intencionalidade do saber instituído, embora ele seja apenas uma das instâncias dentro das escolas e não determine o ensino em sua totalidade.

A partir da leitura das diretrizes curriculares estabelecidas pelos municípios de Itaberá e Itapeva, assim como pelo Estado de São Paulo, observa-se a distância entre o modelo educacional formulado pelo MST e o conteúdo estabelecido nas escolas. Os temas escolares estão vinculados a uma política tradicional de educação, sem diferenciações entre o público citadino e o campesino. A ideia de um saber direcionado à realidade do aluno, que respeite e preserve as relações socioculturais trazidas por eles, não se encontra na base curricular dos documentos analisados.

Não há nenhuma disciplina ou projeto permanente vinculado à educação do campo nas escolas desta pesquisa, mas a criação de projetos assim não é impossível. Em nível nacional há diversos exemplos de instituições com modelos que se assemelham ao que parece ser desejado pelos militantes assentados. Para isso, trago o exemplo da Escola Agrícola Dom Fragoso, no Ceará.

Para Regina Coele Queiroz Fraga e José Ribamar Surtado de Souza¹⁰⁰, a Escola Dom Fragoso exemplifica como a educação pode ser um elemento diferencial e de mudança na prática cotidiana do assentamento. Não se trata apenas de cumprir a obrigatoriedade escolar, o objetivo é aprimorar a vida assentada e dar sentido ao saber institucionalizado.

A instituição cearense faz parte dos projetos do movimento por educação do campo. Através do ensino técnico de agronomia, no qual o aluno passa metade do tempo na escola e o restante na propriedade familiar, observa-se, segundo os autores, um ensino alinhado à perspectiva local e campesina, que contribui para a construção de mudanças futuras. Para Fraga e Souza¹⁰¹, muitos educandos mudam suas vivências por meio dessas escolas, aplicando o que

¹⁰⁰ FRAGA, R. C. Q.; SOUSA, J. R. F. Pedagogia da Alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da escola família agrícola Dom Fragoso no Ceará. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 196-216, set./dez. 2017.

¹⁰¹ FRAGA, R. C. Q.; SOUSA, J. R. F. Pedagogia da Alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da escola família agrícola Dom Fragoso no Ceará. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 196-216, set./dez. 2017.

aprenderam nas instituições em seu cotidiano e efetivando a relação entre trabalho e educação, amplamente valorizada e defendida pelo MST.

Apoiada em um currículo e em um corpo docente estruturado, a Escola Dom Fragoso demonstra como é possível estabelecer um conhecimento diferenciado para os educandos. A mudança curricular exige a inclusão, junto às matérias comumente lecionadas nas escolas brasileiras, de disciplinas que abordem a parte teórico-prática vivida no campo, o que transforma a realidade de muitos alunos, segundo os pesquisadores.

A educação, sozinha, não supera as disparidades sociais e econômicas, implementadas de maneira sistêmica pelas autoridades governamentais, estabelecidas entre campo e cidade, mas demonstra que é possível ver, nas ações imediatas, modificações na realidade local, por meio das novas formas de educar no campo, como foi o caso da pesquisa mencionada.

O local aqui em pesquisa foi marcado por descontinuidades políticas e percalços da vida camponesa. Durante o trabalho, evidencia-se a dificuldade que permanece no diálogo com o poder público, visto as alegações sobre a inconstância das autoridades do setor educacional municipal e estadual em relação às escolas situadas no assentamento. Lourdes afirma que:

Sempre dependeu muito do secretário que estava à frente. Na época do vereador professor Andrei, havia uma grande proximidade com o MST. O MST era ouvido, junto com o prefeito Cavani; sempre foi bem ouvido e muito respeitado. Tanto que o MST ajudou a planejar a formação da educação do campo em 2019, com o apoio da gestão do Andrei. Depois, na gestão de Patrícia Figueiredo, a relação contínua, mas de forma mais calma. Com a Eunice, o MST se retirou um pouco da Secretaria de Educação, pois não havia tanto vínculo e nem esse diálogo constante. Porém, esse afastamento não foi algo muito explícito. Acho que, talvez, pelo fato de eu ser militante e estar dentro da escola, o MST tenha se afastado um pouco, já que eu estava lá enquanto diretora e passaria a cuidar mais dessas questões. Mas, enfim... não é a mesma coisa. O MST tem que voltar esse diálogo, e agora, com a chegada do novo secretário, Alexandre, acho que devemos retomar a conversa mais próxima entre o movimento e uma Secretaria de Educação¹⁰².

A temática varia conforme a Secretaria de Educação e a própria disponibilidade do MST. Isso não significa a inexistência de ações educacionais voltadas ao campo, contudo, é perceptível que, entre momentos de esperança por uma nova educação e períodos de estagnação com o projeto vigente, vive-se em um hiato contínuo¹⁰³. A discussão sobre a educação do campo ainda não chegou às vias de fato, não havendo programas permanentes vinculados ao setor educacional, tanto em instância municipal quanto estadual.

¹⁰² Entrevista concedida à autora em março de 2023.

¹⁰³ Ao que parece a realidade da Escola Terezinha de Moura Rodrigues em breve mudará, visto que o projeto de educação integral já vem desenhando as suas primeiras curvas, contudo, as outras instituições ainda mostram futuros incertos, visto que as ações relacionadas ao mundo camponês são incipientes.

É o trabalho prático que cria uma vinculação entre os princípios defendidos pelo MST e o saber experienciado nas instituições¹⁰⁴. Os documentos oficiais das escolas analisadas nesta pesquisa não se alinham ao conhecimento e às diretrizes filosóficas estabelecidas pelo movimento, o que coloca muitos professores em uma encruzilhada. Durante o trabalho de campo e os contatos estabelecidos ao longo das entrevistas, é evidente a existência de docentes ainda dispostos ao diálogo em busca de um saber diferenciado, com vínculo na educação do campo. Sobre isso, Rosinha, uma das entrevistadas, cita:

Foi só na hora de montar os projetos para a sala que não consegui, depois de um tempo em que eu não consegui. Mas, depois que as professoras concursadas chegaram, que já estavam há mais tempo na função, eu realmente não consegui fazer o trabalho da mesma forma como nos primeiros anos. Mesmo assim, a professora que eu falei, que é mais velha do que a gente, fez uma pós-graduação para entender melhor a área, e ela é ótima para trabalhar. Não sei se poderia falar o nome, ela foi agora para representar a escola lá em Belo Horizonte. Ela voltou toda empolgada e, assim, eu gostei muito¹⁰⁵.

Rosalina Lima, mais conhecida como Rosinha, que reside na Agrovila I, relata sua experiência como educadora e as percepções sobre outros professores, especialmente aqueles vindos da cidade. Apesar de acreditar que há resistência por parte dos colegas que não se reconhecem no campo, ela revelou que ainda há uma equipe interessada em tais temáticas¹⁰⁶. Essa relação com os temas camponeses pode surgir por diferentes motivos: seja pelo bom exercício da profissão, decorrente da expertise e do amor pela docência, como no caso da primeira professora mencionada, ou até pelo entusiasmo da juventude e das novas vivências, como ocorre com a segunda docente citada.

Há uma dificuldade, imposta pelos obstáculos do sistema, na implementação de uma educação diferenciada. Com conteúdos extensos e sem o preparo necessário, muitos educadores desistem de inserir dinâmicas relacionadas ao campo. Esta foi uma constatação feita nas conversas e interações com professores que atuam na rede de ensino local.

Outra questão destacada por Rosinha é a falta de vontade de alguns educadores. Para que o professor realize um bom trabalho, é necessário que ele compreenda as possibilidades e perspectivas do educando, atuando como facilitador do processo formativo. Tanto o professor

¹⁰⁴ Os trabalhos práticos dão sentido e criam uma vinculação efetiva entre ensino e mundo camponês, o que não desvalida a importância e necessidade de projetos, programas, bem como a existência de um currículo voltado ao mundo camponês. É por meio dos documentos oficiais que há a seguridade da permanência do saber camponês, já que existe a possibilidade cobrança e verificação em caso de descumprimentos, não ficando os educandos a mercê das ações do professorado e da Secretaria de Educação.

¹⁰⁵ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

¹⁰⁶ Rosinha atua na E.M. Terezinha de Moura Rodrigues, assim, a situação explicitada pela entrevistada tem como base o contexto da escola em que trabalha.

quanto o aluno precisam se reconhecer como agentes ativos da relação estabelecida, criando um espaço onde ambos possam modificar e aperfeiçoar sua própria maneira de estar no mundo.

Embora as instituições sejam espaços potencialmente voltados ao reconhecimento e à socialização entre pares, para István Mészáros¹⁰⁷, a educação adquire a responsabilidade de reproduzir conhecimentos necessários à manutenção do capital, transmitindo valores e legitimando interesses dominantes. Segundo o autor, o ensino em seu modelo institucionalizado volta-se para a interiorização do conformismo.

Não concordo com todas as prerrogativas de Mészáros¹⁰⁸ e, por isso, não as tomo como uma verdade absoluta, uma vez que percebo as brechas possíveis nos espaços educacionais e no esforço de alguns educadores em transpor o sistema imposto. No entanto, é impossível não refletir sobre o panorama que se apresenta na educação brasileira e nos documentos educacionais orientadores. Há uma preferência pelo ensino elitista, que perpetua as desigualdades. Todo esse cenário afeta de maneira profunda o espaço da análise.

O currículo que orienta o trabalho docente não é um elemento neutro nem desprovido de intenções, ele está intrinsecamente ligado ao tipo de mundo que se deseja construir. Seu papel é guiar o professor, assegurando um ensino abrangente que atenda às necessidades do educando. Como documento orientador, também deve proporcionar abertura para debates epistêmicos e argumentativos, oferecendo aos alunos um arcabouço de conhecimento e criticidade. No entanto, é necessário considerar a existência de uma série de autores e educadores que questionam a adequação dos tópicos abordados na maioria das escolas públicas, considerando-os pouco favoráveis à argumentação genuína. Um exemplo disso são as autoras Sylvia de Chiaro e Selma Leitão:

Em suma, o que poderia se concluir a partir das considerações acima é que os tópicos curriculares, por serem relativamente definidos antes que sejam discutidos em sala de aula e por não serem estas definições passíveis de mudanças a partir da discussão instada, parecem não favorecer o desencadeamento de uma argumentação genuína em torno deles. Este Estado de coisas tornaria os temas escolares menos sujeitos à argumentação quando comparados aos temas do cotidiano¹⁰⁹.

O currículo é um documento sem ligação direta com a realidade em que está inserido. Sem debates profundos, aqueles que o formulam não analisam o contexto local que ele impacta. Dessa forma, os temas escolares acabam sendo menos sujeitos a um debate crítico que esteja conectado e seja significativo para a realidade dos alunos.

¹⁰⁷ MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

¹⁰⁸ MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

¹⁰⁹ CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 03, 2005.

As prerrogativas de Mészáros¹¹⁰, assim como as das autoras citadas, levam à reflexão sobre as possibilidades oferecidas pelo Currículo Paulista, que é adotado nos municípios estudados¹¹¹. Para uma melhor compreensão, analiso os conteúdos da disciplina de História, que vigoram tanto em instâncias municipais quanto estaduais.

Os professores enfrentam uma dificuldade ao tentar inserir temas correlatos à realidade local diante de um sistema regulatório. Aprofundar conteúdos relacionados às possibilidades dos alunos pode ser um desafio para os educadores, especialmente nos anos finais da formação. O Ensino Fundamental II e Médio têm pouca relação com os contextos locais e regionais, enquanto o Ensino Infantil e Fundamental I aparentam oferecer maiores possibilidades aos docentes.

Com temas como regionalidades, família e histórias locais, a disciplina de História, nos primeiros anos da vida escolar do aluno, busca situar sua própria historicidade para que ele entenda o que é a história e sua importância. Professores engajados podem abordar temas sobre a realidade camponesa e a trajetória do movimento, introduzindo já na infância uma relação de identificação com o contexto regional. Entretanto, muitos não têm a formação necessária para inserir essa temática no planejamento escolar. A mudança vai além do mero desejo e está ligada a questões reais. Beatriz Araujo Lopes Durval¹¹² faz um levantamento de dados sobre a formação dos educadores que atuam no Assentamento Pirituba. Eles afirmam que a principal dificuldade é o conhecimento sobre o tema, visto que a maioria desconhece formas adequadas de reformular as práticas pedagógicas.

A defasagem na formação dos educadores e a elaboração de conteúdos prontos e padronizados frequentemente tornam o debate crítico difícil. O desejo de formar o que Mônica Molina e Maria Isabel Antunes-Rocha¹¹³ chamam de “intelectuais orgânicos” da classe trabalhadora camponesa – professores que constroem uma criticidade a partir da vida no campo – ainda está longe de se concretizar.

¹¹⁰ MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

¹¹¹ O Currículo Paulista é adotado tanto em instâncias municipais quanto estaduais, sendo formulado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante destacar que 60% do currículo em questão é composto por temas comuns, determinados pela BNCC, o que garante uma formação uniforme para todos os alunos do país. Os outros 40% são de responsabilidade dos estados e municípios, que devem respeitar as características e necessidades locais. No caso das escolas analisadas, os conteúdos são estabelecidos conforme as diretrizes da rede estadual de ensino, mesmo para aquelas que pertencem ao município.

¹¹² DURVAL, B. A. L. **Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta**. Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

¹¹³ MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

Muitos professores não são formados para lidar com a complexidade do contexto social. Essa é uma problemática nacional que afeta cada vez mais o cotidiano das escolas públicas. Isso fica evidente na fala da entrevistada Rosinha, que aponta as dificuldades em trabalhar com professores sem formação adequada:

Na verdade, eu morei aqui e estudei, fazendo uma universidade bem diferente, voltada para a educação do campo. Tanto que o curso se chama Pedagogia da Terra, né? Quem estuda a Pedagogia da Terra tem uma visão diferente da pedagogia comum. Eu achei um pouco de dificuldade, porque algumas pessoas, algumas professoras que dividiram a sala comigo, disseram: 'Ah, não, essa atividade tem que pôr a mão na terra, vai sujar, vai estragar a minha unha. 'Aí, não, vai sujar meu sapato'.' Porque, daí, a gente tinha que ir até a horta, no canteiro eu tive dificuldade, porque não conseguia fazer tudo sozinho, já que eram várias crianças pequenas. Éramos quatro da Educação Infantil, e três da cidade, que tinham a mesma linguagem¹¹⁴.

Como os funcionários ingressam por meio de cargos públicos, seja por concurso ou processo seletivo, não há controle sobre a relação deles com esse tipo de saber. Ou seja, parte do corpo docente não tem vínculo com o campo nem a devida instrução, o que faz com que muitos não realizem um trabalho satisfatório.

A visão diferente da entrevistada está relacionada ao seu percurso pessoal e formativo. Criada na área rural e com uma formação proporcionada por programas de educação voltados à reforma agrária, Rosinha demonstra a diferença que isso faz em sua atuação profissional. Grande parte dos professores possui uma vivência urbana e, por falta de interesse, preconceito ou até mesmo dificuldades em implementar atividades diferenciadas, o conhecimento voltado ao campo não se efetiva. A prática se distancia dos documentos formulados pelo MST e não atende as expectativas em relação à educação camponesa, o que não significa que não resolvam parte das demandas do cotidiano local.

Retornando à análise do currículo, o Ensino Fundamental II e Médio enfrentam outros obstáculos, especialmente na disciplina de História, onde o conteúdo se afasta da esfera regional e do contexto social. Incluir temas relacionados à história recente e aos aspectos regionais, diante da pressão para cumprir prazos, pode ser um desafio para muitos educadores, que não conseguem cobrir todo o conteúdo programático. Abordar assuntos ligados à realidade local é complicado para professores que não possuem um conhecimento prévio sobre a educação camponesa. O currículo, em vez de oferecer suporte, apenas reforça e dá continuidade a uma formação deficitária, que não prepara os educadores para as diferentes realidades.

Sobre as possibilidades do currículo, desde o ano de 2023, a rede estadual de ensino oferece o chamado material digital, recomendando o seu uso tanto nos anos finais quanto

¹¹⁴ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

iniciais. Esse recurso tem como base o Currículo Paulista e suas diretrizes e é altamente recomendado pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo como o principal material a ser utilizado. O intuito é criar um recurso unificado e acessível para os professores. Ao analisar o material, com o objetivo de observar sua possível performance, percebi que seu conteúdo e questões não abrem muitas oportunidades para a discussão da realidade local, especialmente para educadores que estão indispostos¹¹⁵ e/ou que possuem formações deficitárias. São apenas reflexões, embasadas nos relatos que ouvi e nas percepções que obtive enquanto pesquisadora. Mesmo assim abre-se o debate sobre a prática docente diante deste novo sistema. No entanto, a educação também ocorre nas “fronteiras pedagógicas,” exploradas por aqueles que desejam uma escola voltada para o campo. Lourdes, ao ser questionada sobre o Projeto Político Pedagógico, afirma que não há nada documentado sobre a educação do campo:

Não, foram apenas iniciativas muito pessoais de alguns professores, mas é uma pendência que arrastamos há anos e que precisamos abraçar. No ano passado, fomos convidados para um projeto de nível nacional do MST, chamado 'Educação e Agroecologia'. Eu já estava como gestora, comecei em fevereiro de 2021, à frente da Agrovila I, das escolas Teresinha de Moura e Franco Montoro, das quais estamos falando até agora, sobre professores, conquistas na Educação Infantil, etc. Esse projeto, que tem duração de três anos e seleciona apenas 10 escolas, aliás, 11 escolas de todo o Brasil, localizadas em territórios de acampamento ou assentamento. Essas escolas foram escolhidas para implementar o projeto 'Educação e Agroecologia'. O projeto começou no ano passado, montamos um plano e cumprimos algumas metas no final do ano passado, conseguimos realizar o planejamento de mudas em nossa escola, com a intenção de implantar um SAF (Sistema Agroflorestal). Primeiramente, plantamos apenas as árvores frutíferas, incluindo várias espécies, e, depois, abaixo delas, queremos criar uma horta, aproveitando o espaço para a produção agrícola¹¹⁶.

“Só iniciativas muito pessoais de alguns professores.” Esse trecho destaca a ausência de projetos permanentes vinculados ao mundo camponês. Lourdes, que tem uma militância ativa ao longo de sua trajetória, afirma que ela e alguns de seus colegas tentam implementar um saber diferenciado. Percebe-se que os educadores que procuram realizar uma pedagogia alinhada ao assentamento possuem trajetórias variadas, mas, em sua maioria, estão vinculados ao campo e se diferenciam tanto pela formação quanto pelas experiências pessoais que carregam.

Durante o processo de investigação, entrevisto quatro educadores, incluindo Lourdes, que se dedicam ou se dedicaram à implementação de um saber diferenciado: Lourdes, Eleidimar, Rosalina Lima e Sandra. Com exceção de Sandra, todos vivem dentro do assentamento e têm um envolvimento significativo com o MST. Sandra, ex-diretora da escola

¹¹⁵ Refiro-me aos professores, alguns dos quais, advindos da cidade, não desejam mudar suas práticas de ensino ou se contentam apenas com o que é fornecido pelas diretorias e secretarias de ensino, sem buscar inovar ou implementar novas abordagens na educação.

¹¹⁶ Entrevista concedida à autora, em março de 2023.

E. E. Agrovila I, nasceu e cresceu nos bairros rurais do município de Itapeva e, por isso, acredita ter uma forte ligação com o campo, conforme relatado em conversas prévias à sua entrevista.

Esses quatro educadores não são os únicos que exercem um saber diferenciado, mas são sujeitos que ajudam a compreender como a relação entre o ensino e a prática pedagógica está profundamente ligada à experiência e trajetória pessoal do professor. Para que o educador compreenda as demandas de uma educação camponesa, é necessário que ele esteja aberto à relação dialógica de aprendizagem com o meio em que está inserido.

Retornando à análise da fala de Lourdes, o projeto mencionado é uma iniciativa do movimento em relação às escolas dos assentamentos e não está vinculado ao poder público regional. Em 2023, tive a oportunidade de visitar a implementação do Sistema Agroflorestal (SAF)¹¹⁷ com um tour guiado pelos alunos do 4º ano. Abandonando suas atividades, os alunos demonstram um vasto conhecimento sobre a horta em andamento. Observei de perto como as relações vividas podem adentrar a escola, com o protagonismo do educando na construção do próprio saber, valorizando a relação de trabalho e o cotidiano vivido pelos estudantes dentro dos muros educacionais.

Durante a visita, compreendi algumas das dinâmicas realizadas na escola Terezinha de Moura, que atualmente é gerenciada por militantes e simpatizantes da causa, o que influencia os trabalhos observados. Lourdes, diretora da instituição, apresenta todos os projetos planejados para a localidade, bem como os em andamento. No momento da pesquisa de campo, a instituição passa por uma reforma recente para viabilizar a implementação do ensino integral:

Estou muito feliz com os avanços. Outro passo que estamos dando, além do projeto de Educação e Agroecologia, de nível nacional do MST, é a luta pela implantação do período integral na educação do campo, que é uma das nossas principais demandas na Agrovila I. Dentro da educação, o período integral significa ampliar as horas de aula e estender o horário, oferecendo atividades no contraturno escolar, com oficinas voltadas para a educação do campo, para que possamos trabalhar com mais tempo. Por quê? Porque nossas crianças têm apenas 4 horas diárias de aula, o que é muito pouco para... para realmente trabalhar o conteúdo. Para trabalhar com metodologias de pesquisa, elaboração de hipóteses, teorias e, depois, cumprir as metas e transformar a realidade a partir da pesquisa, precisamos de mais horas. A prática, que é o que buscamos, não se resume a passar conteúdo na lousa rapidamente e de forma teórica. Para trabalhar a prática, precisamos de mais tempo. Por isso, o projeto de período integral vem se encaixar perfeitamente. No ano passado, foi toda uma luta enquanto gestora para viabilizar o período integral. Ele já estava prestes a ser assinado no final do ano passado¹¹⁸.

¹¹⁷ O programa Sistema de Agrofloresta é uma ação educativa, em parceria com a comunidade sem terra, realizada entre os anos de 2022 e 2023. Trata-se de uma ação pontual iniciada pelo MST e pela diretoria da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues, que contou com especialistas de plantio que vivem no Assentamento Pirituba. O projeto revela uma parceria, ainda que incipiente, entre comunidade e escola.

¹¹⁸ Entrevista concedida à autora em março 2023.

A ideia de educação do campo na escola Terezinha de Moura, ligada ao município de Itapeva, se concretizará em breve¹¹⁹. Houve adesão por parte da classe de professores, demonstrando a cooperação dos educadores em relação à temática proposta. Assim, entende-se que, apesar das alegações de alguns entrevistados, que afirmam haver resistência ao diálogo sobre as vivências camponesas dentro da esfera escolar, parece que há melhorias nesta instituição. Essa relação dialógica entre o movimento e a escola nem sempre foi assim, mas se configura dessa forma no momento da pesquisa, tendo como base a relação histórica e social de ambos nesse processo. É importante destacar que a narrativa da diretora pode não refletir a totalidade dos professores, não sendo possível analisar cada caso individualmente.

A pesquisadora Durval¹²⁰ realizou um levantamento de dados sobre a realidade escolar por meio de um questionário aplicado a 9 professores da rede municipal de Itapeva que atuam nas escolas do assentamento. Todos os educadores destacam a necessidade de oferecer práticas pedagógicas ligadas à educação do campo, mas apontam a falta de formação e estrutura como os principais obstáculos para a implementação desse ensino.

Segundo os dados levantados pela autora, 22,5% dos educadores possuem pós-graduação em educação do campo e outros 22,5% realizam cursos oferecidos pelo próprio MST regional. Assim, menos de 50% dos profissionais têm algum tipo de formação ligada à realidade camponesa. Apoio-me na concepção de Monica Molina sobre o perfil de educador que as escolas camponesas necessitam:

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural; sobre os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar e sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo¹²¹.

O professor precisa estar apto a lidar com as adversidades impostas pelo público com o qual trabalha e pelo contexto em que está inserido. Os profissionais que atuam nas escolas analisadas, no entanto, não parecem corresponder a esse perfil. Não se exige dos educadores

¹¹⁹ É preciso citar que, nas pesquisas de Carlos Eduardo da Silva (2015), Durval (2019) e Edvaneide Barbosa da Silva (2008), realizadas em períodos distintos e com gestões diferentes, foi demonstrada a existência e a iniciativa de um projeto de educação do campo na instituição do município de Itapeva, o qual nunca saiu do plano das ideias. A discussão sobre um ensino diferenciado na localidade já dura mais de uma década e somente agora tomou forma.

¹²⁰ DURVAL, B. A. L. **Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta.** Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

¹²¹ MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

em exercício nenhum tipo de formação diferenciada para ingressar nas escolas do campo. O requisito obrigatório é apenas a formação plena no cargo pretendido. Além disso, as escolas estudadas não dispõem de material especializado voltado para essa temática. Durante a pesquisa, encontrei apenas Rosinha e Eleidimar como educadores com graduações voltados ao campo, os tornando exceções dentro desse cenário:

Eu tive o Tiago, e quando ele tinha quatro anos, me separei do pai dele, porque não deu mais certo. Foi então que fui indicada para o curso de Pedagogia da Terra. Eu levava o Tiago para a faculdade, e acho que é por isso que ele gosta tanto, ele sempre gostou [risos]. [...] Depois, terminei a faculdade na Universidade Federal. Lembro que terminamos o curso em novembro e, no finalzinho do mês, no começo de dezembro, teve um processo seletivo. Quando foi fevereiro, já me chamaram e eu comecei a trabalhar. Eu saí da faculdade e já fui trabalhar¹²².

Rosinha seguiu um trajeto semelhante ao de Fátima e Maria Izabel, sendo uma das militantes que integrou o projeto de Pedagogia da Terra oferecido pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em parceria com a UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), em Sorocaba/SP. No entanto, ela é a única das três entrevistadas que ingressou nas escolas do assentamento por meio de cargos públicos. Assim, identifica-se uma problemática no trabalho desenvolvido pelo MST, visto que muitas iniciativas do movimento pouco reverberam na realidade escolar.

Até o presente momento, observa-se diversos fatores que impedem a consolidação de um ensino voltado para o campo. Apesar da boa vontade de alguns educadores e das equipes de gestão, não existe uma estrutura adequada para a implementação dessa prática educacional. Os educadores carecem de formação específica, o que dificulta a concretização de um saber diferenciado. Dessa forma, a realidade torna-se um fator limitante.

Rosinha, que atua como professora desde 2012, aponta que o modelo educacional vigente não apenas dificulta a entrada de educadores com graduação na área, mas também cria barreiras para aqueles que desejam se aproximar de um ensino voltado para o campo:

É por isso que acredito que a educação pode transformar nossa sociedade, desde que esteja politicamente alinhada, né? Muitas pessoas não conseguem dar um passo além ou sonhar mais, porque são travadas pelo sistema educacional que temos. Ele é muito rígido. Às vezes, uma professora ou outra tem uma mente um pouco mais aberta e tenta trabalhar de forma diferente, mas acaba sendo limitada pelo sistema. Ela é impedida, freada, não consegue expandir o conhecimento necessário para as crianças por conta disso, porque tudo já vem encaixadinho, quadradinho. Assim, você não consegue ampliar o conhecimento que possui. Além disso, a vontade de trabalhar dos professores também é muitas vezes bloqueada pelo sistema, né? Ele tenta nos colocar para baixo, e isso é uma dificuldade. Quando eu estava fora da escola, eu criticava muito, mas hoje, estando dentro da escola, vejo que realmente precisamos seguir certas normas. É uma linha que você tem que seguir, ela já vem pronta. Aí, a gente

¹²² Entrevista concedida à autora, em fevereiro de 2023.

vai tentando encontrar brechas, sabe? [...]. Desde que entrei na educação pública como professora, a gente está batendo na mesma tecla: educação do campo, Educação do Campo¹²³.

Muitas vezes, “sonhar um pouco mais” não é possível. Para a entrevistada, o sonho se distancia devido ao peso que a docência carrega, com os obstáculos impostos pelo planejamento educacional. É necessário questionar a ideia de ensino e sua realidade em si. O professor acaba sendo a linha de frente da escola e, frequentemente, se presume que a ausência de projetos e iniciativas relacionadas à temática se deve unicamente à falta de interesse dos educadores. A comunidade, muitas vezes, esquece o verdadeiro papel do professor, que atua dentro de um sistema regulatório, mesmo quando carrega o desejo pela utopia. Para Freire, o longo caminho para a utopia está alinhado ao interesse de classes:

É por isso que do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominandas o sonho de que falo e da forma confiante de que falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes¹²⁴.

A educação é um ponto-chave entre o mundo desejado e o vivido, sendo um dos meios pelos quais o sujeito se forma. Há outras experiências que moldam o ser social, e o âmbito cultural possui várias interfaces em sua construção, que tanto modulam o sujeito quanto são moduladas por ele. Entretanto, o saber proporciona os recursos necessários para que o indivíduo compreenda sua relação com o mundo e se insira em determinados contextos. A educação, dependendo de sua intencionalidade, pode ser uma fronteira para a criação de novos horizontes.

Neste tópico, é analisada a relação entre a ideia de educação do campo e suas possibilidades, ou seja, entre o ideal e o possível. Evidenciam-se as limitações das instituições analisadas nesta pesquisa, que vão além do mero desejo dos educadores de promover um saber diferenciado. A materialidade, como adverte Thompson ao longo de sua carreira, é um fator determinante para que o sujeito se constitua no mundo. Assim, é preciso compreender como a comunidade se vê e se entende dentro da complexidade do universo educacional estabelecido nas escolas e nas esferas educativas do Assentamento Pirituba.

2.2. ENTRE PARTICIPAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO

Uma característica proeminente de um ensino de qualidade é a participação dos pais e a identificação da comunidade com o processo educativo, dada a importância desses dois

¹²³ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

¹²⁴ FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 47.

elementos para o sucesso educacional. Ao analisar os sujeitos sociais envolvidos nas escolas do Assentamento Pirituba, torna-se essencial enfatizar o papel que a sociedade local desempenha na formação dos educandos, tanto no âmbito escolar quanto nas relações educacionais que ocorrem fora desses espaços. No ensino público brasileiro, segundo Vitor Henrique Paro¹²⁵, se estabelece uma distinção entre a comunidade¹²⁶ e a equipe escolar. A família quase sempre é incumbida de monitorar as notas, o comportamento dos alunos e de reivindicar direitos junto às instituições, quando necessário. Qualquer envolvimento que vá além desse dever de supervisão muitas vezes não é visto como positivo, segundo o autor.

No Assentamento Pirituba, a comunidade desempenha um papel fundamental na história das escolas. D. Fátima afirma que as instituições surgiram apenas pelo esforço dos militantes, que buscavam tirar as crianças da condição de analfabetismo:

Quando eu morava lá, as crianças não eram alfabetizadas, porque morávamos muito longe da escola e elas não iam. Quando chegamos aqui, começamos a correr atrás para que as crianças pudessem estudar, e conseguimos. Até a quarta série, tudo bem, mas depois tivemos que correr atrás novamente para que eles pudessem estudar na cidade. As crianças iam de ônibus de manhã, e, a partir da quinta série, precisavam estudar na cidade. Até que, a comunidade se uniu para construir mais salas de aula a partir da quinta série. Inicialmente, foi só a quinta série, né? Aí, fomos nos reunindo, por meio de discussões com a Secretaria de Educação e com a prefeitura, para a construção da escola, aquela grande escola que temos hoje. Mas tudo isso foi uma luta da comunidade. Até então, as crianças estudavam em Itapeva por um bom tempo¹²⁷.

Como revelado nos tópicos anteriores, o percurso das escolas não foi fácil e demandou alta participação comunitária para sua concretização. Os pais foram essenciais em todas as etapas do processo educativo. Motivados pelos perigos das estradas, pela continuidade do ensino e pela necessidade de um espaço seguro para seus filhos, houve uma mobilização massiva na construção desses locais. No entanto, em relação à atuação dos pais dentro das escolas atualmente, há questões a serem discutidas. Durante as entrevistas, são frequentes as reclamações sobre a falta de possibilidade de participação dos assentados, que antes estavam presentes em festas, comemorações e reuniões escolares:

Era um tempo de muita união, as festas eram muito boas e as famílias dos assentamentos participavam ativamente. Era realmente uma época de muita união, especialmente no começo. Mas, com o tempo, eles perceberam que estavam muito unidos, tanto na escola quanto na comunidade, e aí os diretores dependem um pouco, sabe? Hoje em dia, a escola não é mais a mesma que era quando ela se tornou mais fria, mais limitada, sabe? Se deixar, nem os pais conseguem entrar lá às vezes. Agora, com a Lourdes, ela está tentando adotar um método mais participativo. Mas antes dela,

¹²⁵ PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 225-290, maio/ago. 1992.

¹²⁶ Entendo por comunidade os pais, os representantes do meio econômico, político e social no qual a escola se insere, além dos próprios alunos. Todos os que integram a vivência do educando compõe a comunidade local.

¹²⁷ Entrevista concedida á autora em janeiro de 2023.

havia uma gestão que estava limitando a entrada dos pais. Ou seja, hoje em dia a escola não é mais aquela escola unida com o assentamento; por causa de algumas pessoas¹²⁸.

“Frias” e “limitadas” são os adjetivos que D. Fátima usa para descrever as instituições do Assentamento Pirituba. Segundo a entrevistada, isso ocorre devido à gestão, que determina as possibilidades dentro das escolas, permitindo ou não a participação da comunidade sem-terra. Compreende-se, assim, que o papel da diretoria vai muito além da mera administração. Ela atua como uma figura representativa e de liderança, com o dever de gerenciar as relações internas e externas que envolvem a realidade educacional. Sua função administrativa não está apenas ligada a um processo racional de controle, e sim à capacidade de incluir, de forma esclarecida e consciente, todos os interessados no âmbito educacional, bem como nos processos de decisão, incluindo a família e a comunidade local. Essas considerações se baseiam nas reflexões da autora Eliene Pereira da Silva¹²⁹.

Colocam-se em discussão as práticas de ensino aplicadas nas instituições do Assentamento Pirituba. As escolas são espaços de socialização, constantemente elaborados e reelaborados pelos sujeitos que delas fazem parte. Mestres, educandos e a comunidade não são meros objetos, como adverte Miguel Arroyo¹³⁰, são seres culturais. A própria instituição é produto da cultura e interage em uma rede de processos e interações sociais estabelecidas. Se as relações das instituições, além de sua estrutura organizacional, estiverem em defasagem, haverá um declínio na qualidade do ensino. Em síntese, se não há uma boa interação entre escolas e comunidade, o ensino sofre prejuízos, pois o saber significativo se constrói a partir da compreensão das problemáticas da realidade vivida pelo educando.

Quanto à vivência no assentamento, os entrevistados expressaram suas expectativas de identificação em relação à nova gestão da Escola Terezinha, agora sob a supervisão de Lourdes. Devido ao seu papel como militante e ao seu desempenho no setor educacional nos últimos anos, os pais esperam uma nova reabertura da escola. Todavia, a própria entrevistada expõe a realidade diante do sistema vigente:

[...] estou tendo que fazer um jogo de cintura entre onde termina minha militância e onde começa minha atuação como gestora. Essa é uma dicotomia muito difícil, porque continuo me considerando militante, militante do MST, militante pelas causas. E, enquanto a Secretaria me impõe a ordem: 'Você pode participar sim, mas não pode falar pelas mães você está lá para responder questões administrativas, como quantas crianças estão aqui ou que estão acontecendo na escola, mas não para encabeçar a luta

¹²⁸ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

¹²⁹ SILVA, E. P. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67-83, jul./dez. 2009.

¹³⁰ ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

das mães' [risos]. Então, precisamos ter muito cuidado, mas, mesmo assim, sempre acabamos provocando debates e questões¹³¹.

“Informar apenas o que lhe é solicitado e se restringir ao cumprimento das regras formais”: essa foi a orientação da Secretaria de Educação de Itapeva, órgão responsável pela escola onde a entrevistada atua. Ao que parece, o papel do gestor é compreendido pela rede e seus responsáveis como uma função meramente administrativa e de gerenciamento técnico. Freire¹³² adverte que os profissionais da educação, sejam educadores ou supervisores¹³³, nunca podem exercer uma função exclusivamente técnica; o ato de educar é poético e artístico, e o educador precisa ver no ensino a beleza e o amor pela docência. Assim, seu corpo e suas relações afetivas e pessoais estão integrados ao processo formador do educando. É impossível dissociar suas perspectivas e seu ser social nessa relação.

Durante a entrevista, Lourdes relata mais de uma vez os obstáculos impostos pelo sistema educativo, que constantemente a lembra de que seu papel de gestora não deve estar vinculado à militância que exerce. A entrevistada afirma não conseguir separar completamente a prática do saber da realidade camponesa, o que frequentemente provoca discussões na comunidade.

Aparentemente, autoridades como secretários e supervisores de educação não reconhecem a importância de a instituição estar atuante na localidade. A preocupação dos responsáveis pelo setor educacional tem de ser a relação entre educando e educador, as práticas docentes e a transformação do aluno enquanto sujeito pensante. No entanto, com a crescente burocratização do ensino, essa não é a realidade observada. Para esses gestores, os profissionais das escolas camponesas não precisam ter qualquer relação com a vivência regional e nem uma formação adequada para lidar com o público dessas escolas.

Segundo Caldart¹³⁴, as escolas têm o dever de apoiar, em forma e conteúdo, os alunos que delas necessitam. É a escola que deve ir ao encontro dos sujeitos e não o contrário. As instituições brasileiras, porém, não foram constituídas dessa maneira, e muitas vezes a relação entre escolas e comunidade é deficitária, sendo vistas como instâncias não complementares. Assim, os entrevistados alegaram que é a comunidade, junto ao movimento, que busca as instituições. Sobre isso, D. Fátima afirma que:

¹³¹ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

¹³² FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUI, Marilena S.; FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

¹³³ O supervisor também é educador, ele avalia a prática educativa e ajuda o professor a traçar os melhores caminhos.

¹³⁴ CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2003.

Os setores do MST, através de reuniões com as escolas, a gente pedia um espaço, um momento para poder atuar e conversar com as crianças. Inclusive, a Lourdes, até hoje, como ela disse que me indicou, né [risos], agora ela é diretora aí, né, sempre ela me chama para ir lá conversar com as crianças. Sempre ela me chama para ir lá conversar com as crianças. Assim que a gente atua, entrando, pedindo espaço e conversando. Na época do Encontro Sem-Terrinha, nós, do MST, atuamos juntos com as escolas. Nós nos reunimos, organizamos um encontro juntamente, em conjunto. E o encontro é realizado junto, entre escola e MST. Mas, através de reuniões, através de espaços que a gente consegue entrar. Às vezes, não somos bem aceitos, né, mas faz que não vê¹³⁵.

Uma vez mais, chamo a atenção para dois elementos da entrevista. O primeiro é o debate que vem sendo conduzido até aqui: a expectativa de mudança. Com uma gestão mais aberta, a escola do Ensino Fundamental I vem traçando um percurso diferente das demais, gerando a esperança de um espaço mais receptivo ao movimento e à comunidade assentada. O segundo ponto refere-se à tentativa de aproximação do MST em relação às instituições. Essa busca por parte do movimento pode ser explicada pela compreensão de que as escolas são espaços fundamentais na construção dos sujeitos sociais, uma vez que é através dos estudos que se interpreta a realidade para transformá-la.

As escolas são espaços potencialmente libertadores das esferas dominantes. Como argumenta Caldart¹³⁶, com base na vivência do próprio movimento: não há movimento sem escola, são lugares e lutas indissociáveis. A escola é um agente essencial na formação da consciência individual, na transformação da sociedade e na construção de novas perspectivas.

As instituições impactam significativamente a vida dos entrevistados, ainda que seja inegável a existência de limitações enfrentadas. Todo esse contexto não descaracteriza as escolas como espaços de mudança na vivência camponesa, considerando que, ao longo do tempo, elas passam por diferentes configurações, perspectivas, fases e interações em sua atuação. Dessa forma, as escolas desempenham um papel transformador para aqueles que vivenciam uma nova realidade escolar que se desenha no campo brasileiro:

Papel das escolas... Quando a gente é criança, a gente não entende o que tem para a escola, né? A gente se revolta até mesmo. Mas eu entendo que foi bastante importante, porque, quando eu entrei na escola, ela era muito unida à comunidade, né? O movimento próprio fazia atividades, às vezes, junto com a escola. E era um trabalho, principalmente quando eu estudava, até a quarta série, que era antes, tinha muito de vir pessoas de fora para conhecer a escola, para fazer atividades com as crianças. Então, a escola, para mim, nesse processo, foi bastante importante, eu acredito, e contribuiu bastante também com a minha formação, né? A escola, por ser dentro do assentamento, por estar aberta à comunidade, para demonstrar a luta também que os pais passavam, porque, atualmente, não é assim mais, né? A escola já se fechou um pouco mais, ela não conta mais o processo de como os pais conquistaram a terra e como aquele espaço se criou, né?¹³⁷

¹³⁵ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

¹³⁶ CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2003.

¹³⁷ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

A entrevistada Fernanda destaca a importância de conviver com uma escola mais aberta, conectada aos problemas locais, onde a comunidade participa ativamente, integrando as relações culturais. Com isso, percebe-se que a realidade nem sempre esteve desvinculada da historicidade camponesa, como apresentado no capítulo anterior. Parte da juventude pôde experimentar uma escola diferenciada, ligada aos problemas regionais. As mudanças fazem parte do percurso educativo, especialmente na educação pública, que também está sujeita às transformações políticas. Assim, a situação atual não é permanente e já apresenta sinais de mudança, sendo a Escola Terezinha um exemplo disso.

Esclareço novamente um ponto sobre as narrativas apresentadas neste trabalho. A escola mencionada pela entrevistada Fernanda é a E.M. Ciranda Infantil, hoje vinculada município de Itaberá/SP, que inicialmente surge como uma iniciativa dos próprios pais. No entanto, vários jovens daquele mesmo período, como no caso da entrevistada Alessandra, não vivenciaram essa experiência educacional.

A realidade de parte dos assentados nos anos iniciais é marcada pelo ensino da primeira à quarta série no assentamento e pela continuidade dos estudos através do deslocamento para a cidade. Observa-se, assim, uma multiplicidade de vivências que moldam a trajetória educacional das crianças e jovens assentados, bem como suas perspectivas.

Há um aspecto geracional e a aquisição de conquistas que entrelaçam a história dos sujeitos apresentados neste trabalho, evidenciando mudanças significativas em suas experiências e oportunidades educacionais. Acerca dessas modificações, ao observar atentamente a história, é possível perceber que ela não é determinista nem constante. A história está em um processo contínuo de mudanças, moldadas pelas relações sociais, afetadas e construídas pelos e para os sujeitos sociais. Para alguns, essas modificações podem ser vistas como retrocessos, mas defini-las dessa forma seria ignorar o percurso do fazer historiográfico. A ideia de uma narrativa positivista, de melhoria e linearidade constante, não se aplica a este trabalho. O processo histórico das escolas mudou, e é possível afirmar que, atualmente, elas possuem poucos vínculos com a comunidade. Em sua maioria, não são espaços de compartilhamento das vivências e da história do assentamento. No entanto, é necessário discutir esse aspecto.

As instituições sofreram drásticas mudanças nos últimos anos. Elas deixaram de estar sob a organização do assentamento e passaram a ser administradas pelo poder público, como o caso da E.M. Ciranda Infantil, o que altera a dinâmica escolar, reduzindo a convivência com a comunidade, dependendo da gestão à frente das instituições. Apesar disso, ainda existem

pequenas parcerias que persistem entre o movimento e as instituições educativas, como revela Seu Zezinho:

Aqui, sempre que o movimento tem alguma atividade, chama o pessoal e a escola participa. Já fizemos encontros, como o Encontro Sem-Terrinha, bem antes da pandemia, na escola aqui da Agrovila III, no prédio da escola, com a participação de todos os educadores. A direção da escola também participou do encontro. Na Agrovila I, também já aconteceu encontro lá, da Juventude Sem-Terrinha, na escola. Na Agrovila I, tem até uma disciplina que é a Educação do Campo, já implantada pelo município, e que a Lourdes coordena lá. Na Agrovila III, as atividades são bem pontuadas: encontros e atividades relacionadas ao meio ambiente, como reflorestamento de uma nascente. Os alunos e professores participam dessas atividades, e algumas datas também são bem pontuadas¹³⁸.

Há uma demanda de interação entre o movimento e o espaço escolar. Mesmo que a escola seja considerada fechada, sem abertura para a comunidade, ainda persiste um esforço de aproximação entre as duas esferas: a educacional e a local. O entrevistado menciona ações pontuais, especialmente os encontros “Sem-Terrinha,” que são realizados com frequência no Dia das Crianças na Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues, além da disciplina implementada na instituição. Essa disciplina, citada por Seu Zezinho, é o programa do SAF, já em menção neste ensaio. Afirmando, assim, que ambas as esferas, local e escolar, constroem a realidade à sua maneira, dentro das limitações impostas pelo sistema educacional e pela estrutura social formada nos últimos anos.

O processo de identificação com as escolas muda e novas negociações precisam ser feitas. A identidade sem-terra não é prioridade nas instituições; existem assuntos relacionados e dinâmicas que incluem todos os envolvidos no processo educacional, mas a questão não é tratada como uma preocupação central. Assim, é necessário analisar mais profundamente as diferenças entre as escolas, que não se configuram da mesma forma.

A escola se integra aos espaços de memória e modifica as relações identitárias dos indivíduos que dela fazem parte. Ela se torna um local de socialização dos sujeitos sem-terra e desempenha um papel essencial na vida da comunidade assentada. A partir das instituições escolares, novos modos de relacionamento são desenvolvidos, influenciando as dinâmicas sociais da comunidade. No entanto, esses espaços podem ou não fornecer elementos que ajudem no enraizamento dos sujeitos ao campo.

A presença da escola em si já contribui para a permanência dos sujeitos no campo, uma vez que elimina a necessidade de deslocamento para a cidade, e muitos estudantes compartilham vivências semelhantes. No entanto, fatores como o conteúdo ensinado, a

¹³⁸ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

metodologia e as dinâmicas estabelecidas no cotidiano escolar também influenciam o grau de identificação com a luta pela reforma agrária.

O objetivo deste tópico não é rotular as instituições como completamente alheias às dinâmicas regionais, pois esse não é o caso. A intenção é destacar as alegações dos entrevistados sobre as mudanças na relação entre as escolas e a comunidade, que são impactadas pela historicidade regional. Além disso, relaciono o âmbito educacional ao contexto mais amplo do fenômeno, ou seja, à cultura escolar estabelecida nos últimos anos em nível nacional.

Compreender as escolas e a educação promovida pelo MST exige uma análise do movimento como um todo e da dinâmica histórica das escolas brasileiras. Arroyo¹³⁹ aponta que a cultura escolar das instituições brasileiras é marcada por um saber hierarquizado, seletivo, seriado e estruturado em grades curriculares. Esse modelo educacional, presente nos currículos e materiais didáticos, tende a estabelecer uma cultura de fracasso nas camadas mais pobres, com um saber descolado da realidade vivida pelos educandos.

Relacionando essa reflexão à vivência no Assentamento Pirituba, percebe-se uma diferença entre as instituições. As escolas Idálcio e Terezinha compartilham o mesmo terreno e, durante muito tempo, pertenciam ao município de Itapeva. Havia uma interação constante entre elas, com vivências e dinâmicas compartilhadas, além de uma gestão conjunta por um período significativo. A entrevistada Lourde relata que foi diretora de ambas as escolas antes do processo de separação.

Em 2021, a escola anteriormente chamada Franco Montouro¹⁴⁰ é transferida para a rede estadual de ensino, alterando seu quadro de funcionários. Essa mudança traz uma transformação significativa, com a implementação do Programa Ensino Integral (PEI) e de um novo modelo educacional no mesmo ano. No entanto, a PEI não foi bem recebida pela comunidade, que afirmou que a discussão foi insuficiente e não houve uma avaliação adequada:

Foi discutido, mas foi uma coisa assim, a gente não tinha uma clareza, né?! Eu participei até de uma reunião, teve outras reuniões, não sei como foi o método, mas as famílias, os pais, acho que não tinham clareza de como seria a educação em tempo integral. Para uns, pode ser que seja positivo, que esteja dando resultado, mas para o campo, eu não consigo ver um resultado positivo. Mesmo porque foi tudo rápido, muito assim: 'Tá, amanhã já começa, a partir do ano que... tipo assim, novembro, a partir de janeiro vai ser assim.' Não teve muita... Faltou um pouco mais de diálogo, um pouco mais de amadurecimento. Precisava experimentar. Acho que tem que ter uma experimentação dessas ideias, desse projeto, para depois então implantá-lo¹⁴¹.

¹³⁹ ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

¹⁴⁰ Ocorreu um processo de fusão entre a Escola Municipal Franco Montoro, que atendia aos anos finais do Ensino Fundamental, e a Escola Estadual Agrovila I, do Ensino Médio. Atualmente, a Escola Idálcio pertence à rede estadual e atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

¹⁴¹ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

O relato de S. Zezinho revela a falta de comprometimento do sistema educacional com as expectativas e anseios da comunidade, resultando, mais uma vez, na ausência de identificação com o espaço escolar. Ao que parece, não há clareza sobre os motivos das mudanças, tampouco sobre o andamento do novo projeto. Em relação ao Programa de Ensino Integral (PEI), existe uma discussão intensa sobre a efetividade desse modelo de ensino, que propõe aproximar o saber da realidade do aluno, preparando-o para a elaboração de um “Projeto de Vida” no qual o estudante é o protagonista de sua própria formação. O PEI também promete oferecer infraestrutura adequada às instituições participantes, com professores capacitados atuando em regime de dedicação exclusiva. Contudo, ao longo da pesquisa, é evidente a discrepância entre o projeto documentado e a realidade implementada.

Segundo Eduardo Donizeti Girotto, Isabel Furlan Jorge e João Victor Pavesi de Oliveira¹⁴², o Programa de Ensino Integral, discutido desde 2011 e que ganha notoriedade a partir de 2019, teve maior adesão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para os autores, isso não é uma coincidência. Nas últimas décadas, o governo passou a enxergar as escolas públicas como formadoras de mão de obra barata, segundo os autores. Esse fenômeno está relacionado a um processo de elitização educacional, no qual as escolas são divididas entre aquelas que formam sujeitos para altos cargos – sendo essas, em sua maioria, as instituições particulares, com material de qualidade – e aquelas que abastecem o mercado de trabalho, ou seja, as escolas públicas, com uma educação precarizada pelas condições dadas a ela.

É importante situar que esta análise é deveras simples para falar sobre a forma como as instituições, sejam elas públicas ou privadas, se formam. Ainda assim, penso ser válido expor algumas das questões encontradas na realização da pesquisa, sendo necessário analisar um problema vivido nos últimos anos dentro da estrutura educacional. Além disso, é importante compreender que o problema que afeta a educação brasileira está relacionado a um histórico muito maior do que pode aqui ser apresentado.

No decorrer da minha ainda breve carreira docente, em que atuei em instituições públicas e privadas, pude ver uma diferença clara dentro de ambos os perfis: o modo que se dá o processo de ensino aprendizagem. Enquanto as escolas públicas, como as do Assentamento Pirituba, enfrentam salas com mais de 30 alunos, as instituições privadas, muitas vezes distantes dessa realidade, podem formar turmas com um número reduzido de estudantes, o que altera

¹⁴² GIROTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270078, 2022.

diretamente a dinâmica de ensino-aprendizagem. Além disso, o material fornecido pelas instituições privadas apresenta conteúdos mais robustos e voltados para o ingresso de seus discentes em universidades, enquanto no setor público são oferecidos materiais editoriais limitados, devido ao custo elevado.

Esses são apenas alguns exemplos das dificuldades enfrentadas dentro do setor público e que corroboram para o ensino que se vê hoje. Entretanto, esses fatores não limitam nem determinam todo o percurso educacional dos alunos ingressantes da educação pública. É evidente que as instituições contam com muitos profissionais capacitados e dispostos a atravessar o sistema em vigência, como exemplo dos educadores aqui citados. O que evidencio são as dificuldades impostas pelo próprio sistema, assim como as problemáticas enfrentadas diariamente. É preciso compreender as disparidades claras que se montam dentro da educação brasileira.

De volta à análise do Assentamento Pirituba e suas instituições, embora a teoria do PEI¹⁴³ sugira um ensino significativo, pautado nos objetivos e desejos dos alunos, o que se observou na prática foram oficinas que desconsideram as particularidades dos estudantes e suas vivências diárias. A entrevistada Izabel foi uma das maiores críticas desse novo formato, especialmente porque sua filha estuda em uma escola estadual:

É, dependendo do professor. E aqui nós não temos isso. Ali embaixo tem até dó. O dia que a Sofia veio, no ano passado, e me falou: 'Mãe, tava na oficina de maquiagem.' Eu falei: 'O quê? Quanto tempo?' 'Ah, fiquei duas aulas na oficina de maquiagem.' Aí eu liguei para o coordenador e falei: 'Qual é o sentido de fazer maquiagem na escola?' Né, eu preciso ter um sentido, porque o professor chega lá e dá maquiagem. Pelo amor de Deus, não basta o tutorial da internet para aprender isso? Como é que se levantou essa ideia? Quem é que aprovou isso? Foi uma escolha do Grêmio Estudantil. As crianças, os alunos, escolheram algumas oficinas. Você podia escolher entre elas, incluindo maquiagem. Só que daí as crianças não escolhiam qual oficina iam. Era a escola que decidia. E a Sofia caiu na oficina de maquiagem, sendo que ela odeia maquiagem¹⁴⁴.

A escola citada pela entrevistada é a E.E. Engenheiro Maia, uma instituição de Ensino Médio cujo público majoritário é composto por assentados que desejam concluir seus estudos. Embora a escola não esteja localizada dentro dos limites do assentamento, fica muito próxima da região. Isso evidencia a distância entre teoria e prática. Apesar de a oficina de maquiagem ter sido uma escolha dos alunos, não houve um critério adequado para definir quem participaria ou não da atividade. Essa situação também levanta uma reflexão sobre a contribuição que o

¹⁴³ Faço o uso do plural, uma vez que há duas instituições com o programa de ensino integral que recebem alunos sem-terra. São elas: E. E. Idálicio e E. E. Engenheiro Maia.

¹⁴⁴ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

professor, formado em magistério, pode oferecer ao ministrar uma oficina como essa. Seria, de fato, um plano enriquecedor em termos pedagógicos?

Sem querer encaixar a escola em um modelo tradicional de ensino, em que o professor é visto como detentor do conhecimento e os alunos são meros receptores de saber, o debate que se abre diz respeito ao papel do educador como guia para um conhecimento libertador. O dever das escolas é formar sujeitos questionadores, capazes de exercer plenamente a cidadania.

É necessário destacar que o Programa Integral da escola Terezinha se diferencia do que se observa no PEI do Estado. A intenção das oficinas da escola de Ensino Infantil é trazer um saber voltado ao mundo camponês, comprometendo-se com a educação do campo, na tentativa de modificação do conhecimento vigente, sem comprometer o que deve ser ensinado nas instituições. Embora não se saiba como isso se efetivará, já se distingue, em sua formulação, o ensino que está sendo implementado na escola do Estado.

Ainda sobre o ensino integral, o debate que permanece é sobre sua implementação no contexto camponês. Para os entrevistados, esse é um formato que não se adequa às escolas do campo, pois não oferece práticas condizentes com as necessidades dos alunos:

Esse tempo integral, para nossa área, foi uma mudança muito brusca e muito rápida. Acredito que não sei para quem está sendo bom. Eu ainda não consegui ver onde está o resultado positivo dessa mudança. Acho que deveria ter sido mais estudado, com mais profundidade, o tempo integral. Eu avalio que, como agricultor e camponês, estou vendo uma desvantagem muito grande na educação das crianças, na educação para o campo. Porque as escolas, na maioria, não têm estrutura para trabalhar a educação em tempo integral. Não têm estrutura física para isso, não têm terreno, não têm espaço, não têm sala, não têm muita coisa. E os alunos ficam lá das 8 da manhã até as 16h da tarde. Eu não consigo ver resultado positivo. Pode ser que existam métodos que funcionem, mas, para uma educação do campo, eu não acredito que tenha. Então, os alunos, os filhos das famílias do campo, que poderiam estar em contato com a Terra, deixam de ter esse contato porque estão lá na sala de aula, que só tem televisão, vídeo, filme, computador, e, no máximo, uma quadra para jogar algum esporte¹⁴⁵.

S. Zezinho revela que o distanciamento da terra é uma das principais preocupações dos entrevistados que fazem parte do movimento. Ao longo da pesquisa, fica evidente o receio quanto à continuidade do trabalho no campo. Existe um medo iminente sobre a lida com o campo e a militância na região, que enfrenta dificuldades. A escola pode tanto reproduzir os pensamentos da elite dominante quanto ser um espaço de transformação, inserindo os indivíduos em um novo modo de vida.

É preciso lembrar que os contextos camponês e urbano apresentam necessidades muito distintas, devido ao meio em que estão inseridos e ao público que atendem. Mesmo dentro da

¹⁴⁵ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

esfera urbana, é necessário repensar o modelo educacional, já que os contextos variam conforme o bairro e as vivências locais. No caso da implementação de ensino em assentamentos da reforma agrária, é fundamental que o saber seja diferenciado, alinhado às vivências e ambições dos camponeses.

A educação ocupa uma parte significativa da infância dos sem-terra. Embora existam outros espaços de desenvolvimento, como a comunidade e a família, é crucial reconhecer a importância das instituições na criação de um projeto de futuro para os alunos. Isso só é viável quando os sujeitos camponeses participam ativamente do processo de construção do conhecimento.

Ao longo da pesquisa, fica claro que a relação entre escola e comunidade mudou. Houve um tempo em que os espaços de educação e a comunidade tinham uma parceria mais estreita, com festas e comemorações dentro do âmbito escolar, além da presença ativa dos membros da comunidade. No entanto, a realidade atual é diferente. A principal queixa dos moradores diz respeito às oportunidades oferecidas pelas instituições aos pais, familiares e militantes do movimento. Para eles, a recepção e a interação com as escolas não são mais as mesmas de quando essas instituições chegaram à localidade. No entanto, o saber também se constrói pelas margens, por meio das práticas diferenciadas que ainda se encontram.

2.3. PRÁTICAS EDUCATIVAS

Por se tratar de um tema que me afeta diretamente no trabalho, a questão que me acompanha durante a pesquisa é: o que caracteriza uma boa prática pedagógica? No meio escolar, é comum que outros professores e supervisores julguem o trabalho docente, quase sempre associando um bom educador àquele que consegue fazer seus alunos memorizarem o conteúdo. Em geral, os professores que têm as “melhores turmas” e cujas notas são mais altas são considerados melhores profissionais. Esta é a minha vivência, que não reflete a totalidade das escolas brasileiras, mas que está ancorada na realidade social e material. Como adverte Thompson¹⁴⁶, a experiência é moldada pelas condições sociais e não pode ser dissociada da realidade em que ocorre.

A partir das leituras realizadas, percebi que minha realidade não é isolada e está conectada à vivência educacional brasileira. Segundo Priscila Verдум¹⁴⁷, a educação no Brasil

¹⁴⁶ THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹⁴⁷ VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013.

ainda se baseia em um paradigma de memorização, repetição de conteúdo e produção de conhecimento. O aluno é visto como um receptor do saber, enquanto o professor é responsável por transmiti-lo, o que está longe de ser uma boa prática. Mas como isso se aplicaria ao contexto do Assentamento Pirituba?

Ao tratar das práticas de ensino, é importante lembrar que são executadas pelos professores e alunos envolvidos no processo. O corpo docente das escolas do Assentamento Pirituba tem, em sua maioria, experiências urbanas, sem identificação clara com a vida dos educandos, o que dificulta a prática pedagógica. Por outro lado, os alunos são filhos de assentados e suas vivências estão ligadas ao campo.

Antes de explorar a vivência educacional no assentamento analisado, parto da ideia de educação e prática pedagógica. A prática docente não pode ser definida de forma única, pois varia conforme os princípios que orientam o pensamento de quem a pratica. Sabemos o que não caracteriza uma boa prática de ensino e quais elementos são necessários em uma escola, mesmo que não exista uma fórmula pronta para todas as instituições. Neste trabalho, baseio-me no conceito de ensino libertador, entendendo a educação como elemento essencial para a emancipação humana, e sigo as noções freirianas sobre o papel do educador.

Trabalhar com educação é trabalhar com a utopia, mas não com um ideal inalcançável. É lidar com sonhos possíveis, construídos a partir da materialidade e baseados na dialética humana. A educação se dá por meio de uma relação dialógica entre educador e aluno, na qual ambos trazem suas experiências, tornando impossível a neutralidade. O ensino nunca é neutro. A maneira como o educador age em sala de aula também faz parte do processo educacional. Mesmo que não intencionalmente, o professor traz para a sala seu modo de estar no mundo e seus princípios de vida.

Grande parte dos educadores nas escolas do assentamento não possuem formação voltada ao campo, nem vivência relacionada à reforma agrária. Embora isso não seja um fator limitante, certamente influencia o trabalho docente. Para compreender melhor essa questão, analiso as duas escolas mais mencionadas nas entrevistas: a E.M. Prof.^a Terezinha de Moura Rodrigues e a E.E. Idálcio de Almeida.

Infelizmente, não é possível visitar a gestão atual da escola Idálcio. As informações coletadas baseiam-se nas narrativas de pais, membros da comunidade e educadores presentes na escola durante sua gestão anterior, antes da fusão das instituições e da mudança da rede municipal para estadual. Essa falta de comunicação impossibilita contatos diretos, o que será levado em consideração na análise. A escola Terezinha de Moura Rodrigues, por sua vez, possui um quadro de funcionários com professores efetivos e contratados, além da equipe de apoio.

Atualmente, a implementação do ensino integral está em fase inicial, com projetos e oficinas voltados para o campo. Apesar dos comentários positivos sobre o novo modelo, não incluo essa análise neste trabalho, devido à falta de material suficiente.

Voltando às práticas educacionais nas escolas do assentamento, é importante destacar que nos currículos vigentes não há menção específica à educação do campo. No entanto, Lourdes, que atuou como educadora na escola Terezinha, afirma que parte dos professores se esforça para oferecer um ensino diferenciado:

Enquanto professores, têm várias iniciativas para trabalhar na educação do campo, mas são iniciativas muito sem... sem o acompanhamento da gestão na época e tal. Mas que aconteceram atividades, inclusive dentro da escola, como o Encontro Sem-Terrinha. Conseguimos articular as escolas daqui de Pirituba, a escola de Apiaí, os assentamentos da região sudoeste, que envolvem Apiaí, Itapeva, Itaberá e Riversul. Conseguimos fazer, junto com as escolas, articular o Encontro Sem-Terrinha. Era uma das coisas que também ajudava a fazer: a articulação do Encontro Sem-Terrinha, na semana do dia 12 de outubro. Por que essa semana? Porque o dia da criança não é comprar o presente para a criança, é criar as condições para que essa criança tenha condições dignas de estudo, de formação, de alimentação, direito à terra, direito à saúde, educação, terra, estudo, etc. Então, assim, nós, enquanto Movimento Sem-Terrinha, o Dia da Criança vira uma jornada de luta das crianças, é para garantir os direitos delas. [...] E isso partiu muito da iniciativa de nós, enquanto professores, não foi nada articulado pela gestão ou incentivado pela gestão, não. Não tínhamos esse apoio¹⁴⁸.

O encontro “Sem-Terrinha” é um espaço de pertença do movimento, promovendo a junção entre a história dos assentamentos e as novas gerações. A realização desse evento nas escolas demonstra a importância dada pelo movimento à ressignificação de uma data tradicionalmente usada para a venda de mercadorias, evidenciando a abertura das escolas ao MST. Como uma tradição, instituições de ensino e o movimento se unem na organização desse evento para as crianças.

Lourdes compartilha diversas lembranças de sua trajetória como docente. Sempre articulada com o movimento, ela trouxe o MST para perto das instituições, mesmo sem o apoio das gestões escolares, integrando a rede de professores dispostos a introduzir questões do campo na esfera educativa. Suas articulações se baseiam nas relações desenvolvidas ao longo de sua vida e dentro do movimento. Lourdes mostra as ações relacionadas ao MST dentro da escola e explica como isso é possível.

Outro entrevistado que afirma fazer a mesma movimentação pela educação é Eleidimar:

[...] Vamos falar que, quando eu venho para a sala de aula, já estou trabalhando com jovens que, muitos deles, estou falando agora de 2012, são filhos dos filhos. São filhos

¹⁴⁸ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

dos filhos. Inclusive, eu dei aula para as minhas meninas nessa mesma escola. Ou seja, são os netos. E aí, o entendimento de identidade, de pertencimento a um lugar, já está mais fragilizado, porque vai se perdendo um pouco a trajetória dos avós, vamos dizer dessa forma. Então, a gente busca trazer dentro do currículo oficial, da história, do estudo, do município, tentar trazer um pouco a ideia da construção do lugar. É claro que não é muito simples, porque, vamos pensar que, em 2012, a gente estava chegando, a gente ia trabalhar por um bom tempo, mas estávamos falando agora de uma série de novidades que vieram para o mundo. [...]. Estamos falando agora de jovens que já estão conectados com o mundo. E aí, assim, é uma mentalidade, vamos dizer, ampla, mas, ao mesmo tempo, dispersa. Então, a ideia de identidade do lugar também vai sendo questionada, justamente pelas curiosidades do mundo. Então, a gente tenta abordar um pouco nesse sentido¹⁴⁹.

Para Eleidimar, ex-professor da escola Franco Montouro e residente na Agrovila I, a escola é um espaço de construção de identidade e reconhecimento do sujeito. Devido ao seu percurso como professor militante, formado em História pelo PRONERA, Eleidimar afirma que consegue promover as mudanças necessárias para implementar temas relacionados ao mundo camponês. O currículo não é um obstáculo para ele, que reconhece que sua ligação com o movimento e seu percurso formativo são facilitadores no processo de ensino. Contudo, Eleidimar admite que essa não é uma tarefa simples para quem não possui a mesma trajetória.

O movimento, por meio de palestras e documentos, destaca a importância de lutar por identidades e por perspectivas futuras dentro da esfera educacional. Esse reconhecimento no processo formativo visa criar sujeitos críticos, capazes de viver e contribuir para a vida no campo. Com isso, Eleidimar completa:

Em síntese: a escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na comunidade de seu projeto histórico. Se assim for, cada uma das pequenas coisas que acontecem no dia a dia da escola passarão a ter um outro sentido, não porque sejam coisas que nunca antes aconteciam na escola, (em alguns casos também isto), mas porque olhadas e feitas desde uma outra intencionalidade¹⁵⁰.

O entrevistado destaca as oportunidades que teve, como educador, para articular um saber diferenciado junto ao movimento, demais professores e a Secretaria de Educação. Para ele, esse conhecimento contribui para a criação de perspectivas, ajudando os sujeitos a se enraizarem no campo. A escola é um dos elementos que apoia a criação de novos horizontes, funcionando como uma raiz importante para os sujeitos que lutam por seus direitos, como afirma Caldart:

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os

¹⁴⁹ Entrevista concedida à autora em junho de 2024.

¹⁵⁰ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Ocupar, resistir e produzir**. Boletim da Educação, n. 1. São Paulo: MST, 1992, p. 25.

reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços. E se isto acontecer com um grupo social desenraizado ou com raízes muito frágeis, isto quer dizer que estas pessoas estarão perdendo mais uma de suas chances (e quem garante que não a última?) de serem despertadas para a própria necessidade de voltar a ter raiz, a ter projeto. Do ponto de vista do ser humano isto é muito grave, é violentamente desumanizador¹⁵¹.

A escola auxilia na criação de perspectivas para os sujeitos dentro do movimento e na relação com a terra, funcionando como uma continuidade da luta. Além de retirar o campo da condição de atraso e de combater o analfabetismo entre os camponeses, o objetivo foi melhorar estruturalmente o local. Izabel destaca a transformação que a educação exerce na vida da juventude, mas lamenta o fato de que muitos desses jovens não permanecem no assentamento:

A Sofia não tem, não, mas a maioria tem, né, So? Você não tem por que está aqui em casa comigo, eu entro todo dia falando isso, mas não é todo mundo que fala, né? Não é todo mundo. Daí só acaba esquecendo, de repente o meu vizinho, a filha dele já vai querer sair daqui e trabalhar em uma cidade, porque as irmãs foram pra cidade. [suprimido]. Muita coisa. Aqui, né? O que temos é resistência, mas uma resistência que vem dos mais velhos, não dos novos, mais novo não¹⁵².

Em 2022, desenvolvi uma pesquisa sobre a juventude camponesa nessa região. Durante o trabalho, identificou-se que os jovens não permanecem no campo devido à falta de trabalho nos lotes familiares ou ao baixo interesse pela lida com a terra. No entanto, isso não indica uma total desvinculação da identidade camponesa. Parte da juventude ainda mantém raízes ligadas ao assentamento, tendo a família como elo comum. A família é um dos principais espaços de identificação camponesa, desempenhando um papel essencial na continuidade da luta pela terra por meio dos filhos.

Ao longo da pesquisa mencionada, observa-se uma escassez de jovens nos setores de luta do movimento. Embora estejam presentes no campo, seja no trabalho ou nas relações familiares, a participação dos jovens no movimento é limitada. Durante a pesquisa e nos diálogos realizados, é evidente essa dificuldade.

Apesar de ainda haver uma conexão com a identidade sem-terra, a juventude perde força e passa por mudanças drásticas nos últimos anos. Izabel, assim como outros entrevistados, reconhece a importância da identificação com o campo e com a luta para garantir a continuidade do assentamento. A entrevistada afirma que procura trazer aspectos do movimento para o convívio familiar. Conforme destacado em trecho do Boletim da Educação, a escola contribui para o cultivo da identidade sem-terra, daí a preocupação com o espaço escolar e o modelo de ensino em vigor.

¹⁵¹ CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. p. 222.

¹⁵² Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2024.

Eleidimar, consciente dos desafios enfrentados em sua trajetória profissional, afirma que o município poderia oferecer uma preparação mais adequada aos seus professores. A falta de políticas públicas municipais e estaduais dificulta a atuação dos educadores que desejam apoiar seus alunos e transformar a prática pedagógica:

Não que teria problema na implementação, se o próprio município, a Secretaria de Educação, tivesse vindo com mais vontade, tivesse estabelecido políticas públicas claras para fazer o processo de implementação, inclusive trazendo, sim, o debate da construção de uma produção agroecológica, trazendo, sim, o debate da produção tradicional, no sentido de confrontar esse viés de modelos de produção. Isso é muito rico dentro de uma proposta de educação do campo¹⁵³.

A ideia de uma educação continuada, com formação complementar que contemple de forma articulada a realidade dos professores, é uma utopia que faz parte do imaginário de parte da classe docente. Para Eleidimar, a implementação do ensino almejado – ou seja, aquele ligado à realidade campesina e assentada – seria facilitada com o apoio do poder público. Haveria o material, os meios e a ajuda necessária, tão reivindicados pelos educadores. No entanto, o que assombra é a falta de investimento do setor público, que, como alerta Helena Costa Lopes de Freitas¹⁵⁴, deteriora o trabalho de educadores e alunos. Outro aspecto relevante é o conteúdo presente nos livros didáticos e manuais de educação. Sobre isso, a entrevistada Izabel comenta:

O que vinha nos livros para a gente aprender? Era a cidade... eram redes da própria cidade, era a indústria lá no final, era o trabalhar e morar aqui. Nunca tinha uma imagem contando a realidade da terra, de cuidar de uma fazenda, de um sítio, nunca. Então, não tem, não foi preparado para nós. Eu tive essa bagagem porque, depois, não foi na educação básica que eu aprendi. Na educação básica, eu aprendi o básico do tradicional. E hoje continua ainda, infelizmente, continua. [...]. Então, a educação não é pensada para a realidade de cada local. De repente, a educação deveria ser pensada lá no Amazonas. Eu vi esses dias, passando no Globo Rural, que, por causa de muita chuva, lá tem a época das chuvas e a época de seca. A escola lá, nas comunidades ribeirinhas, não funciona na época da chuva. Então, tem a época de funcionar. É esse cuidado, de a escola conhecer a realidade e trabalhar com ela. Então, não é a mesma¹⁵⁵.

O Estado tende a favorecer os mais ricos e suas vontades, perpetuando as desigualdades de classe, inclusive na esfera educacional. A entrevistada defende uma reformulação da educação e cita a experiência das escolas dos Ribeiras como exemplo, que, em algumas situações, adotaram o modelo educacional desejado para o assentamento.

A abordagem referida pela entrevistada é a Pedagogia da Alternância, que visa promover a permanência e a vinculação dos sujeitos ao campo por meio da educação. Baseada nos princípios freirianos, essa metodologia utiliza a prática como método didático: os alunos

¹⁵³ Entrevista concedida à autora em junho de 2024.

¹⁵⁴ FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

¹⁵⁵ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

passam parte do tempo na escola e o restante no campo, aplicando na prática o que aprenderam na teoria. Outros fatores também compõem esse tipo de saber, como a adequação da escola ao meio em que está inserida. A instituição deve ajustar horários, datas, planejamento e projetos às necessidades da comunidade, integrando a escola ao contexto rural e suas especificidades.

Essa realidade, porém, não se encontra na maioria dos assentamentos e áreas rurais brasileiras, apesar de ser um direito constitucional, como destaca Freitas:

[...] foi preciso uma luta de 17 anos (isto mesmo!) para conseguir o que seria o mais 'normal', porque justo, e que até já se tornou um direito constitucional: é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário¹⁵⁶.

Apesar das leis que favorecem os educandos e a comunidade, na prática, observam-se outras dinâmicas. Há iniciativas isoladas de alguns professores, e mesmo com o avanço na escola Terezinha, é possível afirmar que o cenário geral do Assentamento Pirituba ainda está distante de implementar modelos educacionais plenamente voltados ao campo. Por outro lado, há uma comunidade engajada, que busca constantemente interagir com as instituições. Izabel, que atuou como professora na cidade de Taquarivaí, relata a diferença que percebe entre as escolas analisadas nesta pesquisa e aquela onde trabalhou:

Os pais não estão preocupados com o que ensina na escola, sabe? Nunca ninguém perguntou para mim, chegou na sala e disse assim: 'A criança levou, hoje fez uma pipa e levou uma pipa.' Nunca a mãe perguntou o porquê da pipa. E eu já sou louca de perguntar, se a Sofia chegar com alguma coisa, eu já pergunto: 'O que você fez?' Eu pergunto para ela todo santo dia o que ela fez na escola. Esse é o meu hábito e eu falo. Lá não, e aqui os pais perguntam, sabe? Os pais têm o hábito de perguntar, de ver, pedir foto, sabe? Os pais daqui são loucos, passam mensagem: 'Mande foto para mim do fulano, né? Eu tô na estufa, mande foto...' Essa visão de escola como depósito de crianças na cidade; não está preocupada com a educação, não está!¹⁵⁷

Muitas escolas não exercem apenas a função tradicional de educadoras como espaços de saber curricular. Em muitos casos, a escola substitui ou complementa o que não é vivenciado em casa. Embora esse não seja o foco principal da pesquisa, considero relevante compartilhar minha perspectiva. Enquanto educadora em uma comunidade carente da zona urbana da região de Itapeva/SP, observo uma crescente distância entre a esfera educativa e a familiar. Em diversas ocasiões, preciso assumir papéis que vão além do de professora. Retomo, assim, o conceito de experiência, que não é único nem linear. Observa-se que essa realidade se torna uma característica comum nas escolas urbanas, refletindo mudanças nas dinâmicas familiares nos últimos anos.

¹⁵⁶ FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007, p. 63.

¹⁵⁷ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

Muitas famílias carecem de uma estrutura sólida e coesa e, por isso, não conseguem priorizar a vida escolar dos filhos dadas as circunstâncias adversas. Marta Loureiro¹⁵⁸ destaca que essa situação é recorrente em famílias economicamente desfavorecidas, evidenciando um recorte de classe nas instituições de ensino. A intenção de expor tal situação não é culpabilizar esses sujeitos, muito pelo contrário. O objetivo é evidenciar a disparidade existente na prática de aprendizagem, que não ocorre unicamente nas questões que atravessam os muros escolares.

Nas instituições urbanas, segundo Loureiro, o que se vê com grande frequência é parte dos responsáveis delegando à escola a função de educadora e mantenedora, atribuindo aos professores todo o processo educacional. Segundo a autora, há aqueles que não se sentem responsáveis, seja por falta de tempo, seja por se considerarem incapazes, como aponta a autora. A interação entre o âmbito familiar e o educativo é crucial na formação do aluno, com papéis complementares. A família é o primeiro espaço educativo, enquanto a escola auxilia na formação cidadã. Assim, o relato de Izabel revela que a realidade no Assentamento Pirituba segue um caminho distinto.

No Assentamento Pirituba, a comunidade familiar mostra-se participativa. Essa interação pode ser atribuída à compreensão da importância das instituições para o futuro dos filhos, à possibilidade de presença contínua na escola e à sólida estrutura cultural, social e financeira das famílias assentadas. A materialidade do assentamento é mais positiva, já que “a comunidade sempre foi muito brilhante, muito questionadora, muito lutadora. E continua sendo”¹⁵⁹, conforme afirma Lourdes.

A relação entre escola, comunidade e movimento é marcada por continuidades e descontinuidades, entrelaçadas com o processo historiográfico local. As problemáticas apresentadas – envolvendo o corpo docente, o poder público e as interações com o público local – estão fundamentadas na historicidade do movimento e do assentamento, bem como na sua conexão com as cidades em que está inserido.

Voltando às práticas educacionais, destaco o período em que a E.E. Agrovila I estava ativa. A instituição passou por momentos de tensão, com fases de maior e menor participação da comunidade. Atualmente, com a nova gestão e já com o nome de E. E. Idálcio Mendes, uma das principais reclamações é a falta de abertura para atividades, festas e programações vinculadas ao assentamento. No entanto, a situação nem sempre foi assim. Sandra, ex-diretora

¹⁵⁸ LOUREIRO, M. A. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 103-113, 2017.

¹⁵⁹ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

aposentada que trabalhou por mais de 15 anos na instituição, relembra com saudade as boas fases da escola:

E quando tinha festa relacionada à comunidade, qualquer coisa assim, a escola também era cedida. Se tinha festa na comunidade e caía uma aula, no final de semana, que tinha escola da família, a gente fechava a escola e ia para uma festa dessas. Porque sempre saía festa na COAPRI. Daí, eles falavam assim: 'Vai ter festa na COAPRI, a gente não vai vir na escola da família.' E a gente conversava com a dirigente aqui, com a coordenação, e eles falavam: 'Vocês vão para lá.' Daí, nós íamos para a festa. Era desse jeito. Sempre que tinha cavalcada, fechava a escola e a turma ia. E a Sandra ia também, sempre era na COAPRI que a gente ia¹⁶⁰.

A escola citada desempenhou um papel ativo nas relações sociais do Assentamento Pirituba. Além de ceder o espaço escolar, a gestora e alguns integrantes se envolviam nas dinâmicas com a comunidade e o movimento. Mesmo que de forma não intencional e muitas vezes isolada dentro do corpo docente, a entrevistada aplicava, em situações pontuais, a Pedagogia da Alternância, fazendo ajustes na programação escolar para que todos pudessem participar de atividades que considerava importantes para seus alunos. Atualmente, a realidade é diferente, o que evidencia a importância da gestão, que vai além da função técnica dentro da instituição.

As dinâmicas vivenciadas hoje não são imutáveis e estão em constante transformação. É relevante destacar os desafios enfrentados na antiga escola estadual, buscando analisar as mudanças historiográficas. Entretanto, Sandra relata dificuldades com professores pouco receptivos às festas e atividades ligadas ao campo:

Eram muito poucos professores que se deixavam envolver com a comunidade. Às vezes, a gente tinha reunião, festa, e ficava todo um grupinho: 'Não, gente, pelo amor de Deus, vai se envolver com a comunidade.' Ficávamos lá. Daí, tinha dois ou três que iam se envolver, né, mas tinha uns que ficavam no canto. Quem mais se envolvia era eu, a secretária Rosa, a baixinha Rosa. A gente também se envolvia, sabe? Nós duas: 'Rosa, hoje vamos fazer visita? Vamos. Hoje vamos fazer ministrada, medir a...'. Então, nós duas, sabe? A gente estava bem no meio da comunidade¹⁶¹.

Pouco envolvimento e resistência às mudanças marcaram esse período. A maior parte do corpo docente, vindo da cidade, não se engajou com o assentamento nem adaptou suas práticas de ensino. Sem uma adequação às realidades locais, muitos professores aplicavam um conhecimento voltado para zonas urbanas, focado na memorização e reprodução de conteúdo, conforme apontado por Verdum¹⁶², uma característica recorrente na educação brasileira. Sandra

¹⁶⁰ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

¹⁶¹ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

¹⁶² VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013.

afirma que, embora a escola não fosse do campo, procurava-se incluir questões camponesas nas brechas possíveis:

A escola não é do assentamento; a escola é estadual, né? Ela pertence ao Estado, mas está inserida no contexto do assentamento. A gente trabalhava com a escola do campo intercalando essas questões dentro dos projetos e na grade curricular. Era o que a gente fazia¹⁶³.

Sandra se encarregava de elaborar os projetos, mesmo não contando com a total parceria de seus colaboradores efetivos. Os projetos não envolviam os professores permanentes da instituição nem tinham vínculo direto com disciplinas formais, como Português, Matemática e História. As atividades extracurriculares eram desenvolvidas por professores contratados ou readaptados, o que não garantia continuidade a longo prazo. Outro ponto abordado na entrevista é que “a escola não é do assentamento,” ou seja, não havia programas vinculados ao campo. As diretrizes seguiam o padrão das escolas urbanas, com pequenas adaptações.

Em resumo, a vivência direta com atividades ligadas à prática camponesa dependia de “outros professores. Naquela época, havia professores que assumiam esses projetos e focavam neles. E como tínhamos professores readaptados, eles ajudavam também”¹⁶⁴, conforme menciona Sandra.

O professor é um sujeito ativo no processo formativo, pois sua forma de estar no mundo se reflete na sala de aula. Eleidimar compreende bem essa perspectiva e sabe que trabalhou com uma comunidade diferenciada. Contudo, as dificuldades enfrentadas por ele e outros educadores também estão ligadas ao público que recebe esse ensino, especialmente aos alunos, que nem sempre desejam uma prática vinculada ao campo:

[...]uma comunidade de assentamento não é uma comunidade rural qualquer. Existe uma trajetória, um histórico, uma identidade, então a gente precisa trazer isso também para o debate. A gente consegue até avançar, trazendo para a proposta política pedagógica da escola. Há algumas diretrizes, algumas linhas debatidas no nível da Secretaria de Educação, mas a gente não consegue consolidar a proposta, porque precisaria de um currículo diferenciado do currículo oficial, mas, ao mesmo tempo, mesclar com o currículo local, a vivência, que são as experiências da comunidade. E aí tem uns entraves, porque também o processo de aceitação da maioria da comunidade. Ela já fica um pouco, vamos dizer assim, comprometida, vamos pensar. E o desenvolvimento da produção a partir do agronegócio dentro dos assentamentos é fantástico no sentido de expansão. E aí, sim, a cabeça do jovem que está vendo o trator trabalhando em grande quantidade, as máquinas coletadeiras, tirando toneladas de grãos, já não é mais a cabeça do assentado de um período atrás. Então, aí, nós vamos ter alguns conflitos no processo de construção e aceitação. Não que teria problema na implementação se o próprio município, a Secretaria de Educação, tivesse vindo com mais vontade, tivesse estabelecido políticas públicas claras para fazer o

¹⁶³ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

¹⁶⁴ Entrevista concedida à autora em junho de 2024.

processo de implementação, inclusive trazendo, sim, o debate da construção de uma produção agroecológica¹⁶⁵.

A educação e suas práticas pedagógicas no assentamento são marcadas por dualidades. Há uma parcela da juventude que ainda se identifica com o movimento, como observo nas pesquisas realizadas em 2022, enquanto uma parte significativa dos jovens não mantém vínculo com o movimento sem-terra. Esses jovens enxergam nas políticas do agronegócio a melhor solução e seguem um ideal distante daquele propagado pelo MST. Esse cenário se reflete no cotidiano escolar.

É estabelecida uma conflitualidade de narrativas. De um lado há assentados militantes, que desejam um ensino diferenciado, de outro, educadores que percebem a falta de interesse pela educação do campo entre parte dos alunos e da população assentada. Para compreender essa ambivalência, é necessário considerar o processo histórico do Assentamento Pirituba.

O assentamento mudou muito nos últimos anos, e seu público, como discutido no primeiro capítulo, alcançou um sucesso financeiro considerável em comparação aos primeiros anos. Os entrevistados expressaram esse orgulho: “No começo foi bem difícil. Hoje está tranquilo; cada um cuida do seu lote. A maioria tem trator”¹⁶⁶, afirma Elci. No entanto, as dinâmicas sociais e culturais não são as mesmas, e os jovens foram diretamente afetados. O problema enfrentado está na falta de relação com o movimento e na crescente inserção do agronegócio nas relações socioeconômicas do assentamento. Para Izabel:

A juventude que está assumindo o comando hoje na agricultura não soube do sofrimento que foi no início, quando tudo era valorizado. Hoje, a juventude pega o bonde andando, o bonde com dinheiro, então, daí, fica aquela visão muito majestosa, muito grande das coisas. Se o ano que vem o negócio não funcionar, eles não vão saber agir, vão entrar numa depressão, não terão a criatividade para se reinventar, porque a gente aprende a se reinventar. E essa juventude hoje não está preparada para se reinventar, está preparada para andar de acordo com o que a sociedade está pedindo¹⁶⁷.

Izabel observa o processo de mudança com as novas gerações. Os jovens residentes do assentamento vivem em uma relação contínua entre o mundo urbano e o camponês, onde ambos os espaços fazem parte do processo constitutivo de sua identidade. A relação entre campo e cidade adquire novas proporções, pois a “vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e de um povo; move-

¹⁶⁵ Entrevista concedida à autora em junho de 2024.

¹⁶⁶ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

¹⁶⁷ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

se em sentimentos e ideais, através de uma rede de relacionamentos e decisões,” como destaca Williams¹⁶⁸.

As experiências vividas, marcadas pela historicidade do local, contexto e relações culturais desenvolvidas, fazem com que os anseios dos jovens sejam distintos daqueles que se formaram no início do acampamento. Esse processo também reflete na vivência educacional e molda as práticas de ensino no assentamento:

[...]Tinha muita gente que não gostava que a gente falasse do assentamento, que eles não gostavam, né? 'Ah, não, não gosta de falar.' Porque, imagina, eu não sou do assentamento, mas, quando faltava professor, eu ficava conversando com eles: 'Olha, vocês não... é que tudo bem, vocês não são do assentamento, mas o pai de vocês saiu de tão longe e veio aqui, sofreram para quê? Então é para vocês valorizarem, porque, olha, pense bem, o pai saiu de lá, rodando de ônibus, acho que foi por isso, que eles ficavam quase dois, três dias rodando de ônibus para vir parar aqui, e vocês falarem que não gostam do assentamento. Se é daqui que vocês estão se mantendo, gente, pelo amor de Deus! Para vocês falarem que não gostam do assentamento, gente, vocês têm que crescer, estudar, passar num concurso e trabalhar para vocês se manterem. Daí, vocês podem falar'. Mas quando vocês estão aqui, usando o que é do pai de vocês, comendo feijão com o pai que vocês estão plantando, vocês têm que gostar e valorizar o que o pai de vocês conseguiu¹⁶⁹.

Sandra atuou frequentemente como conselheira e intermediária entre o assentamento e a juventude. A vergonha de ser sem-terra e o desejo de deixar o campo são realidades presentes entre alguns jovens. Embora não seja uma regra, a entrevistada relata que é comum encontrar jovens que negam suas origens e não veem utilidade em discutir essas temáticas em sala de aula. Não quero associar a juventude do Assentamento Pirituba à imagem estereotipada de indivíduos deslumbrados com a cidade, pois este não é o caso. Os jovens se interessam pelo campo como fonte de renda; é a relação com o MST que enfrenta dificuldades, percebidas no ambiente escolar.

Os problemas vividos por cada instituição estão diretamente ligados ao seu público. Os jovens, influenciados por suas experiências e relações sociais, desenvolvem perspectivas distintas, diferentemente das crianças, que em algumas situações estão mais sob o controle familiar e escolar. Além disso, inserir determinados temas em sala de aula pode encontrar resistência, uma vez que a juventude não é uma categoria homogênea. Não existe um saber ideal aplicável a qualquer instituição, independentemente da faixa etária. Como argumenta Elisa Guaraná de Castro¹⁷⁰, não há uma única juventude, e sim juventudes inseridas em contextos diversos, com variadas relações socioculturais que as influenciam.

¹⁶⁸ WILLIAMS, R. **Campo e cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

¹⁶⁹ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

¹⁷⁰ CASTRO, A. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.

A relação dialógica entre o movimento e a educação é essencial para o enraizamento dos jovens ao campo. A escola torna-se um espaço de socialização para a juventude sem-terra, proporcionando interação e compartilhamento de vivências. A conquista das escolas foi um processo longo e essa relação enfrentou dificuldades.

A escola é um espaço de identificação para o sujeito e deve responder aos anseios de seu público, tornando-se um lugar de acolhimento. Ela precisa incorporar elementos da identidade daqueles que a frequentam. No entanto, os alunos possuem experiências diversas e suas identidades não são construídas de forma coletiva. Não se pode generalizar a identificação de um grupo. Cabe à instituição enxergar as reais necessidades dos alunos, diversificar suas abordagens e analisar minuciosamente cada sala e cada estudante, registrando as complexidades de seus membros com o objetivo de auxiliá-los de forma eficaz.

Por fim, determinar a melhor prática educacional não é o objetivo deste trabalho, e nem seria possível. Não existe uma receita pronta ou um modelo ideal de educação. O que se busca é um saber que atenda às expectativas dos educandos, ajudando-os na construção de suas vidas futuras. O processo educacional encontrou limitações no cotidiano escolar das instituições do Assentamento Pirituba. As práticas educativas ainda estão vinculadas ao conhecimento urbano, pois os professores não possuem formação adequada para um ensino diferenciado. A partir dessa análise, retoma-se a ideia de Arroyo¹⁷¹ sobre o perfil dos educadores no campo e a necessidade de uma formação específica.

Os educadores que desejam incorporar questões relacionadas ao movimento e às lutas pela reforma agrária em suas aulas enfrentam barreiras, muitas vezes impostas pelos próprios estudantes. Portanto, a realidade não é homogênea entre as escolas analisadas.

A escola Terezinha de Moura Rodrigues busca alinhar seu ensino às relações sociais camponesas por meio de um ensino integral com oficinas voltadas à educação do campo. Essas mudanças são possíveis devido à gestão vinculada à militância do movimento, que coordena a escola de Ensino Fundamental I. Já a situação da escola Idálcio não é detalhada devido à falta de comunicação com a instituição e seus educadores, embora existam denúncias sobre a falta de participação da comunidade e do movimento. O objetivo é destacar os desafios enfrentados pelas instituições Franco Montouro e E.E. Agrovila I.

A organização das instituições varia conforme o corpo docente, a gestão e o público atendido. Apesar de pequeno, existe um grupo de professores dispostos e conscientes de suas funções, que procuram oferecer um saber diferenciado aos alunos que desejam isso, ajudando

¹⁷¹ ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

na construção de perspectivas dentro do campo. No entanto, percebe-se que há um longo caminho entre o ideal desejado para as escolas no contexto da reforma agrária e a realidade vivida no Assentamento Pirituba.

2.4. MST E AS ESCOLAS

No assentamento, os entrevistados afirmam que a implementação das escolas no campo foi uma conquista significativa, uma vez que a educação urbana expunha seus filhos a situações de vergonha e humilhação. O processo de estabelecimento dessas escolas exigiu intensa participação da comunidade:

Ah, foi muita luta, viu?! Aí na nessa parte de conquista foi, que nem eu falei para você, foi meu marido foi minha filha, foi um primo do meu marido que morreu, que era o Idalicio¹⁷², que ele brigou muito. Então, eu ajudei aqui na casa, no caso assim, até em Itapeva, eu andei indo junto com ele uma época, né, quando precisava ir na prefeitura, né. Discutir, fazer reunião, nós íamos, para poder trazer o prefeito, o governador, para mandar verba e poder construir escola aqui. Daí, nós ficávamos indo lá, discutindo. Aí, fazíamos caixa, fazíamos, por exemplo, um protesto e ficávamos lá na frente, para o prefeito atender a gente, né. Então, foi uma briga, né. Daí, aqui nas escolas mesmo, depois, quando tinha a escola, só uma escola, que era só a Terezinha de Moura, que é só o ensino infantil. E daí a Franco [inaudível], que é a E. E. Agrovila I já é de ensino médio, né, já é do estado¹⁷³.

Zete lutou pela conquista das escolas, motivada pelas dificuldades enfrentadas com seus filhos. Os esforços da comunidade sem-terra foram intensos, mas a preocupação com a qualidade do ensino surgiu em um segundo momento. Em uma sociedade marcada pela expropriação e exploração, a luta pela terra vai além da simples permanência dos sujeitos no campo. Segundo Bernardo Mançano Fernandes¹⁷⁴, essa luta remete a uma nova organização social, na qual os indivíduos constroem novas experiências de vida. A educação está inserida nesse processo, embora não da maneira idealizada nos documentos oficiais do MST ou em seus discursos iniciais. Devido às condições da época e à novidade de uma nova forma de estar no campo, muitas preocupações e elaborações surgiram posteriormente.

Em todas as escolas analisadas, a comunidade, orientada pelo movimento, desempenha um papel fundamental em sua formação. É a pioneira na luta pela criação dessas instituições e possui uma participação ativa em seu desenvolvimento. Contudo, essa proximidade entre as

¹⁷² Idálicio, conhecido como Baiano, foi um dos primeiros moradores das agrovilas e precursor da luta pelas escolas na localidade. Atualmente, a Escola Estadual de Área I leva seu nome, o que revela o reconhecimento da comunidade por seus muitos anos de atuação.

¹⁷³ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

¹⁷⁴ MANÇANO, F.B. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

escolas e o movimento não se mantêm tão forte na atualidade, apesar da conexão histórica entre ambos. Os entrevistados mencionam um período em que o MST era mais bem recebido nas escolas. Confraternizações e reuniões dentro das instituições eram frequentes. No entanto, segundo Izabel, a presença do movimento nas escolas se transformou ao longo do tempo:

Daí tá bom, mudou-se para a escola. Grande conquista, uma escola em um assentamento assim. Só que daí também começaram os empecilhos, né? A escola, por ser escola, tem que ser limpa, tem que ser segura, então não dá para ficar reunindo o povo no sábado e domingo na escola, né? Quem vai limpar? Daí, hoje reúne, não limpa direito, amanhã a escola, a direção da escola, que não tem nada a ver com o assentamento, não entende a realidade, vai reclamando para o secretário da educação que a escola estava assim, que a escola estava assim porque sumiu tal coisa. Acabou que, para evitar esse tipo de coisa, a gente acabou... foi se podando, foi se podando¹⁷⁵.

Algumas direções começaram a demonstrar desconforto com a presença da comunidade e a levantar questões sobre o uso das instituições. Há um consenso dentro do assentamento de que a escola não pertence ao movimento, tanto em termos institucionais quanto práticos. Essa percepção é evidente não apenas nas declarações dos assentados, mas também entre os profissionais da educação.

Um exemplo disso é Sandra, gestora que, apesar de ser vista como próxima ao movimento e de promover mudanças com o MST, reconhece que:

Eu acho que a gente da comunidade não dá certo. Daí, ele roçando, eu fui para lá, falei: 'Lá, eu tô numa paz, sabe?' [...] É que eles são assim, são muito atuantes, ficam em cima do diretor. É isso. E daí não dá para isso, porque, sendo conhecido ali, é pior ainda. A cobrança é maior, porque qualquer coisinha... E tchá! Porque, se você não é da comunidade, não tem aquele elo, você tem um limite. E agora, sendo daí, dentro lá, é como se diz, eles pensam que já são donos, né?¹⁷⁶

A frase “Eles pensam que são donos” reflete uma relação recorrente entre as escolas e os entrevistados, que afirmam não se sentir bem-vindos nas instituições. Mesmo Sandra, reconhecida por sua proximidade com o movimento e por atuar como mediadora em situações de tensão na esfera educacional, como discutido anteriormente, admite ter estabelecido limites para a participação da comunidade e do MST, justificando que: “a escola não é do assentamento, a escola é estadual, né? Ela pertence ao Estado”¹⁷⁷.

Esse limite entre a comunidade e as instituições educacionais no estado de São Paulo não é uma questão recente. Sidney Alves Costa¹⁷⁸, em sua pesquisa, aponta que, desde os anos

¹⁷⁵ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

¹⁷⁶ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

¹⁷⁷ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

¹⁷⁸ COSTA, S. A. **Os sem-terra e a educação**: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

2000, há questionamentos sobre a implementação da Pedagogia do MST e a participação comunitária. Em sua análise do Assentamento Pirituba, ele observa que, embora a reivindicação por uma educação voltada para a realidade local seja frequente, a concretização desse ideal esbarra nas barreiras institucionais impostas em nível estadual. O autor também menciona a cidade de Ribeirão Preto, onde uma situação semelhante é vivenciada.

O MST desenvolve um modelo educacional que reflete a vivência camponesa e a realidade dos assentamentos de reforma agrária. Ainda assim, as discussões sobre a implementação desse modelo enfrentam obstáculos institucionais significativos, conforme destacado por Costa¹⁷⁹. Não é possível generalizar a situação em todo o estado de São Paulo, mas é evidente que, em nível local, poucas mudanças são efetivamente realizadas. A implementação do Programa de Ensino Integral agrava essas tensões. Conforme discutido anteriormente, há descontentamento generalizado entre a comunidade em relação ao sistema de ensino público.

Não há um diálogo adequado sobre os objetivos do ensino integral nem sobre a inclusão de disciplinas além das já estabelecidas. Isso reforça a percepção de que as instituições pertencem ao poder público e não à comunidade, que também faz parte do movimento.

Diante das dificuldades institucionais, o MST busca outras formas de se envolver na vida educacional das crianças e jovens sem-terra. Esse envolvimento se justifica pelo histórico do movimento, que, desde o início, reconhece a importância de lutar por questões além da posse da terra. O MST se configura como um movimento de massas, com uma frente diversificada de lutas e múltiplos objetivos, incluindo a educação:

- temos um caráter sindical: ao lutarmos pela terra, por reivindicações econômicas e reunirmos uma categoria especial.
- temos um caráter popular: reunimos todas as pessoas, adultos e crianças, homens e mulheres. E lutamos também por reivindicações de caráter popular: saúde, educação, melhorias de vida, etc.
- temos um caráter político: como a questão da luta pela terra e pela reforma agrária são questões de interesse de classe, as classes dominantes fazem tudo para evitá-las. E o governo e o Estado são os empecilhos que devemos enfrentar pra alcançarmos nossos objetivos. Desta forma, nossa luta passa a ter um caráter de classe e, portanto, um caráter político. Por outro lado, ao lutarmos por uma sociedade mais justa, enfrentamos a necessidade de mudar o regime político. De lutar pela verdade democracia. De participar atividade nas eleições e nas políticas da classe trabalhadora¹⁸⁰.

¹⁷⁹ COSTA, S. A. **Os sem-terra e a educação**: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

¹⁸⁰ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Reforma Agrária, uma luta de todos**. Cartilha de Preparação ao Congresso, 1995. p. 05.

Este documento foi amplamente difundido entre os integrantes do movimento, formulando as intenções do MST de articular com outras áreas de atuação. Apesar de ser uma declaração com quase trinta anos de existência, se faz atual, visto que as intenções do MST pouco mudaram desde aquele período. Com isso, evidencia-se o desejo por uma base sólida dentro do movimento, compreendendo a permanência no campo para além da conquista da terra. Não basta ter terra, é necessário criar condições para permanecer nela de forma plena. A educação e as escolas fazem parte desse processo de conquista e, assim, o MST incorpora outras forças no setor educacional.

O Encontro Sem-Terrinha surgiu da necessidade dos pais, que se reuniam semanalmente. Hoje, com outra configuração, torna-se uma forma de união e espaço educacional que persiste, sendo realizado durante a semana das crianças na E.M. Terezinha de Moura Rodrigues.

Outros trabalhos também foram e são desenvolvidos na localidade. Com o setor educacional atualmente deficiente e sem grandes articulações, o MST regional de Pirituba possui um histórico significativo em relação aos projetos escolares. Além do núcleo Che Guevara, que permanece nas agrovilas, houve outras iniciativas dos militantes em conjunto com as crianças, na tentativa de superar questões emergentes daquela época, como relata Izabel:

Nós tinha, antes de virar a escola, nós tinha 23 crianças que era do bairro, que a comunidade mantinha, mas não era escola, era só a questão do assistencial. Era do cuidado, atividade Sem-Terrinha, então o movimento, nós trabalhava isso com as crianças, essa pertença com as crianças pequenininhas na escola. A estrutura era pintura de movimento, bandeira, imagens de Sem-Terrinha, tinha um jornalzinho. Olha pra você ver, a gente chegava a fazer jornal interno no assentamento, fazia informações, as crianças saíam no assentamento, fazia pesquisa de campo: "Ah, nós fomos em tal lugar hoje, vão entrevistar fulano, vão perguntar a vida." Uma criança de 7 anos saía fazer entrevista e vinha. Não sabia escrever, mas sabia desenhar aquilo que ele tinha entendido, desenhava. Então a gente tinha um jornalzinho, rolava no assentamento, e nós distribuíamos. Aí fazia durante o sábado. Na semana, aí trabalhava o jornal dentro das crianças; no sábado, nós, que era maiorzinho, nós montava o jornal que tinha que digitar tudinho, e no domingo, daí saía distribuindo o jornal nas casas. Então toda a família recebia o jornal Sem-Terrinha, sabendo o que estava acontecendo aqui. Nós tinha, aqui era o assentamento do que tinha, lá tinha [suprimido]. Daí vem a Ciranda, que nessa época a gente fazia isso, tinha aula de música"¹⁸¹.

Devido à inexistência da Educação Infantil na Agrovila III antes da implementação da E.M. Ciranda Infantil, os próprios assentados se organizavam para proporcionar algum tipo de conhecimento às crianças. Essa ideia surge a partir das próprios cirandas, organizadas pelo movimento em encontros e reuniões. Surgiu uma espécie de instituição itinerante, onde os sem-terrinhas realizavam atividades em conjunto com a comunidade, como o jornal mencionado

¹⁸¹ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

pela entrevistada. Era uma forma de as crianças, ainda em fase de alfabetização, aprenderem a partir dos elementos que constituíam seu cotidiano e a vivência familiar. Observa-se um diálogo entre o saber estabelecido pelos assentados e as práticas educativas de Freire, que tem como temas do cotidiano a forma de aprendizagem, especialmente com jovens e adultos.

O MST demonstra grande proximidade com as ideias de Freire na elaboração de seu método de ensino. Izabel afirma que, apesar dos bons ensinamentos do autor mencionado, a educação estadual e o percurso histórico educacional do Brasil tomam outros rumos:

Porque é a educação que muda, esse é o detalhe. Qual é a sua visão? Não tenho esperança de que as diretrizes da educação vão mudar. Não vai ter uma educação socialista. Embora o patrono da educação no Brasil seja Paulo Freire, que mataram ele esses dias, né? Parece que mataram Paulo Freire de novo esses dias, hein? Tanto que ele conhece a educação. Mataram Paulo Freire de novo. Coitado, não descansa. Embora ele seja o patrono, a educação no Brasil não segue essa linha, infelizmente. Ela é tecnicista. O Estado de São Paulo é ainda mais assim, com esse novo ensino médio. Eu tenho muito medo desse novo ensino médio, muito medo. É algo novo, algo que não foi estudado, foi engessado, foi empurrado¹⁸².

Há duas questões essenciais na fala da entrevistada. Para ela, apesar das reivindicações do movimento, as mudanças desejadas não são alcançadas, mesmo com o governo Lula e seu histórico de proximidade com causas sociais. A situação se agrava com o novo ensino médio em São Paulo, considerado pelos entrevistados como um modelo educacional tecnicista¹⁸³.

Embora haja avanços teóricos na discussão sobre a educação do campo, incluindo as contribuições de Paulo Freire como patrono da educação brasileira, na materialidade ainda existem questões a serem superadas. Mônica Molina e Izabel Rocha Antunes¹⁸⁴ demonstram em sua pesquisa o longo percurso histórico da educação do campo, que é foco das universidades e debates públicos desde meados do século XX. Houve avanços significativos com a chegada dos movimentos sociais na década de 1980, mas a atualidade é marcada por uma problemática eminente no setor da educação do e no campo:

De acordo com dados do próprio INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas, em 2002, para 70 mil em 2013. O processo de fagocitose das escolas neste contexto está indissociavelmente relacionado ao destino do campo, e do debate central a ele subjacente: a ausência de trabalho no campo, em função da intensíssima incorporação de novas tecnologias, e de cada vez mais trabalho morto. Enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo, implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação¹⁸⁵.

¹⁸² Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

¹⁸³ A visão tecnicista supervaloriza a técnica, ignorando o contexto social e político, e atribui um caráter de neutralidade ao saber.

¹⁸⁴ MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

¹⁸⁵ MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das

Retomo a pesquisa que desenvolvi em 2022. A questão do trabalho é um problema recorrente entre os jovens que desejam permanecer no campo, visto que as atividades nos lotes familiares se limitam a um pequeno grupo de pessoas. Devido à impossibilidade de trabalho, muitos migram para a cidade ainda na fase escolar, na tentativa de procurar outros horizontes profissionais. Esse é o caso de vários alunos que frequentam a escola de ensino médio Etec. Demétrio Azevedo Junior, conhecida como escola de Minas, no município de Itapeva. Com a promessa de um conhecimento voltado para o ingresso em vestibulares e para o mercado de trabalho nas cidades, muitos estudantes do assentamento analisado fazem o percurso diário até a instituição¹⁸⁶, localizada no perímetro urbano.

A escolha dos estudantes baseia-se na falta de perspectivas de continuidade no campo, além da questão anteriormente apresentada pelas autoras: a falta de um ensino de qualidade. Com o esvaziamento do campo, a implementação de novas instituições e o aprimoramento dos espaços educacionais já existentes encontram barreiras impostas pelo poder público.

Voltando à relação entre o movimento e as escolas no assentamento Pirituba, é preciso mencionar que o setor educacional do MST regional enfrenta dificuldades. Atualmente, S. Zezinho e Izabel são os membros mais atuantes, com o núcleo Che Guevara, já analisado neste ensaio. O grupo não conta com encontros regulares nem com uma agenda contínua. Para Izabel, isso está relacionado à falta de militância para dar continuidade ao movimento e aos trabalhos considerados essenciais:

A nível regional, sinceramente, eu tenho um pouco de medo. No nosso nível aqui, sabe? Eu tenho um pouco de medo. Porque nossa militância é velha, né? Talvez agora, com esse governo, a gente tenha um up, né? Se nós tivermos incentivo cultural, conseguimos reunir o povo. Mas nós precisamos ter incentivo financeiro para fazer alguma atividade na região, e a gente não tem. Então, daí, nossa militância fica resumida, né? Não temos nada. Quem sabe, se agora vamos ter¹⁸⁷.

A falta de recursos financeiros limita a militância na realização de atividades culturais, afetando também o público infanto-juvenil. A configuração social dentro do movimento muda, interferindo em sua maneira de estar e agir no assentamento. Essa relação é estruturada e

políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

¹⁸⁶ No decorrer da pesquisa reconheceu-se a existência de diversas juventudes. Não se trata de uma categoria homogênea, pois as perspectivas e vivências diferem entre os jovens. Identifiquei ao menos três perfis de jovens em Pirituba. Há aqueles que desejam permanecer no campo e possuem um grande vínculo com o movimento, tendo a família como elo de união. Também há os que querem ficar no campo e desempenham um papel ativo no lote familiar, mas, devido a questões sociais, não estão vinculados ao MST e não se identificam com a causa. E por fim, existem os jovens que buscam nas cidades e/ou em fazendas vizinhas uma alternativa de renda. Os motivos para isso variam, sendo os mais comuns o desinteresse pela lida com a terra e a impossibilidade de trabalho nos lotes familiares.

¹⁸⁷ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

reestruturada com a consolidação da terra e a melhoria das condições de vida. Todos os entrevistados reconhecem essa problemática em algum momento, evidenciando a modificação tanto do movimento quanto do assentamento. Para compreender a relação entre o MST e as instituições educacionais, é necessário analisar parte do contexto que envolve o assentamento Pirituba, reconhecendo as modificações ocorridas ao longo dos anos.

O Assentamento Pirituba não se configura da mesma maneira que em seu início. É um local que sofre e se transforma conforme os processos socioculturais das últimas quatro décadas, tanto no âmbito nacional quanto regional. O saber institucionalizado não integra plenamente as relações do assentamento, mesmo que a comunidade, em conjunto com o movimento, tenha sido a principal articuladora para a implementação das escolas nas décadas de 1980 e 1990.

As escolas são espaços diferenciais e desempenham um papel transformador na vida dos entrevistados, ainda que dentro das limitações possíveis. A realidade do assentamento é influenciada pelo contexto local, caracterizado pela tensa relação entre o poder público e a comunidade assentada. Há um distanciamento entre o que se deseja dentro dos assentamentos da reforma agrária e a realidade que se forma. Além disso, a comunidade é afetada pelas mudanças culturais ocorridas nas últimas décadas, resultando em um público heterogêneo, onde os jovens possuem as mais diversas perspectivas. Suas experiências não estão limitadas à lida com a terra e ao mundo camponês e as instituições, com um saber muitas vezes urbanizado, refletem essa diversidade.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA REAL

O terceiro capítulo examina a continuidade da luta pela terra e o papel central do MST na mediação dos processos educativos e na construção de uma identidade entre assentados. Aqui, são discutidas as estratégias pedagógicas adotadas pelo MST e como elas contribuem para reforçar o senso de pertencimento e a coesão social no assentamento. A análise se baseia em documentos do MST, relatos orais e fotografias, oferecendo uma compreensão de como a educação é instrumentalizada como parte integrante da resistência e do fortalecimento da luta camponesa.

Sonho que nunca chega, a realidade que não se concretiza: a uchronia se faz presente nas narrativas dos entrevistados sobre o setor educacional. A primeira vez que tive contato com esse conceito foi através do texto de Alessandro Portelli intitulado *Sonhos Ucrônicos*. Nele, o autor mostra como as narrativas dos entrevistados estão relacionadas aos seus desejos e ao ideal de vida que, para eles, deveria ter se tornado realidade. Embora o contexto dos trabalhadores italianos na análise de Portelli¹⁸⁸ seja distinto em muitos aspectos do presente estudo, ambos compartilham a ideia de um futuro desejado, de algo que, mesmo com os esforços empreendidos, não se concretiza.

O Assentamento Pirituba também não alcança o ideal de educação que formulou nas décadas de 1980 e 1990. Isso reflete em sentimentos de frustração e desapontamento entre os entrevistados e militantes, que expressam o desejo de um sistema educacional mais alinhado às vivências do movimento e à luta pela reforma agrária.

3.1. PRESENÇAS E AUSÊNCIAS EDUCACIONAIS

O termo “presença” significa comparecimento, a existência em algum lugar. Por outro lado, “ausência” remete à inexistência, à falta de algo ou alguém. Ao tratar de presenças e ausências neste ensaio, baseio-me no processo historiográfico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao longo dos últimos 40 anos, que construiu uma trajetória sólida no âmbito educacional.

Dado que o objetivo deste ensaio é compreender a complexidade das dinâmicas identitárias em relação aos espaços de educação, inicio pela análise dessas presenças e ausências entre a juventude, buscando entender o que permaneceu ou se perdeu nas últimas décadas.

¹⁸⁸ PORTELLI, A. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 41-58, 1993.

Como citado por Candau¹⁸⁹, a identidade não é imutável, ela está profundamente ligada às relações culturais vivenciadas pelo sujeito, sempre em movimento. Além disso, a juventude do assentamento não é a mesma formada nas décadas de 1980 e 1990 e ocorreram mudanças drásticas para ela.

Conforme o mundo ao redor muda, o processo de identificação entre o assentamento, a luta, a educação e a juventude também se transformam. Atualmente, é possível perceber que outras perspectivas atravessam os jovens do assentamento, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais que influenciam suas vivências e formas de se conectar com o espaço educacional e o movimento ao qual pertencem. Sobre isso, Izabel diz:

Agora mudou também a juventude. Hoje, na minha época, não tinha muita possibilidade de estudo. Para estudar era longe, não tinha nada por perto, em Itapeva não tinha nada. Hoje não, hoje tem. Além da faculdade... É particular, é, mas há formas de você conseguir bolsas, né? Nosso povo consegue por meio de bolsas. Daí tem transporte para levar... Há seis anos atrás tinha a faculdade já, mas não tinha transporte, tinha que se manter e voltar todo dia, então tornava-se inviável para uma pessoa. Hoje não, hoje tem transporte municipal¹⁹⁰.

Fez-se constante a ideia de melhoria de vida. A juventude de hoje tem acesso a bens de consumo e a possibilidade de estudo – algo que foi institucionalmente e permanentemente negado aos jovens que chegaram ao assentamento na década de 1980. A presença de um ensino que dá continuidade à educação da juventude contribui para a identificação dos jovens com o lugar, vinculando-os a um espaço de melhores condições, ou, pelo menos, à ideia de que isso é realizado. Não discuto a ascensão social dos que chegaram ao assentamento, pois isso é evidente apenas ao comparar as imagens e relatos obtidos ao longo da pesquisa. O ponto central é a necessidade de reafirmação dessa melhoria, em contraste com o futuro desejado – a ucrônia mencionada.

A realidade idealizada não se concretiza completamente, devido aos caminhos percorridos pela história. Isso não significa o insucesso do projeto. O que chamo a atenção é a reafirmação dessas conquistas, mesmo diante de fatos que comprovam melhorias evidentes. Volto assim à ideia do texto *Sonhos Ucrônicos*, de Alessandro Portelli.

No ensaio do autor italiano, os trabalhadores que pesquisa, diante de tentativas frustradas de melhoria da situação política da época, fantasiaram um passado desejado¹⁹¹. No caso do assentamento em análise, essa idealização se manifesta de forma menos explícita e

¹⁸⁹ CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

¹⁹⁰ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

¹⁹¹ PORTELLI, A. *Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores*. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 41-58, 1993.

diferenciada, mas não deixa de ser uma recriação do que poderia ter sido. As falas dos entrevistados manifestam constantemente comparações entre o sucesso alcançado e aquilo que acreditam que deveria ter sido conquistado.

Essa reflexão demonstra as dificuldades vividas em um local marcado por um processo de luta tão desejado e sonhado por aqueles que iniciaram sua trajetória. A luta pela terra é, também, uma luta pelo sonho de um lugar melhor, inserido em outras tantas lutas. Aqueles que chegaram nas décadas de 1980 e 1990 vivenciaram frustrações, melhorias e declínios, e a perseverança foi alimentada pelo desejo de alcançar o mundo idealizado.

De volta à entrevista de Izabel, ao analisá-la isoladamente, poderia-se imaginar que o Assentamento Pirituba atingiu as metas inicialmente almejadas, uma vez que conquistou terras, escolas distribuídas, garantindo formas de renda e alcançando um sucesso econômico notável. Os aspectos físicos das instituições revelam essa transformação:

IMAGEM 6 – Primeira sede da Escola Terezinha



Fonte: Durval¹⁹². Primeira sede da E.M. Prof. Terezinha de Moura Rodrigues

¹⁹² DURVAL, B. A. L. Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta. Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - PUC-SP, [S. l.], 2020.

IMAGEM 7 – Fachada da E.M. Prof.^a Terezinha de Moura Rodrigues Gomes



Fonte: MST. Fachada da escola do Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

IMAGEM 8 - Sala de aula E.M. Prof.^a Terezinha de Moura Rodrigues Gomes



Fonte: MST. Estrutura física das salas do ensino infantil da instituição.

IMAGEM 9 - Cotidiano escolar



Fonte: Acervo pessoal da autora. Dinâmica da sala de aula do 5º ano.

IMAGEM 10 - Cantinho da leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora. Espaço de leitura dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

IMAGEM 11 - Campo de Futebol da E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes



Fonte: Acervo pessoal da entrevistada. Visita ao campo de futebol da instituição com os alunos do Ensino Infantil.

Embora a Imagem 6 seja a única encontrada da sede inicial da E. M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, fica claro o avanço significativo da instituição nos últimos anos. Como as escolas fazem parte da paisagem local, as melhorias estruturais conquistadas por meio das lutas são vistas como símbolos de reconhecimento pelos sujeitos sem-terra, especialmente por aqueles que participaram dessas batalhas. Ou seja, a luta, pertencente a um passado distante, permanece viva no imaginário dos entrevistados que a construíram, sendo vista como um marco de diferenciação. Contudo, essas conquistas não resultaram na consolidação completa do projeto educacional idealizado. As lacunas ainda são evidentes no espaço.

Em relação às fotografias, é necessário contextualizar que a maioria foi realizada durante uma pesquisa de campo na Escola Terezinha, em 2023. Retomo as reflexões de Mauad¹⁹³ para embasar a análise imagética. Segundo a autora, as imagens refletem a intencionalidade de quem as captura e seleciona. Elas não representam uma realidade pura, mas sim uma interpretação do que se acredita ser real.

A produção e a escolha dessas fotografias estão diretamente relacionadas à definição da historiadora. Minhas escolhas não são frutos de mero acaso, tampouco desprovidas das

¹⁹³ MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

relações dialéticas que estabeleci ao realizá-las. Minha intenção é transmitir ao leitor aquilo que percebi durante as visitas e a pesquisa desenvolvida para este trabalho: um lugar surpreendente.

Apesar das salas pequenas e do espaço limitado para acomodar tanto o Ensino Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola está bem conservada, com um parque em reforma e um campo de futebol amplo, onde crianças brincam. A estrutura é muito semelhante às escolas urbanas, exceto pelo menor número de alunos.

Ao me deparar com um local bem estruturado, o impacto foi significativo. Mesmo conhecendo os avanços alcançados, ver essas mudanças concretizadas, como pesquisadora que cresceu em Itapeva, foi inesperado. Refletindo sobre esse acontecimento, percebo que é justamente essa sensação que os assentados desejam. As fotografias foram tiradas imbuídas e escolhidas pelas narrativas dos entrevistados e pela percepção que desenvolvi ao longo das visitas. Elas refletem o desejo, mesmo que momentâneo, de dar vida àquela percepção, revelando a estruturação do local e seus aspectos de conquista¹⁹⁴.

Acerca das lacunas educacionais, elas estão relacionadas a um processo social regional. Há a presença de políticas públicas que tornam a implementação do ensino possível, assim como a falta delas para a efetivação de um saber diferenciado, ligado à realidade local e aos anseios dos assentados. Entre avanços e descontinuidades, resistem as escolas do assentamento, dentro dos limites viáveis:

Mas assim, a gente queria, defendia que reformasse ela, ajeitasse, deixasse ali. Igual hoje você ia ver ela, como era, como foi a nossa escolinha de madeira, a primeira escolinha nossa. Mas aí passou por cima de nós. Por isso falo para você, o pessoal até hoje tesoura mesmo as coisas que a gente quer, o que a gente quer defender. Estragam mesmo, bagunçam mesmo, e bagunçaram. Derrubaram a nossa escolinha. Daí me coloquei na cabeça dos pais que tava muito perigoso, que isso e que aquilo. Que tinha que derrubar o velho para fazer, tem que tirar as coisas velhas para pôr as coisas novas, tirando o velho para entrar no novo. Daí os pais, muitos, né, aquela meia dúzia de pais que eles discutiram, puseram isso na cabeça e... São essas coisas assim que a gente olha, e a gente fica, às vezes, a gente se sente... a gente que percebem que eles estragaram as coisas que a gente construiu com tanta luta, tanto sacrifício, que foi muito sacrifício. Eles estragaram nosso retrato de luta, assim, sabe? [...]. E aí, igual eu te falei, se a gente não presta atenção, fecham até a escola, eles fecham até a escola. Mas é isso, nossa luta aqui, mas a gente vive bem, fora os desaforos de que eles passam por cima de nós [risos]. Mas tudo isso é falta de gente para defensor. Quando enfraquece a luta, enfraquece tudo¹⁹⁵.

¹⁹⁴ No segundo capítulo desta dissertação foi abordado o estranhamento e a deslegitimação das melhorias no assentamento por parte do público urbano. Contudo, essa não é a discussão central nesta seção. O objetivo aqui é debater a imagem construída do assentamento e as representações que ele carrega. A intenção é explorar como essas representações moldam as percepções, tanto internas quanto externas, e como o próprio assentamento se apresenta como um espaço simbólico.

¹⁹⁵ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

D. Fátima participou de todo o processo de luta pelas escolas. A pedagoga da terra observa a importância do reconhecimento da historicidade do local, mesmo sendo um fator ausente nos setores públicos e, em certos momentos, na própria comunidade. A ausência de relação entre o movimento, a comunidade e os lugares de poder evidenciam-se no episódio relatado pela entrevistada, quando a primeira instituição, a casinha de madeira da Imagem 5, é demolida. Tal negligência resultou na demolição da antiga instituição, que se deu pela decisão de poucos pais que puderam participar do processo.

No ano de 2021, a antiga sede da escola Terezinha de Moura foi destruída. Um símbolo de luta pela educação na localidade, em atividade desde 1984, teve sua demolição justificada pela falta de estrutura para receber os alunos. Em uma conversa não gravada, D. Fátima admite que a infraestrutura não era das melhores, e que o desejo dela e de muitos dos seus companheiros era a reforma do local, quem sabe até mesmo a construção de um espaço de memória.

Faz-se importante compreender o uso da memória, como ela se formula e se constitui na sociedade vivida. Segundo Michael Pollak¹⁹⁶, as memórias de dominação se perpetuam na civilização marcada pela globalização, visto que a memória e seus usos estão em constante disputa. No Brasil, é possível analisar o reconhecimento da memória como um direito do cidadão, e, sendo a cidadania brasileira formulada como um meio de distribuição de direitos para uns e negação para outros, entende-se que a problemática da preservação e continuidade da historicidade da luta dos assentados de Pirituba está ligada a uma profunda desigualdade vivenciada, bem como aos conflitos de narrativas. Narrativas porque o fazer da história e a perpetuação de uma memória se dão a partir daqueles que as contam, dentro dos meios possíveis.

Entendo que o reconhecimento e a preservação da historicidade assentada sejam elementos negados ao local da pesquisa. Ou seja, a conservação da memória, de uma maneira patrimonial, muitas vezes é reservada às camadas mais elevadas da nossa sociedade, visto que está relacionada ao poder público. Com isso, os assentados criam outros subterfúgios para a continuidade de sua história, como o trabalho educacional desenvolvido por meio do núcleo Che Guevara. Além disso, Fátima atenta-se à necessidade de estarem sempre vigilantes para que não percam aquilo pelo que tanto lutaram. Para ela, a luta vem se enfraquecendo.

Acerca do aspecto identitário, os processos mudam e se modificam muito com o tempo. Atualmente, as escolas não possuem uma juventude única na perspectiva pelo

¹⁹⁶ POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

movimento. É possível que essa unidade ou hegemonia entre os jovens nunca tenha existido. Ainda assim, os entrevistados alegam uma mudança nesse sentido:

Hoje os jovens estão em outros tempos, né? Então, talvez para eles seja muito natural, é muito comum hoje, né, fazer o uso de agrotóxico na labora. [...]. Você não consegue ter uma produtividade sem associar o crescimento dessa planta com adubos químicos, como algum tipo ou outro de pesticida e assim por diante. Então, para esse jovem, esse é o momento dele. Então, você traz como acontecia a produção de alimentos na comunidade, como foi algumas décadas atrás, e como ela acontece hoje. E aí sim, a gente também tinha a função de trazer para o currículo debates a partir de temas transversais, como o meio ambiente, como a questão da economia, a questão do desenvolvimento geográfico. Tudo isso a gente pode trazer. E aí você pergunta: mas todos os alunos conseguem reagir? E aí nós vamos para as particularidades, mas, de modo geral, a gente sempre teve a preocupação de trazer não um currículo vazio, linear da história, mas trazer a própria construção¹⁹⁷.

Outro público, outras perspectivas. A fala de Eleidimar revela que as mudanças estruturais e culturais dificultam a implementação de novas práticas de ensino.

Como discutido no capítulo anterior, Eleidimar faz parte de um grupo de educadores que desejam adaptar o currículo de acordo com as necessidades de seu público. Para ele, essa adaptação não é uma tarefa difícil, considerando sua formação diferenciada. Contudo, sua experiência não é a regra das escolas em discussão.

O problema para a efetivação de um ensino diferenciado vai além das questões estruturais do sistema educacional; ele também abrange as novas relações sociais vivenciadas pelos alunos. As ambições e perspectivas da juventude camponesa estão intimamente ligadas às dinâmicas que se desenvolvem em nível nacional. Com o advento da modernidade, o uso massivo de agrotóxicos e as melhorias estruturais na região levam os jovens a se preocuparem mais com a lucratividade que as agrovilas podem oferecer. Essa afirmação é sustentada pelas entrevistas realizadas, que indicam a necessidade de incorporar temas transversais no currículo escolar, conforme o entrevistado, para aproximar os alunos da concepção do campo relacionado à reforma agrária.

Trabalhar com noções identitárias, assim como com a historicidade local, é um desafio nas instituições de ensino. Não vejo essas questões como antagônicas, pois as relações enfrentadas e o histórico de processos vivenciados de alguma forma compõem a identidade dos jovens. A história não está completamente apagada, o movimento ainda permeia as relações familiares e comunitárias em situações específicas, reforçando a importância de considerar essas dinâmicas para a formação educacional e a construção identitária dos estudantes. Ainda assim, é fato que existe uma fragilidade nas dinâmicas entre movimento e juventude. Não há

¹⁹⁷ Entrevista concedida à autora em junho de 2024.

dualidades ou ambivalências nesse debate; trata-se de uma complexa teia de relações, tecida pela dinâmica da vida e pelos processos históricos e sociais.

Dando continuidade às ausências e permanências, retomo a questão curricular. Ausentam-se documentos que garantam à realidade local um conteúdo significativo nesse sentido. Assim, a pergunta que surge é: como é um currículo que realmente respeite as particularidades do campo?

O currículo, como documento orientador já mencionado, precisa ajudar o professor em sua missão educacional. Um currículo voltado à educação do campo é aquele em movimento, que trabalha na práxis a identidade camponesa, a história, a memória e as relações presentes no campo. Entende-se que os documentos e a educação realizada também se vinculam ao mundo rural. Os professores, por sua vez, precisam adaptar constantemente o conteúdo e não possuem diretrizes claras sobre como trabalhar com a educação camponesa. Outro ponto vinculado a isso é que, historicamente, o Brasil enfrenta problemas pela ausência de formação de educadores e de políticas voltadas à educação camponesa:

temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima¹⁹⁸.

A realidade de exclusão que se perpetua na educação brasileira, especialmente entre os educadores do campo, determina os limites do ensinar e do aprender nesse contexto. O saber secularizado, vinculado aos ideais citadinos, se faz presente e, com isso, os entrevistados manifestam o interesse pela implementação de um saber diferenciado, como explicita Alessandra:

Olha, por enquanto eu não vejo grandes, grandes impactos não. Nós gostaríamos que fosse a educação do campo, que fosse uma educação... Que fosse uma educação que... Não, que não atendesse somente o currículo do estado, do município, que é importante, porque as crianças um dia vão fazer vestibular e precisa ter condições de competir com os outros, com os outros estudantes, né? Mas a gente gostaria que também fosse acrescentado um currículo, um currículo diferenciado com a educação do campo, né. Uma coisa mais visível para a realidade do campo, né, das crianças. Que seria uma educação mais interativa, né? Que as crianças podem interagir com a natureza, com a terra, com os animais, né? Que elas choram essa pertença, né, pertença do campo, né. Pertença sem-terra e pertença do campo mesmo, porque tem muitos que vão estudar e não voltam mais, né. Não volte mais para cá, crie asas e voam. Não que seja ruim, mas é importante também que queiram ficar, que tenham essa oportunidade de ficar¹⁹⁹.

¹⁹⁸ ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. p. 158.

¹⁹⁹ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

Um currículo diferenciado e amplo é o que desejam. Ao falar da mudança curricular, não me refiro à exclusão do que foi vivido dentro das instituições tradicionais. Os entrevistados querem que seus filhos e as crianças da comunidade tenham as mesmas oportunidades que as que vivem no ambiente urbano: possam ingressar nas universidades, em cargos públicos e/ou em diversos mercados de trabalho, se assim quiserem. É preciso que o jovem tenha escolha e possa ocupar diferentes segmentos, pois o próprio movimento precisa de uma frente ampla para que a luta continue²⁰⁰.

Quanto ao que se faz presente e ausente dentro do Assentamento Pirituba, hoje os jovens têm acesso ao ensino superior, algo que, décadas atrás, parecia utópico. Nos anos 1980, a chegada ao ensino superior fazia parte dos sonhos dos assentados. Graças ao processo de luta, em um contexto regional, os camponeses conseguiram que o município de Itapeva oferecesse transporte gratuito aos alunos da agrovila, permitindo que frequentassem a faculdade particular da cidade.

Todas essas conquistas fazem parte do histórico de lutas dos assentados. Mesmo que exista um longo caminho a percorrer em relação ao que se almeja, não é possível apagar nem negligenciar as vitórias alcançadas até aqui.

Concluo este tópico com uma afirmação: mesmo com as limitações apresentadas, refiro-me a lugares de transformação. Houve mudanças de perspectivas e a permanência dos sujeitos no campo por meio das instituições educacionais. É em uma escola com limitações e precariedades que se encontra esperança – esperança porque é um espaço potencialmente transformador, que permite aos sujeitos permanecerem na terra. Ainda assim, está distante daquilo que, por tanto tempo, é formulado e reconstruído pelo movimento. Advirto que o acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar da sombra do esquecimento milhares de cidadãos negligenciados pelo sistema social.

Ao falar acerca das presenças e ausências das escolas e da educação no Assentamento Pirituba, o intuito não é rotular que modelo de saber deve existir, muito menos determinar o que deve ou não estar presente nas instituições. É possível que, se a condução da conversa tivesse sido diferente, se a localidade fosse outra ou se o próprio direcionamento do diálogo fosse distinto, novos debates teriam surgido, e esta parte do texto se configuraria de maneira

²⁰⁰ O Assentamento Pirituba já conta com uma diversidade de profissionais, mas os entrevistados apontam que ainda há melhorias a serem alcançadas. Entre elas, destaca-se a ampliação dos programas existentes e a implementação de escolas diferenciadas na região. Vale lembrar que muitas das conquistas no âmbito nacional não chegaram integralmente a essa comunidade, localizada no interior paulista, onde as relações com o agronegócio e o poder público local exercem uma influência significativa.

completamente oposta. No entanto, a intenção é evidenciar as necessidades dos assentados e os seus desejos para as escolas.

Por isso, considero importante ressaltar que as escolas não são os únicos espaços de aprendizagem. A educação se constrói na relação dialógica entre sujeito e mundo; é um processo maior do que aquilo que cabe em uma escola. Compreender e viver no mundo exige uma relação de aprendizagem complexa, que envolve vários fatores, sujeitos e lugares, não podendo estar limitada unicamente às dinâmicas educacionais institucionais.

3.2. OUTROS ESPAÇOS FORMATIVOS

Arroyo²⁰¹ afirma que as escolas são espaços essenciais para a formação humana, pois é nelas que o saber se constitui de maneira intencional, pedagógica e cuidadosa. Contudo, ele alerta que o processo educativo vai além da escola. Entendendo que a prática coletiva, as convivências sociais e a luta também educam, a educação se dá em muitos outros lugares e nas relações cotidianas dos sujeitos analisados.

Ao fazer uma leitura atenta sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) observa-se que, ao longo de sua trajetória, a educação em seu sentido tradicional não esteve integrada ao modelo de ensino elevado pelo movimento. Hoje, o MST valoriza outros espaços de aprendizagem que articulam educação e mobilização, como o Núcleo Che Guevara e os encontros "Sem Terrinha", que ocorrem periodicamente. Essas são ações já conhecidas e discutidas ao longo deste ensaio. O intuito aqui é observar os espaços ainda não revelados e/ou debatidos de maneira mais aprofundada na pesquisa.

No início do Assentamento Pirituba, um importante ator social foi mobilizador das ações pelo movimento: a Igreja Católica. Muitos dos assentados chegaram por meio da instituição religiosa e passaram por processos de mudança de vida e perspectiva por meio de seus ensinamentos. Esse foi o caso de D. Fátima, S. Zezinho e Lourdes.

Para compreender melhor a relevância da Igreja, recorro à história da entrevistada Lourdes. Militante das causas sociais desde a juventude, a castelhana veio ao Brasil motivada pelas missões da Igreja Católica durante a década de 1980, onde atuava na Espanha. Suas concepções políticas e ações desenvolvidas ao longo de sua vida tiveram como base a Teologia da Libertação, que fundamentou sua fé e suas práticas:

E a gente era um grupo que fazia essa colhida. Outro grupo que participou foi o JOC, JOC e OAC, que são grupos relacionados à igreja na linha da teologia da libertação. Foi lá que, a partir do método "ver, julgar e agir", a gente se transforma um pouquinho

²⁰¹ ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

em militância: ver a realidade, observar a realidade. Julgar, quer dizer, a partir da realidade que você vê, quais são as causas, quais são as consequências. E agir no sentido de se envolver para poder transformar essa realidade que foi observada, passada por interpretação, e agir. E tudo isso é à luz do Evangelho da teologia da libertação, no sentido de que a teologia da libertação é uma linha da Igreja Católica que trabalha para que a humanidade seja... que todos tenham direitos iguais²⁰².

Lourdes veio ao Brasil por meio das ações sociais da Juventude Operária Católica, onde realizou trabalhos voluntários com moradores de rua na cidade de São Paulo. Foi nesse contexto que conheceu seu marido, Luís, e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Vendo no movimento uma oportunidade de melhoria de vida e uma forma de continuidade de suas concepções políticas, a castelhana decidiu se mudar para o interior do sudoeste paulista.

Mais de 40 anos após sua chegada, Lourdes ainda carrega os ensinamentos da Teologia da Libertação, especialmente quando fala sobre a situação dos empobrecidos. A entrevistada entende que a disparidade econômica não é uma relação natural, é algo imposto por um sistema de dominação que se perpetua ao longo dos anos. As concepções formuladas pela Igreja Católica foram fundamentais para a construção do modelo atual do movimento:

Stédile diz da importância do trabalho ecumênico da CPT, pois a divisão religiosa poderia ter criado diversos movimentos de camponeses e não o unificado MST. Para Stédile, sem a CPT, os camponeses teriam se organizado, mas essa ação não desembocaria na criação do MST. Para o líder dos Sem Terra, o primeiro fator que permitiu o surgimento do MST foram as lutas pela terra, o segundo foi o trabalho da CPT²⁰³.

Durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, a Comissão Pastoral da Terra se comprometeu com a questão agrária brasileira e com a justiça social para os trabalhadores do campo. Embora na atualidade sua ação não seja expressiva, isso não diminui sua importância na história do movimento. Para S. Zezinho, há "um certo retrocesso nas mudanças que houve nas pessoas, nas coordenações. Eles ficaram bem mais distantes em relação ao movimento da luta pela terra. É uma estrutura da Igreja, é uma estrutura fechada para a igreja"²⁰⁴.

Ao longo do tempo, as igrejas atuaram como espaços formativos onde muitos assentados aprenderam não apenas por meio dos ensinamentos religiosos, mas também pela concepção de justiça social que ali se formulava. O conceito de endoculturação, realizado por Brandão²⁰⁵, ajuda a compreender melhor este processo de ensino-aprendizagem ocorrido para além da escola formal.

²⁰² Entrevista concedida à autora em março de 2023.

²⁰³ MENEZES NETO, A. J. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, maio/ago. 2007. p. 335.

²⁰⁴ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

²⁰⁵ BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Ora, no interior de todos os contextos sociais coletivos de formação do adulto, o processo de aquisição pessoal de sabercrença-e-hábito de uma cultura, que funciona sobre educandos como uma situação pedagógica total, pode ser chamado (comalgum susto) de endoculturação. Dentro de sua cultura, em sua sociedade, aprender de maneira mais ou menos intencional (alguns dirão: "mais ou menos consciente"), através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relação com a natureza e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de endoculturação, e é também parte da aventura humana do "tornar-se pessoa"²⁰⁶.

A educação é parte do processo de endoculturação e está presente sempre que há uma relação de ensino-aprendizagem. A igreja também integra aos espaços de educação, que ocorrem em diversos contextos. Para viver e conviver, é necessária a educação não restrita a um único modelo, mas constituída por várias formas de educações. Cada relação de ensino-aprendizagem é formulada a partir das possibilidades e necessidades dos grupos que dela participam.

Durante muitos anos, a igreja desempenhou um papel orientador para os entrevistados desta pesquisa, colaborando nas conquistas relacionadas à terra e nos processos de luta pela reforma agrária. No entanto, essa realidade mudou em vários aspectos. Atualmente, as agrovilas contam com uma igreja católica mais distante das questões cotidianas e sociais do assentamento. Além disso, essas comunidades abrigam igrejas de diferentes diretrizes e orientações, refletindo uma maior diversidade religiosa. A entrevista de S. Zezinho permite algumas reflexões neste sentido:

Então, hoje está estabelecida uma estrutura da igreja. Fazemos parte da paróquia de Itaberá, temos uma cooperação, um conselho na comunidade da Igreja Católica, e temos outras igrejas na agrovila, né? Aqui tem, no mínimo, mais duas roupas: uma que é a Congregação, que está na comunidade, e tem um grupo que participa do Mundial. E a Igreja Católica tem uma estrutura, né, uma paróquia e as comunidades, e aqui é uma das comunidades. São 32 comunidades rurais, 32 no total, que participam da paróquia de Itaberá, e nós somos uma delas, participamos aí²⁰⁷.

No Brasil, nota-se a expansão e o fortalecimento das alas conservadoras, com a ascensão da ultradireita em setores influentes da sociedade. No campo religioso – fundamental para a socialização dos indivíduos – ocorreu algo similar. As pregações passaram a se concentrar na oposição ao divórcio, ao comunismo, às causas feministas e aos direitos humanos, entre outros temas²⁰⁸. Em síntese, as propostas inovadoras da Teologia da Libertação perderam espaço nas instituições religiosas. Menezes Neto, ao abordar o tema, fala:

²⁰⁶ BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 10.

²⁰⁷ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

²⁰⁸ Esta é uma problemática local, relatada pelos entrevistados em conversas paralelamente às entrevistas. Nos últimos anos, a ala conservadora cresceu bastante, em especial nas instituições cristãs. Além disso, as igrejas pentecostais e neopentecostais ganharam muito espaço na sociedade como um todo. No entanto, é preciso dizer que esta não é uma regra em todo o local. Assim, a questão aqui apresenta parte das dinâmicas regionais e vívidas.

A Teologia da Libertação, como movimento organizado no interior das Igrejas e no meio dos movimentos populares, perde força no contexto das instituições religiosas, assim como perde força junto às suas bases. No Brasil, o crescimento das religiões evangélicas não pode explicar, por si só, a diminuição da força política da Teologia da Libertação, pois nelas também existem setores minoritários comprometidos com mudanças. Mas alguns dados são evidentes: o crescimento das igrejas evangélicas acontece num contexto conservador, e suas propostas políticas levam, hegemonicamente, ao conformismo e à adequação ao modo de vida existente²⁰⁹.

Com base nas reflexões do autor e nas entrevistas cedidas, compreende-se que a Igreja Católica, outrora atuante, se encontra distante do contexto local da pesquisa. Perpetua o modelo estruturante tradicional, e outras igrejas, muitas delas ligadas aos setores conservadores da sociedade, ganharam espaço. O passado de luta e engajamento social passa por transformações, resultando em uma configuração marcada pela distância e por uma nova realidade religiosa.

Acerca da percepção dos entrevistados sobre os lugares de aprendizagem que foram e serão trabalhados, eles têm uma visão pouco otimista quanto às ações educacionais. De modo geral, não conseguem identificar espaços contínuos de formação. Para eles, não há nenhum programa ou projeto que esteja consistentemente vinculado à construção do saber. As ações desenvolvidas pelo movimento são percebidas como pontuais e descontínuas. Além disso, S. Zezinho expressa preocupação com o impacto do novo ensino médio, pois acredita que a permanência prolongada dos jovens nas escolas tradicionais prejudica o trabalho educacional com crianças e adolescentes no contexto do movimento:

Ah, bem pouco, bem pouco espaço. Nós descobrimos... O encontro do Sem-Terrinha é um espaço de formação, mas isso acontece no período das crianças, em outubro, no mês de outubro. Hoje está bem fracassada essa atuação de formação das crianças. Além da escola, está bem, bem fraquinho, viu? Já teve um período que foi mais forte. Mas já tem uns quatro anos, acho que a pandemia ajudou a evitar essas possibilidades. O pessoal perdeu essa fantasia, né? Mas já teve forte essa atuação com os Sem-Terrinha: recuperação de nascentes, encontros, atividades culturais fora da escola convencional. Com o tempo integral das escolas, a tendência é que fique mais difícil de acontecer, porque vai sobrar sábado e domingo para você pensar alguma atividade com as crianças, porque, de outra forma, elas estão na escola o tempo integral²¹⁰.

Mudanças e descontinuidades. Foi unânime entre os entrevistados a percepção das dificuldades enfrentadas nos últimos anos em relação à mobilização pelos setores educacionais. Reitero que essas dificuldades estão diretamente ligadas ao cenário vivido e às transformações que a juventude enfrenta diante de um mundo moldado pelo neoliberalismo, com suas dinâmicas que tendem a apagar ou minimizar as causas sociais.

²⁰⁹ MENEZES NETO, A. J. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, maio/ago. 2007. p. 335.

²¹⁰ Entrevista concedida à autora em fevereiro de 2023.

Até o presente momento, a preocupação com os espaços de saber está voltada ao público infanto-juvenil. Contudo, eles não são os únicos que necessitam da aprendizagem e reconhecimento. O Assentamento Pirituba abriga uma cooperativa de mulheres, a COOPLANTAS, que atua na produção de remédios fitoterápicos, ensinando às mulheres uma outra forma de gerar renda, diretamente ligada ao trabalho com a terra.

O grupo de mulheres iniciou suas atividades em 1996. Uma maneira encontrada pelo setor feminino de continuar o trabalho no campo e trazer melhorias para a comunidade.

Silva²¹¹ aponta que essa iniciativa surge após a visita da enfermeira suíça Isabelle Plomb, que atuou em parceria com uma ONG da época, com o objetivo de trazer especialistas para ensinar as camponesas a produzirem medicamentos caseiros. Com o sucesso do projeto, as mulheres tiveram a oportunidade de se organizarem para a produção de chás, xaropes, pomadas, xampus, sabonetes e tinturas, voltados aos cuidados com a saúde, além de fitoterápicos usados no tratamento de animais.

Apesar das iniciativas bem-sucedidas, o grupo desintegrou-se em 2009, devido a problemas enfrentados pelas cooperativas na época. A COOPLANTAS foi criada a partir dessa dissolução, focada exclusivamente na organização feminina para a produção de fitoterápico. Com isso, não há mais a mesma configuração e participação do período inicial. Para entender melhor essa mudança, relembro uma entrevista que realizei em 2021 com uma ex-cooperada, Lucia Proença, que ainda vive na Agrovila VI. Ela comentou sobre as transformações e a importância do grupo em que participou:

Não, é que é assim, no começo, quando a gente trabalhava aqui, não era cooperativa ainda, né?! Era cada assentamento que tinha seu grupo de mulheres, que era um grupo que trabalhava. Porque em todo o assentamento, todas as mulheres aprenderam a fazer os remédios, né?! Então cada um tinha o seu grupo. Depois de 13 anos que as mulheres estavam no grupo, desfez o grupo, porque aí a cooperativa também parou, as mulheres também pararam. Aí cada uma foi fazer o seu remédio na sua casa, como hoje todo mundo faz ainda, né. Mas cada um, cada uma, na sua casa, sabe fazer. Aí, depois de... acho que foi em 2009, se não me engano, foi fundada a COOPLANTAS, né? Que é uma cooperativa de mulheres. Só que assim, alguns voltaram a trabalhar, outros já não saíram. E muitas trabalharam um pouco e saíram, como eu. Eu não faço parte da COOPLANTAS mais, e já faz tempo!²¹²

É necessário destacar que a entrevista mencionada foi a única não conduzida com foco na compreensão dos espaços de saber. O objetivo de incluí-la é compreender o processo histórico desse grupo, amplamente relatado ao longo da trajetória que percorri no assentamento.

²¹¹ SILVA, E. B. **Encontros e desencontros**: a ação política entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista (1984-2006). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

²¹² Entrevista concedida à autora em maio de 2021.

No decorrer dos cinco anos em que trabalho na localidade, pude observar a importância atribuída ao grupo de mulheres.

O coletivo, com o modelo e a participação feminina da década de 1990, interrompeu suas atividades de maneira organizacional, o que não significou a cessação de suas práticas de saber. As mulheres deram continuidade ao que aprenderam e desenvolveram ao longo de mais de uma década, cada uma em sua casa. Atualmente, a COOPLANTAS funciona com o apoio da Faculdade de Ciências Agrárias de Itapeva (FAIT), o que reforça a seriedade e a eficácia do trabalho realizado. Isso demonstra como as práticas adquiridas, ainda que com uma participação menor da comunidade, continuam a gerar impacto positivo, especialmente na vida das mulheres:

Vamos ver aqui, acho que essa aqui faleceu, essa aqui foi a primeira que faleceu do coletivo, fundadora do coletivo de mulheres no assentamento. Tá vendendo? Essa foi a fundadora. Ela já faleceu. Esse aqui é o filho dela, hoje, né, tem homem, tem filhos com uns 10, 11 anos já. Então, aqui está um pouco da história. Aqui eram ervas medicinais, né? Aqui também tem, né? Ainda trabalho, tá? Hoje ainda trabalho, mas já, assim, na escala industrial, eu acho, porque tem o pessoal da farmácia, da faculdade de Itapeva, que acaba que agora já tem mais pesquisa científica²¹³.

Ao observar as imagens em seu baú de recordações, Izabel aborda brevemente a situação atual do coletivo. Em pesquisa realizada no site do MST, a parceria entre a instituição particular e as mulheres assentadas se concretiza pela produção de medicamentos distribuídos na cidade de Itapeva por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).

Com quase 30 anos de existência, o grupo de mulheres ainda resiste, contando com cerca de 30 membros ativos. Digo "ativas" porque os ensinamentos transmitidos não são completamente mensuráveis nesta pesquisa. Os relatos sobre o uso dos produtos e os conhecimentos adquiridos e ainda aplicados são consideráveis, evidenciando a importância contínua desse trabalho na comunidade.

É importante lembrar que a participação feminina no movimento tem seu próprio desenvolvimento histórico. No início, a questão de gênero era praticamente invisível, com núcleos familiares majoritariamente masculinos. Contudo, o Assentamento Pirituba foi construído com uma luta de homens, mulheres, crianças e idosos – uma luta diversa e abrangente. Com o tempo, a luta pela presença e direitos das mulheres, antes ausentes, torna-se ativa e constante dentro do MST, transformando-se em uma parte essencial das suas práticas e reivindicações sociais:

²¹³ Entrevista concedida à autora em janeiro de 2023.

É muito forte dentro do MST essa participação feminina nas instâncias do movimento. Acho que isso também faz parte do processo de conquista dos espaços. Ao mesmo tempo que o movimento buscava a luta pela terra, também houve aí um movimento dentro do movimento, que foi a reivindicação de que as mulheres pudessem também estar dirigindo o MST. Então, nós vamos ver uma militância muito grande de mulheres, vamos ter aí um quadro fantástico de lideranças dirigentes mulheres diante do movimento. Dentro dos assentamentos, a gente vai sentir um pouco essa necessidade, porque, se pegarmos as famílias que vieram para o assentamento, elas vieram reivindicando um espaço bacana, um lugar bom para morar, ter o que comer e produzir, mas ainda as relações que permeiam os núcleos familiares vão persistir durante um bom tempo. Então, eu diria que hoje temos uma quantidade muito grande de mulheres que são chefes de família dentro da comunidade, mas, ainda assim, a gente percebe, não digo dentro do movimento – o MST é muito aberto, muito bacana –, mas ainda percebemos uma sociedade machista, vamos dizer assim, dentro das nossas comunidades²¹⁴.

A luta pela terra é, de fato, uma luta pela família, envolvendo diversas outras que se entrelaçam. Essa ampliação de perspectiva surge a partir das necessidades familiares e da conscientização das necessidades das mulheres, que passam a serem mais discutidas e vistas com o passar das décadas. Segundo Renata Gonçalves²¹⁵, as mulheres conquistam cada vez mais espaço. Já na década de 1980, há a criação da primeira Comissão de Mulheres do MST, apesar da falta inicial de discussão focada especificamente nas questões de gênero. Isso demonstra uma forte atuação das mulheres e a necessidade contínua de se organizarem para reivindicar suas necessidades e garantir sua participação ativa no movimento.

Em um mundo diverso, a educação existe de forma diferente. No caso do assentamento Pirituba, fala-se de educações que se fazem dentro e fora da comunidade, nas diferentes interações do ser social. O próprio movimento é um espaço de aprendizagem que, no limiar possível, atua nas escolas tradicionais. Sandra, enquanto gestora da antiga escola Agrovila, afirma ter aprendido muito com o movimento através de oficinas e formação na regional do MST:

Então foi lá que eu aprendi muito com eles. Aprendi muito com eles também, Giovana, em reuniões. Em reuniões, todo mundo fala, né? É igual com a papagaio, né? Eu to... Não tava acostumada? Não estava acostumada, porque lá você deixa lá, tem umas pessoas que está, ou você anota aqui, quem vai falar, espera todo mundo falar, ou se quem está falando... É assim. É uma coisa bem, eles são muito bem-organizados, viu? A gente acha, eu falo assim, eu sempre participei de reunião e de encontro deles, sabe? Encontro deles era coisa assim, bem... era, como você diz, eu posso dizer, para você bem-organizado se você tava junto, se você comia, você ia lá lavar o seu prato sabe? É diferenciado, sabe? Porque eu falei, nossa, são coisas assim, sabe e tinha aqueles hinos sem terrinha que já tem nada com eles, né nossa, a gente achava as crianças, sabe aqueles gritos de guerra deles, a gente ficava olhando, né. Porque era diferente pra nós, tanto a gente aprendia com a gente, a gente aprendia com eles, né?²¹⁶

²¹⁴ Entrevista concedida a autora em agosto de 2024.

²¹⁵ GONÇALVES, R. (Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 198-216, 2009.

²¹⁶ Entrevista concedida à autora em julho de 2024.

A entrevistada destaca dois pontos importantes observados ao longo de sua participação: a organização e a singularidade da luta. Como ex-integrante da diretoria que reside na cidade, Sandra revela não estar acostumada com as práticas e o tipo de ensino promovido pelo MST. Mesmo assim, descobriu a importância dessa experiência e como sua interação com o movimento foi e é marcada por uma troca dialética. Isso evidencia, mais uma vez, a necessidade de comunidade e escola estarem envolvidas nas atividades em desenvolvimento.

Quanto às formações e reuniões do MST, existem particularidades que simbolicamente compõem suas práticas. Exemplos claros são as místicas e os workshops realizados pelo movimento, destacados pela entrevistada ao mencionar as reuniões e os gritos de guerra.

A mística, conforme explica Caldart²¹⁷, é uma luta expressa por meio de símbolos, que ajuda as pessoas a manterem viva a utopia. É um dos processos educativos fundamentais do MST. Através dela, os sujeitos constroem conexões, se fortalecem e compreendem a importância da luta. Esses rituais geram sentimentos de solidariedade e coletividade entre os participantes, sendo fundamentais para uma educação transformadora.

Como argumenta Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*²¹⁸, a educação não acontece sem esperança e sem a crença em um futuro de transformação. Nesse sentido, as místicas promovidas pelo MST não apenas reforçam essa crença, como criam um ambiente propício para a formação de pessoas comprometidas com a luta coletiva e a transformação social. Obviamente, estes são apenas aparatos de um projeto maior, e suas ações isoladas não são suficientes para uma mudança completa na sociedade.

As palestras, reuniões e oficinas promovidas pelo MST são lugares de aprendizagem, muitas vezes não intencionais. Essas ações modificaram a vida e concepções dos assentados que integram suas ações. Fernanda conta um pouco de sua experiência neste sentido:

Aí, depois da ciranda infantil, eu comecei a participar como militante mesmo dos encontros estaduais, das reuniões, já fazendo parte desse processo de discussão do que é o movimento, qual é o papel dele e qual é o nosso papel dentro do movimento também. Em 2016/2017, eu faço um curso de... não é bem técnico, mas é sobre agroecologia, né? E esse curso me capacitou para ficar ainda mais dentro do movimento. [...]. E logo depois disso, eu comecei a viajar bastante com o movimento para outros espaços, não contribuindo mais só com a ciranda. Eu vou para o Enera, que é um encontro de educadores, de educadores do movimento, que aconteceu lá em Lusiana, não lembro o ano. E depois disso, eu entrei também para contribuir no setor de juventude, assumindo a direção regional da juventude do movimento. E com isso também passou por várias fases, entrou na pandemia, mas eu sempre estive ativo

²¹⁷ CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2003.

²¹⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

dentro do movimento. Sempre que aconteceu algum encontro, alguma formação, algum ponto que necessitasse da minha presença, eu estava contribuindo²¹⁹.

A trajetória da entrevistada, como a de várias crianças assentadas, começa nas cirandas infantis. O que diferencia a participação de Fernanda é sua inserção em outros espaços formativos, além daqueles voltados exclusivamente ao público infantil. À medida que crescia, sua participação nas reuniões e eventos do movimento também aumentava.

Grande parte de seu envolvimento esteve ligada à sua relação familiar, que sempre manteve laços estreitos com o MST. Fernanda demonstra, por meio de sua fala, a importância dos espaços de formação oferecidos pelo movimento. A ineficiência percebida quanto à efetividade dessas ações está relacionada a fatores como a dificuldade de realizar atividades com maior frequência, o desinteresse de parte da população local e o contexto sociopolítico atual, que apresenta desafios à mobilização.

A cultura assentada mantém sua resistência frente às condições impostas, manifestando-se nos espaços e ações promovidas pelo movimento. A cultura é um processo dinâmico e vívido, moldado e remodelado pelas dinâmicas coletivas. Neste caso, trata-se do que o autor conceitua como "cultura emergente", que se refaz continuamente em busca de relevância diante de um contexto dominante. As práticas desenvolvidas dentro do movimento em Pirituba refletem esse espectro cultural, buscando transmitir seus valores e significados que fazem parte desses espaços.

O MST defende uma educação integral, voltada para o campo e suas dinâmicas sociais. Limitar-se às escolas que seguem um saber hierarquizado e urbano não é uma opção. É necessário que o conhecimento seja visto e valorizado para além dos muros escolares, sem desconsiderar a importância das instituições de ensino. Parafraseando Brandão²²⁰, é preciso entender que as escolas não são as únicas responsáveis pela tarefa de educar e, talvez, no contexto das dinâmicas do modelo educacional atual, elas nem sejam a melhor opção para isso.

A educação se manifesta de diferentes formas e com diversos significados, podendo ocorrer dentro de igrejas, coletivos ou até mesmo do próprio movimento. Não é porque não se fala de professores ou escolas neste subtópico que ele não se refere a educação e educadores. Quando se mencionam outros espaços de educação, não se trata de ignorar o papel dos mestres ou das escolas, nem de desprezar o processo de ensinar e aprender, mas sim de reconhecer que a educação transcende os limites formais.

²¹⁹ Entrevista concedida à autora em março de 2023.

²²⁰ BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas primeiras páginas desta dissertação, revelei um desafio: reconhecer um lugar que acreditava já entender. Ao elaborar o projeto de pesquisa em 2022, pensei tratar-se de uma tarefa fácil. Bastaria modelar e refazer os trabalhos já em andamento desde 2019, afinal, compreendia tudo sobre a localidade. Depois de anos de pesquisas, diversas visitas e conversas, imaginei que nada de novo poderia surgir. Ledo engano no qual, como jovem pesquisadora, me vi cair.

Este trabalho foi um exercício constante de desconstrução das amarras de um ideal de movimento e de educação, daquilo que deveria ter sido encontrado e das frustrações vividas no processo de compreensão. Os resultados aqui obtidos não são absolutos nem donos de uma verdade plena; foram discussões e reflexões construídas a partir das relações tecidas com os diversos atores que, de alguma maneira, atravessaram este trabalho.

Busquei compreender como os espaços de saber influenciaram o processo de identificação do ser sem-terra e percebi que um resultado dicotômico, como "sim" ou "não", seria inviável. As escolas são tanto lugares de reconhecimento quanto de estranhamento, dependendo do projeto de ensino que pretendem. Foram espaços de transformação e criação de sentidos, que se definiram a partir dos recursos que lhes foram fornecidos.

No início do ensaio, tentei entender como e se o percurso do Assentamento Pirituba esteve ligado ao processo de conquista por escolas. Percebeu-se que, diante de um quadro desestruturado da educação rural, houve questionamentos e relutâncias sobre o tipo de educação que seria implementada de imediato. A princípio, a procura pelas escolas foi uma alternativa para que os mais jovens pudessem sair do campo. As instituições eram vistas como necessárias e não como desejadas; quase uma solução inescapável para a melhoria de vida dos jovens camponeses, vinculada à saída deles do campo.

A história dos 40 anos do assentamento se entrelaçou com a trajetória pela conquista das escolas. Com o tempo, as instituições saíram de espaços que remetiam à negligência e ao descaso para se tornarem lugares de disputa, de reivindicações do ser sem-terra e, principalmente, de enraizamento dos sujeitos no campo. Essa mudança de perspectiva esteve diretamente atrelada ao processo de aprimoramento do MST, que passou a se constituir enquanto movimento organizacional.

Dentro da esfera educacional, professores, alunos e tudo o que envolveu o sistema de ensino atuaram como agentes de alteração das dinâmicas escolares. O saber não foi formulado

unicamente por um desses elementos, foi necessário que todos estivessem igualmente alinhados para promover a mudança do conhecimento, o que não foi o caso das escolas em análise.

Cada uma das instituições possuiu um percurso diferente e se modulou de maneira distinta, seja pelo corpo docente que possuía, pela gestão em vigor ou até mesmo pelo poder público ao qual pertenceu. Foi constante a falta de iniciativa das autoridades pela implementação de um saber diferenciado, ligado à historicidade do assentamento e à realidade vivida pela comunidade e pelo público infanto-juvenil que frequenta as instituições.

O processo de identificação que perpassa o setor educacional, foco da pesquisa, revelou-se mais complexo do que se imaginava. Se, por um lado, existiu um setor educacional que não ofereceu tantas aberturas para a implementação de um saber diferenciado, por outro, houve, de forma limitada, um corpo docente – como os entrevistados Eleidimar, Rosinha e Lourdes – disposto a incorporar temas transversais ligados à vivência da reforma agrária. Além disso, coexistiu um impasse entre os jovens, já que parte deles não desejou conteúdos voltados para a historicidade camponesa e, menos ainda, se identificou com o movimento. Essa falta de identificação esteve relacionada às relações sociais dos jovens que viveram em um mundo marcado pela interconexão entre campo e cidade, bem como pelos efeitos da globalização.

As entrevistas demonstraram que não há uma única narrativa, e menos ainda que este trabalho se refere a um modelo pronto de educação; falou-se sobre educações. O ato de educar se constrói nas relações vivenciadas nos diferentes espaços pelos sujeitos assentados. O saber permeou os espaços construídos pelo MST, o cotidiano do movimento, as dinâmicas familiares e os coletivos formados ao longo das últimas décadas.

Percebi que os assentados, ligados às concepções do movimento, não tiveram um formato educacional pronto; o que queriam era a concretização de um ideal que ainda não se realizou, ou seja, de uma educação plenamente voltada a realidade de seus alunos e a historicidade do assentamento. Não neguei as conquistas evidentes da localidade. A intenção foi demonstrar como os sonhos, que se perpetuaram no imaginário dos sem-terra, não se efetivaram em sua plenitude. Essa condição educacional do assentamento esteve ligada ao contexto regional e nacional, marcado pelos atrasos no setor educativo, ainda que diante das melhorias na vida camponesa proporcionadas pela reforma agrária.

Com base no recorte temporal delimitado, de 1984 a 2024, do início da luta pela terra ao momento em que finalizei esta narrativa, compreendeu-se que a esfera educativa passou por mudanças drásticas, que modularam as vivências atuais. O trabalho pretendeu evidenciar a questão identitária no setor educacional do assentamento implantado e, acredita-se, o objetivo foi alcançado. Também foram discutidas outras nuances importantes para a comunidade em

questão, assim como o estudo trouxe contribuições para a esfera acadêmica nas áreas da educação, da história social e da luta dos trabalhadores camponeses, compreendendo o percurso das conquistas camponesas e os debates relacionados aos dilemas curriculares brasileiros.

Como pesquisadora, tive meus anseios em relação a este trabalho. Dentre os vários desdobramentos possíveis, o que mais desejei foi que a historicidade do Assentamento Pirituba e suas lutas fossem amplamente desenvolvidas; que as questões importantes e relevantes para a região de Itapeva, muitas vezes negligenciadas em termos histórico-culturais, ganhassem maior notoriedade. É sabido que este foi apenas um dos diversos trabalhos possíveis sobre a região, mas espera-se que ele contribua, mesmo que de maneira incipiente, para o campo historiográfico.

Para concluir, destaca-se a importância da defesa da educação diante do desmonte vivido no setor público nas últimas décadas. Estudar sobre a educação do e no campo, bem como seus aspectos de identificação, apesar da ausência de responsabilidade do Estado brasileiro, seu principal mantenedor, revelou seus desafios. A produção de material, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele, sobre as questões enfrentadas no campo foi necessária para a legitimação das reivindicações dos trabalhadores camponeses e para a compreensão do *status quo* da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ARENHART, D. A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia do movimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005.
- ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e o ordenamento da Educação Básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BEZERRA NETO, L. A luta rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 5, n. 20, p. 133-147, 2005.
- BRANCO, M. T. C. **Jovens sem-terra**: identidade em movimento. Curitiba: Editora UFPR, 2003.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2003.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASTRO, A. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 1, p. 179-208, 2009.
- CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 03, 2005.
- COSTA, S. A. **Os sem-terra e a educação**: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DURVAL, B. A. L. **Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta**. Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FRAGA, R. C. Q.; SOUSA, J. R. F. Pedagogia da Alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da escola família agrícola Dom Frágoso no Ceará. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 196-216, set./dez. 2017.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, CHAUÍ, Marilena S.; FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GIROTTI, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270078, 2022.

GONÇALVES, R. (Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 198-216, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HASHIZUME, C. M.; LOPES, M. M. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estud. pesqui. psicol.** [online]. 2006, v. 6, n. 1, p. 99-108.

HOLSTON, J. **Cidadania Insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LAVERDI, R. Raymond Williams e história oral: aproximações sócio constitutivas. In: LAVERDI, R.; MASTRÁNGELO, M. (org.). **Desde las profundidades de la história oral**. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

LIMOEIRO, M. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. **Documentos**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados - USP, jul. 1997.

LOUREIRO, M. A. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 3, n. 1, p. 103-113, 2017.

LUEDKE, A. M. S. **A formação da criança e a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MANÇANO, F.B. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. **Educação do campo e pesquisa**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73- 98, 1996.

MENESES, U. T. B. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 1992.

MENEZES NETO, A. J. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 50, p. 331-341, maio/ago. 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILITÃO, M. S. R. A Educação do Movimento dos Sem-terra (MST) do Brasil e o Educador das massas. **Revista Novos Rumos**, Marília, SP, v. 56, n. 1, 2019.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Ocupar, resistir e produzir**. Boletim da Educação, n. 1. São Paulo: MST, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: Acompanhamento às Escolas**. Boletim da Educação, n. 08. São Paulo: MST, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Reforma Agrária, uma luta de todos**. Cartilha de Preparação ao Congresso, 1995.

PARO, V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 225-290, maio/ago. 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, A. Sonhos ucrônicos: memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 41-58, 1993.

REIS, A. T. Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva-SP. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 74-108, 2013.

SILVA, E. B. **Encontros e desencontros**: a ação política entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II - Sudoeste Paulista (1984-2006). 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, E. P. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67-83, jul./dez. 2009.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008.

STEDILE, J. P. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TILLEY, C. Do corpo ao lugar à paisagem: uma perspectiva fenomenológica. **Revista Latino-americana de Arqueologia Histórica**, v. 8, n. 1, p. 9-48, 2014.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 91-105, jul. 2013.

WILLIAMS, R. **Campo e cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

APÊNDICE A - FONTES

CARVALHO, Alessandra da Silva. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itaberá, SP, 25 jan. 2023, MP3, 69m 10s.

FONTES, Maria Izabel de Almeida. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itaberá, SP, 12 fev. 2023, MP3, 148m 30s.

LIMA, Rosalina. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 03 fev. 2023, MP3, 68m 28s.

MATHEUS, Maria de Fátima. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itaberá, SP, 26 jan. 2023, MP3, 100m 52s.

PORTO, Arlizete Ferreira. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 25 jan. 2023, MP3, 58m 28s.

PROENÇA, Lucia. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o ficar e o sair: A permanência dos jovens sem-terra no Assentamento Pirituba (2000-2021)”. Itapeva, SP, 11 maio. 2021, vídeo MP4.

RAMOS, Fernanda Carolina. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itaberá, SP, mar. 2023, MP3, 76m 49s.

RAMOS, José Aparecido. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itaberá, SP, 28 fev. 2023, MP3, 59m 31s.

SÁNCHEZ, Lourdes Sánchez. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 18 mar. 2023, MP3, 130m 26s.

SANTOS, Elci Pereira. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 25 jan. 2023, MP3, 58m 28s.

SANTOS, Eleidimar Pereira. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 19. jun. 2024, vídeo MP4, 69m 59s.

SANTOS, Eleidimar Pereira. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 28. jun. 2024, MP3, 108 m 10s.

SANTOS, Sandra Lúcia dos. Entrevista concedida a Giovana Rodrigues Martins para o projeto “Entre o saber e oralidades: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP (1984-2021)”. Itapeva, SP, 26 jul. 2023, MP3, 144m 46s