**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

**ENCONTROS E DESENCONTROS:
A ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento
Pirituba II – Sudoeste Paulista – (1984-2006)**

EDVANEIDE BARBOSA DA SILVA

Orientação: Profa. Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi

**São Paulo
2008**

EDVANEIDE BARBOSA DA SILVA

**ENCONTROS E DESENCONTROS:
A ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento
Pirituba II – Sudoeste Paulista – (1984-2006)**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas, da Universidade
de São Paulo, para obtenção do título de
Doutora em História Social. Orientação:
Profa. Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi

**São Paulo
2008**

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo

S586	Silva, Edvaneide Barbosa da Encontros e desencontros : a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II – Sudoeste Paulista – (1984-2006) / Edvaneide Barbosa da Silva ; orientadora Zilda Márcia Gricoli Iokoi. -- São Paulo, 2008. 239 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em História Social. Área de concentração: História Social) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1. Escola rural – Aspectos sociais; História - (Itapeva (SP); Itaberá (SP)). 2. Camponeses – Educação (São Paulo; Brasil). 3. Projeto político-pedagógico. 4. Relação escola-família. 5. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. I. Título.
	21ª. CDD 379.8161 370.19346

Email: didibarbosa@hotmail.com

À Dona Nelita, minha mãe, com amor e gratidão.
Exemplo de uma vida marcada por gestos de
solidariedade e tolerância.

Ao Apolônio de Carvalho, *in memoriam*.
Referência de uma bela vida dedicada às lutas dos povos
por um mundo justo. Deixou para minha geração a
certeza de que vale a pena sonhar.

*“Os que conheci pessoalmente e de quem falo aqui e ali
são as pessoas que, tanto quanto os pensadores
costumeiros das bibliografias, disseram e ensinaram
lições de vida que não quero esquecer.”*

Carlos Rodrigues Brandão¹

---

¹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**. A antropologia como alegoria. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 13.

*PAI DA NATUREZA
(Toninho e Zezinho)²*

*Amigos estão vendo a natureza
Como é bonito o luar da minha terra
Vocês tão vendo as belezas do sertão
Meu coração de paixão compasso erra
Vocês tão vendo as cachoeiras mormurando
A luz do dia sempre alegre a clarear
Os passarinhos tão felizes tão cantando
E eu notando a beleza do lugar*

*Tão vendo o sol com as estrelas linda lua
As nuvens cobrem caem as chuvas no sertão
Também o cobre, o diamante, o ouro e prata
As verdes matas e as águas do ribeirão
Belas montanhas, lindos campos e florestas
São um lugar puro para uma respiração
Pra quem está muito feliz com essa riqueza
Fala a franqueza dá em troca seu coração*

*Vejo a boiada estourando pela estrada
E os boiadeiros nesta hora se apurar
Vejo os carros de bois que vai cantando
Sempre ajudando os carroeiros carrear*

*Não há mais lindo do que o som de uma viola
O sertanejo muito alegre a cantar
Um sanfoneiro num bailinho de galpão
No meu sertão tenho muito que contar*

*No meu sertão tem de tudo quanto é fruto
Tem cereais para uma exportação
Lá tem escola, tem capela prá rezar
As flores lá são pra enfeitar o meu sertão*

*Não vou falar de toda bela natureza
Pois não dá tempo, é curto a composição
Está no céu o criador de tudo isso
Que é pai de Cristo, pai de toda a geração*

---

² Toninho e Zezinho. **CD movimento no ar**. Gravado ao vivo na rádio camponesa com os músicos de Itapeva/SP. ECA/USP/MST, 2001.

LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

MAPA DO ESTADO DE SÃO PAULO

REGIÃO ADMINISTRATIVA DE SOROCABA

MUNICÍPIOS DE ITABERÁ E ITAPEVA

Base: Mapa de Regiões Administrativas e Metrópoles do Estado de São Paulo (IGC - 2000)

Atlas Regional do estado de São Paulo: Sorocaba. São Paulo, Sec. Econ. Plan. Coord. Ação Regional. 1978.

Elaboração e organização: Jesus, J. B. de - nov/2007

RESUMO

A presente pesquisa refere-se ao processo de escolarização de crianças e jovens do assentamento Pirituba II, localizado nos municípios de Itapeva e Itaberá, região sudoeste paulista. Trata-se de um Projeto de Assentamento Rural (PA) que está sob a responsabilidade da Fundação Itesp, sendo resultado das ocupações de terras realizadas por famílias camponesas nos anos de 1980, as quais se organizaram em entidades sindicais, pastorais e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST.) A educação básica tornou-se uma realidade no lugar, devido às lutas por direitos, organizadas, sobretudo, pelo MST. Desde as primeiras ocupações na Fazenda Pirituba, as famílias desenvolveram lutas pelo acesso à cultura letrada para as novas gerações do assentamento. No total são cinco escolas públicas que atendem os filhos dos camponeses assentados. Adentramos nessas escolas para analisar a natureza do projeto político-pedagógico das mesmas, com a pretensão de verificar se ocorreram práticas dialógicas entre educadores, educandos e famílias que participam do MST. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de observação/participante. Tais procedimentos metodológicos, alinhados aos referenciais teóricos deste trabalho, possibilitaram-nos apresentar reflexões acerca dos encontros e desencontros entre a ação político-pedagógica de educadores e assentados.

Palavras Chaves: Educação Escolar/ Assentamento Rural/ MST./Projetos pedagógicos/ Educação Libertadora

ABSTRACT

This present research refers to the process of scholarization of children and youths from the settlement Pirituba II, placed in the cities of Itapeva and Itaberá, on the southwest of São Paulo. The work is about a Project of Rural Settlement (PRS) which is under the responsibility of Fundação Itesp. The project is a result from the occupation of earth made by peasant families during the 80's and these families had organized themselves as trades, pastorals and on Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) – Movement of Rural Workers Earthless. The basic education became a reality in this place, because of the fights for rights organized, specially, by MST. Since the first occupations of the Pirituba Farm, the families developed fights for having access to written word culture for the new generations of the settlement. We went to these schools to analyse the nature of the political-pedagogic project of them, intending to verify if there were dialogical practices between the educators, the students and the families that were part of MST. This is a qualitative research of observation and participation. The methodological procedures, together with the theories about this subject, allow us to think about the approaches and the distances between the political-pedagogic activities of the educators and the settlers.

**Keywords: Scholar Education/ Rural Settlement/ Movement of Rural Workers
Earthless/ Pedagogic Projects/ Liberator Education.**

Lista de siglas

ATPs – Assistentes Técnicos Pedagógicos

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

Coapri – Cooperativa dos Assentados e Pequenos Produtores da região de Itapeva (SP)

Copava – Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida

Copanossa- Cooperativa de Produção Agropecuária Nossa Senhora da Aparecida

Coprocol – Cooperativa de Produção Coletiva da área 1

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DAF – Departamento de Assuntos Fundiários

E.E. – Escola Estadual

E.M. – Escola Municipal

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Itesp – Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

U.E. – Unidade Escolar

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”

Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba

Lista de Entrevistados

NOME	IDADE	LOCAL DE MORADIA	TRABALHO	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
Alessandra da Silva Carvalho	25 anos	Agrovila 5	Concluiu a graduação em Direito (2007)	Ex-estudante da escola Engº Maia
Ana Lúcia (Lúcia)	40 anos	Agrovila 5	Projeto: “plantas medicinais”	Mãe: escolas da área 1
Antonio Ferreira	60 anos	Bairro Engº Maia	Auxiliar de limpeza	Auxiliar de limpeza da escola Engº Maia
José Antonio do Couto (Tonho)	30 anos	Agrovila 5	Oficial administrativo	Oficial administrativo da escola Franco Montoro
Ana Umbelino P. Vitória	38 anos	Agrovila 6	Agricultura familiar	Mãe : escolas agrovila 1 e Engº Maia
Aparecida Renata do Amaral (Renata)	31 anos	Agrovila 6	Agente de saúde	Mãe: escola da agrovila 1
Bibliana Fagundes da Silva	23 anos	Agrovila 1	Direção regional do MST/Itapeva	Ex- estudante da escola na área 1
Célia Ferraz de Camargo	47 anos	Itaberá/SP	Professora readaptada	Ex-diretora da escola Engº Maia
Carlos Renato de Souza (Carlinhos)	67 anos	Bairro Engº Maia/Itaberá-SP	Vereador do PSDB	Pai: escola Engº Maia
Cleide Maria Lisboa	47 anos	Itaberá/SP	Professora	Professora: escola agrovila 2
Delwek Matheus	50 anos	Agrovila 1	Direção nacional do MST	Pai de ex-estudantes nas escolas da área 1
Edvalda Gomes	52 anos	Bairro Engº Maia/Itaberá/SP	Agente de serviço escolar	Agente de serviço escolar e mãe da escola Engº Maia
Elenir Guerra C. Delfino	39 anos	Agrovila 2	Agricultura familiar	Mãe: escolas da área 2 e Engº Maia
Eva Helena Q. da Cunha	53 anos	Itapeva/SP	Professora	Coordenadora Pedagógica: escola da área 1
Elisabeth Apª C. da Silva (Beth)	35 anos	Agrovila 4	Agricultura familiar	Mãe: escolas da área 1
Fabio Luiz da Silva (Fabinho)	22 anos	Agrovila 3	Copava	Ex-estudante: escolas da área 3 e Engº Maia
Francisco Feitosa A. Sobrinho (Chico Feitosa)	45 anos	Bairro Engº Maia	Engº agrônomo (Itesp/Itapeva)	Pai e membro da APM: escola Engº Maia
Jéssica Caroline Romão	19 anos	Agrovila 2	Agricultura familiar	Estudante da escola Engº Maia
Helen Aparecida Delfino	21 anos	Agrovila 5	Agricultura familiar	Estudante da escola Engº Maia
Sr. José Lino	79 anos (falecido em 2006)	Agrovila 3	Copava	Comunidade escola Agrovila 3
Sr. João Ramos	82 anos	Agrovila 3	Agricultor aposentado	Avô: escolas Agrovila 3 e Engº Maia

José Aparecido Ramos(Zezinho)	43 anos	Agrovila 3	Copava	Pai e membro do conselho de escola Engº Maia e APM da escola área 3
João Antonio de Almeida	29 anos	Agrovila 3	Estudante de medicina em Cuba	Ex- estudante das escolas Agrovila 3 e Engº Maia
Lucinéia de Fátima Costa	23 anos	Agrovila 2	Estudante de medicina na Venezuela(2007)	Ex-estudante escolas Agrovila 2 e Engº Maia
Luiz Roman	46 anos	Agrovila 6	Agricultura familiar	Professor da Escola Agrovila 1
Lurdes Sanches Sanches	46 sanos	Agrovila 6	Agricultura familiar	Mãe e membro do Conselho da escola Terezinha M. R. Gomes
Magnólia Fagundes da Silva	24 anos	Agrovila 1	Direção estadual do MST	Ex-estudante da escola área 1
Maria Josina de A. Macedo	56 anos	Itaberá/SP	Professora	Professora da escola Agrovila 2
Maria Apª Lopes	21 anos	Agrovila 6	Agricultura familiar	Estudante da escola Engº Maia
Maria de Lurdes Romão	48 anos	Agrovila 2	merendeira	Merendeira e mãe: escola Agrovila2
Maria Elídia de Oliveira Macedo	48 anos	Itaberá/SP	Diretora de escola	Ex-diretora da escola Engº Maia
Maria Aparecida Ribeiro	21 anos	Agrovila 1	Agricultura familiar	Ex-estudante da escola na área 1
Márcia Apª Ribeiro	21 anos	Agrovila 1	Agricultura familiar	Ex-estudante da escola na área 1
Maria de Fátima (Fátima)	48 anos	Agrovila 1	Coprocol	Mãe e estudante da escola Franco Montoro
Maria Olinda de A.Mazur (Marô)	42 anos	Itararé/SP	Professora	Professora da escola Agrovila 3
Ruth Machado	62 anos	Itararé/SP	Professora	Professora da escola Agrovila 3
Sandra Lúcia S. Queiroz	41 anos	Itapeva/SP	Professora	Vice-diretora da Escola Agrovila 1
Teresa Brian dos Santos (Teka)	58 anos	Itaberá/SP	Professora	Professora da Escola Engº Maia
Vera Mª A.Barreira	43 anos	Itaberá/SP	Professora	Professora da escola Engº Maia
Vaniuzza Veneck Ramos	52 anos	Agrovila 4	Agricultura familiar	Mãe e estudante da escola na área 1
Zeneide Moura da Silva Leandro	58 anos	Agrovila 1	Merendeira da escola Terezinha M R Gomes	Mãe e merendeira: escola Terezinha MR Gomes

SUMÁRIO

Apresentação

2

1

Capítulo I

8

1

Construindo o lugar: entre o passado e o futuro

18

1.1. Aspectos Sócio Econômico do Assentamento Pirituba II

19

1.2. Origem das famílias assentadas

34

1.3. Limites do trabalho camponês no assentamento

48

1.4. Possibilidades da agroecologia no assentamento

51

Capítulo II

4

6

Concepções de Educação Escolar

64

2.1- O Projeto Político Pedagógico do MST

65

2.2. A Concepção Libertadora da Educação

77

2.3. Educar para “Atualização Histórico Cultural” das famílias assentadas

83

Capítulo III

1

9

A Formação das Escolas Públicas no Assentamento Pirituba II

91

3.1. A Formação das Escolas Públicas na Agrovila 1

93

3.2. A formação das escolas públicas nas Agrovilas 2 e 3

104

3.3 - A Formação da Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia

117

3.3.1. As lutas pela manutenção da E.E. Bairro Engenheiro Maia

126

3.3.2. E.E. Bairro Engenheiro Maia: conflitos e consensos pedagógicos entre educadores, educandos e famílias assentadas.

140

Capítulo IV

52

1

O Projeto Político Pedagógico das Escolas Públicas no Assentamento

152

4.1. Prática Docente e Proposta Pedagógica da E.E. Bairro Engenheiro Maia

154

4.2. Diferentes Práticas Docentes na Escola Agrovila 3

162

4.3. Práticas Pedagógicas dos Educadores das Escolas na Agrovila 1

171

4.4. Presença e ausência do projeto político pedagógico do MST nas escolas públicas no assentamento Pirituba II

189

Considerações finais	2
01	
FONTES DOCUMENTAIS	
11	2
BIBLIOGRAFIA	
17	2
Anexo 1	
25	2
Anexo 2	
26	2
Anexo 3	
28	2
Anexo 4	
31	2

Apresentação

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa para doutoramento, iniciada no segundo semestre de 2003, na USP (História Social), sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Iokoi. Trata-se de um estudo referente à educação escolar de crianças e jovens que vivem no assentamento Pirituba II, municípios de Itaberá e Itapeva (Sudoeste Paulista).

O Projeto de Assentamento (PA) Pirituba II é formado por seis agrovilas e está sob a responsabilidade da Fundação Itesp. Porém é decorrência de um processo de lutas realizadas por famílias camponesas, oriundas, sobretudo, da própria região, que se organizaram em sindicatos rurais, com apoio da Igreja católica (teologia da libertação) e realizaram ocupações com a mediação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No capítulo I deste trabalho, tratamos da *formação* do PA Pirituba II que se iniciou em 1984, mas as lutas desenvolvidas pelos camponeses antecedem à legalização das áreas ali definidas. Apoiada nas reflexões de E. P. Thompson em “A formação da Classe Operária Inglesa” (Livro I) foi possível entender que a formação do referido assentamento é algo em processo, ou seja, em movimento.

Paralelamente à formação do referido assentamento, as famílias conquistaram escolas públicas nas agrovilas e em seu entorno. Passados 23 anos, a escolarização básica das crianças e jovens tornou-se uma realidade, devido ao esforço de parte dos assentados, que participam do MST.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, foi possível realizar relevantes leituras de teses e dissertações relacionadas ao MST. Nosso trabalho pode ser considerado mais um estudo acerca desse importante movimento social do Brasil. Nosso foco diz respeito à natureza das ações político-pedagógicas entre os educadores e famílias assentadas. Nesse aspecto, talvez não seja forçoso afirmar que se trata de um tema pouco estudado e analisado.

Para realizar uma análise cuidadosa acerca do tema citado, formulamos três problemas centrais, a saber:

1. Quais as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores que trabalham nas escolas implantadas no assentamento e adjacências?

2. As propostas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores estabelecem diálogo com a experiência de vida e demandas das famílias camponesas assentadas?
3. Em que medida as relações estabelecidas entre educadores, assentados e lideranças do MST possibilitam propostas pedagógicas transformadoras?

Os problemas elencados, exigiram reflexões a respeito da complexa tríade entre as ações político-pedagógicas de educadores, assentados e lideranças do MST.

Para tanto, no primeiro capítulo de nosso estudo, destacamos alguns aspectos das experiências de vida dos camponeses assentados, ou seja, alguns dados sócio-econômicos, bem como informações referentes às cinco escolas que atendem a população assentada. Afora os aspectos objetivos da vida camponesa, decidimos compreender melhor esses protagonistas da luta pela reforma agrária na região sudoeste paulista, em outras palavras, fez-se necessário indagar: quem são esses assentados? Tendo como principais contribuições teóricas os estudos de Thompson (2004), Lefebvre (2001), Martins (2003) e Oliveira(1997), arriscamo-nos a inferir que se trata de uma classe camponesa contemporânea do sertão paulista. A partir dessa polêmica conceituação, pontuamos as possibilidades e limites da vida camponesa no assentamento Pirituba II.

Em se tratando de um conjunto de famílias, dentre as quais destacam-se lideranças que participam e organizam o MST na região, apresentamos no segundo capítulo, o projeto-político pedagógico desse Movimento, compreendido enquanto propostas educacionais em processo de elaboração coletiva.

Em seguida, no mesmo capítulo, destacamos estudiosos, tais como: Marx, Gramsci, Vigotsky, Freire e Paro, que apresentaram valiosas contribuições para repensarmos a escola em uma perspectiva da humanização do homem, enquanto ser social eminentemente histórico. Entendemos que esse modo de organizar o presente texto contribui para melhor compreensão do processo de formação das escolas públicas implantadas no assentamento e nos bairros limítrofes.

No capítulo III, sistematizamos a formação das escolas públicas do lugar, desde as primeiras ocupações de terras na fazenda Pirituba nos anos de 1980. Paralelamente ao histórico das referidas escolas, apresentamos nossas análises referentes às concepções de educação subjacentes às práticas pedagógicas dos educadores e famílias que contribuíram para a implantação, ampliação e manutenção das escolas públicas no assentamento e em seu entorno.

Faz-se necessário explicar que o termo “educadores” contempla todos os profissionais de educação que trabalhavam ou trabalham nas escolas públicas pesquisadas. Embora nossa compreensão seja a de que todos envolvidos direta e indiretamente na relação ensino-aprendizagem são educadores, não foi possível analisar o conjunto dessas práticas pedagógicas. Desse modo, destacamos determinados especialistas (coordenadores, diretores e vice-diretores das escolas), bem como projetos e relatos de práticas de determinados professores, como será possível verificar no capítulo IV.

Ainda no último capítulo, apresentamos reflexões acerca dos encontros e desencontros das ações político-pedagógicas entre educadores e famílias assentadas, com o objetivo de compreender possíveis explicações referentes aos limites do MST em não adentrar, efetivamente, nos espaços formais das escolas, para acompanhar a realização dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas unidades escolares implantadas no lugar.

Apresentado o modo pelo qual organizamos a estrutura da tese, bem como mencionadas as pretensões referentes ao conteúdo da pesquisa cabem esclarecer duas questões importantes acerca da trajetória da pesquisa empírica. A primeira diz respeito ao recorte espacial de nosso estudo. A segunda refere-se aos procedimentos metodológicos que contribuíram para que pudéssemos formular reflexões acerca das ações político-pedagógicas entre educadores e camponeses assentados.

Escolhemos desenvolver a pesquisa de campo no assentamento situado em Itaberá e Itapeva porque havíamos concluído em 2001 nosso estudo em nível de mestrado referente à educação de jovens e adultos nesse lugar. Analisamos o desenvolvimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) na agrovila 5 do referido assentamento. Durante a realização de entrevistas para a pesquisa citada, chamou-nos a atenção o fato de os entrevistados atribuírem relevância especial à educação escolar de seus filhos.

Concluída nossa primeira pesquisa, tínhamos a pretensão de continuar estudando as práticas educativas desenvolvidas junto aos assentados, não apenas circunscritas à educação de jovens e adultos. Pretendíamos adentrar as cinco escolas do lugar, para analisar em que medida os educadores desenvolvem projetos pedagógicos condizentes com a experiência de vida e demandas dos educandos. Talvez esse olhar centrado nas escolas também esteja relacionado à minha trajetória profissional, visto que ela é marcada por um intenso trabalho pedagógico em escolas públicas em São Paulo.

Paralelamente à escolha do recorte espacial da pesquisa, fez-se necessário decidir os “caminhos” que contribuíssem com os objetivos de nosso estudo. Trata-se da difícil decisão acerca dos procedimentos metodológicos para a realização do trabalho *in locus*.

Inicialmente tratava-se de uma pesquisa qualitativa, estritamente de observação. Entretanto, as constantes visitas ao assentamento possibilitaram-nos combinar a observação e participação em atividades pedagógicas, sobretudo na “Semana Pedagógica” que ocorreu na agrovila 3, em 2006. Nesse aspecto, os estudos de Minayo (1998) e Brandão (1982) foram decisivos para redimensionarmos os procedimentos metodológicos iniciais, contemplando no processo da realização desse estudo a pesquisa qualitativa de observação/participante.

Em relação às entrevistas, faz-se necessário explicitar que se tratam de fontes imprescindíveis para nossa análise. Isso significa dizer que não poderiam ser realizadas aleatoriamente. A esse respeito, o livro “Manual da História Oral” de Meihy foi referência obrigatória, para que conseguíssemos entrevistar, com o devido rigor, aproximadamente 40 pessoas (educadores, ex-estudantes e pais).

A opção por esse recente modo de fazer pesquisa em História é decorrente da crítica que se faz ao modo unilateral de utilização de leituras apenas com documentos escritos, conforme Meihy explica:

Não é apenas quando não existem documentos que a história oral acontece. Ela é vital também para produzir outras versões das histórias elaboradas com documentos cartoriais, consagrados e oficiais. (...) Tanto é possível usar a história oral quando não existem documentos como é válido supor a história oral como discurso independente, sustentada por uma série de entrevistas. Tudo depende de escolhas.³

Trata-se de focalizar as entrevistas como ponto central das análises. “No entanto, não basta alguém munido de gravador e filmadora e a existência de um ou mais depoentes dispostos a dar entrevistas. É preciso um projeto que guie as escolhas”⁴. Nesse sentido, os entrevistados foram escolhidos de acordo com os vínculos estabelecidos com o tema da pesquisa.

Meihy apresenta etapas para a realização das entrevistas, a saber:

---

³ MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.24-25, grifo nosso.

⁴ Idem, *ibidem*, p.25

A *pré-entrevista* corresponde à etapa de preparação do encontro em que se dará a gravação, explicando ao depoente (colaborador) de modo sucinto os objetivos do projeto. Marcados os locais e as datas, utilizando gravador, e se possível, em alguns casos filmadora, iniciam-se as *entrevistas*. A *pós-entrevista* é a etapa que se segue à realização das mesmas. Sempre que possível os entrevistados serão informados sobre a transcrição. A *transcrição* é o processo de mudança do estágio da gravação oral para o código escrito. O que deve vir a público é um texto trabalhado, no qual a interferência do pesquisador seja clara, dirigida para a melhoria do texto.

Outra etapa da transcrição é a *contextualização*. O texto passa a ser predominantemente do narrador, como é possível verificar nas entrevistas selecionadas no Anexo 4. A última etapa da transcrição é a *transcriação*. Evocando pressupostos da tradução, a transcriação é um texto recriado em sua plenitude, afirmando a interferência do pesquisador, conforme mostramos ao longo deste trabalho.

Meihy apresenta três classificações da história oral: *história oral de vida*, *história oral temática e tradição oral*, as quais não são excludentes. No processo de nossa pesquisa, fez-se necessário contemplar a história oral de vida e a história oral temática, visto que tínhamos delineado claramente o que pretendíamos conhecer e analisar acerca das trajetórias das vidas dos educadores, ex-estudantes e pais.

Afora as importantes fontes que são as entrevistas, realizamos leituras de documentos das escolas, sobretudo, planejamentos e registros de projetos pedagógicos dos educadores; publicações e documentos do MST referentes à educação; publicações do Itesp; notícias veiculadas na imprensa local; documentos de secretarias municipais de educação de Itaberá e Itararé; sítios e documentos organizados pela Diretoria regional de ensino de Itararé; conversas formais e informais com responsáveis pela educação escolar na região, bem como junto aos educadores, ex-estudantes e pais.

As incessantes visitas ao assentamento possibilitaram-nos acompanhar e participar de atividades políticas, culturais e educacionais, organizadas pelas lideranças do MST/Itapeva, tais como: encontro regional e estadual do Movimento; reuniões de assentados nas agrovilas 1 e 3; rodas de violas; encontros de educadores de jovens e adultos; encontros dos “Sem terrinhas”, aniversários das agrovilas 1 e 3, bem como do Movimento em nível nacional; atividades culturais desenvolvidas com o Núcleo Che Guevara (crianças e adolescentes da agrovila 3) etc. Em relação às escolas, acompanhamos e participamos de atividades pedagógicas junto aos educandos e

comunidade, por exemplo, festa junina, festas de encerramento de ano letivo de duas escolas, bem como determinadas festas desenvolvidas pelo Movimento, utilizando os equipamentos das escolas.

Não fossem os modestos recursos financeiros, seria possível acompanhar de modo mais sistemático as atividades pedagógicas dos educadores entrevistados. Devido a esse limite e possivelmente ao meu próprio olhar, nossas considerações finais não podem ser compreendidas como se fossem conclusões definitivas. Tratam-se de reflexões parciais que sistematizamos no presente trabalho, resultado de intenso estudo que realizamos nesses quatro anos de pesquisa referente à escolarização dos filhos dos camponeses que vivem no assentamento Pirituba II.

Por fim, acrescentamos nossos sinceros agradecimentos a todos que colaboraram com o presente trabalho:

Nosso especial agradecimento aos camponeses assentados de Itapeva e Itaberá, que nos acolheram carinhosamente e concederam, pacientemente, as entrevistas solicitadas.

Aos educadores que nos receberam atenciosamente em todos os momentos da pesquisa, bem como demais entrevistados envolvidos com a educação escolar dos camponeses.

À Profa. Dra. Zilda Iokoi, pelo apoio e importantes sugestões durante o processo de definição e orientação.

Aos professores Ariovaldo Oliveira e Vitor Paro que apresentaram necessárias contribuições críticas à pesquisa na Banca de Qualificação.

Aos colegas, amigos e familiares que, por meio de diversos gestos de solidariedade, acompanharam e participaram da presente pesquisa, dentre os quais, destacamos como síntese das inúmeras colaborações, o belo trabalho de fotografia desenvolvido por Thiago Fernandes, apresentado na capa da tese.

Capítulo I

Construindo o lugar: entre o passado e o futuro

Nos municípios de Itapeva e Itaberá, região sudoeste do Estado de São Paulo, localiza-se um assentamento rural em processo de formação desde 1984. Afirmamos: “processo de formação” porque o termo “formação” pode indicar algo finalizado, acabado, enfim, algo pronto ou formado. Não é esse o sentido de formação que pretendemos apresentar neste trabalho.

O termo “formação”, inspirado em estudos de E.P. Thompson, deveu-se às explicações de sua tradutora da versão brasileira, que explicitou que o título original do livro é *The Making of the English Working Class*:

Por várias razões, optou-se pelo título brasileiro *A Formação da Classe Operária Inglesa*. No entanto, a palavra ‘formação’ perde em muito o conteúdo subjetivo e processual de *making*: ao substantivar o gerúndio de *to make*, o autor pretende, efetiva e conscientemente, ressaltar esse movimento de ‘autofazer-se’ das classes sociais ao longo da história.⁵

Tendo como referência a reflexão citada, destacamos o conteúdo *processual* da formação do Assentamento Rural Pirituba II. Ao longo de 22 anos (1984-2006), famílias camponesas assentadas organizaram ocupações pelo acesso às terras da Fazenda. A permanência nessas terras constitui-se uma importante experiência no processo das lutas por reforma agrária no Brasil.

Parte das famílias camponesas assentadas participaram das ocupações por lotes de terras da Fazenda Pirituba, por meio dos sindicatos de trabalhadores rurais de Itapeva, Itaberá e Itararé, pelo envolvimento em Campanhas da Fraternidade desenvolvidas pela Igreja Católica (Teologia da Libertação) no processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

---

⁵ THOMPSON, Edward. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. A árvore da Liberdade. Trad. Denise Bottmann. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 9 (nota e grifos da tradutora).

A presença do MST pode ser considerada significativa para o *autofazer-se* dos assentados do sudoeste paulista e, conseqüentemente, para o próprio processo de formação do MST.⁶

Onde outrora era terra grilada, hoje é terra conquistada para a reconstrução da vida dos assentados do sertão paulista. Para o MST, a terra é fonte de vida em todas as suas dimensões. É nela que as famílias camponesas trabalham, moram, estudam, cultivam, organizam festas etc. O refrão da música *Pai da Natureza* é suficiente para percebermos que a luta pela reforma agrária para esses sujeitos sociais não se limita à conquista da terra. Paralelo à luta pela apropriação de parte da Fazenda Pirituba, ocorre a luta pelo acesso à escolarização de seus filhos.

Analisar o cotidiano dos assentados não foi tarefa simples. A escola pode contribuir ou não para a formação do assentamento. Seleccionamos alguns indicadores, para que se possa analisar a situação sócio econômica dos assentados e a partir dessas condições analisar o sentido e o significado da experiência escolar.

1.1. Aspectos Sócio Econômico do Assentamento Pirituba II

O Assentamento Rural Pirituba II está sob a responsabilidade da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp)⁷. É composto por seis áreas ou agrovilas, resultado das ocupações realizadas por famílias camponesas, oriundas, principalmente, da própria região sudoeste paulista. A tabela a seguir permite mensurar as várias partes do assentamento.

---

⁶ A respeito da história do MST no Brasil, o marco de sua formação foi o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR). É de conhecimento público que a Comissão Pastoral da Terra (CPT) contribuiu com a organização do Encontro, pois o MST surgiu a partir da CPT. Entretanto não é possível analisar qual desses mediadores merece primazia no processo de organização das lutas coletivas das famílias camponesas do sudoeste paulista, nem é esse o objetivo desta pesquisa. Porém faz-se necessário destacar que nas histórias de vida dos assentados é perceptível a importância das Campanhas da Fraternidade organizadas pela Teologia da Libertação na década de 1980 na região. Um estudo de maior abrangência e bastante elucidativo referente ao tema é apresentado por IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. **Igreja e camponeses.** Teologia da Libertação e movimentos sociais no campo: Brasil e Peru, 1964-1986. São Paulo: Loyola, 1995.

⁷ No total são 173 projetos de assentamentos rurais no Estado de São Paulo, contemplando 8.828 famílias, e com 192.847,63 de ha. In: INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Construindo o Futuro: Política de Investimentos em Assentamentos Rurais, seus custos e resultados. **Cadernos Itesp**, 2ª ed. São Paulo, n. 10, p. 181, out. 2000. Nesse mesmo Caderno, é apresentado um histórico detalhado de todos os Decretos a partir do Governo citado até o Decreto 33.133 de 15 de março de 1991, que criou o Itesp.

Tabela 1 - Assentamentos Implantados

Assentamento	Município	Nº de Lotes	Área Total (ha)
Pirituba II – Área 1	Itapeva	91	2.511,00
Pirituba II – Área 2	Itaberá	53	1.341,20
Pirituba II – Área 3	Itaberá	73	2.142,33
Pirituba II – Área 4	Itapeva	51	1.096,83
Pirituba II – Área 5	Itaberá	4	807,71
Pirituba II – Área 6	Itapeva*	52	108,57
Total		361	8.007,64

Fonte: INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Mediação no Campo: estratégias de ação em situações de conflito fundiário. **Cadernos Itesp**, São Paulo, 2a ed., n. 6, p.86, dez. 2000.

* Assentamento Emergencial, aguardando arrecadação de novas áreas para implantação definitiva. A Área 6 não se localiza em Itapeva, conforme informa a tabela apresentada pelo Itesp, a mesma faz parte do município de Itaberá. No início de 2007, informamos para Francisco Feitosa, engenheiro agrônomo do Itesp/Itapeva, acerca desse equívoco. Ele agradeceu e pediu para que também fosse comunicado ao Itesp/SP, o que foi imediatamente feito.

Apesar dos relatórios produzidos pelo Itesp, podemos verificar tanto nas narrativas dos assentados entrevistados como nas informações de órgãos da Prefeitura Municipal de Itaberá, que a área 6 pertence ao município de Itaberá. Essa informação, aparentemente sem relevância, é importante, uma vez que, nesta pesquisa, o foco é a educação escolar pública. Assim percebemos que esse dado, em determinados momentos de conflitos e negociações entre os assentados e o poder público da região, pode afetar as negociações com os poderes locais e interferir no processo de escolarização dos jovens assentados.

Como se trata de um processo em movimento, o Itesp indica um pequeno crescimento no número total de famílias. Nesses 22 anos de história, as famílias assentadas conquistaram cinco escolas públicas (três da rede estadual e duas da rede municipal de Itapeva), as quais oferecem ensino básico, bem como ensino supletivo, que mais recentemente vem sendo oferecido aos jovens e adultos que não tiveram

possibilidades de continuar seus estudos na idade considerada regular, e que estão podendo, paulatinamente retornar à escola, devido à ampliação de vagas para essa modalidade de ensino, resultado também de reuniões entre lideranças das agrovilas com o poder público local.

As formas de relacionamento entre os assentados e o poder público resultam dos chamados setores do assentamento onde grupos de pessoas se responsabilizam por tarefas tais como: produção, educação, cultura, gênero, formação, saúde etc. Esse tipo de organização, faz parte de uma certa estrutura orgânica do Movimento. Ao buscar o nexo da organização dos homens, mulheres e crianças do assentamento, possibilita-nos tratá-los como sujeitos.⁸ Essas organizações em setores fez com que os responsáveis pelo setor de educação tivessem que atuar de modo sistemático junto ao poder público para conseguir as escolas abaixo indicadas:

Tabela 2   Escolas implantadas no Assentamento Pirituba II

Projeto de Assentamento	Escolas Públicas
Pirituba II – Área 1	E.M. Terezinha M.R.Gomes E.M Gov. Franco Montoro
Pirituba II – Área 2	E.E. Agrovila 2
Pirituba II – Área 3	E.E. Agrovila 3
Pirituba II – Área 4	-
Pirituba II – Área 5	-
Pirituba II – Área 6	-

Na escola municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, é oferecida matrícula para a educação infantil e ciclo I do ensino fundamental. Na escola Governador Franco Montoro, há o ciclo II do ensino fundamental e ensino médio

⁸Adalberto Marson analisa positivamente o lugar conquistado pelos historiadores para falarem dos trabalhadores como sujeitos. Para esse autor, inúmeros pesquisadores vasculharam arquivos, documentação oficial, fragmentos de memória, relatos orais etc e demonstraram a ação de sujeitos históricos em situações em que se supunha não haver sequer indício de sua presenças. MARSON, Adalberto. Lugar e identidade na historiografia de movimentos sociais. In: BRESCIANI, Maria Stella;

(regular e EJA no noturno), este último, em parceria entre a secretaria de educação do município de Itapeva e governo do Estado do São Paulo. A primeira oferece a infraestrutura e o segundo contrata professores e vice diretor, resultado de negociações entre comunidade assentada, poder público local e diretoria regional do ensino de Itapeva. Segundo Luiz Roman, assentado na área 6 e professor dessa escola, em entrevista realizada no dia 08 dezembro de 2007 informou que, no caso do ensino noturno, o nome da escola ficou denominado “Escola Agrovila 1”, confirmando que se trata de uma decisão oficial.

Afora as crianças, jovens e adultos da Agrovila 1, as escolas situadas nessa área atendem obrigatoriamente as famílias que vivem na área 4. Pois, como é possível observar na tabela, nessa Agrovila não tem equipamento escolar.

Escolas da agrovila 1⁹

SAMARA, Eni de Mesquita; LEWKOWICZ, Ida. **Jogos da Política. Imagens, Representações e Práticas**. São Paulo: Associação Nacional de História : Marco Zero : Fapesp, 1992.

⁹ Fotografia: Edvaneide B. Silva no ano de 2005

Na escola estadual Agrovila 2, contempla-se o ciclo I do ensino fundamental. Na escola estadual agrovila 3, devido à luta coletiva dessa comunidade assentada, afora o ciclo I do ensino fundamental, foi implantada educação infantil e educação de jovens e adultos no noturno (ciclo I e II). A primeira escola é denominada “agrupada” porque está sob responsabilidade de outra escola da rede estadual, a escola Engenheiro Maia.

Na Escola Estadual Agrovila 2, as classes são multisseriadas. Uma professora é responsável pelo ensino da primeira e segunda séries e outra pelo ensino da terceira e quarta séries, no período da manhã. Algumas famílias assentadas entrevistadas desejam que seja implantada a educação infantil na referida escola.

Conforme consta na LDB, o ensino infantil é responsabilidade dos municípios. Contudo não observamos por parte da Prefeitura de Itaberá compromisso efetivo com essa modalidade de ensino no assentamento. Soma-se a esse problema o fato de a comunidade da área 2 não estar mobilizada na luta pela escolarização de seus filhos, bem como em outras lutas por direitos, se compararmos aos demais assentados.¹⁰ Talvez seja também por essa razão, que o prédio dessa escola é bastante precário, como é possível verificar nas fotos.

EE Agrovila 2¹¹

---

¹⁰ Dados do Itesp consolidados como Participação Social informa que não existe participação dos assentados da Agrovila 2 em movimentos sociais ou entidades. Em nossa pesquisa de campo foi possível observar que é recente a adesão de alguns jovens dessa área em atividades do MST, verificada em encontros regionais e participação em cursos do Movimento.

¹¹ Fotografia: Edvaneide Barbosa da Silva, 2005

A Escola Estadual Agrovila 3, foi uma escola “agrupada” até 2005, onde também ministrava-se ensino multisseriado. A partir de 2006, com a conquista da autonomia pedagógica e administrativa em relação à escola Engenheiro Maia, as classes foram reorganizadas por séries. Na parte da manhã, oferecem-se a terceira e quarta séries. O ensino de primeira e segunda ficou contemplado na parte da tarde, assim como uma classe foi adaptada, recentemente, para o ensino infantil.¹²

O ensino de primeira à quarta série é responsabilidade da rede estadual e a educação infantil pertence à Secretaria de Educação de Itaberá. Parte da comunidade assentada nessa área, diferentemente da área 2, participa de modo mais efetivo em vários coletivos na agrovila, o que possibilita negociações com o poder público da região, resultando em melhorias e ampliação do ensino infantil e da educação fundamental.

Em 2006, militantes do MST iniciaram um processo de cadastramento dos adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade apropriada e, após negociação com a Prefeitura de Itaberá, conseguiram, no início de 2007, o funcionamento, ainda que incipiente, de duas classes de EJA.¹³

Nessa agrovila, e isso parece que é uma especificidade, as crianças e adolescentes encontram outros espaços formativos. As próprias lideranças dessa área criaram a Ciranda Infantil e o Núcleo Che Guevara.

A Ciranda Infantil é um espaço educativo sob responsabilidade da comunidade. É resultado de um trabalho realizado entre a ONG ligada à Igreja Católica, denominada Centro de Apoio à Programas de Integração, Desenvolvimento e

---

¹² Durante a conversa formal que tivemos com o diretor regional de ensino, Dárcio José Gabriel, em Itararé, no dia 29 de março de 2006, ele acrescentou que foi possível retornar à seriação porque as salas são pequenas e também porque nessa escola o projeto pedagógico justifica a mudança solicitada pela própria comunidade.

¹³ Em nossa dissertação de mestrado, verificamos que, embora descontínuo e tendo pouco tempo de experiência, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi muito importante para a alfabetização de jovens e adultos que foram contemplados no Programa. No entanto o Pronera não teve continuidade devido a vários motivos, dentre os quais, o fato de o convênio não ter sido renovado nesse assentamento. A esse respeito consultar SILVA, Edvaneide Brabosa da. **Educação e Reforma Agrária. Práticas Educativas de Assentados do Sudoeste Paulista**. São Paulo, Xamã, 2004. Após um tempo, retomou-se a educação de jovens e adultos por meio do Programa do Governo Federal intitulado “Brasil Alfabetizado”. Não pretendemos explicitar a respeito dos motivos das descontinuidades de programas dessa natureza. O fato é que quando estudamos o Pronera, entre várias questões que suscitamos, deixamos explícito que naquele momento as escolas não ofereciam essa modalidade de ensino, e também, notamos que as práticas educativas das lideranças do MST na região pareciam não perceber possibilidades de negociação com o poder público local, para que as escolas contemplassem essa demanda. Entretanto essa realidade está mudando consideravelmente, devido à práxis das lideranças do Movimento.

Educação (CAPIDE de Sorocaba) e a Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida (Copava) da agrovila 3.¹⁴

Uma jovem desenvolve atividades educativas com os filhos dos cooperados, que trabalham nos setores de agricultura; pecuária de leite; caprino; suinocultura, máquinas e oficinas mecânica; horta verduras e hortaliças; horta medicinal; apicultura; administração; mercado e bar; padaria; segurança e a própria ciranda que se constitui um dos setores da Copava.¹⁵

O Núcleo Ernesto Che Guevara é formado por crianças e adolescentes da agrovila 3. Márcia Ramos é responsável por esse trabalho, junto com Zezinho (José Ramos). Eles desenvolvem atividades culturais, sobretudo, referente à linguagem musical. O repertório é diversificado, com perspectiva de desenvolver nessas crianças e adolescentes o gosto pela música *raiz* e pelas músicas do MST, e diversos gêneros da música popular brasileira. É um trabalho que em 2006 conseguiu ampliar-se. Esses “sem-terrinhas” participam ainda de atividades esportivas, orientadas por um professor remunerado pela Prefeitura de Itaberá, e também estão tendo aulas de flautas com um professor de música de Itararé, remunerado por uma entidade de São Paulo.¹⁶

Podemos afirmar que se trata de um trabalho de educação não formal, ora articulado com o trabalho formal das escolas, ora realizado, com a solidariedade entre os pais da própria comunidade, sem o apoio de instituições vinculadas ao Estado.

Márcia Ramos, assentada e membro da direção estadual do MST, em seu trabalho de graduação intitulado “Uma história que se constrói a partir das memórias”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com o Movimento, informou quais os objetivos do trabalho educacional e cultural na Agrovila 3:

Trabalhar com as crianças sempre foi pra mim muito gratificante. Desde 14 anos tenho feito algo com crianças. Depois de ter vivenciado a prática tenho refletido sobre a importância da infância no MST. E na construção do núcleo, fomos percebendo que a escola por si só não dá conta de garantir a relação coletiva sobre as coisas, e

¹⁴ SILVA, Rubens Alexandre da. Assentamentos Rurais na Fazenda Pirituba: parcerias e a formação de capital social. In: INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Assentamentos Rurais: Impasses e Dilemas**. Uma trajetória de 20 anos. Incra/São Paulo, 2005, p. 418.

¹⁵ COPAVA. **XIº Aniversário Coop. Produção Agropecuária “Vó Aparecida”**. Itaberá/SP, Agrovila 3. Informativo distribuído na festa de aniversário da cooperativa, em 20 de novembro de 2004.

¹⁶ Participamos do processo de aquisição das flautas e da ajuda de custo do professor, por meio de intermediações com entidades em São Paulo. Durante o ano de 2006, as crianças do núcleo Che Guevara tiveram oportunidade de iniciar o aprendizado de tocar flautas, realizando várias apresentações na agrovila 3, na escola Engenheiro Maia e no encontro regional do MST.

o núcleo de 48 crianças de 4 a 13 anos todas da agrovila III, vivem um momento de atenção e cuidado pelo coletivo de educação do assentamento. O coletivo de educadores é formado por nove militantes da comunidade e 3 professores voluntários e da secretaria de esporte do município.

O início do meu trabalho como educadora foi com as crianças, sem muito planejamento e não iniciei com a música, no início era mais voltado para a igreja, depois fomos cantando mais música caipira e hoje é o nosso foco de trabalho. Essa atividade é a que mais dá energia, pois convivo com as crianças desde o primeiro grupo até aqui. Esse trabalho me deixa convicta da importância do processo de formação das crianças. A música, o esporte as atividades culturais como os filmes, a dança, música e outras, permite uma facilidade na organização das próprias crianças e compreensão no processo escolar (...)¹⁷

---

¹⁷ RAMOS, Márcia M. Uma história que se constrói a partir das memórias. UFGM/Faculdade de Educação Licenciatura Plena em Educação no Campo/Pedagogia da Terra. Tempo Comunidade III (Memorial). São Paulo, jan. 2007.

Ciranda Infantil- Agrovila 3

E.E. Agrovila 3

Núcleo Che-Guevara

Campo Futebol-Agrovila 3

Fotos da Agrovila 3¹⁸

¹⁸ Edvaneide B. da Silva - ciranda infantil e Núcleo Che Guevara, 2006. José A. Ramos: EE Agrovila 3 s/d. Thiago Fernandes – Campo de Futebol.

A Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia está situada no entorno do assentamento. Recebe o mesmo nome do bairro rural Engenheiro Maia e mantém a educação básica para filhos dos assentados, para as crianças e jovens que moram no próprio bairro e adjacências. Ao concluir o ciclo I do ensino fundamental, as crianças das áreas 2 e 3 deslocam-se para a escola Engenheiro Maia. Nas áreas 5 e 6 não existem escolas. As crianças e adolescentes podem estudar na escola Engenheiro Maia, bem como nas escolas localizadas na área 1. Depende das escolhas de suas famílias. Para tanto, conseguiram o transporte escolar, após um processo de conflitos e negociações com o poder público dos municípios de Itapeva e Itaberá.

Fotos da Escola Engenheiro Maia¹⁹

A educação de jovens e adultos (EJA), que até 2005 parecia ainda constituir-se em um dilema para os assentados, em 2006 e 2007 ampliou-se com a abertura de classes nas escolas localizadas nas agrovilas 1 e 3, resultado da organização coletiva de parte dos próprios assentados.

Em relação à escolarização das crianças e jovens no assentamento, dados apresentados pelo Itesp no ano 1998 mostram que aproximadamente 50% da

---

¹⁹ Fotografia: Edvaneide B. da Silva 2005

população assentada de 7 a 21 anos era estudante. Esse percentual possivelmente aumentou também em consequência da maratona de reuniões entre o poder público local e MST.²⁰ Retornamos ao Itesp/SP em abril de 2007, quando tivemos acesso aos dados recentes em relação à produção no assentamento. Entretanto, o órgão não possuía dados relativos à educação básica no Assentamento Pirituba II.

Pesquisa recente realizada em três assentamentos rurais do Estado de São Paulo, referente à escolarização dos assentados, indica que as famílias ali constituídas atribuem grande importância às escolas:

Os assentados atribuem grande importância em relação à educação, sendo capazes de realizar esforços quanto à escolarização de suas famílias e, mesmo que a escolarização dos assentados seja ainda baixa, ela é superior aos agricultores 'tradicionais'.²¹

Ressaltamos que as famílias camponesas assentadas conquistaram, ao longo de 22 anos, cinco escolas públicas: duas da rede municipal de Itapeva e três pertencente a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Todas as crianças e jovens têm acesso à educação básica no assentamento. A educação infantil também é oferecida, embora não seja uma realidade em todas as agrovilas, assim como a educação de jovens e adultos.

Paralelo à instalação das cinco escolas públicas citadas, existem dois projetos para jovens assentados relacionados à escolarização e formação profissional. O primeiro trata-se da Escola Técnica de Agricultura Familiar – Pedro Pomar, localizada no Bairro Água Azul, Agrovila 3, iniciada em 2002, resultado de uma parceria entre o Centro de Educação Tecnológica Paula Souza e o Instituto de Terras do Estado de São Paulo. O curso de Técnico em Agricultura Familiar é composto de três módulos semestrais: produção Vegetal, Produção Animal e Produção Agroindustrial. As aulas teóricas são ministradas por docentes do Centro Paula Souza e as atividades práticas realizadas pelos técnicos do Itesp²².

---

²⁰ INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Perfil Sócio Econômico e Balanço da Produção Agropecuária dos Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo, **Cadernos Itesp**. São Paulo, n.09, p.25, dez. 1998.

²¹ BERGAMASCO, Sônia Maria. et al. A formação escolar em assentamentos rurais: desafios para as novas gerações. In: INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Assentamentos Rurais: Impasses e Dilemas**. Uma trajetória de 20 anos. Incra/Superintendência Regional de São Paulo, 2005, p. 397.

²² NOGUEIRA, Luiz Claudio Antonio. Unidade de Demonstração em Escola Técnica de Agricultura Familiar: Práticas de Extensão Rural e Agroecologia. In: FEAGRI/UNICAMP **III Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais**. Campinas-SP, jun. 2007.

O segundo projeto é bem recente. Trata-se de uma escola de ensino médio para jovens que vivem em assentamentos rurais do Estado de São Paulo. Luiz Roman informou que as vagas são distribuídas também para jovens de outros movimentos sociais.²³

O equipamento escolar foi inaugurado em maio de 2006 com atividades político- culturais apresentadas durante o ato de comemoração. As aulas estavam previstas para começar no ano seguinte, mais precisamente em agosto de 2007, conforme podemos verificar no convite apresentado no Anexo 1.

De acordo com as informações de Luiz Roman, o processo de legalização da escola foi demorado, o que prejudicou o início das aulas. Durante a espera pela homologação do convênio, uma parte dos jovens interessados no curso participou de oficinas pedagógicas e aulas de determinadas áreas do conhecimento na própria escola. Parece que esses educandos retornaram para suas comunidades com o compromisso de desenvolver algumas atividades sugeridas por professores voluntários que estavam colaborando com a escola agroecológica.

Antes da inauguração formal da escola, em 2006, participamos de um mutirão de limpeza junto aos assentados da área 3. Esses momentos são importantes de serem vivenciados, para que se possa perceber que a escola agroecológica é resultado do trabalho solidário de famílias assentadas de Itapeva e Itaberá, bem como de outros assentados que participam e organizam o MST. Durante a realização da limpeza, chamou-nos a atenção a infra-estrutura da escola. Existe uma biblioteca, alojamentos/dormitórios, salas de aulas, cozinha, refeitório, espaço para ciranda infantil e banheiros, construídos conforme modelo da agroecologia, ou seja, dispensa o uso da água, sem prejuízo para a saúde.

Dados recentes da Fundação Itesp mostram que, de modo geral, há preponderância da produção do milho, feijão, arroz e soja. Seguida de considerável produção animal, sobretudo gado bovino e suíno. A produção de olerícolas e frutas foram poucos significativas, com exceção da área 2 que há alguns anos comercializa considerável quantidade de quiabo.²⁴

---

²³ Luiz Roman é assentado na área 6, participa da direção regional do MST/Itapeva e é um dos coordenadores da escola agroecológica. Os dados a respeito da referida escola foram explicitados durante conversa formal em sua casa, no dia 10 de março de 2007.

²⁴ FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Levantamento rápido de produção – safra 2004/2005**. São Paulo, Itesp, mai. 2007.

Em relação aos dados sócio econômicos de maior abrangência, os estudos do Itesp não estão atualizados. As informações que obtivemos são referentes aos anos de 1997 e 1998, em que é possível observar que as casas de alvenaria vem se tornando uma realidade, com exceção da área 6 que ainda está em processo de legalização dos lotes. O percentual de casas com fossa é elevado, e a energia elétrica é uma realidade em grande parte do assentamento. A permanência dos assentados nas agrovilas é considerada elevada.

As famílias que vivem no Assentamento Pirituba II possuem uma área de meio hectare, destinada à moradia, e uma área variável de 14 a 21 hectares, destinadas à produção agrícola. As casas, na maioria das áreas, estão dispostas em agrovilas, constituindo um núcleo de moradia em torno de uma área comunitária. Nesta área, geralmente localizam-se os equipamentos básicos de serviços, tais como escola, posto de saúde, barracão para guardar máquinas, Igreja etc.

É possível verificar pelos dados do Itesp e por meio de nossas observações, que a reprodução das vidas dos assentados é garantida, devido à produção e comercialização de grãos (milho e feijão), bem como pela produção animal.

Podemos afirmar que, de modo geral, a alimentação das famílias é garantida por uma parte da produção de grãos, incluindo o arroz produzido apenas para consumo interno e parte da produção animal, e seus derivados (leite, queijo, lingüiça). Em menor proporção ocorre a criação de aves, o cultivo de hortaliças e frutas. Na agrovila 3, por exemplo, um grupo de cooperados da Copava cultiva uma horta com variedades de hortaliças.

Horta comunitária Agrovila 3²⁵

Na mesma agrovila, outro grupo de mulheres, que não está vinculado à Copava, também trabalha coletivamente no cultivo de plantas medicinais, para produção de medicamentos considerados alternativos. A mesma experiência é observada na agrovila 5:

Brasília – Um grupo de dez agricultoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) produz, há 11 anos, medicamentos fitoterápicos no assentamento Pirituba, em Itapeva (SP). A partir das ervas cultivadas pela comunidade, as assentadas fabricam oito tipos de pomadas, 15 tipos de tintura, 15 variedades de sabonetes e até xampu anticasca.

(...)

A idéia surgiu nos anos 90, quando a enfermeira suíça Isabelle Plomb chegou ao local para dar um curso de primeiros socorros. Lá, ela descobriu que muitos já usavam remédios caseiros, à base de plantas medicinais, e propôs aos agricultores um curso sobre medicina fitoterápica. Foi a suíça, ligada à ONG Irmãos Sem-Fronteira, que levou especialistas para ensinar as mulheres da comunidade a identificar as ervas e preparar os medicamentos.

(...)

Atualmente, há, segundo Ana Lúcia, duas hortas medicinais no assentamento com quase cem espécies de plantas cada uma. Ela conta que a farmácia está preparada para atender pacientes com gripe, infecções na garganta, alergia, sinusite, ferimentos, diarreia e vômito.(...) As mesmas agricultoras fabricam ainda doces e peças de artesanato (...)²⁶

²⁵ Fotografia: Edvaneide Barbosa da Silva, 2006

²⁶ O GLOBO on line. **Assentadas fabricam remédios fitoterápicos e tratam gripes e alergia de forma alternativa.** Catarina Alencastro. Acesso em 19 jan. 2007.

Durante o tempo desta pesquisa, entrevistamos assentados de todas as agrovilas, e podemos afirmar que demonstram satisfação em viver no assentamento. Os dados do Itesp e as falas dos entrevistados não deixam dúvidas quanto à melhoria de vida ao conquistarem parte da Fazenda Pirituba:

...aqui a qualidade de vida é muito melhor, depois que você pega a terra, você tem casa, tem emprego, é o conjunto, é o conjunto, né?²⁷

Foi uma mudança boa, foi uma mudança muito positiva que mudou a nossa vida prá melhor, mudou a nossa vida, que hoje eu posso dizer que nós temos aonde morar, onde sobreviver, onde plantar, esse cantinho aqui é um lugar que eu adoro, maravilhoso, eu gosto muito, assim sabe.²⁸

Sim, eu sou feliz vivendo aqui porque minha família mora aqui, e melhorou bastante coisa na vida da gente, na vida das famílias, que a gente não dá prá pensar só na gente.²⁹

Outras pesquisas apresentam depoimentos semelhantes aos que mostramos acima. Vale destacar a pesquisa que foi realizada por uma equipe multidisciplinar, coordenada por Zilda Iokoi. Foram entrevistados 80 assentados rurais do Estado de São Paulo. Os depoimentos dos assentados da Fazenda Pirituba, publicados por essa equipe, confirmam nossas evidências a respeito das melhores condições de vida, propiciadas a partir da conquista e permanência na terra:

Agora, essa terra, mesmo sendo do Estado, a gente considera como nossa! Quem manda em nós somos nós mesmos. Ninguém manda em ninguém. É bem melhor! Acho que está melhor assim. O cara que fala que vai sair daqui para caçar a melhoria do sítio, é o contrário! Vai piorar...(Antonio)

O que é bom de viver aqui? É bom pelo seguinte: a gente tem mais sossego. Num outro lugar, como na cidade, não tem a liberdade que tem no mato! Em primeiro lugar é assim. Em segundo lugar, é que eu gosto. Fui criado na lavoura... (César).

O que tem de bom aqui no assentamento? A primeira coisa é a terra que a gente estava precisando. (...) Tem posto médico, tem escola (...) (Aparecido)

---

²⁷ Alessandra da Silva Carvalho, assentada na agrovila 5, entrevista realizada em sua casa, no dia 12 de julho de 2005.

²⁸ Maria de Fátima (Fátima), assentada na agrovila 1, entrevista realizada em sua casa, no dia 25 de janeiro de 2006.

²⁹ Zeneide Moura S. Leandro, assentada na agrovila 1, entrevista realizada em sua casa, no dia 25 de janeiro de 2006.

É melhor ficar na roça, porque pelo menos tem liberdade, a gente deita cedo, levanta de manhã, já vai cuidar da plantação, tem o que fazer! Quem está na roça tem o que fazer todo dia. Mas o serviço varia, um tempo é plantar, outro tempo é carpir, fazer a limpeza, depois vem a colheita (...) Aqui eu decido o que quero fazer, o que vou plantar, aqui não tem violência, não tem correria, os vizinho todos se conhecem, tem a tranquilidade do sítio” (Maria Ap. Ferreira).³⁰

Nos relatos apresentados na pesquisa de Iokoi , bem como nos depoimentos que registramos, podemos perceber que as famílias de assentados associam suas condições de vida anterior ao assentamento a uma vida semelhante a de *escravos*, pelo fato de não terem acesso à terra, já que necessariamente trabalhavam na condição de bóia-frias e meeiros. Ao ocuparem as terras da Pirituba, essa condição foi superada. Sentem-se *livres* do trabalho assalariado temporário e da meação, que para eles significava *trabalhar para os outros*. No assentamento, parece que é possível fazer escolhas. Portanto, para esses sujeitos sociais, ter acesso à terra significa *liberdade*.

1.2. Origem das famílias assentadas

A população do assentamento Pirituba II é originária, em sua maioria, da própria região, principalmente dos municípios de Itapeva, Itaberá, Itararé, Coronel Macedo e Itaporanga, em São Paulo. De outros Estados, algumas famílias vieram do Paraná, da Bahia e de Minas Gerais. São famílias de origem rural, constando que 99,7% são compostas por trabalhadores da terra, como ex-arrendatários, parceiros, meeiros, trabalhadores assalariados temporários, verificando-se somente um caso de trabalhador originário em outro setor que não a agricultura, segundo dados de 1998/99 do Itesp. Dentre os titulares, quase metade dos beneficiários eram trabalhadores assalariados temporários (45,72%), arrendatários e parceiros (47,37%).³¹

Os relatos de vida dos assentados entrevistados confirmam as informações acima:

³⁰ IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. et. al (orgs.). **Vozes da Terra**. Histórias de vida dos assentados rurais de São Paulo. São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

³¹ Idem, ibidem, p. 38.

Meu nome é João Ramos. Eu nasci na lavoura. Aqui mesmo nessa região. Nunca pude possuir terras. Trabalhava em empreita, parceiro, sempre defendendo o patrão. Trabalho escravo, né.³²

Meu nome é José Lino. Eu sou natural de Ribeira. Eu trabalhava como diarista, sabe? De fazenda. Como as coisas foram mudando, a vida foi ficando mais difícil porque o rendimento do trabalho diário não dava mais. Aí comecei a trabalhar em lavoura, de meia, rendada, até chegar e vir a se acampar. Eu nunca trabalhei em outra coisa que não fosse em lavoura. Nunca tive a minha terra e nunca tive uma casa de alvenaria. Sempre morei em casebre de sapé, pau a pique. Aqui que eu vim conseguir, depois de muita luta, a gente conseguiu com a ajuda do governo pra fazer as casas de alvenaria.³³

Meu nome completo é Ana Umbelino Proença Vitória, eu nasci em Itaporanga, é pertinho aqui de Itaberá. Meu pai trabalhava na roça e eu ajudava, desde meus oito anos eu trabalho na roça. Meus pais tinha terra, mas é aquela coisa, sabe? Um pouquinho, meu pai plantava só milho, arroz e feijão.³⁴

Eu me chamo Aparecida Renata do Amaral, nasci em Itaberá. Meus pais trabalhava em Itaberá, na terra, bóia-fria.³⁵

Eu me chamo Vaniuza Veneck. Nasci aqui mesmo nessa região, nasci em Itararé e cresci aqui nessa região de Itapeva. Meus pais sempre trabalharam na terra de várias maneiras, a gente já foi meeiro, fornista de lavoura, já trabalhou de bóia fria...³⁶

Chamou-nos a atenção, a expressão utilizada pelo Sr. João Ramos ao caracterizar que a condição do trabalho anterior à vida no assentamento era similar ao *trabalho escravo*. Na pesquisa multidisciplinar organizada por Iokoi, o assentado Leôncio Fernandes de Lima assentado sente-se tão inferiorizado com o trabalho de outrora que o dissocia do trabalho humano, “Depois da terra, a vida melhorou. Antes eu trabalhava por dia, para os outros, de sol a sol. Cabo de arado que nem burro!”³⁷

Outra pesquisa coordenada por Sérgio Leite e Leonilde Medeiros apresenta dados a respeito de assentamentos localizados no sudeste do Pará, sertão do Ceará, zona canavieira nordestina, entorno do distrito federal, sul da Bahia e Oeste de Santa Catarina. Ao interpretar a avaliação dos assentados quanto às suas condições de trabalho atuais, afirmam que o resultado é bastante positivo:

³² Sr. João Ramos, é assentado na agrovila 3. Entrevista realizada em sua casa, no dia 21 de fevereiro de 2004.

³³ Sr. José Lino é assentado na área 3. Entrevista realizada em sua casa, no dia 22 de fevereiro de 2004.

³⁴ Ana Umbelino é assentada na área 6. Entrevista realizada em sua casa, no dia 13 de julho de 2005.

³⁵ Aparecida Renata é assentada na área 6. Entrevista realizada em sua casa, no dia 15 de julho de 2005.

³⁶ Vaniuza Veneck é assentada na área 4. Entrevista realizada em sua casa, no dia 15 de julho de 2005.

Quando nos voltamos para a razão da melhora, verificamos altos índices de resposta (83% dos que responderam) concentrados em uma série de argumentos que podemos agregar em torno do tema “acesso à propriedade da terra”, o que envolve melhoria da renda (...) e liberdade (foram freqüentes as respostas relacionadas a deixar de ser escravo/cativo, trabalho permanente para si e para a família, mais tempo livre, menor exploração). (...) ³⁸

A reflexão citada serve de referência para pensarmos a respeito da trajetória de vida das famílias assentadas em Itapeva e Itaberá. Podemos afirmar que, ao narrarem suas histórias, deixam explícitas as péssimas condições de trabalho em terras alheias, seja como meeiros, seja como bóia-fria. Foi possível perceber que o trabalho no campo propriamente dito não seria a questão mais grave para eles, mas sim a relação do seu trabalho, pois enquanto bóia-fria ou meeiro estavam mais vulneráveis, submetendo-se a salários ínfimos, morando em *casebres* que também não lhes pertenciam.

Parte dos camponeses do sertão paulista resolveu transcender sua condição de *escravo*, discutindo com a *comunidade*, por meio da participação na Igreja Católica - identificada com a Teologia da Libertação - e por meio dos sindicatos de trabalhadores rurais da região, decidindo participar de um movimento para enfrentar a “falta de terra, a insegurança que tinha [em] morar nas terras de outros”, como narrou Zezinho, filho do Sr. João Ramos. De modo geral, a participação nessas entidades pastorais e sindicais desembocou no processo de envolvimento no MST, a partir da década de 1980.

Os relatos das famílias entrevistadas e as pesquisas consultadas a respeito do assentamento mostram que, para conseguirem reconstruir suas vidas, passaram por várias tentativas de ocupações e despejos até constituírem em 1984 as áreas 1 e 2; em 1986 a área 3; em 1991 a área 4; em 1992 a área 5 e a área 6 em 1996, ocupando o total de 8.007, 64 ha da Fazenda Pirituba. ³⁹

---

³⁷ Idem, *ibidem*, p. 72.

³⁸ LEITE, S; HEREDIA, B; MEDEIROS, L. [et al]. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. São Paulo: Editora Unesp [co-editora e distribuidora], 2004, p. 131.

³⁹ Dentre os estudos referentes ao assentamento rural Pirituba II, destacamos: ANDRADE, M.R.O. **O Destino Incerto da Educação entre Assentados Rurais do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/Unicamp, 1993; FERNANDES, B.M. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996; FERNANDES, B.M. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000; COSTA, C.M.O. **Um Olhar sobre o Processo Organizativo em Assentamentos Rurais: o caso da fazenda Pirituba**. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Unicamp, 2001; RIBEIRO, S.L.S. **Processos de Mudança no**

A formação do assentamento Pirituba II não pode ser compreendida a partir das ocupações de terras da Fazenda Pirituba ocorridas na década de 1980. De acordo com Larissa Bombardi, a área total da Fazenda Pirituba é de 17.420 hectares, e possui uma longa e conflituosa história que remonta ao primeiro governo de Adhemar de Barros, ainda no final da década de 1940 e início da década de 1950. A mesma autora informa que a Fazenda passou ao patrimônio do Estado em 1949, quando uma empresa chamada Companhia Angatuba não conseguiu saldar dívidas hipotecárias.⁴⁰

Bombardi lembra que, na trajetória brasileira, considerando o marco latifundista, não só a terra torna-se mercadoria, como também está associada ao capital: “Terra e capital nem sempre se excluem; ao contrário, aqui muitas vezes, estão nas mesmas mãos.”⁴¹ Essa reflexão é pautada nas contribuições de Martins e Oliveira. O primeiro afirma que há uma peculiaridade estrutural no processo de formação da sociedade brasileira, “cuja dinâmica não se explica por processos políticos e históricos dos modelos clássicos...”⁴²

Nesse aspecto, Oliveira ressalta :

A concentração da propriedade privada da terra no Brasil (...) é parte constitutiva do capitalismo que aqui se desenvolve. Um capitalismo que revela contraditoriamente sua face dupla: uma moderna no verso e outra atrasada no reverso. É por isso minha insistência na tese de que a concentração fundiária no Brasil tem característica *sui generis* na história mundial. Em nenhum momento da história da humanidade houve propriedades privadas com a extensão das encontradas aqui no Brasil. A soma da área ocupada pelas 27 maiores propriedades privadas no país é igual à superfície total ocupada pelo estado de São Paulo, ou, se for somada à área ocupada pelas 300 maiores propriedades privadas no país, ela equivale a duas vezes a superfície total deste mesmo estado.⁴³

Isto significa, para o autor, que o desenvolvimento econômico no campo oscila entre a moderna empresa capitalista, apoiada nos processos agroindustriais e na

---

MST: história de uma família cooperada. (Mestrado em História Social), FFLCH/USP, 2002; SILVA, E.B. da. **Educação e Reforma Agrária.** Práticas Educativas dos Assentados no Sudoeste Paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

⁴⁰ BOMBARDI, Larissa Mies. **Campesinato, Luta de Classe e Reforma Agrária (A Lei de Revisão Agrária em São Paulo).** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005.

⁴¹ Idem, ibidem p.579.

⁴² MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso.** São Paulo: Hucitec, 1994, p. 30

⁴³ OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. A Longa Marcha do Capitalismo Brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. In: **Dossiê Desenvolvimento Rural.** USP-Estudos Avançados. Vol. 15, Nº 43 – Set/Dez 2001, p. 186-187.

exportação, mas ao mesmo tempo, contém os elementos do patrimonialismo, de poder local, e do favor, já que a terra ainda é base de um poder oligárquico, que, mesmo modernizado, torna o capitalismo no Brasil beneficiário da renda da terra como primeira opção para os setores ligados ao uso da terra como poder e entesouramento.

Isto quer dizer que, no Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista de produção se faz principalmente pela fusão, em uma mesma pessoa, do capitalista e do proprietário de terra. Este processo, que teve sua origem na escravidão, vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei da Terra e o final da escravidão. Mas, foi na segunda metade do século XX que esta fusão se ampliou significativamente. Após a deposição, pelo Golpe Militar de 64, de João Goulart, os militares procuraram re-soldar esta aliança política (...)

Assim, a chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos – sobretudo do Centro Sul do país – em proprietários de terra, em latifundiários...⁴⁴

As análises de Martins e Oliveira colocam em discussão os clássicos do pensamento marxista, como por exemplo Karl Kautsky, que afirmava: “o dono da terra pode ser ao mesmo tempo um capitalista. Contudo, esta fusão do proprietário territorial e do capitalista numa única pessoa tem sido até aqui pouco comum na história.”⁴⁵ Os séculos XIX e XX demonstraram a possibilidade da convivência simultânea entre o proprietário, que ainda vê na terra um domínio senhorial e político, e o capitalista que a expropria para acumulação ou reserva de riqueza.

Marx, na “Introdução à Crítica da Economia Política”, já havia observado que o capital subsume todas as formas produtivas e, deste modo, a simbiose entre o proprietário e o capitalista reafirma formas distintas de extração da mais valia.

Henri Lefebvre chamou a atenção para o fato de que “o legado de Marx, obra inacabada, apesar de sua extensão, a teoria da propriedade da terra no capitalismo não estava completa.”⁴⁶ Marx modestamente assumiu esse limite. A primeira afirmação que ele apresenta em “O Capital” não deixa dúvida que sua obra estava datada e circunscrita espacialmente:

⁴⁴ Idem, ibidem, p.186.

⁴⁵ KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. Tradução de C. Iperoig. Apresentação de Moniz Bandeira. Rio de Janeiro, Guanabara: Gráfica Editora Laemmert S.A, 1968, Vol. II, p.107.

⁴⁶ LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do Capital**. Tradução: Maria Helena Rauta Ramos e Marilene Jamur. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 139.

A análise da propriedade fundiária em suas diversas formas históricas ultrapassa os limites desta obra. Só trataremos dela enquanto parte da mais-valia produzida pelo capital cabe ao proprietário da terra. (...) Estudamos aqui *uma forma histórica específica de propriedade fundiária*. Em que se transformou por influência do capital e do modo capitalista de produção a propriedade fundiária feudal ou a pequena economia camponesa de subsistência...⁴⁷

Segundo Martins:

Ao contrário do que ocorria com o modelo clássico da relação entre terra e capital em que a terra (a renda territorial, isto é, o preço da terra) é reconhecida como entrave à circulação e reprodução do capital, *no modelo brasileiro o empecilho à reprodução capitalista do capital na agricultura não foi removido por uma reforma agrária, mas pelos incentivos fiscais*. O empresário pagava pela terra, mesmo quando terra sem documentação lícita e portanto produto de grilagem, isto é, de formas ilícitas de aquisição...⁴⁸

O caráter rentista da propriedade da terra fica evidente quando estudamos o caso da Fazenda Pirituba. Bombardi explica que havia na fazenda famílias de camponeses-rendeiros, em grande parte originárias das imediações, que tomavam em arrendamento parte das terras da fazenda. O governador Adhemar de Barros projetou então instalar ali um pólo destinado à ampliação da lavoura do trigo, com objetivo de diminuir a dependência do Brasil em relação aos países europeus exportadores de trigo, que estavam envolvidos na II Guerra Mundial. Para isso, entregou a fazenda a um agrônomo italiano chamado Lino Vicenzi.

Com a implantação do projeto de trigo na fazenda, com a construção das casas que seriam ocupadas pelos agricultores italianos, iniciou-se um conflito entre o engenheiro agrônomo e as famílias de camponeses-rendeiros que lá moravam.⁴⁹

Bombardi ressalta que o engenheiro Lino Vicenzi geriu essa área como se fosse sua propriedade, condicionando o cultivo à extração da renda da terra. Assim, passou a receber, ilicitamente, a renda da terra de uma área que era sabidamente pública. Ocorre que Lino Vicenzi, além de arrendar uma parte da área para os camponeses-rendeiros

⁴⁷ MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984, p. 705, 706, grifo nosso.

⁴⁸ MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994, P. 79, grifos do autor.

⁴⁹ Idem, ibidem, p.580.

que já trabalhavam nessas terras, arrendou e cedeu grandes extensões da Fazenda Pirituba para parentes e amigos – grandes criadores de gado, os chamados “Boiadeiros”.⁵⁰

O governo Carvalho Pinto (1960-63) tentou reaver essas terras públicas com a Lei da Revisão Agrária tendo sido paga uma alta indenização a Lino Vicenzi, mas apesar disso, os ocupantes e arrendatários não deixaram a área.⁵¹

Esse fato, segundo Bombardi, deu início a um grande processo de grilagem dessas terras, marcado por extrema violência e usurpação da terra camponesa. Analisa também que a atitude do Governo Carvalho Pinto foi oposta e avessa à de seu predecessor Adhemar de Barros, uma vez que este último permitiu e possibilitou o uso privado das terras públicas.⁵² Em 1967, uma empresa chamada “Agroplan – Planejamento Agrícola Ltda” - foi contratada pelo Estado para elaborar um projeto de colonização. Para tanto, foi designado um Grupo Executivo para a administração da Fazenda Pirituba, cujo chefe era funcionário da Secretaria da Agricultura, engenheiro agrônomo Benedito Aparecido Campolim de Almeida. Bombardi esclarece que esse foi exatamente o mesmo agrônomo responsável pela implantação da Lei da Revisão Agrária na Fazenda Jacilândia, em Meridiano, autor de inúmeras irregularidades e atos de corrupção e prevaricação.⁵³

A informação acima é suficiente para termos uma idéia do quanto foi difícil para as famílias de camponeses-rendeiros as investidas ilícitas desse engenheiro. Segundo Bombardi, para o caso da Fazenda Pirituba, o processo de grilagem perpetrado por Lino Vicenzi uma característica mais violenta e de maior impacto sobre os camponeses, posto que viabilizou a continuidade na terra dos boiadeiros-grileiros e de outros grupos introduzidos por ele mesmo, beneficiados com as maiores e melhores parcelas de terra da fazenda, em detrimento dos camponeses. Isso significou que, ao invés de o processo de regularização dessas terras, iniciado no

---

⁵⁰ Idem, ibidem, p.584 - 585.

⁵¹ Lei nº 5.994, de 31 de dezembro de 1960, regulamentada pelo Decreto nº 38.328, de abril de 1961. Essa lei visava, entre outras coisas, “promover, mediante o loteamento, o aproveitamento de terras do Estado que se prestassem à exploração agrícola ou pecuária” A esse respeito consultar COSTA, Cyra Malta Olegário da. **Um Olhar sobre o processo organizativo em assentamentos rurais: O caso da Fazenda Pirituba**. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, 2001, p. 19.

⁵² Idem, ibidem, p. 595.

⁵³ Idem, ibidem, p. 587-588.

Governo Carvalho Pinto, pudesse concretizar-se, houve novamente a oficialização do processo de grilagem.⁵⁴

Por meio de procedimentos ilícitos, de acordo com Bombardi, foram introduzidos na Fazenda Pirituba os dois outros grupos ocupantes de grandes extensões de terra: o dos Batagins e o dos holandeses, além do grupo dos boiadeiros, cuja história remonta ao período do engenheiro Lino Vicenzi.⁵⁵

De acordo com a mesma autora, os camponeses que ficaram à margem do processo de colonização não se resignaram. Ao contrário, mobilizaram-se, conseguindo colocar na prisão o engenheiro agrônomo.⁵⁶

Após esse episódio, a ARA (Assessoria de Revisão Agrária) foi extinta e substituída pela ATRA (Assessoria Técnica de Revisão Agrária). A Secretaria da Agricultura passou a rever os contratos firmados pelo Estado, inaugurando um processo de regularização da Fazenda Pirituba. Francisco Feitosa era o presidente do Grupo de Trabalho de Regularização da Fazenda e registra que houve uma sindicância reconhecendo a fraude, enviando um parecer da Procuradoria do Estado no sentido de anular os contratos firmados, ainda em 1978. Entretanto, Bombardi destaca a gestão do Governo Montoro, na qual a criação do grupo de trabalho para a regularização da área foi feita simultaneamente ao debate sobre a reforma agrária.

Um pouco antes, mais precisamente em 1981, camponeses da região haviam participado da primeira ocupação, tendo sido despejados pela Polícia Militar e pelos jagunços dos grandes arrendatários.

Nas eleições de 1982, Montoro tornou-se o governador do Estado de São Paulo e abriu novas perspectivas para a questão agrária no Estado. Formou-se um grupo de trabalho, iniciando-se vistorias, medidas administrativas e judiciais para implementação de um programa de reforma no Estado, sob responsabilidade de José Gomes da Silva, antigo militante das lutas por reforma agrária. Engenheiro agrônomo, José Gomes foi nomeado para assumir a Secretaria de Agricultura.

Apesar disso, as ocupações e despejos prosseguiram, até que em 13 de maio de 1984 a área da Fazenda Pirituba foi ocupada por 200 famílias. Diante de um conflito eminente, o governo entrou com medida cautelar e tomou posse da área. Iniciava-se, dessa forma, o processo de formação do assentamento Pirituba II.

---

⁵⁴ Idem, *ibidem*, p.588.

⁵⁵ Idem, *ibidem*, p.594.

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p.600.

A ocupação, em abril de 1981, de uma parte da Fazenda Pirituba é considerada por Bombardi a continuidade da ação política dos camponeses contra a ilegalidade da situação dos boadeiros, Batagins e holandeses na Fazenda.

Em 1983, no início do Governo Montoro, essas famílias ocuparam novamente a área, e sete dias depois foram novamente despejadas. O ATRA foi substituído pelo IAF (Instituto de Assuntos Fundiários), hoje Fundação ITESP (Instituto de Terras de São Paulo). O IAF foi resultado da Lei da Revisão Agrária. Na transformação da ex-ATRA para IAF, o órgão foi deslocado da Secretaria de Agricultura e passou a estar vinculado à Secretaria da Justiça.⁵⁷

Na pesquisa de Bombardi, bem como outros referentes ao caso da Fazenda Pirituba, ressaltam que a conquista da área dos chamados boiadeiros foi, portanto, fruto da luta pela terra dos camponeses organizados que, pressionando o Estado, acabaram por conseguir o seqüestro da área e garantir o acesso à terra.

Maria de Fátima (Fátima), assentada na área 1 do assentamento Pirituba II, conta como foi sua participação nesse processo de luta:

(...)

Nós chegamos aqui no dia 13 de maio de madrugada. Eu na verdade nem sabia o que era direito, não conhecia, não tinha visto falar, o pai de Delwek ouviu falar que tava organizando essa ocupação aqui, o Sindicato, a Igreja, porque na época não era o Movimento Sem Terra. Eles juntaram as coisas, tudo no saco, e eu acompanhei, meu sogro, meu pai, minha mãe, a família inteira e viemos para cá e a partir daí, depois de uns anos que eu comecei a conhecer o Movimento Sem Terra. A ocupação foi em maio de 84.

(...)

E uma coisa que marcou muito foi quando começaram a construir a agrovila, começaram a abrir estrada, a fazer as casinhas de costaneira, pra mim foi uma luz assim que abriu, a gente saiu debaixo do barraco, foi para aquelas casinhas, foi assim maravilhoso. Isso me marcou muito, eu tenho isso na lembrança como uma coisa boa até hoje, daí depois saiu o lote definitivo, que é o que estamos hoje(...).

Outra assentada na área 1 relata seu envolvimento na ocupação de terras da Fazenda Pirituba:

Meu nome é Zeneide Moura da Silva Leandro. Nasci em Itaberá mesmo, num sítio. Sim, minha família trabalhava no campo, meu pai tinha a própria terra, ele vendeu, foi lá pra cidade, não deu certo, mas sempre trabalhou no sítio, sempre arrendando terra. A pessoa que

---

⁵⁷ Idem, ibidem, p. 613.

vive no sítio, na cidade não dá pra viver, é difícil, acostumado a trabalhar, plantar, aí meu pai conseguiu aqui e viemos pra cá. Ele vendeu o sítio porque onde nós morava era difícil de trabalhar, ele vendeu, comprou um outro e daí o Banco essas coisas, a lavoura as vez dá, as vez não dá, eu acho que ele tava com dívida, eu era pequena.

Foi meu pai, ele andava por aqui, por toda fazenda inteira, ele via que as terras tava largado, aí numa época nós compramos um pedaço de terra do Estado, perto da Água Amarela, não deu certo porque tinha um pessoal que acabava vendendo, e daí perdemos aquele pedaço de terra, perdemos tudo, e meu pai reuniu com umas pessoas e vieram prá cá. Ficaram um pouco trabalhando(...). Daí tiraram o pessoal, meu pai, meu marido, eu já era casada, tiraram meu marido, meus irmãos, tiraram tudo, perdemos tudo que tinha feito aqui, daí começou a luta, foi em 84, tamo aqui desde o início.

Foi difícil porque não tinha onde morar, as barracas era difícil, tudo na barraca. Gente mesmo sem jeito pra trabalhar, porque o pessoal dava em cima porque não queriam liberar a terra, meu pai trabalhou muito, ia pra São Paulo, pra Secretaria da Fazenda, viajava muito, foi difícil.

Uma jovem ex-estudante da escola da área 1, que nasceu em 13 de abril de 1987, ao relatar sobre esse acontecimento remete à história contada por seus pais:

Meu nome é Márcia Aparecida Ribeiro. Nossos pais são ali do município de Itaberá, eles falam pra nós que a família de Seu Dito, vieram falar que tinha uma fazenda aqui, que ninguém tava ocupando a fazenda, eles convidaram meu pai pra vim pra cá, daí meu pai veio com eles, veio vindo mais pessoas, e aí conseguiram aqui. Em Itaberá, meu pai trabalhava assim, pra outros de ameaça assim, pros outros fazendeiros. No início foi difícil, mas conseguir a terra não foi muito difícil não, porque era mesmo do Estado as terras.⁵⁸

Os testemunhos permitem apresentar duas reflexões sobre o significado da conquista da área 1, bem como das demais agrovilas para os protagonistas dessa história. O primeiro aspecto que se faz necessário destacar não é algo novo, outros pesquisadores fazem questão de salientar, o fato de a luta pela apropriação e permanência na terra ser marcadamente um processo que envolveu famílias de camponeses:

---

⁵⁸ A entrevista foi realizada com Márcia Aparecida e Marina (irmãs), na casa delas em 25 de janeiro de 2006.

Uma característica interessante na constituição populacional do Pirituba II é a relação de parentesco por consangüinidade entre os beneficiários, pois há áreas que são constituídas predominantemente por filhos de assentados deste ou de outros assentamentos rurais. É a segunda geração de trabalhadores sem terra dando continuidade a luta pela reforma agrária.⁵⁹

A segunda reflexão refere-se às afirmações apresentadas de modo generalizado, mas pouco aprofundado nas pesquisas, no que se refere à caracterização dos sujeitos sociais que vivem no campo brasileiro. As pesquisas citadas, publicadas pela Fundação Itesp e NEAD, utilizam as seguintes denominações: “trabalhador rural assentado”, “trabalhadores da terra”, “famílias moradoras no assentamento”, “população assentada” e “agricultores”.

Parte dos pesquisadores que estudaram diversos aspectos do Assentamento Pirituba II, bem como outros assentamentos, utilizam o conceito: “camponês”. Na pesquisa concluída em 2001⁶⁰, concordamos com o referido conceito, tendo como reflexões mais amplas as contribuições teóricas de Moura. De acordo com a autora citada:

Ocorre que o camponês desempenha um contraditório papel que, de um lado, expressa a sua resistência em desaparecer e, de outro, é resultado do próprio capitalismo que não o extingue (...). É nesse contexto de dramáticas tensões que o camponês vive no meio rural contemporâneo⁶¹

Ao observamos o modo de vida dos assentados do sudoeste paulista, de modo mais acurado, ressaltamos as análises de Moura, já que, ali, o modo de vida camponês não desaparece, metamorfoseia-se no bojo da luta pela reforma agrária no sertão paulista entre o final do século XX e o início do século XXI.

Ao utilizarmos o termo “camponês”, temos consciência de que se trata de um conceito bastante polêmico, sobretudo entre historiadores. Talvez seja o momento de reconhecermos que ainda são poucas as pesquisas sobre movimentos sociais no campo, em nossa área do conhecimento. Isso pode ser explicado, de um lado, devido a uma determinada historiografia considerada oficial, em que o motor da história é

⁵⁹ IOKOI, 2005, p. 38. A mesma reflexão é apresentada na pesquisa coordenada por MEDEIROS et al, 2004.

⁶⁰ SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária**. Práticas Educativas de Assentados do Sudoeste Paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

⁶¹ MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986, p. 17-19.

realizado por indivíduos sacralizados pela burguesia; de outro lado, há pesquisadores identificados com uma determinada leitura de classes sociais, em que se debruça nos estudos da classe operária, por considerá-la portadora das possíveis mudanças estruturais da sociedade capitalista.

Não obstante, alguns historiadores, principalmente a partir da década de 1980, apresentam estudos com objetivo de compreender a natureza das lutas sociais no campo do país. Citamos anteriormente a importante pesquisa de Iokoi (1996), bem como a recente dissertação de mestrado de Ribeiro (2002). Cabe destacar também os estudos de Medeiros (1989), Linhares; Teixeira da Silva (1999) e Cardoso (2002). Este último reconhece que “a noção de *camponês* é, possivelmente, uma das mais escorregadias que existem.”⁶² Desse modo, propõe “trabalhar com essa categoria – sempre imperfeita em sua heterogeneidade -, período a período, sociedade a sociedade, o melhor e mais rigorosamente que se puder.”⁶³ Em sua opinião, uma estrutura camponesa define-se do ponto de vista econômico, sobretudo por quatro características:

1) acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum tipo de usufruto; 2) trabalho predominantemente familiar (o que não exclui em certos casos, o recurso a uma força de trabalho adicional, externa ao núcleo familiar); 3) economia fundamentalmente de subsistência, sem excluir por isto a vinculação eventual ou permanente com o mercado; 4) certo grau de autonomia nas atividades agrícolas...⁶⁴

Embora circunscrito em análises econômicas, é possível afirmar que as características elencadas por Ciro Flamarion Cardoso podem, de certo modo, ser observadas no cotidiano dos assentados do sudoeste paulista.

Interessa essa questão, pois em se tratando do sistema escolar, compreender o sentido e o papel das classes sociais na organização do saber não é irrelevante. Se temos uma concepção de escola de acordo com as contribuições de autores como Gramsci, Vigotsky, Makarenko, Freire e Paro, conforme mostraremos nesta pesquisa, não podemos nos isentar desse debate, pois faz-se necessário conhecer esses sujeitos

---

⁶² CARDOSO, Ciro Flamarion S. Camponês, campesinato: questões acadêmicas, questões políticas. In: CHEVITARESE, André Leonardo. **O Campesinato na História**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002, p. 19.

⁶³ Idem, *ibidem*, p. 35.

⁶⁴ Idem, *ibidem*, p. 20.

sociais, para que possamos analisar o papel da escola no complexo cotidiano dos camponeses assentados no sudoeste paulista.

Para tanto, recorreremos mais uma vez às contribuições de Thompson. Esse historiador inglês instiga-nos a pensar classe social enquanto

um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas⁶⁵

Thompson ressalta que o conceito de classe traz consigo a noção de “relação histórica. Como qualquer outra relação, é algo fluido, que escapa a análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura.” Isso porque “a relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais.”⁶⁶

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais.⁶⁷

As reflexões de Thompson nos auxiliam na análise do campesinato assentado em Itapeva, tendo como referência os condicionamentos econômicos produtivos, os valores e as manifestações culturais desses sujeitos sociais.

Recorremos também aos estudos de Martins, para compreender o complexo cotidiano dos camponeses assentados na Fazenda Pirituba II. Em “A Sociedade vista do Abismo”, ele apresenta um quadro aprofundado referente ao assunto. Seu objetivo foi demarcar os diferenciais entre operários e camponeses.

A primeira diferenciação entre classe operária e classe camponesa, apresentada por Martins, refere-se ao fato de que

---

⁶⁵ Idem, ibidem, p.9, grifo do autor.

⁶⁶ Idem, ibidem, p. 10

⁶⁷ Idem, ibidem.

O vínculo do camponês com o capital não é estabelecido através da venda de sua força de trabalho ao capitalista. Diversamente do que acontece com o operário, cujo trabalho é diretamente dependente do capital, o trabalho do camponês é um *trabalho independente*. O que o camponês vende não é a sua força de trabalho e sim o fruto de seu trabalho, que nasce como sua propriedade.

Isso porque ele ainda dispõe dos instrumentos de produção. Desses instrumentos o mais importante é a terra. (...) Em princípio é ele quem decide o que fazer na terra.⁶⁸

Talvez seja por isso que escutamos em nossas entrevistas e também vimos em outros estudos o sentimento de liberdade expressos nas falas dos assentados ao conquistarem a terra:

Agora, essa terra, mesmo sendo do Estado, a gente considera como nossa! Quem manda em nós somos nós mesmos. Ninguém manda em ninguém. É bem melhor! Acho que está melhor assim. (Antonio Fernandes da Silva)

(...)É bom decidir o que vai plantar! A gente ser dono da gente. É muito melhor! (César)

É melhor ficar na roça, porque pelo menos tem liberdade, a gente deita cedo, levanta de manhã, já vai cuidar da plantação, tem o que fazer! (...) Mas, o serviço varia, um tempo é plantar, outro tempo é carpir, fazer a limpeza, depois vem a colheita. (...) Aqui eu decido o que quero fazer, o que vou plantar... (Maria Ap. Ferreira Vale)⁶⁹

Sob o aspecto do trabalho camponês, diferentemente do operário, Martins acrescenta que

(...) o camponês não trabalha sozinho, (...) trabalha com sua família. Portanto, seu trabalho não é um trabalho solitário, não é trabalho de indivíduo. Além disso, o característico camponês não é patrão, não compra força de trabalho de outrem, não paga salário. É evidente que em certos momentos especiais ou excepcionais do processo de produção, como na colheita, o camponês pode precisar de braços adicionais com urgência, para evitar por exemplo, que a chuva molhe e destrua a colheita. É o caso do algodão, do feijão, que podem apodrecer se molhados.

Tradicionalmente, esse trabalho excepcional era feito pelos vizinhos, no chamado *mutirão*, uma forma de ajuda mútua. Embora o *mutirão* ainda seja praticado, a demanda excepcional de força de trabalho em circunstâncias como essa tende a ser coberta com trabalho assalariado temporário. Isso ainda não compromete radicalmente o caráter camponês do trabalho na parcela agrícola. Não compromete,

⁶⁸ MARTINS, A **Sociedade vista do Abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 60, grifo do autor.

⁶⁹ IOKOI et al (Orgs.), 2005, p. 47-77.

mas altera de modo mais ou menos significativo a relação que o camponês tem consigo mesmo e com os outros. Embora ele seja socialmente dependente, porque não trabalha sozinho, porque é trabalho familiar, *seu trabalho é independente, é trabalho familiar independente*.⁷⁰

Como citamos anteriormente, no assentamento Pirituba II, há preponderância na produção dos grãos: feijão e milho para comercialização, e arroz e leite para autoconsumo. Em menor proporção, verifica-se a criação de pequenos animais, cultivo de hortas e pomares.

No caso da colheita de feijão, ao *arrancar feijão*, como falam os camponeses assentados, é comum que recorram ao trabalho assalariado de outrem, para colher em tempo hábil todo o feijão plantado. Hoje com a ensacadora e a máquina de pesar tentam evitar a trágica relação entre o campesinato e o capital, procurando estabelecer um campo de disputa com os intermediários e os atravessadores no mercado. Essa ainda é uma relação fluída que se faz entre partes desiguais: o mercado e a reprodução da vida.

Embora o trabalho em cooperativa esteja presente no assentamento Pirituba II, ele não é majoritário, o que predomina é o trabalho familiar. É possível verificar então, acompanhando as reflexões de Martins, que o trabalho característico camponês no assentamento em Itapeva e Itaberá é predominantemente *trabalho familiar independente*. Contudo é possível observar limites no vivido dos assentados. Vejamos esse processo.

1.3. Limites do trabalho camponês no assentamento

O sentimento de liberdade expresso nas falas dos assentados entrevistados encontra limites no cotidiano do assentamento. Para Martins, o trabalho familiar independente encontra limites na sociedade capitalista:

Na sua inserção no mercado e, por meio dele, no processo de reprodução do capital, o que o camponês vende não é a sua força de trabalho. (...) Ao final do processo de trabalho, ele se vê dono das coisas, dos produtos, gerados pelo trabalho. O produto do trabalho aparece como coisa acabada em suas próprias mãos. O que ele vende

---

⁷⁰ MARTINS, 2003, P. 63-64.

é produto e não isoladamente o trabalho contido no produto. É ele mesmo quem deve vender o produto para que o produto se transforme em dinheiro.

Na sociedade capitalista, o camponês deve ter algum vínculo com o mercado, com o dinheiro e, portanto, com o capital. Mas, ao mesmo tempo, ao não ser empregado, assalariado, de outrem, aparece como a pessoa que trabalha para si mesma, com sua família. O seu trabalho é independente, mas sua vida está residualmente articulada com a trama de relações do mercado.

(...)

Quando faz a colheita do que produz, ele já tem uma idéia de quanto deve reter para subsistência e sementes destinadas ao próximo plantio. Tem por isso, já no início, uma idéia de quanto pode vender aquilo que colheu. (...) Portanto, o que ele vende, o que ele comercializa, não é a sobra, é o produto de um cálculo feito com regras próprias. (...) Ao contrário do que ocorre com o operário, a sobrevivência do camponês não é, em tese e em princípio, mediada pelo mercado. Embora, de fato, de vários modos, acabe sendo.

Se a existência do operário se define pelo *trabalho excedente*, a do camponês se define pelo *produto excedente* em relação aos meios de vida produzidos diretamente por ele.

Essa situação característica tem, no entanto, um certo número de variações. É que na vida das populações camponesas há uma tendência crescente, embora oscilante e lenta, no sentido de maior influência do mercado e do capital.⁷¹

Nossas observações referentes ao cotidiano no assentamento fazem-nos perceber uma situação cada vez maior de dependência ao mercado e ao capital por parte desses camponeses. Independentemente de trabalhar ou não em cooperativas, existe um dilema comum entre os assentados pesquisados, que é o problema da comercialização.

Após intensa e tortuosa luta pela apropriação e permanência na terra, o sentimento de liberdade expresso nas falas dos assentados pode ser colocado em questão ao observarmos a estreita relação entre o plantio, a colheita e a comercialização do feijão e do milho.

Não queremos com isso, evidentemente, minimizar o significado para esses camponeses das conquistas obtidas a partir de suas lutas na região, que pode ser verificado nas pesquisas acerca do processo da apropriação de parte da fazenda Pirituba. No entanto observamos que indistintamente, os camponeses assentados entregam a produção nas mãos dos *atravessadores*, os quais, em geral, pagam pouco por uma produção que custou caro às famílias camponesas. A venda do *produto excedente* não é suficiente para repor os custos do plantio.

---

⁷¹ Idem, ibidem, p. 64-67.

A relação de dependência do mercado por parte dos camponeses assentados não é um problema isolado. Delwek Matheus, assentado na agrovila 1 e membro da direção nacional do MST, apresenta análise abrangente referente ao assunto citado:

(...) na verdade nós temos dois problemas aqui (...) Um é o modelo tecnológico adotado, é um modelo muito caro, porque aqui a gente copia o modelo tecnológico desenvolvido pelos grandes produtores, ou seja, o plantio de feijão, soja, milho, ou seja, de grãos, usando máquina e produtos químicos, adubo químico, agrotóxicos, então esse modelo é muito caro e degradante do meio ambiente. É um problema. Produz bem, mas é um problema, porque tem problema com o meio ambiente, problema com o custo de produção, da qualidade da produção, da saúde, tem vários problemas.

E o outro é a comercialização. A gente produz bem, mas produz caro e vende pouco, para atravessador. Isso acaba comendo a renda dos trabalhadores, dos assentados. É um bom que não produz bom resultado. A gente produz bem, mas o resultado é ruim. Isso porque custa caro para produzir, além de prejudicar a natureza e o meio ambiente e ainda vende barato e isso faz com que as famílias não tenham uma boa renda. É uma das questões que a gente está discutindo agora. O assentamento precisa mudar o modelo de produção.

Não podemos fazer assentamento para reproduzir o modelo do agronegócio. Agronegócio não é para pequeno e a reforma agrária não se viabiliza dentro dele, por vários motivos: custo alto, você fica subordinado às políticas externas, fica subordinado às políticas das multinacionais, fica muito dependente delas, além do problema da agressão do meio ambiente e saúde. Você fica dependente da compra do insumo, mas também da venda, por que quem compra esses produtos? São as multinacionais. Você planta milho, a monocultura, planta só isso. Depois você vai ter que vender para uma multinacional, porque é ela que tem uma indústria. Você fica dependente nas duas pontas, na hora de plantar porque você compra a semente híbrida da indústria, o óleo diesel, a máquina, adubo da empresa multinacional. E na hora de vender, a gente vende para o atravessador, mas ele compra barato porque ele vai vender para a multinacional, para a Monsanto, Cargil, Nestlé. Então você fica preso na hora de produzir e na hora de vender, nas duas pontas. É muito dependente.⁷²

As reflexões de Delwek Matheus não deixam dúvidas que o trabalho camponês no assentamento fica bastante comprometido, subordinando-se à lógica do mercado e do capital. A esse respeito, Martins observa:

Essa dependência pode estender o desequilíbrio por muito tempo, às vezes de maneira irremediável e definitiva. Isso forçará o camponês a dar prioridade aos produtos que interessam ao comerciante e não aos produtos próprios de sua dieta. De certo modo, o camponês é

---

⁷² Entrevista realizada por Tatiana Merlino, jornalista e pesquisadora, no ano de 2005.

alcançado pela divisão do trabalho, que obriga a cada um a uma certa especialização em função do mercado.

(...)

..a tendência, durante um certo período, é a do aumento da importância do excedente comercializável e a diminuição da produção direta dos meios de vida na economia camponesa. (...)

A redução da produção direta dos meios de vida pode se indício de uma redução até grave nas condições de vida da família camponesa, sobretudo no que se refere à alimentação.⁷³

Nesse aspecto, Hélio, assentado na Agrovila 5, apresenta a seguinte reflexão:

(...) continuaremos com o problema se continuar produzindo grãos, pois o mercado é fechado, e não conseguimos vender para merenda escolar, para prefeitura. A saída não é produzir em grande escala. A solução seria produzir o máximo do que a família precisa. Vender o que sobra. Teve uma época que investiram em tecnologia, fizeram errado, hoje não é produzir em escala, tem que romper com o agronegócio, romper com o custo alto da produção, insumos e venenos caros. O MST está discutindo as formas produtivas, não é a produção em grande escala, tem que ser a agricultura auto-sustentável. Não adianta produzir muito e entregar nas lojas que vendem agrotóxicos. (...) Produzir para proteger a vida, e dentro do sistema não tem vida.”⁷⁴

Tudo indica que a reflexão de Hélio é comum entre lideranças assentadas do MST/regional de Itapeva. Nos últimos anos, estão desenvolvendo experiências que podem ser consideradas tentativas de um novo modelo de produção no assentamento.

1.4. Possibilidades da agroecologia no assentamento

Um artigo elaborado por técnicos responsáveis pelo Plano de Recuperação de Assentamento ressalta os limites do modelo produtivo desenvolvido pelos assentados na fazenda Pirituba:

(...) O cultivo, principalmente de milho e feijão em áreas geralmente inferiores a 15 hectares, utilizando parcialmente um “padrão tecnológico moderno”, apesar de ter assegurado a sobrevivência das famílias por duas décadas, não tem sido suficiente para a obtenção

⁷³ Idem, ibidem, p.68-69.

⁷⁴ Hélio é assentado na agrovila 5 e participa da regional do MST/Itapeva. Entrevista realizada em sua casa, no dia 12 de dezembro de 2006. Nesse período, Hélio era uma das principais lideranças de uma cooperativa de assentados da referida agrovila, denominada Copanossa. Em meados de 2007, a Copanossa foi dissolvida por decisão dos próprios assentados.

de um patamar de renda que permita um padrão de vida mais confortável e seguro para os agricultores e suas famílias.

Por outro lado, existe o esgotamento previsível dos recursos naturais utilizados, mormente do solo submetido por anos a sucessivos plantios e colheitas, nem sempre com um padrão de manejo definido, que desgastam sua capacidade produtiva e obrigam a utilização crescente de insumos, com reflexos nos custos de produção e na degradação ambiental. Deste modo, ainda que o nível de produção seja suficiente para uma sobrevivência digna, pode não ser perdurável a médio prazo caso não sejam adotadas cautelas em relação à sustentabilidade do uso dos recursos ambientais disponíveis.⁷⁵

Tentando superar o padrão de produção citado acima, lideranças da regional do MST/Itapeva estão desenvolvendo iniciativas ainda pontuais, no entanto de muita importância para melhor qualidade de vida no assentamento.

Uma das experiências considerada inovadora é a de produzir energia alternativa, bem como aproveitamento dos dejetos de animais, com implantação de um biodigestor na agrovila 3. Trata-se de uma recente experiência de produção de biogás e biofertilizante, que foi apoiada por uma equipe de professores da Unesp Botucatu, sendo considerada um processo simples.

Embora recente, um jornal do município de Itaberá informa que o projeto começou em 1999, período em que o professor Fernando Colen foi à agrovila 3 ministrar uma palestra aos “agricultores”:

Na ocasião, foi levantada a necessidade de eliminar dejetos de suínos e bovinos, é claro, aliados à vontade de economizar. Daí a implantação do biodigestor tornou-se viável, já que necessita depois de sua construção, unicamente dos animais.

O gás biológico é utilizado no fogão, pode ser adaptado na geladeira, iluminação da residência, e em motores. (...)

Vários projetos como estes estão sendo desenvolvidos em todo o Estado, mas o primeiro a funcionar realmente é o da agrovila 3 (...)

Cada biodigestor pode sustentar cinco famílias, sendo que na agrovila por enquanto estão sendo atendidas três. Na casa de Valdir Trindade o gás petrolífero foi aposentado e as fiações que ligavam o chuveiro também, as quais deram lugar ao encanamento que transmite o biogás. (...)

---

⁷⁵ O Plano de Recuperação de Assentamentos (PRA) é parte dos programas de política agrária do governo federal. A sua implantação em São Paulo é responsabilidade da Superintendência Estadual (SR-08) do Incra e, em sua primeira fase, envolveu projetos de assentamentos mais antigos – Pirituba II, Reunidas e Timboré. Cf. BEZE, Zeke et al. Processo de discussão e implementação do Plano de Recuperação do PA Pirituba II. In: **Assentamentos Rurais: Impasses e Dilemas**. Uma trajetória de 20 anos. Incra/regional de São Paulo, 2005, p. 239.

O biofertilizante que na hora da produção do biogás, já é enviado para um tanque ao lado foi aplicado em uma plantação de milho (...) ⁷⁶

O Jornal informa também que o recurso para a construção do biodigestor foi do Ministério de Minas e Energia em parceria com o CNPq, e custou cerca de R\$ 8 mil. Com o biogás o morador deixa de gastar cerca de R\$ 3.700 por ano em gás e energia elétrica. Cada biodigestor dura cerca de 50 anos. Está em construção outro na mesma agrovila.

Biodigestor – agrovila 3 ⁷⁷

Por meio de outras parcerias, nessa mesma agrovila iniciou-se uma incipiente e diversificada produção agroecológica. Soma-se também o cultivo das plantas medicinais, conforme citamos anteriormente. José Ramos (Zezinho), assentado na agrovila 3, informou que se encontra também em processo de produção o óleo de girassol, experiência iniciada na agrovila 6.

Nessa área do assentamento, tem crescido o cultivo de girassol para produção de combustível, já que ele não é poluente e pode ser produzido nas agrovilas sem necessariamente terem que depender da compra do óleo diesel. De acordo com Luiz Roman, assentado na referida área, o cultivo de girassol já é suficiente para a produção

⁷⁶ TRIBUNA REGIONAL DE ITABERÁ. **Itaberá inova com a produção de biogás e biofertilizante.** Município é o primeiro do Estado a construir biodigestor. Itaberá, 20 de março de 2006.

⁷⁷ Fotografia: Edvaneide B. da Silva, 2006

de óleo para cozinhar, mas ainda está em fase de adaptação o motor do trator, para que possa ser utilizado enquanto combustível.

Informamos anteriormente que em maio de 2006 foi inaugurada uma escola agroecológica no assentamento Pirituba II. De acordo com Luiz Roman, essa escola tem o objetivo de oferecer formação técnica e ensino médio simultaneamente, utilizando a pedagogia da alternância, que consiste em um modo de combinar teoria e prática. Os educandos estudam em horário integral durante, aproximadamente, dois meses (tempo escola) e passam outra parte do tempo, em suas respectivas comunidades desenvolvendo atividades relacionadas ao curso (tempo comunidade).

Luiz Roman explicou que a escola também é concebida com o objetivo de organizar a Via Campesina⁷⁸. Por isso, não se restringe em atender apenas assentados, mas também quilombolas, indígenas etc. No caso dessa escola, espera-se atender aproximadamente 60 filhos de assentados e pequenos produtores de Itapeva, Itaberá, Sorocaba, Yaras, e Apiaí. Para participar do curso de agroecologia, exige-se que os educandos sejam indicados por movimento social, sindicatos, e outras formas de organização popular.

Experiências educacionais de acordo com o projeto da escola agroecológica no assentamento Pirituba II também podem ser encontradas no Paraná (Cantagalo), Ribeirão Preto e Pontal do Paranapanema (Estado de São Paulo). Trata-se de uma concepção de escola que contribua para a criação de um novo modelo de produção que não seja degradante para o ambiente, ressaltava Luiz. Ele explicou ainda que os banheiros da escola foram construídos conforme a concepção da agroecologia. Foi feito com uma caixa de cimento, que dispensa o uso da água, basta jogar pó de serra para que seja utilizado novamente, com o tempo os dejetos vão se decompondo e depois passam pelo processo da compostagem que pode ser utilizada na adubação do solo.

O mais recente assentamento na região, situado em Apiaí, que é de responsabilidade do Incra, está sendo implantado sem usar produtos químicos durante

---

⁷⁸“Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Originou-se em abril de 1992, quando vários dirigentes camponeses da América Central, da América do Norte e da Europa reuniram-se em Manágua, Nicarágua no contexto do Congresso da União Nacional de Agricultores e Pecuáristas (Unión Nacional de Agricultores Y ganadero – UNAG). Entre as prioridades da Via Campesina destacamos a formulação de propostas sobre temas importantes como: Reforma Agrária, Soberania Alimentar, Produção, comercialização, Pesquisa, Recursos Genéticos, Biodiversidade, Meio Ambiente e Gênero.” Disponível em <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 04 de novembro de 2007.

o cultivo dos grãos e demais tipos de plantio, segundo lideranças do referido assentamento. O debate em curso a respeito de um novo modelo de assentamento parece generalizar-se. As publicações e páginas da internet do MST têm destacado esse assunto:

O que predominou no Brasil a partir de 1950 foi o uso de máquinas, tratores e vários tipos de implementos. Essas máquinas se tornaram cada vez mais sofisticadas pelas grandes indústrias e hoje estão presentes principalmente no agronegócio, que utiliza vastas extensões de terra. Junto vêm os insumos químicos, principalmente os adubos. Estes insumos têm uma série de efeitos negativos na natureza, contaminando a terra e o lençol freático. Além disso, as sementes utilizadas são manipuladas geneticamente por pesquisadores e controladas como mercadoria por empresas.⁷⁹

Contrários ao padrão de produção e comercialização sob o prisma do agronegócio, o MST, a Via Campesina e outros movimentos sociais iniciaram um processo de produção agroecológica no campo:

Agroecologia é uma forma de trabalhar a agricultura que se baseia em dois campos do conhecimento: o primeiro é o conhecimento tradicional. Aquilo que os agricultores, as comunidades e os povos indígenas desenvolveram ao longo de séculos. Esta é uma das bases que orienta a agroecologia. Outro campo é a ciências biológica, os conhecimentos desenvolvidos nos últimos anos na Biologia, Botânica e Química, que ajudam a compreender um pouco melhor os processos ecológicos da vida, da natureza. Através desta compreensão, nós organizamos tecnologias e procedimentos técnicos para manejar a terra, a água, as sementes e os animais de forma mais próxima a natural. A agroecologia junta este conhecimento de base tradicional, científica e desenvolve um novo padrão de agricultura. Na agroecologia também se incorporam as Ciências Sociais e Políticas, trabalhando a formação da consciência dos camponeses e camponesas.

(...) Uma forma de fazer agricultura que agregue também a mudança cultural do ser humano.⁸⁰

Tardin ressalta, na mesma entrevista, a importância das escolas de agroecologia que o MST e a Via Campesina estão organizando e participando:

⁷⁹ TARDIN, José Maria. **Brasil não tem política para a agroecologia**. Entrevista realizada por Rodrigo Ponce e Solange Engelmann. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 06 de junho de 2006.

⁸⁰ Idem, ibidem.

Vamos começar pelo fundamental, que é justamente aquilo que o Estado não faz: as escolas de agroecologia. O MST no Paraná tem três escolas de formação de técnicos de nível médio em agroecologia. Como integrante da Via Campesina participa de uma quarta escola, que é a Escola Latinoamericana de Agroecologia, com formação de nível universitário. Além disso, o Movimento é anfitrião de um curso de especialização em agroecologia, de nível superior. Esse curso é realizado no Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia, na cidade de Cantagalo (PR), e tem parceria com cinco universidades federais. A formação de profissionais, técnicos em agroecologia, é um grande diferencial que o MST traz para esta mudança da agricultura no Brasil. Há também o primeiro curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia do país, que funciona na Universidade Estadual do Mato Grosso. Essa é uma das grandes contribuições que o Movimento Sem Terra traz para este esforço de mudar a base de produção no campo.

No Paraná, o setor de produção, cooperação e meio-ambiente, vem executando um programa de formação dos seus técnicos e dos Sem Terra. É um programa que acontece com etapas periódicas durante o ano, em que esses técnicos e camponeses vão se apropriando de conhecimento em agroecologia para orientar o trabalho em todo o estado.

Outra coisa é a própria adoção da agroecologia pelas famílias. Nos últimos cinco anos, o MST do PR vem alcançando êxito em estimular, motivar e orientar um número crescente de famílias que estão fazendo a transição da sua produção convencional para a agroecológica nas diferentes áreas técnicas. Seja na área da produção das sementes, na produção do leite orgânico, nas iniciativas de agroflorestas e na produção de hortaliças, além dos grãos: milho, feijão, trigo, centeio, etc.

As análises e experiências citadas por Tardin, as reflexões e experiências desenvolvidas, recentemente, por lideranças da direção regional do MST no assentamento de Itapeva e Itaberá coincidem com a reflexão apresentada por Delwek Matheus, em que enfatiza:

Precisa baixar o custo de produção, diversificar a produção, diminuir o uso de produtos químicos que são muito caros hoje. É um grande desafio que está colocado hoje para o assentamento e a questão do mercado. Precisamos beneficiar a produção para poder ter uma melhor comercialização.⁸¹

Tudo indica que ocorre um processo de crítica e auto-crítica, por parte das lideranças do MST, em relação ao padrão convencional de produção e comercialização nos assentamentos rurais do país. Há explícitas reflexões e iniciativas dessas

---

⁸¹ Idem, op.cit.

lideranças para tentar superar o modelo que prejudica os recursos ambientais e não favorece uma dieta alimentar de qualidade aos assentados. Os desafios não são poucos, afora o debate relacionado aos caros e degradantes insumos utilizados na produção, Delwek destaca a problemática da comercialização.

Parece consensual entre lideranças assentadas que o padrão convencional de produção na fazenda Pirituba deve ser alterado. Para tanto, iniciaram um processo de experiências, as quais contemplam os princípios da agroecologia.

Se, por um lado, é possível afirmar que o debate acerca da agroecologia unifica a militância no assentamento, por outro lado, observamos que o problema da comercialização constitui-se em um desafio analisado de modo diferenciado entre as lideranças do MST.

Hélio, assentado na agrovila 5, pensa que o melhor seria não depender do mercado e chegou a afirmar em um momento da entrevista que precisariam produzir somente o necessário para suas vidas. Entretanto, isso não significa que Hélio esteja ignorando a relação que os assentados necessitam ter com o mercado, mas, no limite, ele defende que se não for possível vender a produção do assentamento, provavelmente não ficariam tão vulneráveis, pois aproveitariam para o autoconsumo das próprias famílias.

Zezinho, assentado na agrovila 3, pensa que o problema da comercialização poderia ser resolvido se pudessem contar com um amplo programa de reforma agrária do governo federal, em que os assentados estabelecessem um processo de comercialização por meio de órgãos governamentais.

Delwek ressalta, em sua análise, a crítica a respeito do padrão convencional de produção nas agrovilas.

O assentamento de Pirituba é um dos mais produtivos porém, o custo da produção é alto. Tem boa condição de solo e clima, mas tem que produzir mais e com o custo menor. A tecnologia é cara, e o assentado tem uma renda baixa por causa do custo. Tem que aumentar a produtividade sem aumentar o custo. ⁸²

Ao ser indagado sobre a questão da comercialização, Delwek discordou da posição que vê possibilidades de produzir abolindo o mercado. Para ele, é necessário que seja alterado o padrão de produção nos assentamentos. Ressaltou a importância da

---

⁸² Entrevista à pesquisadora, em dezembro de 2006, no escritório da Coapri/MST/Itapeva.

agroecologia, da soberania alimentar e energética. No entanto deixou explícito que o objetivo é produzir com menor custo e melhor qualidade para o mercado, pois, em sua opinião, o assentado tem que ter renda monetária.

Em relação à possibilidade de pressionar o Estado, mais precisamente o Governo Federal, para estabelecerem um processo de comercialização da produção do assentamento, ele observa que essa proposta corresponde a uma concepção de reforma agrária que exige mudança estrutural no país.

Delwek parece analisar o problema tendo como foco o acelerado processo de urbanização no Brasil:

A nossa realidade, é que parte da população encontra-se no *processo de transição de trabalhador do campo para trabalhador urbano* sem nenhuma identidade social, *estão definitivamente perdendo sua cultura de trabalhador do campo*, mas não se tornam operários, por consequência tornam-se uma população excluída, sem perspectivas futuras.⁸³

Sob esse prisma, Delwek elabora propostas para os novos acampamentos e assentamentos rurais, intitulada *Comuna da Terra*. Sistematizamos abaixo a proposta em tópicos para melhor compreensão do pensamento do autor.

- Organizar parte da grande massa de trabalhadores aglomeradas nas periferias das metrópoles para realizar ocupações próximas às cidades;
- A Comuna da Terra poderia ser desenvolvida numa área menor que o modelo atual nos assentamentos rurais. Assentar mais famílias. Possibilitar renda, pois supõe que o desenvolvimento da produção poderia ser realizado de forma planejada e diversificada (produção orgânica ou ecológica de cereais, horticultura, frutas e criação de pequenos animais);
- Por estar próxima aos grandes centros consumidores permitiria o beneficiamento da produção com pequenas agroindústrias e comercialização direta aos trabalhadores da cidade, bairros e vilas de grande população de baixa renda;
- Outra possibilidade seria a renda complementar, com a implantação de atividades não agrícolas, como pequenas fábricas de móveis, marcenarias, cerâmicas dentro da própria comunidade;⁸⁴

---

⁸³ MATHEUS, Delwek. **Uma outra Concepção de Assentamento de Reforma Agrária: A Comuna da Terra**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso Realidade Brasileira. Universidade Federal de Juiz de Fora. Parceria: Faculdade de Serviço Social/UFJF/MST (Escola Nacional Florestan Fernandes), 2003. Grifo nosso.

Segundo Delwek, a proposta pode ser observada em incipientes experiências de ocupações de terras no Estado de São Paulo. São assentamentos e pré-assentamentos cuja formação social agrega parcela majoritária de desempregados da Grande São Paulo, como o Assentamento Nova Esperança, em São José dos Campos, em 1998; Assentamento Dom Tomás Balduino, em Franco da Rocha, em 2001; Acampamento Terra Sem Males, que se iniciou em Bragança Paulista e em seguida foi transferido para Cajamar, em 2002; o acampamento Irmã Alberta, implantado em 2002, próximo à Várzea Paulista.

Tudo indica que Delwek apresenta alternativas de comercialização para os novos assentamentos, tentando escapar do círculo vicioso de entregar a produção para os *atravessadores*. No entanto, ao pensar nos limites da comercialização em assentamentos rurais como em Itapeva e Itaberá, sua conclusão é de que, nas áreas já consolidadas haveria certa acomodação às tradições ao modo de produzir e comercializar do lugar. Sua reflexão acaba por reproduzir os estereótipos sobre o homem rural lento e acomodado.

À esse respeito Martins analisa que “o campesinato, enquanto classe dispersa e fragmentária, é, teoricamente, uma *classe conservadora*”:

Porque o conservadorismo camponês só se torna positivamente anticapitalista, isto é, só engrossa ações políticas de superação do capitalismo quando encontra mediações que sejam capazes de articular um projeto social que faça da resistência camponesa uma força auxiliar da superação do capitalismo ou de sua transformação. Porque, do próprio mundo camponês, estruturalmente falando, não pode emergir uma prática de superação do capitalismo, que seja mais do que uma prática de contestação e de resistência ao capitalismo.⁸⁵

Parte do MST parece não compreender a natureza conservadora da luta de classe camponesa e “não raro produz equívocos...” conforme afirma Martins.

A conversa formal que realizamos com Delwek, a entrevista concedida à pesquisadora Tatiana Merlino e o Trabalho de Conclusão de Curso elaborado por ele, possibilitam-nos interpretar que sua reflexão está de acordo com a leitura de diversos segmentos da esquerda brasileira, as quais abraçaram a tese de Caio Prado, que desde os anos de 1960 afirmava ocorrer um processo de generalização das relações

---

⁸⁴ *idem, ibidem*. Delwek esclarece que o nome “Comuna da Terra” tem a contribuição de Gilmar Mauro, membro da direção nacional do MST.

⁸⁵ *idem, ibidem*, p.108- 113.

tipicamente capitalistas no campo brasileiro. No entanto os estudos mais recentes de Martins (1994, 2003) e Oliveira (1997, 2001), contribuem para analisar de modo crítico o importante pensamento de Caio Prado (1979). Destacamos uma citação de Oliveira em que evidencia esse importante debate:

(...)entendemos o desenvolvimento do modo capitalista de produção na sua etapa monopolista como um processo contraditório de reprodução ampliada do capital (...)

Assim esse processo contraditório de reprodução ampliada de capital, além de redefinir antigas relações subordinando-as à sua reprodução, engendra relações não-capitalistas igual e contraditoriamente necessárias à sua reprodução.⁸⁶

Para Oliveira, é, portanto, “no interior destas contradições que têm surgido movimentos sociais de luta pela terra, e com ela os conflitos...”⁸⁷

Martins analisa a natureza desses conflitos, estabelecendo distinção da luta pela terra em relação à luta entre o capital e o trabalho:

A luta pela terra difere completamente da luta entre o capital e o trabalho. Ela não propõe a superação do capitalismo, mas a sua humanização, o estabelecimento de freios ao concentracionismo na propriedade da riqueza social e à sua privatização sem limites. Ela propõe o confronto entre a propriedade privada e a propriedade capitalista. E proclama a superioridade social e moral da agricultura familiar, que na propriedade privada se apóia.

(...)

Mas, ao mesmo tempo, a luta pela terra põe em questão o direito de propriedade e o regime em que ele se funda, o da propriedade privada como fundamento da propriedade capitalista. É nesse sentido que a luta pela terra questiona o sistema em seu conjunto e propõe, no fundo, que o sistema seja reiventado (...)

É nesse sentido que *a luta pela terra questiona o capitalismo, questiona uma forma de capitalismo*. É nesse sentido que ela querendo ou não, propõe uma visão totalizadora e crítica do que é o capital, de seus efeitos socialmente desagregadores.⁸⁸

Não obstante Martins ressalta o caráter específico e o limite da luta de classes no campo:

⁸⁶ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Agricultura Camponesa no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da Geografia), p. 48.

⁸⁷ OLIVEIRA, 2001, p. 189.

⁸⁸ MARTINS, 2003, p. 89-90, grifos do autor.

A consciência camponesa não é permanentemente mediada pelo conflito constitutivo da estrutura de classes. Porque o conflito propriamente de classes não se instaura de modo constante e cotidiano na sua situação social. Isso não quer dizer que não haja conflitos de interesses cada vez mais presente na vida das populações camponesas, disputas em torno de preços, empréstimos, juros.

(...)

O conflito de classes no mundo camponês, está essencialmente na posse da terra. Em nosso país, é a terra que pode estar no centro do conflito de classes do camponês, do agricultor familiar. É, portanto, um conflito que não atinge toda a classe ...⁸⁹

Tudo indica que não é desse modo que Delwek analisa a natureza do conflito de classe no campo, embora ele próprio seja um dos protagonistas da luta pela terra no sudoeste paulista. O que ele vê é a perda *definitiva da cultura do trabalhador do campo*. Talvez não seria forçoso afirmar que, em sua reflexão, transparece a tese de que o camponês desapareceu sob o capitalismo, foi subsumido, mas não se tornou operário.

Entendemos que o modo de vida camponês atribui outro valor à terra. Valor de insurgência pelo uso, quebra do sentido de propriedade. O campesinato, em situação limite, abre uma fissura na luta de classes.

Podemos inferir que esse polêmico e importante debate não está definido pelo Movimento em âmbito nacional. Em uma recente publicação referente à agroecologia elaborada por um membro da Via Campesina do Brasil, é possível verificar propostas em que contemplam o vivido da “agricultura camponesa”.

Referimo-nos à contribuição de Enio Guterres, em que ressalta o problema da contaminação e dependência dos insumos químicos nas terras do “pequeno agricultor”. Analisa que é importante reforçar, a partir de práticas concretas, “os elementos que diminuem a dependência e aumentam a autonomia do camponês na construção de um novo jeito de produzir a terra.”⁹⁰

Com base nas dificuldades de uma ruptura com o padrão convencional de produção e comercialização dos camponeses pobres, Guterres propõe um processo de transição:

---

⁸⁹ Idem, ibidem, p. 91-92.

⁹⁰ GUTERRES, Ivani. (Org.) **Agroecologia Militante**. Contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

Para mudar de modelo, é essencial começar a recuperar o solo, nem que seja aos poucos. Pode-se fazer um plano de ir recuperando um ou dois hectares a cada ano. (...) até que recupere todo o seu potencial de matéria orgânica, recupere a microbiologia (os pequeninos seres vivos que repõem os microelementos no solo), reponha o nitrogênio de forma natural, retenha a umidade. (...) As vantagens: menor custo com fertilizantes, maior facilidade para controlar as plantas concorrentes (...), menor transferência de renda para as fábricas de adubos, maior autonomia para o agricultor, maior resistência das plantas em períodos de estiagem, maior aproveitamento dos resíduos (estercos, restos, bagaços, etc.) na propriedade.⁹¹

Guterres afirma que os “agrovenenos” são a principal fonte de recurso das multinacionais:

É o mecanismo mais eficaz de transferência de renda da agricultura para a indústria. (...) Os agrovenenos são também os principais responsáveis pela contaminação das águas e do solo e por inúmeros problemas de saúde dos agricultores. São também responsáveis pela contaminação dos alimentos. As sementes transgênicas mantêm a dependência química aos venenos, e até aumentam. E não é fácil livrar-se depois que se está acostumado. As facilidades momentâneas cativam. A diversificação por si só já reduz o uso de venenos. A rotação de culturas também. E há inseticidas biológicos, que não provocam efeitos colaterais, que podem ser utilizados.⁹²

Sob esse prisma, Guterres vê possibilidades em “diminuir e aos poucos ir eliminando o uso de venenos na agricultura à medida que comunidades inteiras forem fazendo em conjunto a passagem para outro modelo tecnológico baseado nos recursos da própria natureza e na agroecologia.” Propõe a “combinação da criação de animais com agricultura, como forma de aproveitar os resíduos animais como adubação orgânica.”⁹³

Vimos, anteriormente, experiência dessa natureza na agrovila 3 e ainda que seja localizada e incipiente, reveste-se de importante referência, tanto para o conjunto dos assentados da região quanto para os demais camponeses do país.

Seguindo o mesmo raciocínio, Guterres propõe a produção para o autoconsumo familiar:

---

⁹¹ Idem, ibidem, p. 21-22.

⁹² Idem, ibidem, p. 22.

⁹³ Idem, ibidem, p. 23.

A soberania alimentar do camponês começa em casa. Produzir sua própria alimentação variada e de forma estável, com qualidade e sem agrotóxicos, contribui para aumentar significativamente as áreas descontaminadas de venenos químicos, bem como aumenta a capacidade de autonomia dos pequenos agricultores.

(...) Colher, selecionar, conservar, experimentar, cruzar, melhorar sementes e mudas deve ser uma prática a ser retomada pelos agricultores para construir um novo modelo de agricultura.⁹⁴

A escola agroecológica recém inaugurada no assentamento Pirituba II, conforme informamos, parece ser concebida para fazer a transição sugerida por Guterres, que apresenta enquanto perspectiva a construção de uma própria infraestrutura, para que os camponeses possam comercializar, tentando superar a dependência que estabelece com os atravessadores:

De forma associada, cooperativada, devemos construir nossa própria infraestrutura de produção, transporte, armazenagem, industrialização e comercialização da produção. Isso tornará os camponeses independentes dos atravessadores, que também ficam com a maior parte da renda.⁹⁵

Pensar em alternativas para os problemas dos camponeses assentados significa pensar em propostas educacionais emancipadoras. Nesta pesquisa, mostraremos determinadas propostas pedagógicas de educadores, que trabalham nas escolas públicas implantadas no assentamento Pirituba II, para analisar em que medida dialogam com o vivido e demandas dos assentados. Não se trata de estabelecer apenas a díade: escola *versus* famílias assentadas. Pretendemos analisar a complexa tríade entre as práticas político- pedagógicas de educadores, assentados e lideranças do MST.

---

⁹⁴ Idem, *ibidem*.

⁹⁵ Idem *ibidem*, p. 27.

Capítulo II

Concepções de Educação Escolar

A reforma agrária concebida pelo MST não se restringe às ocupações de terras. No bojo das lutas pela apropriação e permanência na terra, reivindica o direito à educação escolar para acampados e assentados.

No 5º Congresso Nacional do MST, que ocorreu em junho de 2007, o Movimento divulgou uma carta, apresentando um conjunto de demandas, destacando a luta pela universalização do ensino:

(...)

14- Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade.

15- Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora.⁹⁶

Verifica-se que não se trata de universalizar o ensino com quaisquer propostas pedagógicas. Durante o processo de formação do Movimento, o setor de educação publicou diversos materiais, em que sistematiza propostas educacionais, a partir de contribuições teóricas de diversos pensadores relacionados ao tema “escola”.

Pretendemos, neste capítulo, pontuar reflexões referentes ao que estamos denominando de “projeto político pedagógico do MST”. Dentre as referências teóricas elencadas pelo Movimento, entendemos que a concepção libertadora da educação recebe primazia no conjunto das atividades educativas do MST. Apresentaremos, de modo abreviado, as contribuições da referida concepção de escola, pois elas nos possibilitam analisar a relação entre educadores, comunidade assentada e MST/Itapeva nos capítulos subseqüentes.

Compreendemos que há um fecundo diálogo entre as propostas educacionais destacadas pelo MST em relação às análises de Vitor Paro acerca do papel e objetivos centrais da instituição escolar. Para esse autor, faz-se necessário educar, para “atualização histórico cultural dos indivíduos”. Nesse aspecto, nos permite repensar os

---

⁹⁶ Disponível em: <http://resistir.info/brasil/carta_final_mst14jun/07.html>. Acesso em: 27 dez. 2007.

fins da educação escolar para os atores das escolas públicas implantadas no assentamento Pirituba II e em seu entorno.

2.1- O Projeto Político Pedagógico do MST

Paralelo às ocupações de terras, as famílias que participam do MST lutam para que crianças e jovens possam ter acesso à escolarização básica, bem como reivindicam o direito à educação de jovens e adultos, que não puderam estudar na idade considerada regular.

Roseli Caldart desenvolveu estudos desse importante processo de lutas por escolas públicas. Segundo a autora, em 1987, o direito à educação escolar passou a ser objeto de articulação mais específica no MST. Nesse período, ocorreu um Encontro Nacional em Espírito Santo com participação de pessoas que organizavam o trabalho educativo em sete Estados do Brasil. Desse modo, formava-se o setor de educação do MST.⁹⁷

Caldart explica que não podemos compreender a formação do setor de educação do MST como se fosse um processo homogêneo. Assim como o próprio Movimento não pode ser analisado de modo uniforme, o debate educacional reflete as múltiplas e diversificadas formas de articulação do MST no país.

Nesse aspecto, cabe ressaltar que os cadernos de educação publicados pelo setor de educação do Movimento, embora tenham uma seqüência temporal em nível nacional, não podem ser compreendidos como se fossem discutidos e divulgados *pari e passu* pelo setor de educação do MST da regional/Itapeva.

Caldart informa que, no ano de 1990, foi iniciado um processo de elaboração e de registro de uma proposta de educação para os acampamentos e assentamentos, baseado em reflexões desenvolvidas pelo setor de educação ainda de forma desarticulada. Em junho de 1991, foi elaborada a primeira edição de um Caderno de Formação ao qual se deu o título de *O que queremos com as escolas dos assentamentos*.⁹⁸ Na seqüência, foi organizada uma coleção específica denominada *Cadernos de Educação*. Acrescentam-se, de forma combinada, três coleções: *Boletim da Educação*, com subsídios mais gerais para o trabalho dos educadores; *Fazendo*

---

⁹⁷ CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 31-32.

⁹⁸ CALDART, 1997, p. 34.

história, literatura específica para crianças e adolescentes e *Fazendo escola*, que retoma a prática de troca de experiências entre educadores, iniciada com os *Cadernos de Educação*.⁹⁹

O trabalho do setor de educação do MST tem contribuído para que a luta pela reforma agrária receba apoio e reconhecimento de diversos setores da sociedade brasileira, alcançando repercussões internacionais, a saber:

Prêmio Educação e Participação do Itaú&Unicef, **“Por uma escola de qualidade no meio rural”**, dezembro 1995, concedido pelo Unicef.

Prêmio Alceu Amoroso Lima – **“Direitos Humanos”**, em agosto de 1999, concedido pela Fundação Alceu Amoroso Lima.

Prêmio Pena Libertária pela **“Escola Itinerante dos Acampamentos do MST RS”**, em outubro de 1999, concedido pelo SINPRO/RS.

Prêmio Itaú&Unicef – **“Por uma Educação Básica do Campo”**, em novembro 1999, concedido pelo Unicef.

Prêmio Pena Libertária, **“Educação no RS 2000”**, foi concedido para a Escola Josué de Castro (hoje Instituto de Educação Josué de Castro) – do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra, em outubro de 2000.¹⁰⁰

Em julho de 1997, realizou-se o I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária na Universidade de Brasília, que entre alguns encaminhamentos, desembocou na realização de concursos nacionais de produções artístico-culturais para estudantes do Movimento. Em maio de 1998, o MST realizou o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos.¹⁰¹

No ano de 1998, iniciou-se um processo de elaboração conjunta com a CNBB, Unesco e Unicef, culminando, até o momento, em quatro conferências que tiveram por nome *Por uma Educação do Campo*. Dessa forma, “chegou-se a um consenso sobre o tema específico da ‘Educação Básica do Campo’ e a sua vinculação a um projeto popular de desenvolvimento do campo.”¹⁰²

Percebemos que o setor de educação do MST/Itapeva apresenta esforços consideráveis para desenvolver a proposta da “Educação Básica do Campo”, junto aos

⁹⁹ Idem, Ibidem, p. 166.

¹⁰⁰ MST SETOR DE EDUCAÇÃO. Educação no MST Balanço 20 anos. **Boletim da Educação nº 09**. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, dez. 2004, p.32.

¹⁰¹ CALDART Roseli Salete, **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 176.

¹⁰² KOLLING, Edgar Jorge et. al. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do campo (Memória)**. São Paulo: Perez, 1999.

educadores das escolas públicas implantadas no assentamento Pirituba II e em seu entorno. A esse respeito, Lurdes Sanchez enfatizou:

A proposta é educação do campo, desde o Enera – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, a partir daí que foi a primeira discussão e uma articulação de vários movimentos sociais do campo no Brasil, em tentar criar uma proposta de educação do campo, em que sentido? Que a proposta curricular, o projeto político pedagógico da cidade não se identifica com uma escola no campo. A gente não quer apenas uma escola NO campo, que esteja situado NO campo, a gente quer uma escola que além de estar NO campo, seja DO campo, que seja uma escola DO campo porque a proposta política pedagógica dessas escolas tem que estar ligada, vinculada à realidade DO campo. (...) inclusive dentro do Governo PT, que estabeleceu uma Secretaria do Campo dentro do MEC para atender essas demandas. Têm também as Diretrizes de Leis Operacionais de Educação do Campo, que é uns Parâmetros para a gente se basear e estamos tentando hoje, no Estado de São Paulo, estamos tentando criar essa articulação.

Por exemplo, aqui na nossa regional, nós já fizemos dois seminários de educação do campo, o que que nós fizemos, organizados pelo coletivo de educação daqui dessa regional. Chamamos todos os educadores de todas as escolas daqui que atendem os filhos dos nossos assentamentos para explicar quem somos e qual escola queremos, pra ele sentir que não é a mesma coisa estar numa escola da cidade e numa escola do campo. (...) pra que os professores que vêm para a escola saiba em que tipo de comunidade eles estão atuando e poder estar adequando cada vez mais o projeto político-pedagógico para nossa realidade.

Fizemos o seminário um ano, fizemos o seminário no outro ano, foi em 2003 e 2004. Em 2003, foi na escola da área 1 (...) e em 2004, nós fizemos outra proposta, nós fomos visitar o assentamento, porque os professores, muitos deles, não conhecem, não sabem como está organizado o assentamento...¹⁰³

Durante as entrevistas realizadas com mães e jovens que participam do Movimento, observamos que elas concordam com a proposta de educação do campo e têm como perspectiva uma formação profissional que possa contribuir para melhores condições de vida no assentamento. Sob esse prisma, Ana Lúcia explica:

Eu acho o estudo importante porque pra nós aqui que trabalha com a terra, quem nem por exemplo, se a gente tivesse um agrônomo, um técnico, e fosse do assentamento, porque nós não temos, pra mexer com a terra, seria ótimo, porque você usa os agrônomos do Itesp que nem aqui não vêm, só vêm para saber quanto que colheu e às vezes,

¹⁰³ Lurdes Sanchez nasceu em Barcelona/Espanha. Trabalhou durante 11 anos como professora do ensino fundamental em Catalunha. Por meio de suas atividades em entidades religiosas, deslocou-se para o Brasil, onde conheceu o MST. Casou-se com um assentado e vive na área 6. Faz parte do setor de educação do MST/Itapeva. Entrevista realizada em 13 de julho de 2005 na Coapri/regional do MST/Itapeva.

quando você chama, dá muito trabalho pra vim, e geralmente o agrônomo dos que vendem veneno, que aqui vem falar que aqui tem que passar tal veneno, se você não for esperto, você passa veneno sem precisar na lavoura, então você tem que ser muito esperto pra lutar com essas pessoas, então se a gente tivesse, uma pessoa, um técnico, um agrônomo nosso, seria diferente, se a gente tivesse um veterinário nosso, seria diferente (...), a gente precisa do estudo pra quem se formarem ficar trabalhando nos assentamentos(...)¹⁰⁴

A proposta de uma educação do campo apresentada pelo MST em nível nacional, em parceria com entidades supracitadas, parece-nos que vem recebendo cada vez mais adesão e destaque nas ações político-pedagógicas das lideranças do Movimento no assentamento Pirituba II.

Pesquisadores identificados com a proposta da “Educação Básica do Campo” apresentam como um problema o fato de educadores, que trabalham em escolas no campo, não desenvolverem projetos pedagógicos dessa natureza. É o caso da pesquisa de Marcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro, cujos estudos referem-se ao perfil das escolas nos assentamentos paulistas. Ao destacar as práticas pedagógicas dos educadores que trabalham em escolas nos assentamentos rurais, ressaltam a importância das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e tentam explicar as dificuldades de os educadores desenvolverem trabalho escolar de acordo com a proposta de educação do campo:

Frente à dificuldade dos sistemas de ensino reconhecer as especificidades das escolas rurais, e sob pressão dos movimentos sociais, o Conselho Nacional de Educação emitiu em 2002 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo(...) No entanto, as Diretrizes são de conhecimentos de poucos profissionais da educação das escolas nos assentamentos rurais. Nas escolas de Ensino Fundamental pesquisadas 38% dos entrevistados afirmaram “Conhecer de ouvir falar”, apenas 21% “já leram” e 41% admitem desconhecer as Diretrizes.(...)¹⁰⁵

É possível verificar que a proposta de uma “educação do campo” não é uma demanda apresentada apenas pelo MST. Nota-se que vêm ocorrendo análises consensuais entre alguns estudiosos e determinadas entidades, para que seja

¹⁰⁴ Ana Lúcia (Lúcia), assentada na agrovila 5, entrevista realizada em sua casa, no dia 12 de julho de 2005.

¹⁰⁵ ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Perfil das Escolas dos Assentamentos Paulistas**. análise preliminar dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária 2004. In: III Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais. Feagri/Unicamp, junho de 2007, p. 15.

desenvolvida a referida proposta nas escolas que atendem famílias que vivem no campo.

Decorrente dessa articulação nacional denominada “por uma educação básica do campo”, os atores envolvidos com esse projeto educacional conseguiram compromisso do governo federal expresso nas Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo.

No entanto, em que pese a legitimidade dessa luta, não podemos deixar de apresentar questionamentos referentes aos limites desse projeto político pedagógico.

A esse respeito, pautamo-nos, novamente, nas reflexões de Martins, que, ao analisar, de modo abrangente, propostas referentes à educação do campo, contribui para pensarmos com cuidado em projetos político-educacionais que apresentam a díade educação do campo *versus* educação da cidade.

Para Martins, de modo geral, não existe uma relação dialógica entre educador e educando, tanto nas escolas das cidades quanto nas escolas do campo:

O ensino deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado do que é, tanto no campo quanto na cidade. A educação básica na cidade é quase apenas projeção da ideologia de classe média do educador. O mesmo acontece no campo. Prevalece ainda entre nós a concepção de que o educador não precisa ser educado, não precisa ser ressocializado para sua missão de educar. (...)

(...)

Nesse sentido, quase que se pode considerar a escola urbana, inadaptada, (...) tendo por referência uma cultura urbana em grande parte postiza, mais ficção do ideário urbano do professor e da política educacional do que expressão da realidade urbana em que o aluno vive.

O mesmo acontece no campo e, talvez de modo agravado em consequência de uma ideologia educacional que desvaloriza o mundo rural e o trabalho rural.(...)

Por tudo isso, prefiro dizer que o ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela (...) também com a comunidade de referência, a que pertencem os alunos(...)¹⁰⁶

Em nosso estudo anterior, Oliveira apresentou análise similar às reflexões de Martins.

---

¹⁰⁶ MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 49, junho de 2005. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br> > Acesso em: jun. 2005.

(...) Não dá prá ensinar restringindo-se ao campo e ignorar o urbano. Cada dia que passa a vida é mais urbana. Mas o rural está incluído. A multiplicidade talvez seja a melhor alternativa para explicar a situação atual do campo do que a opção às vezes discriminadora de um lado ou de outro.”¹⁰⁷

Martins sugere que a educação escolar deve ser concebida como “ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna”:

De certo modo, as demandas de educação no campo são culturalmente mais complexas do que na cidade, o que se choca com a ideologia educacional que considera simples o mundo rural, quando de fato não o é e será cada vez menos. De modo que a educação rural, deveria perder o qualificativo rural para ser apenas educação e *educação do diálogo*, com a diversidade cultural, as peculiaridades sociais, e não só do trabalho. (...) ¹⁰⁸

O cotidiano da classe camponesa no assentamento Pirituba, conforme apresentamos no capítulo 1, coloca em dúvida a natureza transformadora da proposta de uma educação do campo. Concordamos com as reflexões de Oliveira e Martins, em que concebem uma educação para além de uma pedagogia exclusivamente do campo ou da cidade.

Se o MST pensa um projeto político pedagógico à luz de uma concepção libertadora de educação, faz-se necessário que o setor de educação, bem como o conjunto do Movimento, repensem a proposta de uma educação do campo.

Ao revisitarmos as contribuições de Paulo Freire, que é referência para o MST, chamaram-nos a atenção suas críticas referentes às concepções “focalistas” de propostas educacionais oriundas de diversos movimentos sociais do país. Na clássica obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”, Freire lembra que

o que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural. Uma das características destas formas é a ênfase na visão *focalista* dos problemas e não como dimensão de uma *totalidade*.¹⁰⁹

¹⁰⁷ Apud SILVA, 2004, p. 100-101.

¹⁰⁸ MARTINS, 2005.

¹⁰⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 138-139. A crítica do autor não está endereçada ao MST, mas entendemos que pode contribuir para problematizarmos a proposta de uma educação do campo.

Outro tema inerente ao projeto político pedagógico do MST, segundo as publicações editadas pelo setor de educação do Movimento em nível nacional, refere-se à educação para o “trabalho”. Nos Cadernos de Educação nºs 08 e 09 e o Boletim de Educação nº 04, o setor explica que compreende o “trabalho como princípio educativo fundamental” para formulação de propostas pedagógicas nas escolas localizadas em assentamentos rurais.

O Boletim de Educação nº 04 intitula-se “Escola, Trabalho e Cooperação” tendo como referência teórica as experiências educacionais implementadas por Makarenko na Rússia, durante a década de 1920.

Anton Semionovich Makarenko (1888 – 1939), pedagogo e escritor ucraniano, autor da importante obra “Poema Pedagógico”, em que apresentou reflexões acerca organização da escola como coletividade, entre os anos de 1920 e 1928, contribuiu decididamente para reeducação de meninos órfãos e marginalizados, quando diretor da escola denominada “Colônia Gorki”.¹¹⁰

Embora observemos que o setor de educação do Movimento apresente Makarenko como um dos estudiosos que contribui para as elaborações da proposta de educação do MST, no que diz respeito ao tema referente ao “trabalho”, o autor que apresenta contribuições mais direcionadas para pensar esse assunto é Pistrak.

Pistrak também foi um importante educador da república Soviética, mencionado nos materiais publicados pelo setor de educação do MST. Sua principal obra tem como título “Fundamentos da Escola do Trabalho.” Roseli Caldart, conforme demonstrou na apresentação desse livro, informou que Pistrak (1888-1940) foi um militante socialista que teve bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 1920. Em uma fase posterior, sob a condução stalinista, “... a obra de Pistrak deixou de ser divulgada, o que talvez explique porque sabemos tão pouco sobre ele, por aqui.”¹¹¹

A mesma reflexão é apresentada por Maurício Tragtemberg em seu artigo intitulado “Pistrak: uma pedagogia socialista”. Ao analisar a contribuição de Pistrak referente à concepção da “escola do trabalho”, ressalta que, para ele, “...o trabalho

¹¹⁰ LUEDMANN, C. S. **Anton Makarenko Vida e Obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

¹¹¹ CALDART, Roseli Salete. In: PISTRAC. **Fundamentos da Escola do Trabalho** (Apresentação). Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000, p. 7.

aparece como estudo do trabalho socialmente útil que determina as relações sociais entre as pessoas...”¹¹²

Nas suas palavras, “Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energias musculares e nervosas, mas de estudar apenas o *trabalho socialmente útil*...”¹¹³

Tragtemberg explica que a “Escola do trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos”.

Tendo como referência essas contribuições, o setor de educação do Movimento afirma:

O MST defende em sua proposta de educação, que todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho.

(...)

A escola do trabalho que queremos é a do trabalho coletivo...¹¹⁴

No mesmo Caderno de Educação, o setor destaca: “Não se trata apenas de um detalhe da proposta de educação do MST, mas sim de um dos seus pilares fundamentais.”¹¹⁵

Verificamos que a centralidade do tema “trabalho” na escola, de acordo com os Cadernos de Educação do MST, fundamenta-se em Marx, cuja influência é perceptível na obra de Pistrak. Algumas reflexões expressas no Caderno de Educação nº 13 não deixam dúvidas quanto à relevância da matriz teórica marxiana para a elaboração dessa proposta de educação do Movimento:

Toda a relação prática do ser humano com a natureza ou com a vida social é educativa. Mas existem práticas que conseguem atingir a pessoa mais integralmente, em mais dimensões, estamos falando de práticas ligadas ao mundo do trabalho.

O trabalho envolve um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza, constroem e reconstróem a vida em sociedade. Através do trabalho, as pessoas, coletivamente (ninguém trabalha sozinho, sempre se relaciona com alguém), garantem a vida

¹¹² TRAGTEMBERG, Maurício. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. In: Revista Espaço Acadêmico, Ano III, nº 24 – maio de 2003.

¹¹³ PISTRAC, 2000, P. 50.

¹¹⁴ Setor de Educação do MST (organização). **Caderno de Educação nº 13**, edição especial. Dossiê MST escola. Documentos e estudos 1990-2001. São Paulo: editora Expressão Popular, setembro de 2005, p. 94-95. Trata-se de uma coletânea das publicações do setor de educação nacional do MST, em que inclui o Boletim da Educação nº 4, cujo texto final é elaborado por Roseli Caldart. A citação é feita a partir da reedição do referido Boletim.

¹¹⁵ Idem, ibidem, p. 89.

e as condições objetivas de seu desenvolvimento, num determinado tempo e espaço social.

O trabalho é o que define a diferença básica entre os seres humanos e os animais. As pessoas são o que são, principalmente em função do tipo de trabalho que fazem e do jeito que se organizam para executar este trabalho.¹¹⁶

Nas palavras de Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defrontando-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhe forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza. (...). *Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana*(...)¹¹⁷

É o trabalho emancipador do homem histórico que parece balizar a proposta de educação para o trabalho do MST. Nos cadernos de educação, o Movimento mostra que pretende tornar mais educativo o trabalho que os estudantes exercem nos acampamentos e assentamentos do “ponto de vista técnico, mas também, do ponto de vista da superação das relações de exploração e de dominação”.¹¹⁸

Para Marx, o trabalho, enquanto ato que contribui decididamente para humanização do homem, associa-se ao conceito de “trabalho em geral”, “concreto”, “criador de valores de uso”. Entretanto, ao estudar o modo específico de produção capitalista, apresentou a seguinte análise:

Mas, para a formação do valor, não importa o trabalho em sua forma concreta, particular, criadora de valores de uso, (...) o “*trabalho em geral*”. Mas, o trabalho abstrato, indiferenciado, o “*trabalho geral*”. (...) *O trabalho abstrato*, o trabalho formador de valor, é trabalho indiferenciado, socialmente necessário, geral. (...) Produtor da mais valia.¹¹⁹

Em outra passagem de “O Capital”, Marx explica a afirmação citada acima:

¹¹⁶ Idem, ibidem, p. 90.

¹¹⁷ MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da Economia Política. 9ª ed. V. 1. São Paulo: Difel, 1984, p. 202. Grifo nosso.

¹¹⁸ MST. *Caderno de Educação nº 08*. 1996, p. 15.

¹¹⁹ MARX, 1984, grifo nosso.

O produto, de propriedade capitalista, é um valor-de-uso, fios, calçados etc. Mas, embora calçados sejam úteis à marcha da sociedade e nosso capitalista seja um decidido progressista, não fabrica sapatos por paixão aos sapatos. Na produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores-de-uso. Produz valores-de-uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valores-de-troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor-de-uso, que tenha um valor-de-troca, um artigo destinado a venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor-de-uso quer produzir mercadoria, além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais valia)¹²⁰

Ao analisarmos as publicações do setor de educação do MST referentes ao caráter educativo do trabalho, percebemos que compreendem o duplo caráter do trabalho sob o capitalismo. Tudo indica que pretendem impulsionar nas escolas um projeto político pedagógico em que possa prevalecer o trabalho em sua dimensão emancipadora, criadora de valores de uso, para a humanização do homem.

Alguns estudos da obra de Marx apresentam dúvidas quanto à possibilidade de realizar, efetivamente, o caráter educativo do trabalho nas escolas sob a égide do capitalismo no país. A esse respeito, Tumolo afirma:

A concretização do trabalho concreto (dimensão emancipadora) no capitalismo significa que este está radicalmente subsumido pelo trabalho abstrato e muito mais ainda pelo trabalho produtivo (dimensão destruidora). Por isso, não basta somente anunciar a dupla dimensão do trabalho. É necessário, acima de tudo, explicitar o tipo de relação que elas estabelecem. Ora, no capitalismo a dimensão destruidora do trabalho determina a dimensão emancipadora...¹²¹

Nosso questionamento é outro, pois entendemos que o desenvolvimento contraditório do capitalismo abre possibilidades a educadores e lideranças de movimentos sociais desenvolverem propostas pedagógicas opostas à dinâmica do

¹²⁰ Idem, ibidem, p. 210-211.

¹²¹ TUMOLO, P.S. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo: o trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: **Perspectiva – Trabalho e Educação: um olhar multireferencial**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 14, nº 26, jul/dez de 1996, p. 61. A crítica do autor não é direcionada ao MST, trata-se de uma análise de maior abrangência relacionada a diversos estudiosos que concordam e apresentam argumentos favoráveis ao princípio educativo do trabalho.

capital, ainda que encontrem limites para implementá-las em sua totalidade, visto que só seria possível com profundas mudanças na atual sociedade de classes.

Ao estudarmos as contribuições de Marx para a ciência Educação, sobretudo, no que diz respeito à centralidade do conceito “trabalho” para elaboração de propostas pedagógicas numa perspectiva libertadora, observamos que, para Marx, o “trabalho” enquanto ato criador não é, inexoravelmente, um fim em si mesmo, ou seja, não adquire a absoluta centralidade que observamos nas análises do setor de educação do MST.

Em “O capital”, Marx define que trabalho é “a atividade adequada a um fim...”¹²² Trata-se, portanto, de uma necessária mediação, para que o homem possa fazer-se humano. “Considerar o homem como fim implica em tê-lo como sujeito e não como objeto (...). É, pois, a partir de seu domínio sobre a natureza que o homem se faz, se torna humano....”¹²³

Percebemos que o setor de educação do MST interpreta o conceito “trabalho” sem a devida mediação apresentada por Marx, conforme mencionamos acima.

Vitor Paro contribui significativamente para o polêmico debate, apresentando importante reflexão direcionada a outros estudos, em que apresenta interpretação do conceito “trabalho”, em nosso ponto de vista, similar ao MST. De acordo com o referido autor:

Se o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é sua não-indiferença com relação ao mundo, que o leva a criar valores e a fazer deles objetivos que ele busca alcançar, o que lhe possibilita a concretização dessa diferença é precisamente a atividade que ele desenvolve para concretizar esse fim, ou seja, o trabalho humano. O trabalho em sua forma humana, é, pois, a *mediação* que o homem necessita para construir-se historicamente. A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela...¹²⁴

---

¹²² MARX, 1984, p. 202.

¹²³ PARO, Henrique Vitor. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.25.

¹²⁴ PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola pública. In: **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 18.

Ademais, cabe destacar que a experiência pedagógica de Makarenko na Colônia Gorki passou por momentos de tensões entre orientações do Estado soviético e o então diretor da referida Colônia. Makarenko pensava na (re)educação de meninos outrora marginalizados e que, ao mesmo tempo, formavam uma coletividade que necessariamente precisaria produzir sua própria existência. Não obstante, quando o Estado soviético começou a consolidar-se, Makarenko defendeu que os jovens da Colônia Gorki pudessem ter mais horas de estudo em relação às horas de trabalho, e esse posicionamento lhe custou caro:

Com o aumento da produtividade e a conquista de uma nova qualidade de vida, Makarenko defendeu, junto à direção da Comuna, a redução da jornada de trabalho para duas horas diárias e o aumento do tempo de estudo para seis horas. A direção rejeitou a proposta de Makarenko, seguindo a orientação geral de Stalin para o aumento da produção, sugerindo, ao contrário, a ampliação da jornada de trabalho de quatro para seis horas diárias.¹²⁵

Ao analisar com mais cuidado a obra de Paulo Freire, observamos que os títulos de seus livros expressam um projeto político pedagógico para além do tema “trabalho”. Entre as diversas publicações, destacamos: “Educação como Prática da Liberdade”; “Pedagogia do Oprimido”; “Pedagogia da Autonomia”; “Pedagogia da Esperança”. No livro “Pedagogia do Oprimido”, ao referir-se ao conceito de “trabalho”, Paulo Freire o qualifica:

É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho *transformador*, eles se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não-livre deixa de ser um que fazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação”.¹²⁶

O setor de educação do MST, por meio de suas publicações, não nos deixa dúvidas que Paulo Freire é uma das referências teóricas mais conhecida e divulgada no conjunto do Movimento. Esse filósofo da educação contribuiu decididamente para

¹²⁵ LUEDEMANN, 2002, p. 234.

¹²⁶ FREIRE, 2004, p. 142, grifo nosso.

pensarmos em projetos políticos pedagógicos à luz de uma concepção libertadora da educação.

A seguir, destacamos informações acerca da referida concepção de escola, para que possamos analisar as práticas político pedagógicas desenvolvidas entre educadores/educandos/famílias assentadas em Itapeva e Itaberá.

2.2. A Concepção Libertadora da Educação

A proposta de educação Freireana foi elaborada nos fins dos anos de 1950. Período de significativas lutas sociais no cenário nacional. Foi no bojo de um contexto histórico marcado por embates na sociedade brasileira, que o educador Paulo Freire destacou-se no país.

Com o objetivo de superar o quadro de analfabetismo, em que se encontrava um pouco mais da metade da população brasileira, no período, Paulo Freire propôs um complexo “método” em que não dissociava alfabetização e conscientização. Para Weffort, tratava-se de um princípio que,

De nenhum modo, necessita limitar-se à alfabetização, pois tem vigência para todo e qualquer tipo de aprendizado. A alfabetização merece destaque por ser um campo inicial do trabalho do autor.

(...)

Os resultados obtidos, 300 trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias, impressionaram profundamente a opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se, já agora sob o patrocínio do governo federal, a todo o território nacional(...)

O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos(...)

Tinha assim uma campanha em escala nacional...¹²⁷

Não foi possível efetivar o referido plano, devido ao golpe de Estado, que de acordo com Weffort: “(...)teve entre seus resultados (e também entre seus objetivos) a desestruturação deste que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil.”¹²⁸

¹²⁷ Weffort, Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999, p. 14-19.

¹²⁸ Idem, ibidem, p. 17.

O golpe de Estado interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular do país. Para Freire:

O golpe de Estado de 1964 não somente deteve o esforço que fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, como me levou à prisão por cerca de 70 dias. Fui submetido durante quatro dias, a interrogatórios que continuaram depois do IPM¹²⁹ do Rio de Janeiro.¹³⁰

Devido à situação de insegurança, Freire procurou refúgio na Embaixada da Bolívia, em que residiu por pouco tempo. Com a ajuda de amigos, ele conseguiu mudar para o Chile em novembro de 1964. Nesse país, Paulo Freire trabalhou com Jacques Chonchol, o idealizador da reforma agrária no Icira (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária). Foi um período em que Paulo Freire conseguiu desenvolver sua proposta teórico-metodológica de educação de jovens e adultos, bem como o possibilitou elaboração e a publicação de seus primeiros livros.¹³¹

Pouco mais de um ano após sua chegada ao Instituto, foi publicado o *Manual del Método Psico-social para la Enseñanza de Adultos*, uma adaptação das idéias e da metodologia de Freire para a alfabetização em espanhol.

Além dos trabalhos no Instituto, os anos passados no Chile foram férteis na produção escrita de Paulo. Lá, revisou e publicou o livro *Educação como Prática da Liberdade*, escreveu os artigos que depois formaram o “Ação Cultural para a Liberdade” além de escrever seu livro mais famoso: *Pedagogia do Oprimido*.¹³²

Paulo Freire foi convidado para trabalhar junto ao Conselho Mundial de Igrejas. Em 1970, a família Freire foi residir na Suíça, sede do Conselho.

(...) O Conselho fez com que “andarilhasse”, como gostava de dizer, pelo mundo. Durante este período teve contato com a África, colaborou com a Nicarágua, participou de seminários e encontros com educadores, estudantes e intelectuais na Ásia, em toda a América, com exceção do Brasil, e chegou até a distante Oceania.¹³³

No final da década de 1970, sob o (re)surgimento dos movimentos sociais no campo e na cidade, Paulo Freire retornou ao Brasil, devido à Lei da Anistia. Retomou contato com os grupos populares, sobretudo grupos de educação de jovens e adultos e

¹²⁹ Inquérito Policial Militar.

¹³⁰ In: BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 30.

¹³¹ BARRETO, Vera, 1998, p. 30-33.

¹³² Idem, ibidem, p. 33-34.

¹³³ Idem, ibidem, p. 37.

catequese, movimentos de moradia e de saúde, organização de direitos humanos, sindicatos de professores, de químicos e outros mais. Parte considerável desse trabalho esteve ligado às ações das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica.¹³⁴

Em 1989, foi secretário de educação da rede municipal de São Paulo, contribuindo para que sua proposta de educação popular fosse melhor articulada à educação formal. Sua gestão, inserida em um contexto de mobilizações de educadores em nível nacional, contribuiu significativamente para discussões e elaborações de projetos político- pedagógicos em escolas municipais, iniciando experiências efetivas relacionadas à interdisciplinaridade.

Paulo Freire definiu os limites da escola e não demonstrou ilusão de que esta instituição pudesse mudar radicalmente a sociedade de classes brasileira. Mas concentrou esforços para pensar nas possibilidades que a escola apresenta, no sentido de contribuir para que os “oprimidos exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”.¹³⁵ Para tanto, a relação educador-educando teria que estar pautada em uma ação dialógica.

Ao propor que os educadores estabelecessem uma relação dialógica com os educandos, Freire não estava supondo que essa relação fosse harmoniosa. Pedro Demo coloca essa reflexão, em nosso ponto de vista, de acordo com a concepção freireana. Ele considera que diálogo:

(...) não é algo sempre solene(...); não é expressão dos consensos, da intelecção fácil e mecânica; é sempre também confronto, se for comunicação entre atores com idéias próprias e posições contrárias; não se restringe a conversa, discurso, mas é sobretudo comunicação, com todos os seus riscos e desafios; não é apenas o fenômeno de indivíduos que se encontram e defrontam, mas a complexa comunicação de uma sociedade sempre desigual.

(...)

Diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com que contribuir.(...) Um sujeito emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta.¹³⁶

¹³⁴ Idem, ibidem, p. 42-43.

¹³⁵ FREIRE, 2004, p. 173.

¹³⁶ DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2000, p.

Após a morte de Paulo Freire, em maio de 1997, Ana Maria Araújo Freire reuniu uma coletânea de reflexões e diálogos de sua autoria e publicou-os sob o título *Pedagogia da tolerância*(2004). De acordo com a organizadora do livro, o título faz jus às convicções mais profundas de Paulo Freire:

(...) a tolerância para com as diferenças, para que a diversidade possa aflorar em sua plenitude; a tolerância como qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior. A indignação pelo capitalismo, que neste percurso gesta o compromisso social dos professores com os interesses da maioria, dos grupos populares espoliados; a prática que dá vida ao discurso da educação como direito de todos, no cotidiano, no jogo das contradições do poder.¹³⁷

Paulo Freire explica que não se trata da tolerância como pura condescendência, em que “o tolerante, em última análise, é uma pessoa disposta, bondosa ou benevolmente, a perdoar a ‘inferioridade’ do outro”. Não é dessa tolerância que o autor está falando. Explicita categoricamente que se trata da “tolerância como virtude da convivência humana”.

A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero (...). O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.¹³⁸

Freire enfatiza que a tolerância:

é uma *instância da existência humana*. Só entre mulheres e homens, seres finitos e conscientes de sua finitude(...) é que se pode falar em tolerância e intolerância. Não é possível conjecturar em torno da tolerância entre tigres ou entre mangueiras e jaqueiras.”¹³⁹

A pedagogia da tolerância concebida por Freire é essencialmente realizada por humanos. Sob esse aspecto, educadores e educandos são sujeitos na relação ensino-aprendizagem: “não existe docência sem discência, as duas se explicam e são sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”¹⁴⁰

¹³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

¹³⁸ Idem, *ibidem*, p. 23-24.

¹³⁹ Idem, *ibidem*, p. 24.

¹⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. 35.ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 23.

De acordo com Freire, para a Pedagogia Tradicional, apenas o educador é concebido enquanto sujeito. Nesse sentido, “conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado.”

Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.¹⁴¹

Ao relacionar educação e sociedade, Paulo Freire afirma que a concepção “bancária” de educação reflete a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, desdobrando-se em um conjunto de características:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção – os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão, de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional; que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se as determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos;

Paulo Freire compreende que na “educação bancária” (leia-se Pedagogia Tradicional), não é só o educando que fica reduzido à condição de objeto. Pois, “educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.”¹⁴²

¹⁴¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª Ed.. São Paulo, Paz e Terra, 2004, p. 58.

¹⁴² Idem, *ibidem*.

As práticas tradicionais de educação, no entanto, segundo Freire podem encontrar resistências porque

(...)o educando a ele submetido não está fadado a fenecer – em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo.”¹⁴³

Ao contrário de uma educação bancária, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (...)

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também.¹⁴⁴

Desde as primeiras publicações de Paulo Freire, é possível observar a ênfase, no que respeita às possibilidades de a escola imprimir práticas dialógicas, em contraposição às práticas verticalizadas de acordo com a concepção tradicional de educação. A citação do autor abaixo sintetiza a concepção libertadora da educação escolar:

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.¹⁴⁵

Ao adentrar as escolas públicas situadas no assentamento Pirituba II e em seu entorno, tentamos analisar as práticas pedagógicas dos educadores que trabalharam ou trabalham nas escolas do lugar. Em que medida as propostas educacionais desses

---

¹⁴³ FREIRE, 2007, p. 25.

¹⁴⁴ FREIRE, 2004, p. 68.

¹⁴⁵ Idem, ibidem, p. 71.

profissionais em educação estabeleceram relações dialógicas com educandos e famílias assentadas?

Outros teóricos que se debruçaram na questão da educação escolar apresentaram reflexões para pensarmos na complexa relação entre educadores/educandos/comunidade, ou seja, para pensarmos a escola numa perspectiva emancipadora, a saber: Gramsci, Vigotski, Makarenko, Pistrak, Miguel Arroyo, Freire e Vitor Paro, conforme citamos no primeiro capítulo.

Destacamos a seguir as contribuições teóricas de Paro, por considerarmos relevantes para nossa reflexão acerca das práticas pedagógicas dos educadores das escolas públicas, implantadas no assentamento Pirituba II.

2. 3. Educar para “Atualização Histórico Cultural” das famílias assentadas

Ao visitarmos as escolas públicas que atendem os camponeses do assentamento Pirituba II, tínhamos o objetivo de conhecer e analisar a relação entre as ações político-pedagógicas dos educadores, educandos e famílias assentadas, a partir de referenciais teóricos, selecionados ao longo do desenvolvimento da pesquisa empírica.

Embora tivéssemos, *a priori*, uma intencionalidade teórico-metodológica para desenvolver a pesquisa, não significa dizer que seria possível apreender e interpretar as práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos no ato de educar, como se todos os autores escolhidos possibilitassem o entendimento da complexa tríade: educadores, educandos e comunidade assentada.

O desenvolvimento da pesquisa exigiu, evidentemente, novas leituras, releituras e novas descobertas, para que pudéssemos estabelecer nexos entre o estudo dos referenciais teóricos e a pesquisa empírica ou vice-versa, visto que não há uma ordem linear no processo da presente pesquisa.

As entrevistas com educadores, ex-estudantes e pais colocavam novos desafios para pensarmos nos objetivos da pesquisa. Uma das questões que, constantemente, faziam parte de nossas pretensões, referia-se às concepções de educação escolar subjacentes às práticas pedagógicas dos educadores. Nesse aspecto, destacamos acima as contribuições teóricas de Paulo Freire, para tentar analisar em que medida houve relações dialógicas entre educadores, educandos e pais, numa perspectiva de

compreender se tais relações imprimiram práticas pedagógicas, que tentassem superar a práticas tradicionais do ensino-aprendizagem.

Outro autor que contribuiu, para repensarmos o papel da escola no assentamento, foi Vitor Paro. Chamou-nos a atenção o modo pelo qual esse estudioso concebe os fins da educação escolar. Em suas palavras, educar é “atualização histórico cultural dos indivíduos”.

Apropriamo-nos da denominação, para analisarmos se educadores das escolas públicas localizadas no assentamento contribuem para atualização histórico cultural das famílias assentadas, ou seja, em que medida contemplam em seus projetos político-pedagógicos, o vivido e demandas dos camponeses assentados na fazenda Pirituba.

A conceituação elaborada por Paro explicita que a instituição escola, contraditoriamente à dinâmica do modo de produção capitalista, pode contribuir para a humanização do homem. Entendemos que a afirmação de Paro possibilita atualizar e ampliar a concepção libertadora de educação. Nesse sentido, para melhor compreensão do pensamento de Paro, faz-se necessário apresentar, de modo sucinto, parte de suas análises e contribuições, para pensarmos, cuidadosamente, na relação entre educadores, educandos e familiares do assentamento Pirituba II.

Assim como Freire, Paro não apresenta concepção idealista do papel da escola, como se fosse possível transformar a sociedade de classes vigente no país, por meio da educação formal. Contudo enfatiza em seus estudos as possibilidades de educadores, identificados com concepções de uma escola emancipadora, contribuírem para alterar o *status quo*: “...a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes.”¹⁴⁶

Um dos aspectos que faz com que a escola possa ser analisada, enquanto uma instituição capaz de contribuir para melhor qualidade de vida dos assentados, refere-se ao “seu caráter intrínseco de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que, através da escola,” as famílias assentadas podem apropriarem-se da “ciência, da tecnologia, da filosofia, da arte, enfim, de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade, em seu desenvolvimento histórico, e que hoje se concentram nas mãos da minoria dominante.”¹⁴⁷

---

¹⁴⁶ PARO, Vitor. **Administração escolar**. introdução crítica. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.103.

¹⁴⁷ Idem, ibidem. p.104-105.

Paro explica que, nos primeiros agrupamentos humanos, o processo educativo podia ser simples, cabendo aos membros mais velhos, por meio informal, transmitir o saber acumulado. Na sociedade moderna, porém, não é possível imaginar que os mecanismos informais de transmissão e apropriação desse saber sejam suficientes, havendo necessidade de instituições, formalmente destacadas para essa tarefa. De acordo com Paro, entre diversas instituições, destaca-se a escola.¹⁴⁸

Ao defender a escolarização da sociedade, não significa dizer que Paro acredite que a escola desempenhe um papel, inexoravelmente, revolucionário, com perspectivas de superar a sociedade de classes. Ele explica que, com o “advento do modo de produção capitalista, a escola passa a ser organizada tendo em vista os interesses desse modo de organização social. Para tanto, o papel da escola seria dotar as pessoas para tornarem-se força de trabalho.” Entretanto

(...) o desenvolvimento da produção capitalista leva a uma progressiva desqualificação do trabalhador, através da divisão pormenorizada do trabalho e da separação entre concepção e execução. (...) a dependência do sistema produtivo em relação ao sistema escolar não se revela, portanto, de maneira tão decisiva.¹⁴⁹

O atual estágio de desenvolvimento do capitalismo constitui-se, em um fator, efetivamente, impeditivo do próprio discurso liberal referente ao direito à educação para todos. Isso explica porque a implantação das escolas públicas que estudamos, não foi resultado de uma ação exclusiva e deliberada do Estado, que deveria prover toda a população desse direito. Foram necessárias diversas formas de lutas por parte desses camponeses para conquistarem tais escolas, como mostraremos no próximo capítulo.

No entanto Paro apresenta reflexões cuidadosas ao analisar o (des)interesse de capitalistas em relação à escola pública:

O desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber. Entre essas formas, a mais eficiente, sem dúvida nenhuma, é a quantidade limitada dos recursos que são destinadas ao setor educacional. No Brasil, essa questão se revela no descaso com que é tratada a escola pública. (...) com prédios e instalações escolares em péssimo estado (...) inadequação de recursos didáticos e escassez de material escolar em geral, falta de segurança nas escolas, etc.¹⁵⁰

---

¹⁴⁸ Idem, ibidem. p. 105.

¹⁴⁹ Idem, ibidem. p. 107.

¹⁵⁰ Idem, ibidem. p. 109.

Paro analisa que, em termos pedagógicos, notam-se medidas que levam à “minimização do saber passado às massas”.

(...) Não obstante, a minimização do saber veiculado pela escola favorecer aos interesses dominantes, a educação escolar não pode ser totalmente negada em nossa sociedade. Por um lado, porque a própria classe dominante necessita da permanência da escola. Essa necessidade se manifesta, em primeiro lugar, porque, por menor que seja a contribuição da escola na reprodução da força de trabalho, e por mais contraditória que seja sua participação na inculcação da ideologia, essas são funções que, de uma forma ou de outra, são realmente desempenhadas pela escola, e que buscam atender aos interesses da classe dominante.(...)

A escola não pode ser totalmente negada em nossa sociedade, por outro lado, porque a população em geral também a considera necessária e a reclama como obrigação do Estado. (...)

Diante disso, o Estado não consegue ficar alheio às reivindicações dos vastos setores da população, que passam, assim, a pressioná-lo no sentido de que seja cumprido seu dever de fornecer educação escolar para todos.¹⁵¹

Concordamos com a análise de Paro, pois é possível verificar que o poder público de Itaberá e Itapeva respondem, minimamente, às pressões que parte das famílias assentadas exercem para terem acesso à escolarização de crianças, jovens e adultos.

No que diz respeito às questões especificamente pedagógicas, Paro ressalta que a inculcação ideológica de projetos pedagógicos condizentes aos interesses capitalistas não ocorre de modo absoluto. Porque

precisava fornecer, ao mesmo tempo, certos elementos intelectuais – leitura, escrita, informações mais ou menos objetivas sobre a realidade etc. -, que acabava por possibilitar as pessoas das classes subalternas captarem de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual faziam parte. (...)

A escola, revela-se assim, um local onde a obtenção do apoio as propostas da classe burguesa não se dava de maneira tão segura e definitiva como imaginava...¹⁵²

Assim como Freire, Paro compreende que, no próprio ato relacional entre ensino e aprendizagem, estão subjacentes possibilidades de alterar a função da escola, do ponto de vista das classes dominantes, visto que se tratam de relações vivenciadas entre sujeitos.

---

¹⁵¹ Idem, ibidem. P. 110-111.

¹⁵² Idem, ibidem. p. 108.

O fato de ambos os autores conceberem educadores e educandos sujeitos no ato de ensinar e aprender não significa que desempenhariam papéis iguais. Na obra Freireana, observamos várias passagens, em que ele ressalta as diferenciações entre os sujeitos da educação, destacando a necessidade de professores e especialistas da educação estarem em constante processo de formação profissional, o que significaria estabelecer a necessária articulação entre ensino e pesquisa.

Vitor Paro analisa que é possível a elaboração de projetos políticos pedagógicos, numa perspectiva emancipadora, a partir de profundas mudanças de práticas pedagógicas de profissionais da educação escolar, chegando a conceber educadores, enquanto intelectuais orgânicos, conforme afirma:

Tal mudança se resume, fundamentalmente, em seu cada vez mais efetivo exercício do papel de intelectual no sentido gramsciano, mantendo com a classe trabalhadora uma relação de representação que seja a expressão consciente de seu compromisso com os interesses dessa classe.¹⁵³

Tal pretensão talvez seja uma exigência além das possibilidades de educadores sensíveis às mudanças de suas práticas pedagógicas. Independentemente disso, o importante é ressaltar que Paro analisa a escola, enquanto uma “instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos”.¹⁵⁴

Ao contrário da concepção liberal de educação, Paro concebe o “homem em seu sentido histórico, como construtor da sua própria humanidade.”¹⁵⁵, conforme explícito anteriormente. Tal análise é apresentada por Paro, devido, sobretudo às contribuições de Marx e Gramsci. Cabe informar que, Paro contempla, entretanto, parte das reflexões de Ortega Y Gasset, sobretudo no que diz respeito à concepção de homem enquanto “o único ser ético, porque diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza, assume uma posição de não-indiferença diante do mundo.”¹⁵⁶

O que significa compreender que o homem é o único ser dotado de vontade e a educação é entendida “como constituição cultural de sujeitos livres.” Ressalta que não se trata da “liberdade” apregoada pelo liberalismo econômico,

---

¹⁵³ Idem, ibidem. p.122.

¹⁵⁴ PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 14.

¹⁵⁵ Idem, ibidem.

¹⁵⁶ ORTEGA Y GASSET, 1963 Apud PARO, 2001, p.15

(...) quando o liberalismo fala de liberdade de mercado, ele está-se referindo à necessidade de se deixar que as relações sociais se dêem de acordo com as regras do mercado (...). É um sentido de liberdade que, no senso comum, é sinônimo de espontaneísmo, de permissão para se fazer aquilo que se deseja, desde que se obedçam certas regras. Só que, neste caso, trata-se das regras do mercado, que independem da ação dos homens organizados como sujeitos organizados como sujeitos e representados pelo Estado ou outra entidade que seja seu porta-voz enquanto vontade coletiva. Trata-se, portanto, de uma *liberdade natural*(...) é a liberdade do pássaro pra voar, mas é também a liberdade do leão para devorar o cordeiro.¹⁵⁷

Explica que “essa ‘liberdade’ restrita ao domínio natural (...) não basta para dar conta do homem em seu sentido histórico, como construtor de sua própria humanidade...”, pois

(...) o homem é natureza (algo que independe de sua vontade) mas é também transcendência da natureza. É natureza na condição de um corpo situado no mundo e condicionado por um sem-número de necessidades; mas é reação à natureza na medida em que, reagindo a essas necessidades e a sua situação natural, supera-as, construindo sua própria história ...¹⁵⁸

Sob esse prisma, a liberdade é construída, “não preexiste a ação humana.”¹⁵⁹

(...)a verdadeira liberdade humana (...), não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica.” (...) Nessa autocriação, o homem não se contenta em satisfazer as necessidades naturais, porque para ele “somente o supérfluo é necessário.”(Ortega y Gasset, 1963). (...) Para ele não importa apenas viver, mas *viver bem*.¹⁶⁰

Paro ressalta que

(...) essa autocriação nunca se dá de forma individual, já que nenhum homem ou mulher sozinho consegue produzir diretamente sua própria existência.
(...)
(...)o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho(...) Isso porque não se contenta com sua “liberdade” natural, considerada mera licença, mas, sobre ela, transcendendo-a, constrói a verdadeira liberdade.¹⁶¹

¹⁵⁷ PARO, 2001, P.15. Grifos do autor.

¹⁵⁸ Idem, ibidem.

¹⁵⁹ Idem, ibidem, p. 16.

¹⁶⁰ Idem, ibidem, p.17, grifos do autor.

¹⁶¹ Idem, ibidem, p. 15-17

O conceito de *trabalho* é compreendido por esse pensador, na linhagem teórica de Marx, como dissemos anteriormente, ou seja, enquanto uma *mediação*, que “possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar...”¹⁶²

Paro explica que, ao longo da construção histórica da humanidade, “ao se propor o supérfluo, e ao buscar realizá-lo”, ocorreu um processo de produção coletiva de “conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo enfim que podemos sintetizar com o nome de *saber* historicamente produzido.”¹⁶³ Desse modo, esse autor compreende que caberia à educação passar para as gerações subseqüentes o referido saber, ressignificando-os e (re)criando novos conhecimentos.

(...) A verdade é que hoje, e sempre, cada novo ser humano nasce tão ignorante quanto nasciam as crianças há centenas de milhares de anos, porque o saber não é biologicamente hereditário, ou seja, não se transmite pelos genes, mas constitui herança de que só se apropria pela mediação da educação. E não nos esqueçamos de que sob o nome de *saber* estamos incluindo desde o mais simples conhecimento sobre a realidade física até os mais complexos valores como aqueles relacionados aos direitos humanos e de cidadania que demoraram muitos milhares de anos para serem criados e consumiram muitos milhões de vidas humanas para serem conquistados. Educação é, pois, *atualização histórica de cada indivíduo* e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana.¹⁶⁴

Se pensarmos no conceito “educação”, em sentido amplo, podemos inferir que os indivíduos apropriam-se do *saber historicamente produzido*, por meio de vários espaços coletivos, tais como: família, igreja, clubes, associações de entidades de bairros, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais etc.

Em nossa pesquisa anterior¹⁶⁵, destacamos os estudos de Maria da Glória Gohn, em que ressalta o caráter educativo dos movimentos sociais, apresentando diferenciações entre educação informal, não formal e formal.¹⁶⁶

Paro não deixa dúvidas que é a na escola que “se dá, (ou deveria dar-se), a educação sistematizada”. Sobretudo na escola fundamental, que, a partir da LDB, tornou-se obrigatória para o Estado.¹⁶⁷

¹⁶² idem, ibidem, P. 18, grifos do autor.

¹⁶³ Idem, ibidem, p. 20- 21, grifo do autor.

¹⁶⁴ Idem, ibidem, p. 21. Grifo nosso.

¹⁶⁵ SILVA, 2004.

¹⁶⁶ A esse respeito, consultar GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

Em se tratando de um conhecimento praticamente infinito, a escola

(...) não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz.”¹⁶⁸

É exatamente esse o foco de nossa pesquisa, ou seja, conhecer e analisar a natureza dos projetos políticos pedagógicos dos educadores, que trabalharam e trabalham nas escolas implantadas no assentamento e em seu entorno. Em que medida os projetos destacados contribuem para atualizar histórico e culturalmente as novas gerações do assentamento? As relações estabelecidas entre educadores, educandos e famílias possibilitaram e possibilitam propostas pedagógicas transformadoras? É o que tentaremos mostrar nos capítulos subseqüentes.

---

¹⁶⁷ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20. Dez. 1996. A respeito desse assunto, consultar PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 26. Ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 196-222.

¹⁶⁸ PARO, 2001, P.22.

Capítulo III

A Formação das Escolas Públicas no Assentamento Pirituba II

Dissemos que a formação do assentamento Pirituba II não pode ser analisada enquanto algo acabado, ou seja, finalizado. No passado, quando o assentamento não existia, havia uma área total de 17.420 ha, denominada “Fazenda Pirituba”, localizada nos municípios de Itapeva e Itaberá, a sudoeste do Estado de São Paulo.¹⁶⁹

As pesquisas consultadas¹⁷⁰ informam que a Fazenda Pirituba passou ao patrimônio do Estado, no início dos anos de 1950, quando uma empresa chamada Companhia Angatuba não conseguiu saldar dívidas hipotecárias.

Inicialmente, a área tinha como destinação implantar um programa de incentivo à triticultura, sob a administração do engenheiro agrônomo Lino Vicenzi, que arrendou e cedeu grandes extensões da Fazenda Pirituba para parentes e amigos – grandes criadores de gado, os chamados “Boiadeiros”.¹⁷¹

Os estudos afirmam que não foi apenas o grupo denominado “Boiadeiro” que se apropriou, ilicitamente, de parcela da Fazenda Pirituba. É unanimidade, na literatura consultada, a informação de que foram introduzidos mais dois grupos ocupantes de grandes extensões de terra: o dos Batagins e dos Holandeses.

O Itesp informa que em 1975, dos 142 contratos firmados pelo Estado, apenas 27 foram regularizados,

permaneceram na Fazenda os grupos conhecidos como *os holandeses, os batagins, os lotistas furlans e alguns remanescentes da família Vicenzi*(...). Esses grupos não atendiam às exigências previstas na lei e o Estado opta pela exclusão dos mesmos através de processos administrativos. Ao mesmo tempo, [uma] CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) da Assembléia Legislativa concluiu que o engenheiro Vicenzi deveria ser demitido a bem do serviço público.¹⁷²

Segundo a pesquisa coordenada por Iokoi:

¹⁶⁹ INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. Mediação no campo: estratégias de ação em situações de conflito fundiário. **Cadernos Itesp nº 06**. São Paulo, dez. 2000.

¹⁷⁰ ANDRADE, 1993; FERNANDES, 1996 e 2000; Cadernos do Itesp, 1998 e 2000; COSTA, 2001; RIBEIRO, 2002; SILVA, 2004. BOMBARDI, 2005; IOKOI et al (Orgs.), 2005.

¹⁷¹ BOMBARDI, 2005, 584.

¹⁷² Cadernos do Itesp nº 06, p. 68, grifos da publicação.

Em 1982, cerca de 40 famílias de trabalhadores rurais sem terra ocuparam uma das áreas dos “boiadeiros”, ali permanecendo por quatro meses. Foram expulsos por jagunços. Uma Segunda ocupação ocorreu em abril de 1983, quando famílias que participaram dessa ação foram despejadas por decisão judicial. Um ano depois, em maio de 1984, ocorreu outra ocupação, desta vez com a participação de aproximadamente 250 famílias que entraram novamente na área sob o domínio de “boiadeiros”.¹⁷³

As famílias são assentadas em caráter emergencial em áreas denominadas “1” e “2” no projeto de assentamento Pirituba II¹⁷⁴, resultado de uma longa trajetória de lutas.

Cabe situar as lutas dos camponeses em Itapeva e Itaberá no cenário nacional. Na década de 1980, (re)surgem múltiplos e paralelos movimentos sociais, tanto no campo quanto na cidade. Gohn apresenta um quadro de demandas oriundas das lutas sociais que ocorriam nesse período no país. Tratam-se de demandas educativas, no sentido amplo da acepção do termo. Para Gohn, o leque de demandas educativas nos anos de 1980 foi grande: “Ele esteve intimamente articulado às conjunturas políticas que o país atravessou, assim como a busca de resposta (ou seu equacionamento) para problemas de ordem estrutural, gerados pelo modo e pela forma de acumulação capitalista no país.”¹⁷⁵

Entre as diversas demandas enumeradas por Gohn, a educação escolar fez parte da pauta de diversos movimentos sociais do país. No caso dos camponeses assentados nas áreas 1 e 2 da Fazenda Pirituba, é possível verificar que, no bojo da luta pela apropriação das terras, reivindicavam o direito à educação formal para seus filhos.

Neste capítulo mostraremos como ocorreu a formação das escolas públicas situadas no assentamento e em seu entorno. As escolas implantadas no assentamento vêm sendo formadas por meio de ações coletivas das famílias assentadas, portanto, como um processo de lutas de uma classe camponesa, a qual insere em suas reivindicações o direito à educação escolar.

Não se trata apenas de apresentar informações acerca do histórico das cinco escolas que atendem crianças, jovens e adultos do assentamento, pois, como dissemos,

¹⁷³ IOKOI et al (coord), 2005, p. 36.

¹⁷⁴ Bombardi informa que os algarismos romanos distinguem aqueles que são conhecidos como “lotistas”, os primeiros beneficiários da Lei de Revisão Agrária – que são da “Pirituba I” – dos assentados nas áreas que haviam sido griladas – “Pirituba II”. A cada nova área conquistada para o assentamento foram correspondendo algarismos arábicos: Área 1, Área 2 e assim por diante. A ocupação da área realizada pelas primeiras famílias tiveram início justamente na porção da fazenda que correspondia à dos chamados boiadeiros, herdeiros e beneficiários de Lino Vicenzi.

pretendemos analisar as práticas político-pedagógicas dos educadores, bem como a relação estabelecida com educandos e famílias, para tentarmos interpretar a natureza das ações educacionais desenvolvidas nas escolas do lugar. Nesse sentido, destacamos e analisamos práticas de determinados educadores, paralelamente ao histórico das escolas conquistadas, por meio das lutas coletivas organizadas por parte das famílias assentadas.

3.1. A Formação das Escolas Públicas na Agrovila 1

Após as primeiras ocupações das terras na Fazenda Pirituba, as famílias passaram por um tempo de acampamento e desde esse momento, a construção de escolas fez parte das reivindicações desses camponeses, conforme mostra uma matéria publicada no *Jornal Folha Sul*:

No dia 4 do corrente, estiveram reunidos no recinto da Câmara Municipal de Itapeva, Dr. Zeke Beze Jr. Engenheiro agrônomo responsável pelo projeto de assentamento das famílias na Fazenda Pirituba, a Comissão dos beneficiados, composta por 13 membros (...)

(...) Na oportunidade os lavradores, através da Comissão presente, fazem um apelo aos prefeitos de Itapeva, Itaberá e Itararé, para que forneçam máquinas, e até combustível se possível, para a terraplanagem e os ajude a construir uma *escola* para 200 crianças, posto de saúde etc.¹⁷⁶

Zeneide Moura, assentada na agrovila 1, conta como foi que ocorreu a conquista da escola:

(...)

Então, nós entramos no mês de maio aqui, julho é férias, em agosto já tinha montado a escolinha de duas salas. Até a primeira vez, com a professora, eu saí com ela, procurando os alunos pra ver se dava pra fazer a escola, daí pegamos a lista dos alunos e fomos lá pra Secretaria, daí que montaram, quando foi agosto já começou as aulas.

De acordo com o relato de Zeneide e de outros assentados entrevistados, a escola Terezinha M. R. Gomes, quando foi implantada na área 1,

¹⁷⁵ GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2a.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

¹⁷⁶ JORNAL FOLHA SUL. **180 famílias beneficiadas na Fazenda Pirituba**. Nº 797, Ano XVI, 07 jul. 1984, grifo nosso.

pertencia à rede estadual de ensino. Nesse período, Célia Ferraz, professora e moradora no município de Itaberá, foi contratada pelo Estado para lecionar em uma das classes:

Meu nome é Célia Ferraz de Camargo, nasci em Itaberá. Fiz magistério e pedagogia há muito tempo. [Quando] fui trabalhar na escola da área 1, tinha uma professora que morava na área e conhecia todo mundo.¹⁷⁷

Célia Ferraz explica que, passado um determinado tempo de docência nessa escola, estabeleceu uma relação afetiva com as famílias: “Eu comecei a sair pela comunidade, um dia ia na casa de um, outro dia, eu ia na casa de outro, comecei a fazer amizade com as mulheres, conversar, fazer trabalho manual.”

Aos poucos, Célia foi se aproximando da comunidade e vice-versa, por meio de um processo educativo em que ensinava e aprendia com as mulheres:

Eles já estavam no assentamento, só que era aquelas casinhas de pau-a-pique, com frestas, não tinham casa boa, não tinham água, era difícil e era novo para mim(...). Então, foi um ano que eu trabalhei e vim embora muito contente, com muitas amizades, de chegarem a vir trazer potes de cocadas pra mim, de voltar em festas lá na agrovila. Daí passou, eu me desliguei porque eu era contratada pelo Estado, então quer dizer que venceu o ano, tive que sair e ir para outra escola (...). É, escolheram antes de mim. Mas eu tive essa experiência com eles.

No período em que Célia Ferraz foi lecionar em uma das classes da escola Terezinha M.R. Gomes, (o nome da escola era “EEPG(R) Agrovila 1”) e foi contratada para lecionar durante um ano porque não era professora efetiva da rede estadual.

Embora tenha permanecido pouco tempo nessa escola, é possível analisar, de acordo com a entrevista, que sua prática pedagógica estava condizente à concepção de uma educação dialógica. Ela não citou durante a entrevista sua opção teórico-pedagógica, quando solicitada a falar a respeito de seu trabalho docente, ela enfatizou o aprendizado que teve, decorrência das relações afetivas entre comunidade e professora.

Faz-se necessário lembrar que a luta pela escolarização das crianças da área 1 era bastante incipiente. As lideranças estavam em processo de formação, ou seja,

---

¹⁷⁷ Entrevista realizada no dia 12 de julho de 2005 em sua casa, Itaberá/SP.

formando-se no bojo da luta pela apropriação das terras na fazenda Pirituba. No horizonte dessas lideranças, a escola fazia parte de seus planos, porém parecem-nos que a discussão pedagógica não era contemplada nas pautas das reuniões realizadas pelas comissões das famílias em luta. Essa questão começou a aparecer um pouco mais adiante, sobretudo, a partir do momento em que parte das lideranças começou a participar dos eventos do MST.

Após um determinado tempo em que ocorreu a saída de Célia, foi contratada pelo Estado a professora Sandra Lucia dos Santos Queiroz:

Quando eu fui pra escola não era esse nome, era EEPG(R) Agrovila 1. A escolinha de madeira que existe lá é a primeira, que era EEPG(R) Agrovila 1, que era de primeira a quarta do ensino fundamental, e hoje o nome é Terezinha.¹⁷⁸

Sandra Queiroz contou como foi o início de seu trabalho na escola da área 1, especialmente a precariedade das instalações:

Nasci em 1967, em Itaberá. Meus pais trabalhavam no campo de ameia. No bairro onde eu morava não tinha muita opção de estudar. Eu fiz o magistério. Me formei e fiquei dois anos em casa. Comecei a trabalhar quando casei com um rapaz da cidade de Itapeva. Iniciei minha carreira em 1988. Comecei a trabalhar na zona rural. (...) Fui pra agrovila em 1989/1990. Eu iniciei lá como eventual de uma professora que tirou licença porque estava adoentada. [Quando] cheguei lá, encontrei as casinhas todas de papelite e lona. (...)Comparando antes e depois, nossa! Era precária. Precária em habitação, saneamento básico, eles não tinham água, não tinham luz, nada, nada, nada. A minha [classe] era quarta série, era uma escola agrupada que pertencia ao Estado.

O tempo de permanência de Sandra nessa escola durou pouco. Assim como Célia, era contratada. Sandra Queiroz explicou que sua pontuação era baixa, tendo que escolher aulas em outra escola na região. Ficou um tempo lecionando em outras localidades de Itapeva. Prestou concurso na rede estadual e foi necessário ingressar em outro município. Passado uns anos, retornou à área 1 e ficou surpresa com as mudanças ocorridas na Agrovila:

¹⁷⁸ Entrevista realizada na Diretoria de Ensino de Itapeva, no dia 19 de abril de 2007.

Hoje as casas são todas de alvenaria, têm banheiro, a questão econômica deles também melhorou bastante, sabe? Nossa! Quando eu cheguei lá, ainda falei “Nossa!” (...) a mídia fala uma coisa, e na realidade, vocês são outras.

É possível inferir que Sandra Queiroz conhecia o Movimento, por meio de informações veiculadas na imprensa. O período em que Sandra retornou à escola coincidiu com o momento em que se ampliava o número de famílias assentadas, pois, após a constituição das áreas 1 (Itapeva) e 2 (Itaberá), outro grupo de camponeses havia realizado ocupação na Fazenda e foram assentados na área 3 (Itaberá).

No período em que Sandra Queiroz voltou a lecionar na escola da Agrovila 1, ela presenciou a fase de um acampamento, que, posteriormente, denominou-se agrovila 4 (Itapeva):

Em 1989, cerca de 150 pessoas, filhos e parentes assentados da Fazenda Pirituba II, ocuparam o lote 156 da fazenda Pirituba, até então explorados por integrantes do grupo de colonos denominado “os holandeses”. Este e outros lotes explorados por esse grupo eram considerados de procedência irregular.

Os trabalhadores sem terra foram expulsos da área (...)

O grupo continuou mobilizado ocupando outros lotes dos “holandeses”, resistindo a investidas de jagunços e ações de despejo judicial(...)

Em fevereiro de 1991, os pedidos de seqüestro dos lotes 154 e 155 foram concedidos, totalizando uma área de 100 hectares (...)

Durante todo o processo de formação desta etapa do assentamento, os agricultores receberam apoio dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Itaberá e de Itapeva, da Frente Nacional do Trabalho e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).¹⁷⁹

As Agrovilas 1 e 4 são próximas em termo de localização. Sandra Queiroz passava necessariamente, em frente à área 4, para chegar até a escola, durante a fase em que as famílias estavam acampadas. Ela admitiu que sentia medo. Aos poucos Sandra foi compreendendo que o cotidiano daquelas famílias não era semelhante ao que era veiculado pela mídia:

É uma comunidade acolhedora. É uma comunidade, que o que você precisa, pode contar com eles (...). Os alunos também são críticos assim, como é que eu posso dizer pra você, aquela crítica mais construtiva, sabe? (...) Eu sempre falo [aos educadores] vocês tirem essa imagem que são um povo baderneiro que a mídia passa lá fora.

Durante o período em que Sandra retornou para lecionar na escola da Agrovila 1, ela percebia o esforço dos assentados das áreas 1 e 4, para que pudessem ampliar o equipamento escolar, pois com a chegada das famílias que ficaram assentadas na agrovila 4, as salas de aula da escola Terezinha M.R. Gomes não eram suficientes, para contemplar a demanda das duas agrovilas.¹⁸⁰ Vaniuza Veneck, assentada na área 4, explicou que houve ampliação da escola Terezinha M.R. Gomes e construção de uma nova, a escola Governador Franco Montoro, na qual se implantou o ensino de 5ª a 8ª série do ensino fundamental:

Quando eu vim pra cá, tinha filhos. (...) Eles estudavam aonde a gente morava. (...) Quando a gente veio pra cá, eles continuaram estudando e já tinha escola da Agrovila [1], era bem fraquinha, mas existia, a gente tinha grupos de pessoas que acompanhavam eles, levava, buscava, era tudo a pé(...) Era fraquinho porque na época que a gente veio aqui, só existia a área 1, não tinha essa numeração de crianças que nós temos hoje (...) nós temos até facilidade de montar até o ginásio, porque nós temos um número [de crianças e jovens] que podem garantir.
(...) a escola foi tanto ficando bonita como foi melhorando, e hoje a gente tem essa escola aí, é um orgulho para nós pais de alunos daqui da agrovila (...)

Relatos de outras mães e ex-estudantes possibilitam-nos perceber que houve diversas lutas desenvolvidas pelos assentados das duas agrovilas. Reivindicavam ampliação da escola e transporte escolar para as crianças e jovens. No período, os jovens estudavam em escolas situadas na cidade de Itapeva.

As entrevistas realizadas com ex-estudantes e seus respectivos familiares permitem-nos afirmar que desejavam ter acesso à educação formal, em escolas implantadas na própria Agrovila. Márcia Aparecida Ribeiro, ex-aluna da escola Franco Montoro, explica que o fato de ter muitos alunos na escola da cidade tornava difícil o diálogo com a direção da escola:

Aqui tinha reunião com representante de classe. A gente não chegava a discutir a proposta da escola. Mas a escola aqui no sítio tem uma grande vantagem porque os diretores dá apoio, eles podem ajudar mais os alunos do que lá na cidade, porque é mais pouco aluno, eles podem ouvir cada um, eles têm tempo de tá ouvindo cada um, cada grupinho, cada série, pra ajudar.

¹⁷⁹ IOKOI, et all (coord.), 2005, p. 37.

¹⁸⁰ Sandra Queiroz e outros educadores explicaram que o nome da escola foi uma homenagem a uma professora conhecida em Itapeva.

Nos relatos de Sandra Queiroz e famílias assentadas, bem como nas conversas formais que realizamos com o secretário de educação Itapeva, as informações são comuns, em relação à implantação e ampliação da escola Terezinha M.R. Gomes, e posteriormente, da escola Franco Montoro. As duas escolas foram, efetivamente, conquistadas a partir das lutas coletivas das famílias assentadas nas agrovilas 1 e 4.
181

A área 4 do Assentamento Pirituba II não possui equipamento escolar. As crianças e jovens estudam desde o começo nas escolas localizadas na área 1. Márcia Andrade explicou que, no período do acampamento, a pedido dos pais da área 4, as crianças menores estudavam no período da tarde, pois os alunos tinham que caminhar 3 km até a escola¹⁸². Nesse período não havia ensino fundamental e tampouco ensino médio.

Maria de Fátima explicitou como ocorreu o processo de reuniões e negociações com o poder público de Itapeva, os quais possibilitaram a implantação da escola Franco Montoro:

Quando nós entramos aqui, era de 1ª a 4ª, isso ficou até 2000 por aí, daí que construiu de 5ª a 8ª. Tivemos que nos mobilizar, tivemos que ir lá pedir, fizemos um abaixo-assinado, e o colegial, a mesma coisa, o colegial tem uns dois anos que nós estamos batalhando. Vai começar esse ano, pertence ao Estado, a prefeitura vai ter que dá a merenda e os funcionários.

Sandra Queiroz informou que a escola Franco Montoro “veio depois, foi em 2002 que ela foi fundada e o ensino médio foi em 2006 (...)”. O período em que ocorreu a ampliação da escola Terezinha M. R. Gomes e implantação da escola Franco Montoro coincidiu com o processo de municipalização das duas escolas.

Em relação ao ensino médio da escola Franco Montoro, Sandra ressaltou que os próprios estudantes estimulam outros assentados a voltarem a estudar, contribuindo para que ocorra aumento de educandos nas classes:

---

¹⁸¹ Para melhor compreensão do incessante e árduo processo da escolarização dos filhos dos assentados da área 4, consultar ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. **O Destino Incerto da Educação entre Assentados Rurais do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/Unicamp, 1993.

¹⁸² ANDRADE, 1993, p. 130.

Se tá alguma coisa errada, eles vão atrás, seguem a hierarquia, mas eles chegam no objetivo deles (...) que a meta final seja atingida, sabe? Agora mesmo lá, eu comecei com quatro salas, o ano passado, 2006 e esse ano em 2007, eu já tou com cinco salas, e uma classe de ensino fundamental que é o EJA, educação de jovens e adultos(...)

A E.M. Terezinha M.R. Gomes contempla o ensino fundamental de 1^a à 4^a série e a educação infantil na parte da tarde. A E.M. Gov. Franco Montoro contempla de 5^a à 8^a série do ensino fundamental. Em 2006, conforme contou Maria de Fátima, após solicitações dos assentados das duas agrovilas, conseguiram implantar o ensino médio. Trata-se de uma parceria entre a secretaria municipal de Itapeva e secretaria do Estado de São Paulo. Esta última contrata os professores e vice-diretor. A rede municipal oferece o equipamento escolar e contrata a merendeira.

Sandra Queiroz assumiu o cargo de vice-diretora da “Escola da Agrovila 1”, no período noturno.¹⁸³ De acordo com a entrevista, ela demonstrou conhecimento e respeito acerca das origens dos assentados: “É um povo de culturas diversas, que um veio da Bahia, Minas, Paraná, do Nordeste e tem vários daqui também, que veio de Itaberá e Itapeva.”

Sandra Queiroz, assim como ocorreu na entrevista com Célia Ferraz, não falou espontaneamente a respeito da proposta pedagógica, que desenvolvia e desenvolve junto aos educandos. Informou que tanto no período em que era professora quanto no momento em que assumiu a vice-direção da escola, não “teve planejamento junto com os pais”.

No entanto Sandra conhece as propostas pedagógicas do MST, pois o período é outro, não se tratam mais de lideranças preocupadas apenas com a escolarização dos assentados. Uma parte dos assentados que participam do Movimento deseja que os educadores das escolas públicas, situadas no assentamento e em seu entorno, estabeleçam discussões pedagógicas com as famílias assentadas, para que possam desenvolver um ensino voltado à realidade do campo, isto é, a proposta de uma “educação do campo”, conforme explicitado no capítulo II.

Sandra Queiroz citou eventos educacionais promovidos pelo Movimento, que aconteceram em outro município, informando que participou em um “curso” referente à proposta de uma educação do campo:

(...) Sei que teve cursos deles [MST] pra fora, (...)Fui em Ribeirão Preto, na fazenda do Pau D'Alho, fiquei o dia todo, [o tema do curso era] Educação do Campo. Eu tenho os objetivos, assim como trabalhar. (...) então eu sempre comento com os professores no HTPC de nunca esquecer as origens deles [dos assentados], então a gente entra nos temas transversais dos PCNs. Daí a gente desenvolve educação do campo, tem livros deles, que eles trazem pra nós, então os professores lêem, porque o objetivo do assentamento é que o estudo esteja voltado pra terra, não que o aluno estude e saia de lá. Porque senão vai chegar uma certa época que todo mundo vai sair do campo e vai pra cidade, e eu falo [para os professores], o objetivo da comunidade não é esse.

O discurso de Sandra Queiroz possibilita-nos analisar que se trata de uma educadora com bastante disposição para dialogar com a comunidade, para entender seu vivido e suas demandas. Apresentou disposição para participar de um importante evento do Movimento em outro município e demonstrou concordância com a proposta de educação do campo, apresentada por lideranças do Movimento no assentamento.

Nas entrevistas realizadas com assentados das áreas 1 e 4, bem como estudantes e ex-estudantes da escola Franco Montoro, foi consenso afirmarem que não houve, formalmente, discussões pedagógicas nas reuniões de pais nas duas escolas. Contudo informaram que não tiveram problemas na relação entre comunidade e educadores.

Alguns assentados, estudantes e ex-estudantes entrevistados não destacaram o trabalho específico de um ou outro educador/educadora. Ao analisar o trabalho pedagógico desenvolvido nas duas escolas, apresentaram uma avaliação geral dos professores. A esse respeito, a fala de Magnólia Fagundes da Silva é bastante elucidativa:

(...) eu acho que entender, eles [os professores] entendem (...) eu acho que mais a própria secretaria de educação, acho que eles não estão tão dispostos a sentar, conversar e planejar.
 (...) há um tempo atrás, pra nós era bem mais fácil de entrar na escola do que agora, agora pra gente fazer uma visita na escola, a gente tem que marcar com tantos dias de antecedência.
 (...) agora que os professores começaram a discutir essa questão da pedagogia do Movimento, da educação do campo (...) ¹⁸⁴

¹⁸³ Conforme informado no Capítulo I, Luiz Roman, professor dessa escola, explicou que, no período noturno, o nome oficial passou a ser “Escola Agrovila 1”, pelo fato de se tratar de uma parceria específica entre as secretarias de educação de Itapeva e do Estado de São Paulo.

¹⁸⁴ Entrevista realizada em 25 de janeiro de 2006. Magnólia é uma jovem assentada na agrovila 1, concluiu o ensino médio e participa do MST. A informação que apresenta referente às exigências

Maria de Fátima também afirmou que não tiveram dificuldades em estabelecer um bom relacionamento com os educadores, “mas também fácil deles entender o processo da luta, também não foi (...)”

Zeneide Moura tem opinião parecida com a avaliação de Fátima:

No começo era difícil, os professores levavam aquela imagem dos Sem Terra, aquela imagem não era boa, só que não era aquilo não. Foi difícil e para a criançada também. Foi difícil no começo, depois o pessoal de fora foi vendo, os professores foi vendo que não era aquilo que o pessoal falava, que o pessoal era briguento, que o pessoal é isso, que o pessoal é aquilo(...) Mas os professores foram vendo, e hoje eles gostam daqui, gostam das crianças que são educadas, mudou a imagem do assentamento.

Bibiana Fagundes da Silva, irmã de Magnólia, demonstrou esquecimento em relação ao período que estudava na escola quando criança. Durante um determinado momento da entrevista disse que a lembrança do período não era muito agradável, e de modo bem humorado informou:

Quando eu lembro da escola, falando sério, eu lembro daquela professora que me repetiu de ano, quando eu lembro da escola, eu já lembro: “Ah, a Val, me repetiu de ano”, já era pra eu ter terminado. Ela era professora da 2ª série, eu acho, e é assentada aqui, me repetiu de ano. (...) Na época ela morava na cidade, depois casou com filho de assentado e veio pra cá. (...) agora ela é boazinha, eu acho, sei lá. Na época ela me repetiu. (...) terminei depois [o ensino médio].¹⁸⁵

As jovens irmãs Mariana e Márcia Aparecida Ribeiro são categóricas em afirmar que não tiveram dificuldades com os educadores. Lembram com positividade a atuação da primeira diretora da escola:

A primeira diretora que veio aqui, ela aprendeu com nós, com o pessoal daqui. Silvana é o nome dela, acho que foi a melhor diretora que a escola teve, não que os outros sejam ruins, mas acho que ela

---

burocráticas para utilização das escolas foi também motivo de reclamações de outros entrevistados assentados. Falaram que em 2006 houve mudança da supervisora da escola. Explicaram que não havia essa formalidade, para que pudessem utilizar os espaços da escola com atividades do Movimento. No entanto, na própria fala de Magnólia, é possível verificar que vêm ocorrendo esforços por parte dos professores em conhecer a proposta de educação do MST.

¹⁸⁵ Entrevista realizada em sua casa, no dia 25 de janeiro de 2006.

foi uma das melhores. Ela conheceu tudo, como que era, foi aprendendo com o pessoal daqui. Quando a diretora era Silvana, acho que os pais era mais amigo assim da escola (...) participavam mais.

Lurdes Sanchez também analisou que Silvana estimulava a participação da comunidade, mas apresentou ressalvas:

No início a diretora era Silvana, ela trabalhou 11 anos naquela escola, primeiro como educadora e depois chegou a ser diretora. (...) Mesmo sendo uma diretora centralizadora e tal, mas também acontecia bastante reunião com a comunidade. Ela sentia a escola muito dela, mas também acontecia bastante reunião com os pais da escola, tinha esse contato direto com a comunidade. Com ela, conseguimos esse maternal, que está fazendo cinco anos. Acho que foi no final da [gestão] de Silvana que conseguimos a escola de cima, a de 5ª a 8ª, foi junto com ela. E no último ano que ela estava lá convidamos para participar da Conferência Nacional de Educação do Campo em Brasília, foi ela e uma coordenadora pedagógica da secretaria municipal de educação. Silvana voltou maravilhada.

Entretanto Lurdes lamenta o fato de Silvana ter participado apenas no último ano de sua gestão, pois analisa que se ela tivesse participado antes, talvez o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estivessem “mais adiantado”. Explicou que a saída de Silvana ocorreu devido ao processo de acomodação no cargo, porque ela era concursada enquanto diretora, ou seja, efetiva e a escola não comportava cargo de direção, e sim apenas para vice-direção.¹⁸⁶

Em relação à gestão da vice-diretora Sandra Queiroz, Lurdes Sanches e Luiz Roman consideram que ela estabelece bom relacionamento com a comunidade. No entanto apresentam insatisfações quanto ao papel de dirigente na Escola Agrovila 1:

(...)é uma pessoa que não tem posição, nas reuniões de pais, nas reuniões do conselho (...) (Lurdes).

(...) O trabalho de equipe deixa muito a desejar, cada um trabalhando na sua, a diretora também não se esforça muito, ela é muito simpática e tudo, mas só quando tem assim aqueles projetos

---

¹⁸⁶ Tivemos oportunidade de conhecer Silvana, durante o encontro de amigos do Movimento, que ocorreu no final do ano de 2003 no assentamento. No entanto não conseguimos estabelecer contato posteriormente, impossibilitando a entrevista que pretendíamos realizar com essa educadora.

que a Secretaria de Educação solicita pra desenvolver, aí se consegue fazer alguma coisa em conjunto. (Luiz Roman)¹⁸⁷

Embora Lurdes Sanchez e Luiz Roman esperassem uma atuação mais comprometida de Sandra Queiroz, faz-se necessário analisar a formação pedagógica dessa educadora. De acordo com o relato acerca de sua trajetória profissional, percebemos similaridades entre Sandra Queiroz e Célia Ferraz. Tudo indica que ambas não tiveram contato com propostas pedagógicas emancipadoras, durante o período da graduação em pedagogia. Nas entrevistas, é perceptível essa lacuna.

Não obstante, ao iniciar contato com educandos e famílias assentadas, deixaram explícito que aprenderam a conhecer melhor aquela comunidade. Ambas demonstraram respeito e afetividade para com os estudantes e familiares, do mesmo modo que eles demonstraram afeto e respeito por elas.

Em nosso ponto de vista, não se tratam de quaisquer práticas educativas, pois o componente da afetividade é inerente ao ato de educar, numa perspectiva libertadora. De modo geral, Freire destaca práticas pedagógicas dessa natureza, pois

(...) Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. (...)

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade...¹⁸⁸

No período em que Célia Ferraz lecionava para as crianças na agrovila 1, a discussão pedagógica propriamente dita não fazia parte da pauta de reuniões das lideranças do Movimento. A formação profissional que foi possível trilhar não contribuiu, para que pudesse apresentar explicitamente opções pedagógicas em seu trabalho docente. Seu relato, entretanto, não deixou dúvidas do esforço que fez para conhecer o cotidiano dos pais de seus educandos, o que constituiu, em nosso ponto de vista, práticas pedagógicas, efetivamente, dialógicas.

Sandra Queiroz desenvolveu trabalho docente na escola Terezinha M.R.Gomes, e posteriormente, assumiu a vice-direção na Escola da Agrovila 1. Durante a entrevista, é perceptível que a discussão pedagógica constitui-se em uma

¹⁸⁷ Entrevista realizada na escola agroecológica (assentamento Pirituba II), no dia 08 de dezembro de 2007.

¹⁸⁸ FREIRE, 2007, p.141

prática recente entre educadores e lideranças do Movimento. Aos poucos, efetivam-se discussões entre educadores e famílias assentadas.

Sandra Queiroz demonstrou disposição para conhecer a proposta do MST, informando que esteve em um evento organizado pelo Movimento, sendo possível conhecer melhor a proposta de educação do campo e apresentou concordância com a referida proposta. Na entrevista, disse que estimula os professores a desenvolver atividades condizentes com a realidade dos assentados, embora pareça-nos que não consegue coordenar, de modo intencional e sistemático, tais orientações, o que nos possibilita compreender as insatisfações de Lurdes Sanches e Luiz Roman.

Contudo as entrevistas e observações que fizemos em relação ao cotidiano de educadores, ex-estudantes e famílias assentadas das agrovilas 1, 4 e 6 permitem-nos apresentar problematizações referentes às ações político-pedagógicas das lideranças do MST/Itapeva, pois, se é verdade que Sandra Queiroz não consegue assumir integralmente o papel de direção na escola da Agrovila 1 - com perspectivas de estabelecer diálogos mais fecundos com a comunidade - é verdade também que as lideranças do Movimento apresentam dificuldades em acompanhar as atividades das escolas públicas situadas na Agrovila 1.

No capítulo subsequente, pretendemos adentrar a este problema, pois destacaremos alguns projetos e práticas pedagógicas inovadores de educadores das escolas da área 1, possibilitando-nos analisar melhor os limites das práticas educacionais das lideranças do Movimento, bem como apresentaremos nossa interpretação referente ao problema citado.

3.2. A formação das escolas públicas nas Agrovilas 2 e 3

O processo de formação das escolas públicas nas agrovilas 2 e 3 é similar à conquista das escolas situadas na área 1. As entrevistas e conversas formais com educadores, pais, ex-estudantes, diretor regional de educação e secretário de educação do município de Itaberá mostraram que as famílias assentadas realizaram lutas coletivas, para a implantação e ampliação das modalidades de ensino nas escolas das referidas agrovilas.

O fato de afirmarmos que as escolas públicas no assentamento são resultado de lutas coletivas, organizadas por parcelas das famílias assentadas, não significa dizer

que se trata de uma história homogênea. Em cada escola implantada podemos verificar que a participação das comunidades ocorreu de modo diferenciado, conformando conflitos, negociações e conquistas de natureza distintas.

Como dissemos, as áreas 1 e 2 foram constituídas simultaneamente. As famílias entrevistadas que vivem na área 2 afirmaram que se preocupavam com a escolarização de seus filhos. Nesse aspecto, é possível verificar semelhanças entre as famílias entrevistadas das duas agrovilas.

Elenir Delfino e Maria de Lourdes Romão vivem na área 2 e são mães de alunos que estudam na Escola Estadual Agrovila 2. Elas narraram como ocorreu a conquista das terras e da escola de 1ª à 4ª série do ensino fundamental:

Meu nome é Elenir Guerra Camargo Delfino, eu nasci aqui mesmo no bairro vizinho Cafezal Velho/Itaberá. (...) Toda a vida meu pai e minha mãe trabalharam no campo. (...)

Conheci o movimento desde que eles vieram acampar aqui, meus irmãos também veio, aí a gente começou a se envolver, tinha que ajudar com alimentação, daí a gente vinha trazer mantimentos pra eles comer, e acabou se envolvendo, andando no meio do pessoal.

(...)

Meus filhos estudavam aqui na Agrovila 2, sempre teve escola, desde o começo. Tenho três filhas: tem uma que vai fazer 16, uma vai fazer dez, e a outra vai fazer seis anos. Essa de seis vai entrar agora, já tá certo que as crianças de seis anos já vai entrar na escolinha..¹⁸⁹

Eu me chamo Maria de Lourdes Romão, nasci em Itaberá em 1960. Meus pais trabalharam na lavoura desde criança e hoje são falecidos. (...) Meu pai ficou sabendo do movimento pelo sindicato de Itaberá, que tava tendo uma invasão na Pirituba, aí reuniram uma turma lá da Turiba e vieram juntamente com os da Forquilha, tudo bairro de Itaberá. (...)

Pra gente poder se virar, era sacrifício, pra gente poder ir em Itaberá, pra passar num médico, pra poder ir num banco, a gente tinha que andar a pé uns 15 quilômetros pra pegar o Transpen em Engenheiro Maia.(...)

Eu vim pra cá desde o início. (...) e a escolinha tava sendo um barracãozinho lá embaixo, aonde era os casebrinho mesmo, tudo de madeira, de sapé. Lá teve escola pertinho da casa da minha mãe com meu pai, e aí comecei a trabalhar e cozinhar no vizinho. O vizinho era pertinho da escola, tinha uma horta, a comunidade ajudava, tinha festa junina, toda festa pro bem da escola.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Entrevista realizada em sua casa, no dia 16 de julho de 2005.

¹⁹⁰ Maria de Lourdes Romão é merendeira da escola Agrovila 2. Entrevista realizada na própria escola, no dia 16 de julho de 2005.

A escola estadual da área 2 apresenta uma estrutura precária em relação às demais escolas situadas no assentamento e adjacências, possui duas salas de aula e seu funcionamento ocorre apenas no período da manhã. Duas professoras lecionam em classes multisseriadas. Uma classe é formada por crianças que estudam nas 1ª e 2ª séries, e outra classe é constituída por educandos das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

Cleide Maria Lisboa Cardoso é professora da escola estadual Agrovila 2. Nasceu e mora em Itaberá. Trabalhou um determinado tempo na escola da área 2, outro período na escola da Agrovila 3 e também na escola sede, que é a Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia. Em 2006, retornou à escola da Agrovila 2. Ela explicou que essa escola, quando foi implantada, pertencia à escola Doroty, era denominada “escola agrupada”. Após alguns anos, tornou-se uma escola vinculada à escola Engenheiro Maia. Devido a essa mudança, a direção e coordenação pedagógica da escola da área 2 são a mesma equipe da escola Engenheiro Maia. As reuniões pedagógicas dos professores, da APM e Conselho de Escola são realizadas na escola sede.

Para chegar à escola da área 2, Cleide Lisboa informou que é necessário sair muito cedo de sua casa e utilizar três conduções: “O meu é transporte da prefeitura, em caso de chuva, quando não tem o transporte escolar, a gente coloca o [próprio] carro.”

191

Em relação à sua formação profissional, explicou que fez magistério e graduou-se em geografia, há dois anos. Ela afirmou que tenta incorporar em seu planejamento, de modo pontual, a “realidade deles”, ou seja, o vivido dos alunos e de seus respectivos pais.

Ao visitarmos a escola da área 2, foi possível observar que Cleide Lisboa estabelecia relações afetivas com as crianças, estas, retribuía a atenção da professora com atitudes igualmente carinhosas. Ao ser solicitada para dirimir dúvidas dos educandos, Cleide Lisboa atendia atenciosamente, estimulando-os a superar as dificuldades que apresentavam no processo de aquisição da cultura escrita.

É possível perceber que o trabalho docente desenvolvido por Cleide Lisboa assemelha-se às práticas pedagógicas narradas por Célia Ferraz e Sandra Queiroz,

---

¹⁹¹ Entrevista realizada na escola Engenheiro Maia, durante os preparativos da festa junina, no dia 08 de julho de 2005.

pois assim como as duas ex-professoras da escola da área 1, Cleide Lisboa apresenta lacunas no que diz respeito à formação profissional.

Durante a entrevista, foi possível observar que a reflexão pedagógica, propriamente dita, não aparece espontaneamente na fala de Cleide Lisboa. Porém, quando estimulada para relatar sua prática docente, nota-se que apresenta esforços para contemplar, ainda que parcial e pontualmente, práticas pedagógicas dialógicas.

Os relatos de ex-estudantes e mães da escola na área 2 mostraram que não tiveram problemas na relação entre educadores, educandos e comunidade durante o processo de implantação da referida escola.

Jéssica Caroline Romão, filha de assentados na área 2, estudou no período em que a escola dessa área não era agrupada à escola Engenheiro Maia, e o ensino era seriado:

Eu estudava aqui. É na escolinha da Agrovila 2. Eu tive quatro professoras, era uma em cada série. Eu gostei muito dos professores. Tinha um que era mais bravo, dava bronca, mas não tenho críticas não. Eu acho que foi bom, todos ensinaram bem, eu aprendi bem. (...) Uma coisa que eu falo é que a escola é muito pequena...¹⁹²

Maria de Lourdes Romão, assim como Jéssica Caroline Romão não apresentam críticas aos educadores. A primeira destacou o problema relacionado à infra-estrutura da escola da Agrovila 2:

A maneira que eles [professores] ensinam eu acho correto. O que a gente teria que ter era mais criatividade, como tão dois computador isolado nessa linha, não tem como instalar, não tem lugar, a escola é muito pobre, carente. Como instalar computador pra dá mais acesso às crianças?¹⁹³

Lucinéia de Fátima Costa, ex-estudante e filha de assentados na Agrovila 2, apresentou afirmações semelhantes ao relato de Jéssica Romão:

Estudei na escola daqui. Foi com quatro professores. Os professores tinham uma relação muito boa. (...) Tinha umas professoras que se dava mais bem com a gente do que outras. Não dá pra criticar, eu acho que o ensino era bom.¹⁹⁴

¹⁹² Entrevista realizada em sua casa, no dia 16 de julho de 2005.

¹⁹³ Maria de Lourdes Romão, Idem, op. cit.

¹⁹⁴ Entrevista realizada em sua casa, no dia 16 de julho de 2005.

Elenir Delfino não apresentou insatisfação acerca do trabalho desenvolvido pelos professores na escola da área 2:

Eu não me lembro de ter tido nenhum tipo de problema não, da escola assim não. Eu, no meu pensar, nem todo mundo pensa igual, no meu pensar não tem nada errado, o ensinamento das professoras é muito bom, o jeito que eles trata as crianças (...) Minhas criança nunca vieram reclamando, nunca reclamaram de nada.¹⁹⁵

As mães e ex-estudantes entrevistadas não apresentaram descontentamento em relação às práticas pedagógicas dos professores que trabalharam e trabalham na escola. As críticas explicitadas referem-se à estrutura da escola, pois consideram que o espaço é pequeno e precário.

Elenir Delfino chamou a atenção para o fato de a escola não contemplar a educação infantil: “Aqui não tem prezinho, antigamente tinha prezinho, só que eu não sei o que aconteceu que acabou o prezinho”.

Lucinéia Costa destacou a precariedade do equipamento escolar na área 2. Em uma de nossas conversas formais, ela associou o problema ao fato de os assentados demonstrarem pouca participação nas lutas coletivas. Em consequência disso, segundo ela, o poder público, responsável pela educação escolar, apresenta pouco comprometimento com as demandas relacionadas à infra-estrutura da escola na Agrovila 2. Acrescentou que não bastaria reformar a escola, pois, em sua opinião, não resolveria o problema. A solução passaria, necessariamente, por construção de novo equipamento escolar para os assentados na área 2.

No entanto, ao compararmos observações e as entrevistas que fizemos com assentados das agrovilas 2 e 3, percebemos que parte das famílias camponesas da área 3 apresenta maior envolvimento em lutas coletivas por direito à educação escolar, bem como à educação no sentido mais amplo do termo.

A primeira ocupação das famílias assentadas na área 3 foi realizada em fevereiro de 1986, período em que

(...) um novo grupo de trabalhadores sem terra, agora com cerca de 300 famílias, ocupou outra área de origem irregular na fazenda Pirituba II, denominada “terras dos Batagim”. As famílias foram despejadas, mas continuaram acampadas, por aproximadamente um ano, nas estradas vicinais da região. Após o seqüestro judicial da área pelo Estado, as famílias foram transferidas pelo IAF para o

---

¹⁹⁵ Idem, op. cit

local de assentamento provisório, permanecendo em situação emergencial, em virtude da insuficiência de terras para plantio. A seleção foi então realizada, beneficiando famílias de agricultores da região e de pequenos posseiros que já se encontravam na terra. Nesta etapa, os assentados contaram com o apoio do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Itaberá e de Itararé, como também da Frente Nacional do Trabalho.¹⁹⁶

Desde a fase do acampamento, a escolarização das crianças fez parte das reivindicações das famílias assentadas na agrovila 3, José Ramos (Zezinho) explicou como ocorreu a formação da escola nessa área:

(...) nasci em Itararé em 1964. Sou do campo, toda vida, nasci no campo, minha família é de camponeses. Nós trabalhava em terras de nosso patrão, antes era meeiros/parceiros. Meu pai trabalhava, era meeiro, não tinha terra e nós trabalhava nas terras de outros em Itararé, no sítio.

O movimento eu conheci, acho que foi em 1985 (...) Aí nós participamos juntos com do sindicato, junto com a igreja, através de grupos de jovens (...)

O acampamento, nós começamos em fevereiro de 1986(...) fomos despejados várias vezes e tivemos várias ocupações, no final do ano, em 1986, depois de várias tentativas, tivemos uma primeira conquista de terra. A partir disso, nós organizamos pra produzir nosso pequeno pedaço de terra (...)

No começo ficou uns meses sem aula, não sei dizer precisamente quantos meses, mas ficaram sem aula no acampamento (...) Alguns meses depois é que começaram a frequentar a escola Engenheiro Maia. (...) Não tinha a escola daqui da agrovila, primeiro foi pra Engenheiro Maia, nem era aonde é hoje, era uma escolinha que tinha, um prédio antigo, nem existe mais o prédio (...)

Um ano depois, em 1987, que começou então a organização de escola aqui na Agrovila 3 (...) As crianças foram tudo pra 3. Meus filhos estudaram todos aqui na 3.¹⁹⁷

A escola estadual Agrovila 3 contempla o Ciclo I do ensino fundamental. Segundo pais e ex-estudantes entrevistados, no início de sua implantação, o ensino era seriado e foi necessário realizar reformas para as devidas adaptações no prédio, pois, de acordo com Zezinho, era uma sede da fazenda Pirituba:

¹⁹⁶ IOKOI et al (Coord), 2005, p. 37.

¹⁹⁷ Entrevista realizada em sua casa, no dia 11 de julho de 2005. Zezinho é presidente da Copava e faz parte da direção regional do MST/Itapeva.

Aqui no começo tivemos um período interessante, aquela idéia de construir a escola, é uma casa, é uma sede da fazenda, com quartos, cozinha, banheiros, uma casa normal. Foi feita algumas adaptação. Foi quebrada alguma parede, ampliada para transformar em salas de aula, um espaço maior com janelas, que não tinha.(...) Tinha um programa na época que envolvia as famílias e os professores, trabalhava com horta, hortaliça, trabalhava com as atividades na comunidade, festas. Promovia alguma atividade na escola, esse foi um período muito bom na nossa escola (...)¹⁹⁸

Parece que nesse período a professora Célia Ferraz, que havia lecionado no início da implantação da escola na agrovila 1, exerceu a função de direção na escola da Agrovila 3 a convite do dirigente regional de ensino:

Fui e fiquei uns quatro meses como diretora da escola Agrovila 3. (...) era um ambiente muito gostoso, a comunidade muito participativa, então eu me dava muito bem. Ela era independente, não tinha vínculo com outra escola, direto ao Estado. (...) naquela época não era multisseriada. Tinha uma merendeira, tinha servente, tínhamos tudo lá na 3.¹⁹⁹

Fábio Luiz da Silva (Fabinho), assentado na Agrovila 3, lembrou de alguns momentos de sua infância na escola, destacando as amizades proporcionadas pela convivência na sala de aula:

Nasci em 02/06/1986, eu nasci aqui, nasci no acampamento. Meu pai nasceu nessa região aqui mesmo, nessa região de São Paulo, minha mãe também. Meu pai sempre trabalhou na terra. (...) Meu pai era ameeiro.

Eles ficaram sabendo da ocupação, falaram que tinha uma ocupação, daí eles se interessaram (...) a igreja e o sindicato que trabalhava com isso (...)

Eu quando comecei a ter a idade de estudar eu entrei na 1ª série. Eu não passei pelo pré, só formaram o pré, depois que eu entrei lá. Eu comecei a estudar aqui na agrovila mesmo, tinha uma escola de 1ª à 4ª série.

Lembro bastante, a vila é grande e comprida, não foi feita redondinha, foi feita comprida porque era na estrada, então morando na mesma agrovila, você não conhece todas as pessoas (...)

Quando você vai pra escola, então você começa a fazer mais amizade e começa a sair um pouco mais.²⁰⁰

---

¹⁹⁸ Idem, op. cit.

¹⁹⁹ Idem, op.cit.

²⁰⁰ Entrevista realizada no dia 12 de julho de 2005, no mercado (mercopava) onde Fabinho trabalhava, que pertencia à Copava.

Fabinho lembrou de sua professora da 1ª série e explicou que se sentia motivado para frequentar a escola:

(...) Ela era uma professora bem legal. Nós fizemos a 1ª e a 4ª séries junto com ela. Era diferente das outras professoras (...) Por exemplo, levava a gente pra fora em horário de aula, levava pra horta, cuidar da horta (...) ²⁰¹

João Antonio de Almeida, também assentado e ex-estudante da Escola Agrovila 3, destacou o trabalho de outra professora, que em sua opinião “tinha um tratamento diferente com os alunos”:

(...) sou natural de Itapeva. Meus pais sempre trabalharam na terra. Nasci no dia 19/11/1979. Eu vim com seis anos pra cá. Meus pais tão na luta devido à necessidade. (...) Meu avô, pai de meu pai, perdeu as terras que tinha (...) teve que vender parte do terreno pra pagar dívida com o banco. Então minha família ficou numa situação muito complicada, porque meu avô já não tinha mais a terra pra nós tá trabalhando (...) Meu avô [participou] da fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaberá (...) então juntou sindicato e igreja pra mostrar a luta, então através disso, minha família e mais alguns parentes e outros conhecidos viemos parar na fazenda Pirituba.

Eu tinha seis anos quando vim pra cá. Apesar do sofrimento (...) eu não sei se a gente guarda na memória as coisas ruins (...) pra nós tudo era festa, se chovia nós brincava na enxurrada, se tava sol, nós corria nos campos, era muito festivo(...)a gente se divertia muito, apesar das dificuldades que tinha.

Eu entrei aqui na escola da Agrovila 3 com oito anos. Me lembro, a princípio, as professoras tinha um pouco de medo de nós, no início, porque era muito novo também pros professores (...) depois com o passar do tempo, outras professoras foram vendo que não era aquilo que os meios de comunicação falava sobre os sem terra.

Eu não me lembro que teve momento de conflito por causa da desinformação de professores. As aulas, na verdade, eram aulas tradicionais, mas mesmo assim, tinha uma professora que tinha um tratamento diferente com os alunos, era uma pessoa que respeitava muito os alunos, ela tinha muita paciência(...)

Apesar de ser uma escola com uma *metodologia muito tradicional*, eu nunca vi falta de respeito, ou uma coisa que transcendeu assim pra enfatizar (...) ²⁰²

---

²⁰¹ Idem, op. cit.

²⁰² Entrevista realizada em 19 de agosto de 2005, na Agrovila 3. João Antonio de Almeida participa do MST e está cursando medicina em Cuba por meio de uma parceria do Movimento e o governo daquele país. A entrevista foi realizada no período em que ele estava passando férias com sua família no assentamento.

Fabinho tem a mesma opinião de João Antonio. Em suas lembranças não registrou algum fato que pudesse ser caracterizado conflituoso entre famílias assentadas e educadores. De acordo com ele, “Havia um pouco de discriminação, tinham algumas professoras que faziam isso, mas as outras que já vinham informadas sobre o assunto, não criticavam, às vezes apoiavam.”

Zezinho recordou que tiveram problemas com duas educadoras:

No início, nós tivemos problema com a diretora, não lembro o nome dela mais, ela fazia alguns questionamentos em relação aos sem terra. Nós ainda era um assentamento emergencial, fazia ocupações ainda, fazia pressão pra sair mais área, então ela questionava com os alunos, fazia intervenção questionando isso (...) teve essa situação complicada (...)

Tinha uma outra professora também que questionava, também teve problema desse tipo, mas ela também não voltou mais, saiu, e a diretora também. Mas teve esses dois casos que eu lembro bem.²⁰³

Os dois casos citados por Zezinho parecem-nos que não alteraram a boa convivência que foi se constituindo entre educadores e comunidade, durante o processo de formação da Escola Agrovila 3. Na mesma entrevista, Zezinho enfatizou os momentos agradáveis, devido à participação de pais e educadores da escola:

Fizemos festas, através da APM da escola que tinha membros da comunidade. Várias festas. Não lembro se era mês de junho, que mês que era. Essas festas marcou. A comunidade foi bastante participativa, se envolveu com os professores, foi uma tarefa de todos: professores, alunos, pais, na organização de festas (...)²⁰⁴

As lembranças de Célia Ferraz, Zezinho, Fabinho e João Antonio possibilitam-nos inferir que, no processo de formação da escola da Agrovila 3, educadores, educandos e comunidade estabeleceram relações dialógicas.

Entretanto João Antonio apresentou ressalvas à metodologia das professoras que lecionaram na escola agrovila 3, no período em que estudava nessa escola. Com exceção de uma delas, que para João Antonio apresentava uma pedagogia “diferente”, as demais desenvolviam uma “metodologia tradicional” na relação ensino-aprendizagem, embora tenham respeitado a trajetória das famílias assentadas.

---

²⁰³ Idem, op. cit.

²⁰⁴ Idem, op. cit.

A entrevista que realizamos com Célia Ferraz permite-nos observar que não havia, no período, discussão pedagógica com a comunidade, no sentido de definir uma determinada proposta de educação a ser desenvolvida na escola Agrovila 3.

Zezinho apresentou informação similar às afirmações de Célia Ferraz. Ele lembrou que

Nunca teve discussão conjunta. Quando não era [uma escola] anexada era mais próximo a comunidade com a escola. [Discutiam] as dificuldades da escola: o transporte, a merenda escolar, a estrutura da escola, era corriqueiro. Mas a proposta pedagógica não era discutida com a comunidade.²⁰⁵

Cleide Lisboa, que também lecionou na Agrovila 3, enfatizou na entrevista a participação dos pais dessa agrovila. Assim como Célia Ferraz, não deixou explícito acerca da proposta pedagógica desenvolvida no período que iniciou na referida escola.

Devido ao acúmulo de discussão pedagógica que o MST apresenta na atualidade, João Antonio analisou que predominavam práticas tradicionais entre as educadoras.

É possível inferir que, de um lado, as educadoras entrevistadas não demonstraram, em sua trajetória profissional, uma formação pedagógica com a consistência exigida por João Antonio, de outro lado, as recém-lideranças do MST estavam envolvidas na luta pela melhoria do equipamento escolar e demandas relacionadas ao acesso à escolarização das crianças. Isso significa analisar que as propostas elaboradas, em nível nacional pelo setor de educação do MST, não faziam parte das discussões dos assentados na Agrovila 3, no referido período.

Zezinho, João Antonio e Fabinho apresentaram reflexões comuns quanto ao tratamento respeitoso das educadoras em relação à experiência de vida dos assentados na Agrovila 3. Com exceção de duas educadoras citadas na entrevista por Zezinho, todas apresentaram práticas educativas, em que o componente afetividade parece-nos balizar a relação entre educadores, educandos e pais.

Os assentados entrevistados demonstraram compreensão em relação ao desconhecimento que as educadoras tinham da luta pela terra na fazenda Pirituba, foram tolerantes com o paulatino aprendizado delas. Tudo indica que havia

---

²⁰⁵ Idem, op. cit.

reciprocidade entre educadores, famílias e educandos, ainda que as aulas fossem predominantemente “tradicionais”, de acordo com João Antonio.

No início da década de 1990, houve modificação na legislação referente ao agrupamento das escolas rurais, de acordo com os entrevistados. A escola da Agrovila 3 passou a pertencer à escola Engenheiro Maia, da mesma maneira que ocorreu com a escola da área 2. Zezinho expressou discordância com a alteração determinada pela secretaria estadual de educação: “Foi de cima pra baixo a mudança(...) na cidade também houve mudanças. Mas no sítio foi drástico. Aqui não fechou porque houve resistência por parte nossa (...) mas nós perdemos o direito de ter salas de aula separada, ficou multisseriada.”

As lideranças da Agrovila 3 mostraram persistência na luta, para que a escola voltasse a ter autonomia administrativa e pedagógica. De modo paralelo, organizaram-se, para que a educação infantil fosse contemplada na escola. Em 2004, após negociações com a secretaria municipal de Itaberá, conseguiram a implantação de uma classe de educação infantil na escola Agrovila 3.

Em 2006, Dárcio José Gabriel, diretor regional de educação²⁰⁶, informou que um uma comissão de pais, representando a comunidade, solicitou reunião, para que a escola Agrovila 3 fosse desvinculada da escola Engenheiro Maia. O dirigente regional disse que houve consenso entre as partes e encaminhou a solicitação para a secretaria da educação, que atendeu, levando em conta dois argumentos: O primeiro referiu-se ao tamanho das salas, pois, por serem pequenas, os alunos poderiam ser colocados em séries, ocupando os dois períodos da escola. O outro argumento foi relacionado à possibilidade de os educadores desenvolverem um projeto pedagógico, de acordo com a realidade daquela comunidade.

Desse modo, a escola Agrovila 3 desvinculou-se da escola Engenheiro Maia, passando a ter uma vice-diretora, podendo desenvolver projetos pedagógicos voltados para o vivido e demandas das famílias camponesas assentadas.

Nesse mesmo ano, militantes do MST iniciaram um trabalho relacionado à educação de jovens e adultos, pois pretendiam saber a demanda que existia no assentamento, referente a essa modalidade de ensino. Após visitas às famílias com pouco ou nenhuma escolarização, apresentaram ao poder público da região o resultado

---

²⁰⁶ Conversa formal realizada em 29 de março de 2006, na Diretoria de Ensino, situada no município de Itararé/SP.

da pesquisa que realizaram. A partir de 2007, foram abertas duas classes no noturno da escola Agrovila 3, iniciando o curso de suplência para jovens e adultos do lugar.

Nota-se que, paralelo à luta por salas de educação infantil, educação de jovens e adultos, bem como à luta pela autonomia administrativa e pedagógica na escola Agrovila 3, as lideranças do MST apresentam esforços consideráveis para estabelecer diálogo com os educadores acerca do projeto político do Movimento, que, em tempos recentes, constitui-se uma realidade nas atividades dos assentados que participam do Movimento.

Os educadores que passam a trabalhar na escola da Agrovila 3 não ficam alheios à proposta de educação apresentada pelo Movimento. Embora seja uma discussão incipiente e sem o devido planejamento no calendário escolar, as educadoras entrevistadas não desconhecem que o MST concebe um projeto pedagógico, tendo como referência Paulo Freire.

Ruth Machado, professora da escola Agrovila 3, não é contrária à proposta de educação do MST, porém afirma que não é possível implementá-la integralmente:

Meu nome é Ruth Machado, eu nasci em Itararé. Trabalhei em Bom Sucesso de Itararé, durante 19 anos em escola. A partir do momento que municipalizou a minha sala, eu saí de lá e vim pra cá. Eu sou professora do Estado e então eu procurei essa escola que é estadual porque só tinha mais longe. Faz cinco anos que estou trabalhando aqui na Agrovila 3.

Fiz magistério e pedagogia (...)

A gente faz o planejamento, não tem nada a ver com o trabalho deles [MST]. É claro que a gente fala um pouco da vivência do aluno lá, né? Da reforma agrária, do trabalho no campo, agrotóxico, essas coisas, comenta mais assim. (...) A gente conversa com o MST, mas só que a gente tem que trabalhar com o que a gente tem no Plano, não assim como eles querem. Eles querem impor o conteúdo deles, mas não tem como. Não que a gente tem que seguir rigidamente, claro que a gente tem que estar acrescentando, mas temos um programa a cumprir.

Eles querem seguir muito a psicologia do Paulo Freire. Lógico que a gente usa, a gente aplica alguma coisa, mas não dá pra fazer tudo não. Não dá porque daí nós fugimos de nossa proposta aqui. O que dá pra gente seguir do que eles querem é você fazer trabalho extra classe com as crianças.²⁰⁷

Ruth Machado não ignora e tampouco desconsidera os objetivos educacionais do MST. Demonstra compreensão que o Movimento baseia-se nas contribuições

²⁰⁷ Entrevista realizada em 08 de julho de 2005, na escola Engenheiro Maia, durante os preparativos para a festa junina.

teóricas de Paulo Freire. Percebe que se trata de uma pedagogia dialógica, ou seja, ao educador cabe conhecer o vivido dos educandos, para que contemple temas relacionados à vida da comunidade.

A professora Ruth Machado assume que contempla em seu planejamento parte da proposta do Movimento, contudo não o faz em sua totalidade, devido ao “Plano” *a priori* elaborado por educadores da escola.

Embora as contribuições de Paulo Freire tenham sido elaboradas há décadas, parece-nos que se tratam de uma discussão incipiente para educadores e famílias na Agrovila 3. Talvez não seja fácil para Ruth Machado, contemplar em seu planejamento a complexa concepção libertadora de educação, visto que, de acordo com a entrevista, sua trajetória profissional parece-nos que foi marcada por uma educação “bancária”. Não obstante, aparentemente, mostra predisposição para trabalhar com a proposta do MST, ainda que pontualmente.

Com o objetivo de desenvolver entre os assentados atividades de caráter político, cultural e educacional, Zezinho e Márcia Ramos ajudaram a organizar um evento, no ano de 2006, intitulado “Semana Pedagógica”.²⁰⁸

A participação que tivemos na semana pedagógica foi importante, para que pudéssemos observar melhor as práticas pedagógicas de Ruth Machado e também da professora Maria Olinda de Almeida Mazur (Marô). Ruth Machado era professora da 4ª série e Marô da 3ª série. Ambas trabalhavam no período da manhã na escola da Agrovila 3 no ano em que foi realizada a “Semana Pedagógica”. Desenvolvemos, em cada uma das classes, junto com as professoras, a oficina pedagógica, intitulada: “sexualidade infanto juvenil”. Essa oficina, as entrevistas e observações do trabalho docente das referidas professoras possibilitaram-nos analisar que se tratam de práticas pedagógicas diferenciadas entre ambas.

---

²⁰⁸ Vide convite do evento no Anexo 2. Zezinho é tio de Márcia Ramos. Informamos que ambos participam do MST e são assentados na Agrovila 3. Ela faz parte da direção estadual do Movimento. Juntos desenvolvem diversas atividades, tanto na agrovila em que vivem quanto no assentamento, junto com outras lideranças do Movimento. Conhecendo minha experiência em educação escolar, Márcia me convidou para realizar oficinas com as crianças da escola Agrovila 3 e com o núcleo Che Guevara. Este último trata-se de um grupo de crianças e adolescentes, que participam de atividades culturais e esportivas na agrovila, conforme explicamos no primeiro capítulo. De acordo com informações de Márcia, as crianças e jovens que vivem na agrovila são desprovidas de um trabalho educacional relacionado ao corpo, ou seja, não têm espaço para informações e reflexões acerca do tema sexualidade. Como havia participado de cursos e desenvolvido em meu trabalho docente na rede municipal de SP atividades dessa natureza, aceitei o convite. Cabe esclarecer que a oficina intitulada “sexualidade infanto-juvenil” não foi citada no convite porque não confirmei minha presença em tempo hábil para incluir na programação.

Destacaremos o trabalho docente das professoras Ruth Machado e Marô no capítulo 4, pois observamos que no caso do trabalho dessa última, ele insere-se em práticas pedagógicas problematizadoras. Porém já não é possível observar o mesmo em relação à professora Ruth Machado.

Pode parecer confuso destacarmos as práticas docentes da professora Ruth, se, inicialmente, parece-nos que essa professora não tem conseguido superar as práticas pedagógicas tradicionais, resultado de sua trajetória profissional de longos anos. Mas é exatamente por compararmos as práticas docentes de ambas, que podemos caracterizar e incluir as experiências pedagógicas da professora Marô, junto aos demais projetos pedagógicos inovadores de determinados educadores, que trabalham nas escolas públicas implantadas no assentamento e em seu entorno.

3.3 - A Formação da Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia

A Escola Estadual Bº Engenheiro Maia é a escola de ensino fundamental e médio mais antiga da região. “58% dos educandos são moradores das áreas de assentamento 2, 3, 5 e 6; o restante mora no bairro rural de Engenheiro Maia e em algumas fazendas e sítios no entorno do local.”²⁰⁹

O Decreto de Criação da escola é de 1991. No entanto as entrevistas realizadas com moradores do bairro e com assentados revelam uma história não registrada pelos órgãos oficiais, mas que está viva na memória dessas famílias que tanto esforço fizeram, para que seus filhos pudessem ter acesso à cultura letrada.

Meu nome é Edvalda Gomes, trabalho na escola há três anos, sou agente de serviço escolar, sou concursada pela prefeitura de Itaberá. Moro há 20 anos no bairro.

O bairro aqui nasceu com a construção da estrada de ferro e deu-se o nome de Engenheiro Maia em homenagem ao engenheiro que construiu a ferrovia, foi antes de Itaberá. Nesse período era lavoura e gado também. A ferrovia levava e trazia os produtos. (...)

A escola? Foi assim: o bairro aqui começou a crescer, minha filha fez a 4ª série lá naquela casinha lá, daí fazer o que pra nossos filhos estudar? A criança tinha que estudar lá em Itapeva que era o único lugar que tinha de 5ª à 8ª.

---

²⁰⁹ RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Engenheiro Maia: o Engenheiro Maia dia-a-dia de conquistas de uma escola. In: **Alternativas de Escolarização dos Adolescentes em Assentamentos e Acampamentos do MST**. Cadernos do ITERRA. Ano III – nº 8 – nov. 2003.

Nós nos reunimos, uns pais, fomos em Itapeva e a gente conseguiu uma condução pra levar nossos filhos até lá em Itapeva, mas isso era muito difícil, as crianças tinham que andar 4,5 km ida e volta e nós ficávamos preocupados, aí essa mesma comissão de moradores, nós resolvemos ir pra Itaberá atrás de recurso pra construir um novo prédio aqui e a gente conseguiu, e daí começou de 1ª à 4ª série e no outro ano conseguimos trazer de 5ª à 8ª série.

O bairro começou a se desenvolver (...)

A comissão dos pais era só nós aqui do bairro porque os sem terra vieram pra cá bem depois. Nessa época do ensino médio, teve uma reunião lá em Itaberá, eu participei dela também, nós corremos atrás dos alunos que era necessário pra fundar o ensino médio, aí a gente conseguiu a quota necessária, daí nós trouxemos pra cá o ensino médio, aí eles [sem terra] já estavam também.

Foi assim: a minha filha mais velha fez o ensino médio em Itaberá e aí houve uma abertura, nós ficamos sabendo que dava pra ter o ensino médio, e daí nós corremos atrás e a gente conseguiu trazer.

210

A informação de Zezinho difere das lembranças de Edvalda. De acordo com ele, desde 1986, ainda no período do acampamento da área 3, houve mobilização por parte dos pais, para que conseguissem vagas na escola Engenheiro Maia. A conquista da área 3 possibilitou, de acordo com Zezinho, o aumento da demanda de crianças e jovens, culminando em ampliação paulatina da escola Engenheiro Maia.

Um breve histórico elaborado pela Diretoria Regional de Ensino confirma a informação de Zezinho:

Em 1986, veio para o Bairro Engenheiro Maia, com a finalidade de apossarem-se de terras improdutivas o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e por consequência, o número de crianças em idade escolar, aumentou consideravelmente.²¹¹

Passados uns anos, outras ocupações ocorreram em parcelas das terras da Fazenda Pirituba, constituindo-se a formação das áreas 5 e 6. A área 5 foi ocupada em 1992.

Contudo, como alguns lotes irregulares ainda estavam sob domínio dos “holandeses”, surgiu uma situação de conflito entre os assentados e os colonos. Esta situação foi dirimida com a decisão judicial que permitiu a permanência na área das 39 famílias, que estavam assentadas em caráter emergencial pelo DAF. As famílias tiveram apoio do MST durante o processo de instalação do assentamento, que se tornou definitivo em 1998.²¹²

²¹⁰Entrevista realizada no dia 08 de julho de 2005, na escola Engenheiro Maia.

²¹¹ Disponível em: <<http://deitarare.edunet.sp.gov.br/enngomaia.htm>> acesso em: 28.nov.2007.

²¹² IOKOI, et al (coord.), 2005.

Alessandra da Silva Carvalho, ex-estudante da escola Engenheiro Maia, filha de assentados na agrovila 5, narrou como aconteceu sua chegada nas terras da Pirituba e na escola Engenheiro Maia:

Eu nasci em São Paulo. Eu tinha nove anos quando vim pra Agrovila 5. Meus pais trabalhavam em São Paulo. Participavam do movimento de moradia em São Paulo. Através de uma integração campo e cidade, conheceram o pessoal daqui, de Itapeva. (...) A gente ia ficar aqui ajudando a ocupação, fazendo essa integração dos dois movimentos. Aí depois que a gente conquistou a terra, como meus pais não tinham emprego, resolveram ficar aqui, e também aqui era uma qualidade de vida melhor (...) A gente veio na ocupação, no acampamento, e a gente foi pra escola próxima daqui, que é o bairro aqui Engenheiro Maia. (...) Nessa época não tinha o transporte, a gente tinha que ir a pé, e também era difícil se adaptar, e já tava na metade do ano, então a gente acabou perdendo um ano de escola, aí no próximo ano é que a gente entrou lá.²¹³

Antes de a área 5 tornar-se definitiva, em 1994, outra ocupação ocorria na fazenda Pirituba, o que resultou na formação da área 6. De acordo com Fernandes, nas vésperas do natal de 1994, cerca de 150 famílias, organizadas no MST, ocuparam o local, e depois foram despejadas várias vezes durante o ano de 1995:

As famílias permaneceram acampadas à margem da Rodovia Francisco Alves Negrão (SP-258) e, em fevereiro de 1996, receberam a promessa de serem assentadas em uma área de 700 ha, denominada área VI. De 1981 a 1996, os seis grupos conquistaram 6.500 ha da fazenda Pirituba, finalizando o processo de territorialização da conquista da terra. O remanescente da área de Pirituba é constituído por reservas, mananciais e terras de pequenos proprietários.²¹⁴

Um diário escrito por Luiz Roman, assentado na área 6 mostra a tortuosa e combinada luta pelo acesso às terras e ao ensino básico para seus filhos:

²¹³ Entrevista realizada em 12 de julho de 2005, em sua casa.

²¹⁴ FERNANDES, 1996, p. 156-157. Apud SILVA, E.B. **Educação e Reforma Agrária**, 2004, Xamã, p. 63-65.

São Paulo, 21 de dezembro de 1994²¹⁵

Depois de mais de seis meses de reuniões semanais, finalmente nos reunimos para celebrar e prepararmos nossa saída da cidade de São Paulo, com o grupo de “sofredores de rua” rumo à “terra prometida” no município de Itapeva / São Paulo. Tinham aproximadamente 40 pessoas, que deram o nome dizendo que estavam interessados nesta luta. Éramos 14 companheiros, naquele momento decisivo. (...)

Às 23:30 chegaram os companheiros de Sapopemba e debaixo de um “toró” de água colocamos nossas bagagens na perua e no ônibus e partimos rumo a Itapeva. Foi uma viagem demorada por causa da forte chuva que caía, mas uma viagem cheia de esperança e expectativas. (...)

São Paulo, 22 de dezembro (Pirituba)

Depois de percorremos mais de 300 km, debaixo de uma forte chuva, chegamos a Itapeva às 8:00 hs da manhã, quando entramos na fazenda Pirituba, passando pela área II entramos no lote 138, onde já se encontravam umas 20 famílias que chegaram na hora marcada, às 4:00 hs da madrugada. Nós tivemos atraso devido à forte chuva que caía pelo caminho. Ao chegarmos caía uma garoa, mas os Sem Terra já se encontravam em assembléia formando grupos de trabalho e cada um tomando seu posto. Logo de início gritamos alguns refrões que são muito comuns nestas ocupações dos Sem Terra: “Reforma Agrária: esta luta é nossa!” “Ocupar, resistir, produzir!” “MST, esta luta é prá valer!”(...)

Pirituba, 24/12/94 – Sábado

Hoje foi um dia tranquilo, quase todos os companheiros já tinham montado seu barraco e já se colocavam à disposição para os trabalhos coletivos. Às 22:00 hs reunimos a moçada para celebrarmos o natal com uma arrecadação que foi feita pelas companheiras Lurdes e Dirce que muito tem contribuído na cozinha comunitária. Tínhamos programado de fazermos a festa na cozinha onde cozinhamos, mas com a chegada dos companheiros das áreas vizinhas, que vieram para uma reunião, tivemos que improvisar a festinha no meio do acampamento. Rapidamente fizemos uma fogueira, estouramos pipoca, fizemos caipirinha, comemos melancia e sentamos ao redor da fogueira com o violão e cantando músicas sertanejas. Num clima alegre, sadio e descontraído ficamos até às 02:00 da madrugada. (...)

---

²¹⁵ ROMAN, Luiz. **Diário da Área VI**. assentamento Chico Mendes. Itaberá, dez. 1994 – nov. 1995, grifos nossos.

Quarta-feira, 04/01/95

(...)

Após o almoço comecei a fazer a relação das crianças em *idade escolar*(...)

Quinta-feira, 12/01/95

De manhã saímos para conversar com Tingué do lote vizinho, 140, para ver se ele iria a Itaberá conosco para conversar com o advogado Jair, ele achou melhor confirmar primeiro com o Xico do ITESP sobre as divisórias do seu lote. Daí seguimos até Engenheiro Maia, conversamos com Xico sobre essa situação de Tingué, e depois fomos telefonar para o Secretário da Justiça, colocando-o a par da situação, que foi acionado o batalhão de Itapeva sob o comando do coronel de Itapetininga – Bento. *Aproveitei para conversar com a secretária da escola sobre as matrículas das crianças e sobre a atribuição de aulas.*

À tarde, recebemos a visita do delegado de ensino, o qual nos colocou a par da situação das escolas e que o prefeito o encaminhou para buscar uma solução para as *crianças e jovens em idade escolar*.

Quinta-feira, 19/01/95

Levantei, apesar do mal tempo, com disposição para ir arrancar feijão, mas devido a chuva que caiu de madrugada, o pessoal da área 3 não veio buscar ninguém. Muitos ficamos esperando em vão. Aproveitei para fazer uma reunião com as mulheres interessadas na creche, onde decidimos começar segunda-feira, atendendo duas horas diárias até fazer a adaptação na casa.

À tarde fui ao Engenheiro Maia fazer algumas matrículas e telefonar para a assistente social. Aproveitamos e trouxemos as cestas básicas com a colaboração do caminhão da área 4 e começamos a distribuir com o controle do cadastro.

Vê-se, pois, que as lideranças do MST envolveram-se significativamente na luta pela apropriação do saber sistematizado das crianças, jovens e adultos no assentamento Pirituba II. Entretanto tudo indica que, no início, a convivência com filhos dos moradores do bairro Engenheiro Maia não foi um processo tranquilo. Alessandra Carvalho explicou que não foi apenas a dificuldade com transporte que dificultou, inicialmente, o acesso às aulas: “E também foi a adaptação da escola e também naquela época, o pessoal tinha um certo preconceito com as crianças sem terrinha, com as crianças do acampamento, então era difícil...”

Fabinho apresentou reflexão semelhante à de Alessandra. Ele estudou de 1ª à 4ª série na escola Agrovila 3 e em seguida continuou e concluiu o ensino básico na escola Engenheiro Maia:

Da 5ª à 8ª já mudou de escola, já mudou totalmente o plano de estudo, porque de 1ª à 4ª você tem um professor, da 5ª à 8ª você tem vários professores de várias aulas ao mesmo dia. (...) Mudou para Engenheiro Maia, não era mais na Agrovila 3.

No começo sim (...) eles ainda tinha um pouco de discriminação sim, mas com o tempo foi despertando, porque daí você já tá na mesma classe, você vê todo dia, e daí você vai puxando conversa. Nos primeiros meses foi assim, foi um pouco de discriminação até porque na escola já havia um pouco dessa discriminação, a diretora reforçava essa discriminação. (...) Acho que foi em 1998/1999, eu já tava na 7ª série.²¹⁶

De acordo com as informações de Fabinho e Alessandra, aos poucos, as animosidades entre assentados e comunidade do Bairro Engenheiro Maia foram diminuindo.

Durante visita à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi possível termos acesso aos seguintes dados, referentes aos decretos oficiais sobre a escola Engenheiro Maia:

Criação: Decreto 33072 de 14/04/1991;

Instalação: Lei 86 de 14/05/1991;

Transformação em EEPG a partir de 30/01/1993 – Res. SE nº 13 de 29/01/93.

Anteriormente as classes estavam vinculadas à EE Gabriel Pinto de Farias. Os atos de criação foram aplicados em 20/01/1980.²¹⁷

A partir de 1996, a Secretaria de Educação dispõe de informações oficiais referentes às matrículas realizadas na EE Bairro Engenheiro Maia, conforme tabela reproduzida abaixo:

---

²¹⁶ A afirmação de Fabinho refere-se às atitudes da ex-diretora Maria Elidia e é narrada espontaneamente por todos os entrevistados que participam do Movimento. Trataremos do assunto mais adiante, não com a pretensão de discutir a questão de gestão propriamente dita, e sim para analisar as práticas pedagógicas dessa educadora.

²¹⁷ Informações cedidas por Lúcia Rezende da Central de Atendimento da Secretaria de Educação a partir da visita realizada em 04 de março de 2006.

Tabela 3: número de alunos matriculados**ESCOLA ESTADUAL BAIRRO ENGENHEIRO MAIA**

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO
	1 ^a . a 4 ^a .	5 ^a . a 8 ^a .	TOTAL	
1996	137	206	353	0
1997	113	210	323	0
1998	128	277	405	61
1999	130	247	377	79
2000	118	242	360	111
2001	118	230	348	115
2002	100	234	334	113
2003	113	215	328	134
2004	95	226	321	139
2005	107	216	323	136

Fonte Censo Escolar. Série Histórica Matrícula Inicial. Diretoria de Ensino de Itararé, 1996 a 2005

Em visita à E.E. Bairro Engenheiro Maia, a secretária da escola informou os seguintes dados referentes ao número de alunos filhos de assentados:

Tabela 4: Números de matrículas de alunos por agrovilas

Áreas	2002	2003	2004	2005	2006
2	40	118	90	48	71
3	60	49	52	42	70
5	35	76	78	45	67
6	20	22	20	13	16
Total	155	256	240	148	224

Fonte: EE Bairro Engenheiro Maia (maio/2006)²¹⁸

Comparando os dois quadros acima, podemos perceber que, em 2002, 34% das crianças e jovens matriculadas na escola eram filhos de assentados; em 2003, 55%; em 2004, 52%; em 2005, 32%.²¹⁹

²¹⁸ O quadro foi organizado pela pesquisadora. A secretária Claudia me atendeu, cedendo os dados que a escola dispunha oficialmente sobre as matrículas de filhos dos assentados.

²¹⁹ Em 2006 as informações oficiais sobre matrículas dos alunos ainda não estavam registradas pelo Censo Escolar.

Em relação aos dados de 2003, citamos a pesquisa de Ribeiro, a qual informa que 58% dos educandos matriculados na EE Bairro Engenheiro Maia são oriundos das agrovilas. Há, portanto, uma margem insignificante de diferença entre as pesquisas. Podemos afirmar que em 2003 e 2004, aproximadamente 50% dos estudantes da referida escola eram oriundos do assentamento.

A escola funciona das 7h às 23h, em três turnos: manhã, tarde e noite. Em 2001, no total, havia 25 professores; em 2002, 30 professores; em 2003, 32 professores; em 2004, 36 professores; em 2005, 35 professores; em 2006, 36 professores. Atualmente, a escola possui uma diretora efetiva; uma vice-diretora; uma coordenadora pedagógica²²⁰; uma secretária e dois agentes de servente escolar; um agente de organização escolar; um inspetor de aluno; uma merendeira²²¹.

Conforme explicamos acima, a EE Bairro Engenheiro Maia é a escola sede da escola Agrovila 2, em que lecionam duas professoras. A merendeira é responsável também pela limpeza da escola e ajuda a cuidar das crianças. São duas salas de aula que estão em funcionamento nessa escola. O ensino é multisseriado, sendo que uma das salas contempla o ensino de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental e a outra sala de aula contempla o ensino de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

De acordo com informações anteriores, a escola Agrovila 3 estava vinculada à EE Bairro Engenheiro Maia até 2005. No ano seguinte, uma comissão de pais solicitou da Diretoria Regional de Ensino providências, para que a escola da Agrovila 3 voltasse a ter autonomia administrativa e pedagógica. Zezinho, assentado na agrovila e membro do conselho de escola²²², informou que, no início do funcionamento da escola, ela não era vinculada à escola Engenheiro Maia e o ensino não era

²²⁰ O vice-diretor é indicado pelo diretor e homologado pelo conselho de escola. O coordenador pedagógico é um professor que, para exercer a função, passa necessariamente por um processo de seleção, coordenado pela diretoria de ensino de Itararé, e posteriormente é homologado pelo conselho de escola.

²²¹ Concursados ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação de Itaberá, que também é responsável pelo transporte escolar. A nomenclatura das funções dos educadores consta em um dos livros oficiais da escola Engenheiro Maia, que consultamos durante nossas visitas ao longo da pesquisa empírica.

²²² A “gestão democrática como princípio da educação nacional” foi introduzida pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens C. **A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 71-72. O Conselho de Escola é decorrência do processo de lutas sociais ocorridas no final da década de 1970 e início dos anos de 1980. Trata-se de um colegiado que deverá ser formado por educadores, educandos e pais de escolas públicas de natureza consultiva e deliberativa. A esse respeito, consultar também GARCIA, Teise O. G. **Gestão Democrática e Participação dos Educandos: um caso em estudo**. Tese de Doutorado.. Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, FEUSP, Brasil, 2003.

multisseriado. Segundo Dárcio Gabriel, a Secretaria de Educação do Estado autorizou que a escola da agrovila 3 voltasse a funcionar independentemente da escola sede Engenheiro Maia. A partir de 2006, o ensino passou a ser seriado. O diretor regional explicou que o argumento legal foi pautado no número de crianças por metro quadrado e pela proposta pedagógica da escola.

Ressaltamos que as crianças das agrovilas 2 e 3, ao concluírem a quarta-série do ensino fundamental, são matriculadas na EE Bairro Engenheiro Maia, pois, desse modo, podem dar continuidade e finalizar a educação básica. As agrovilas 5 e 6 não possuem equipamento escolar. As crianças e jovens que vivem nessas áreas podem estudar na escola Engenheiro Maia ou nas escolas situadas na agrovila 1.

Cabe enfatizar que a escola Engenheiro Maia contempla a educação básica para crianças e jovens das agrovilas 2,3,5 e 6, bem como para os filhos dos moradores do bairro Engenheiro Maia e adjacências. Para tanto, essas realizaram uma maratona de reuniões, assembléias e outras formas de lutas coletivas, para conseguirem ampliação e manutenção de uma mínima estrutura da escola Engenheiro Maia.

Citamos que os assentados entrevistados, que vivem nas agrovilas 2 e 3, participavam de festas e eventos culturais nas respectivas escolas, tendo como um dos objetivos a manutenção do equipamento escolar. Na escola Engenheiro Maia, os relatos a seguir mostram que ocorria situação similar:

Comecei a participar do grêmio em 2002, a gente promovia festinha junina pra arrecadar fundos para a escola, torneio, gincana na escola, assim, por exemplo, pagava uma taxa pra participar. (...) Com o dinheiro arrecadado, eles compravam mais bola, que sempre faltava, essas coisas assim.²²³

Tinha!, tinha grêmio, nós promovíamos um bingo por ano, e bingo grande não era coisa pequena não, nós vendíamos 700/800 cartelas de bingo, com a arrecadação do dinheiro nós construímos aquele muro na frente da escola que caiu, tudo com a ajuda da comunidade.(...)

Daí esse dinheiro era revertido. (...) sempre a gente entrava num acordo.²²⁴

Não obstante a escola Engenheiro Maia começou a apresentar problemas mais graves no que se refere à infra-estrutura, dos quais “o caso da fossa” merece destaque.

---

²²³ Lucinéia Costa, Idem, op. cit.

²²⁴ Célia Ferraz, Idem op. cit.

A comunidade demonstrou disposição para resolver o problema, e, no limite, decidiu não enviar seus filhos para a escola.

3.3.1. As lutas pela manutenção da E.E. Bairro Engenheiro Maia

Após a conquista das escolas, a comunidade assentada e do entorno deparou-se com graves problemas referentes à infra-estrutura na escola Engenheiro Maia.

Foram diversificadas formas de participação, para que essa escola pudesse funcionar minimamente. De acordo com as atas da APM da escola Engenheiro Maia, bem como as entrevistas com educadores, famílias assentadas e moradores do bairro Engenheiro Maia, os pais se organizaram, formaram comissões, participaram de reuniões com responsáveis pelo poder público dos municípios de Itapeva, Itaberá e Itararé.

João Antonio explicou como iniciou o processo de lutas coletivas da comunidade assentada e adjacências:

Fiz a 5ª série em Engenheiro Maia. (...) Continuei estudando e terminei até o terceiro colegial na escola Engenheiro Maia. Comecei a participar do grêmio da escola, na verdade, a partir do 1º colegial.(...)
Ah, sim, eu lembro, porque na verdade, a *fossa* da escola enchia e não tinha os caminhões pra tirar, e realmente tava insuportável a escola nessa época porque fedia muito, muito e teve uma vez que realmente o pessoal não foi pra escola.²²⁵

Maria Elidia, então diretora da escola Engenheiro Maia, destacou na entrevista o problema citado por João Antonio, ressaltando a importância da participação dos pais, para que o poder público local tomasse providências, no sentido de tentar resolver o caso.

Nasci em Itararé, em 1959. Meus pais são daqui dessa região. Fiz magistério, depois fiz a faculdade, eu fui pra Engenheiro Maia em 1995, como vice-diretora(...) eu fiquei o ano de 1995. Em dezembro de 95 fui mandada embora pelo sistema porque falaram que não tinha cargo(...)
A minha diretora lá [escola Engº Maia] me chamou novamente e eu voltei, em março de 1997. Ela foi embora e eu subi pra direção. E aí fiquei até 2000. Não como efetiva, como designada. Era um cargo vago, fiquei de 97 até 2000.
(...)

---

²²⁵ Idem, op. cit. Grifo nosso.

Outra coisa muito interessante que aconteceu foi o *caso da fossa* da escola, era embaixo de uma sala, e ela já estava totalmente cheia, e a gente tinha medo que aquela sala afundasse(...) a gente mandou foto, a gente fez todo o processo e ninguém deu bola(...)

Eles [pais que participam do MST] mobilizaram todo mundo e ficou uma semana sem aula(...) aí eles faziam reuniões dentro da escola. A diretoria de ensino atendeu.²²⁶

O “caso da fossa” parece ter sido um dos problemas mais urgentes. Tanto isso ficou visível, que as famílias do assentamento e do Bairro Engenheiro Maia realizaram uma maratona de reuniões, culminando em assembléias e outras formas de mobilização para pressionar o poder público responsável pelo equipamento escolar.

As atas de reuniões e assembléias, bem como documentos enviados a autoridades responsáveis pela educação na região, mostram que se somaram, ao caso da fossa, os problemas relacionados aos transportes das crianças e jovens; segurança; falta de funcionários; precariedade da estrutura predial; falta de material para a cozinha, e o baixo resultado da prova do Saresp.²²⁷

O primeiro documento²²⁸ referente aos problemas elencados acima, que se tem registro, foi assinado pelos pais membros do Conselho Deliberativo da APM da escola Engenheiro Maia, em conjunto com membros da regional do MST/setor de educação, no dia 27 de abril de 1998, solicitando ao então prefeito do município de Itaberá, Pedro Mariano de Oliveira Filho, a realização de uma audiência pública com representantes de pais de alunos da escola Bairro Engenheiro Maia.

No documento, ficou explícita a preocupação com a avaliação do Saresp, pois a escola Engenheiro Maia “apresentou um dos piores resultados do município.” Em seguida, no mesmo texto, são destacados os problemas de “segurança, transportes, funcionários, fossa, etc.” Informa também que a comissão de pais e setor de educação do MST enviou o mesmo documento para a Secretaria da Educação de Itaberá, Secretaria de Serviços Internos (Setor de Transportes da Prefeitura), Presidente da Câmara de Itaberá, Dirigente Regional de Ensino, Supervisora de Ensino, Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente, Juíza da Vara Distrital, Promotoria de Justiça e Imprensa Regional.

²²⁶ Entrevista realizada em 20 de agosto de 2005, em sua casa, Itaberá/SP. Grifo nosso.

²²⁷ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Trata-se de uma avaliação da educação básica desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desde 1996.

²²⁸ Os documentos, relatórios de atas e outros registros relacionados à mobilização dos pais de alunos da escola Engenheiro Maia foram cedidos por Francisco Feitosa (Chico Feitosa), engenheiro agrônomo do

O documento convidava todos a participarem de uma audiência que seria realizada na própria escola no dia 29 de abril de 1998, às 09h30, informando que iria ocorrer a “paralisação das aulas” até que tivessem negociado solução para os problemas citados.

No dia 28 de abril de 1998, às 19h30, foi realizada uma Assembléia Geral de pais e alunos da escola Engenheiro Maia. De acordo com a ata/relatório da referida assembléia,²²⁹ “O Sr. José Aparecido Ramos Dirigente Regional do MST (Movimento Sem Terra)”, abriu a assembléia agradecendo a presença de todos e explicando os motivos da convocação da assembléia, destacando que em uma determinada reunião da APM, agendada de acordo com o calendário escolar, os pais cobraram da direção da escola medidas concretas, para a resolução dos problemas citados anteriormente.

A então diretora da escola Engenheiro Maia informou na entrevista que encaminhou a relação dos problemas para os órgãos competentes, mas que não tivera resposta afirmativa dos mesmos. Os pais, necessariamente, continuaram perseguindo seus objetivos, por meio de representações, tais como: Associação dos Moradores do Bairro Engenheiro Maia e Setor de Educação do MST, que, de modo paralelo, cada representação desenvolveu reuniões com partes de autoridades envolvidas com a educação escolar na região.

Por não terem obtido resultados concretos, resolveram, conjuntamente, convocar uma audiência pública com todas as autoridades responsáveis pela educação formal. Marcaram, como haviam estabelecido, a audiência para o dia 29 de abril, às 9h30 da manhã, na própria escola.

Na pauta para a audiência pública, foram ressaltados os graves problemas da escola, a saber: fossa, transportes, segurança, funcionários, estrutura predial e material para a cozinha. Caso não fossem atendidos, indicaram a possibilidade de “paralisação das aulas onde os pais não enviariam seus filhos para a escola” porque

(...) diante destes fatos ou se paralisaria as aulas ou continuaríamos fingindo que nossos filhos estariam aprendendo como mostra o resultado da prova do Saresp. Diante de várias manifestações dos presentes votou-se pela paralisação das aulas por unanimidade (...)

²³⁰

ITESP/Itapeva. Por morar nesse bairro, seus filhos estudam na escola Eng^o Maia e ele fez parte da APM dessa U.E.

²²⁹ Ata/relatório redigida por Francisco Feitosa, membro APM da escola Engenheiro Maia.

²³⁰ Ata/relatório elaborado por Francisco Feitosa.

Nesse mesmo dia, o então secretário municipal de Itaberá, Milton Gonçalves Couto, enviou um ofício ao presidente da APM da escola Engenheiro Maia, Francisco Feitosa, justificando que a escola Engenheiro Maia é estadual, “cabendo de fato a responsabilidade da mesma.” Continuou explicando que a prefeitura desenvolve um trabalho

(...) de apoio para o desenvolvimento pleno do processo ensino aprendizagem, relacionado, principalmente com a distribuição da merenda escolar e do transporte de alunos, além de colocar seus funcionários para ajudarem na limpeza e manutenção das escolas existentes em nosso município.

Entendemos que os assuntos colocados em pauta devem ser tratados de forma administrativa, exclusivamente, isentos de paixões políticas, ou aspectos emocionais exacerbados, para chegarmos à solução possível, de acordo com o interesse de todos (...) ²³¹

No ofício enviado pelo secretário da educação, ficou explícito que ele não iria comparecer à audiência, colocando-se “à disposição dos representantes” da APM “para discussão séria e objetiva dos mesmos” na Secretaria.

Os pais membros da APM, em conjunto com o Setor de Educação do MST / regional, apresentaram uma pauta um pouco mais detalhada, durante a audiência pública:

- 1º Situação da fossa: encaminhamentos para finalização da obra;
- 2º Transportes: regularização e organização dos veículos, com horários, itinerários, melhoria das estradas, etc;
- 3º Segurança: fechamento da escola com alambrado, inspetor de quarteirão para o bairro;
- 4º Funcionários: preenchimento do quadro de funcionários necessários para as atividades da escola, regularização das contratações dos funcionários existentes (APM);
- 5º Estrutura predial: reformas nas estruturas existentes da escola e projetar ampliação, aquisição de materiais e equipamentos (telefones, fax, etc);
- 6º Material para Cozinha: copos, pratos, colheres, “frezer”, etc. ²³²

Na ata/relatório da audiência pública, foi informado que, entre as autoridades municipais presentes, foram apenas os representantes do Conselho Tutelar (Sr. Braga e Sra Zélia) e representante da Juíza da Vara Distrital de Itaberá (Senhora Izaíra de Carvalho). A mesma ata informa que o secretário municipal de Itaberá (Sr. Milton Couto) e o Presidente do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente (Sr.

²³¹ Ofício nº 093/98, Itaberá, 28 de abril de 1998.

Celso) não compareceram, mas enviaram comunicado. O mesmo não ocorreu com o prefeito municipal de Itaberá, o secretário municipal de serviços urbanos e rurais e o presidente da Câmara Municipal, os quais não compareceram e não deram satisfação. Quanto às autoridades estaduais convidadas, apenas o Coordenador Regional do Departamento de Assentamento Fundiário (Sr. Wilson) esteve presente, registrando as ausências sem a devida justificativa do dirigente regional de ensino e a supervisora de ensino.

Durante a audiência, foram apresentados os problemas detalhadamente, conforme reproduzimos abaixo, para demonstrarmos o grau de precariedade da escola Engenheiro Maia:

1. Da fossa: este problema que apesar de algumas iniciativas da prefeitura, ainda não foi resolvido, pois o mal cheiro exalado pela mesma prejudica o ambiente causando sérios riscos de saúde às pessoas que freqüentam a escola. **2. Transportes:** quanto à situação dos transportes é caótica devido a inúmeros fatores: superlotação, horários irregulares, desorganizados, chegando atrasado na escola ocasionando a perda de aulas dos alunos, estradas mal conservadas, não permitindo que o ônibus chegue a certas comunidades; há a necessidade do ônibus entrar nas agrovilas 5 e 6 para evitar que os alunos corram riscos de vida ao atravessar o asfalto, construção de abrigos nos pontos de espera dos ônibus. Diante de tal situação foi questionado por que tanta discriminação para com estas crianças e descaso com a escola!!! Há falta de transporte, pois um ônibus apenas torna-se inviável cumprir os horários; (...) **3. Segurança:** quanto a segurança dos alunos é outro problema não resolvido pois o prédio da escola ainda não foi fechado, começou-se a se fazer o muro mas o recurso liberado não foi suficiente para se realizar a obra porque teve que se fazer prioritariamente o muro de arrimo na parte de baixo da escola, que ameaçava desabar o prédio em virtude de erosão que começou a aumentar com o tempo, o serviço não está previsto no orçamento; os alunos acabam saindo das aulas e indo para o bar em frente, há perigo de pessoas má intencionadas entrarem na escola. Precisamos portanto, do fechamento da escola com alambrado e a contratação de um “inspetor de Quarteirão” para o bairro. Junto com o problema dos transportes há a falta de segurança dentro dos ônibus ficando aberto o espaço para sobretudo os jovens não estudante, que se aproveitando da situação entram no ônibus e vão para o bairro de Eng. Maia onde ingerem bebidas alcoólicas e depois ficam prejudicando as aulas na escola e na volta para casa fazem bagunça dentro dos ônibus. **4. Funcionários:** Outro problema na escola é a falta de funcionários para preencher o quadro e atender as atividades mínimas de funcionamento satisfatório da escola. Necessita de um secretário, um oficial de escola, quatro inspetores de alunos, cinco merendeiras, sete serventes e quatro serviços gerais para atender a escola central e as agrupadas. Hoje contamos apenas com um oficial da APM de aviso

²³² Ata/relatório, Idem, op. cit.

prévio, dois inspetores sendo um de aviso e outro por mais um mês de contrato, quatro merendeiras da prefeitura e uma estadual, dois serventes do estado e dois serviços gerais da prefeitura. **5. Estrutura Predial:** há problemas sérios na estrutura elétrica, falta lavatórios nos banheiros, falta espaço para o refeitório, falta laboratório, espaço para a biblioteca, quadra de esportes, etc. **6. Material para Cozinha:** a cozinha encontra-se totalmente desequipada necessitando de mais copos e pratos, não tem onde guardar produtos perecíveis pois não existe “freezer”. Todos esses problemas presentes na escola, sobretudo o problema dos transportes, faz com que o aluno sinta-se desmotivado a vir para a escola e as responsabilidades legais recaem sobre os pais. (...) ²³³

O detalhamento da pauta revela a persistência dos pais em tentar resolver os problemas junto às entidades envolvidas com a educação escolar na região.

Em outra ata/relatório, elaborada por Luiz Roman foi comunicado que dias antes da realização da audiência, mais precisamente, em 20 de abril de 1998, o Conselho Tutelar havia encaminhado um relatório para a Juíza da Vara Distrital de Itaberá, Dra. Flávia de Cássia, relatando o problema da fossa e da precariedade dos transportes. O Conselho Tutelar sugeriu que a juíza solicitasse perícia técnica da escola, o que foi formalizado por meio do processo 038/98.

Vê-se, pois, que os pais tentaram resolver os problemas da escola seguindo a hierarquia, ou seja, recorrendo primeiro à direção da escola, em seguida, aos órgãos educacionais, e posteriormente, ao Conselho Tutelar. Este último conseguiu encaminhar uma perícia técnica para verificar se os problemas apresentados pelos pais estariam, de fato, dificultando o funcionamento da escola.

O resultado do parecer avaliativo do conselho tutelar de Itaberá, apresentado pela secretária Zélia Divino Rodrigues em abril de 1998, confirmou a existência dos graves problemas apresentados pela comunidade assentada, no bairro Engenheiro Maia e adjacências:

- em caráter de emergência oficia aos órgãos competentes para encaminhar a este Juízo Perícia Técnica Sanitária e de Engenharia, relativo à fossa em “céu aberto” e a que está sendo construída, bem como das salas de aulas que apresentam rachaduras no piso, dando parecer técnico se a situação apresentada coloca em riscos as pessoas que utilizam do prédio escolar; (...)
-
- e demais providências que Vossa Excelência julgar necessário, considerando que a E.E.P.S.G.(R) “Bairro Engº Maia pode ser

²³³ Ata/relatório, Idem, op. cit.

avaliada como uma situação grave, colocando em risco a situação de saúde de seus usuários e possibilidade até a situação de risco de vida.²³⁴

Há um conjunto de problemas que, explicitamente, impediam que os educadores pudessem desenvolver, com razoáveis condições, o ensino-aprendizagem. São problemas que mostram o quanto não há uma linearidade das conquistas dos camponeses assentados. Isso faz com que essas famílias fiquem, de certo modo, em estado permanente de luta por direitos.

O problema do transporte escolar, deixa explícito que a conquista do mesmo garantiu, até determinado momento, o acesso à escola. Contudo a situação precária dos veículos estava impedindo a continuidade da escolarização das crianças e jovens do assentamento. Mais que isso, podemos perceber que, além de dificultar, e muito, as idas e vindas dos filhos dos assentados à escola, estava colocando em risco as próprias vidas das crianças e adolescentes do assentamento Pirituba II. Nesse aspecto, o Conselho Tutelar parece-nos ter cumprido seu papel em defender a integridade física dos alunos, bem como tentar fazer valer o direito à educação escolar para os mesmos.²³⁵

A conquista e ampliação do prédio escolar por parte da comunidade assentada foi importante, mas por si só não garantiria o novo modo de ensinar para a autonomia e liberdade conforme desejava o MST, também não pode ser considerada suficiente para a qualidade do atendimento às crianças e adolescentes do assentamento, bem como dos estudantes que vivem no Bairro Engenheiro Maia.

O caso da fossa parece ter sido o problema que mais havia deixado os pais e estudantes indignados com a rotina insalubre da escola, que se inseria em um conjunto de situações restritivas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos filhos dos assentados e demais moradores do entorno, constituindo-se em uma realidade, que, objetivamente, impulsionava ações coletivas das famílias que vivem no campo.

²³⁴ Parecer avaliativo do Conselho Tutelar de Itaberá/Processo nº 038/98.

²³⁵ Durante a pesquisa empírica, realizamos várias visitas à escola Engenheiro Maia. Algumas vezes, conseguia me locomover com automóvel, outras vezes, levantava cedo, e me dirigia ao ponto em que as crianças e adolescentes ficam esperando o transporte escolar. Para minha surpresa, esse transporte tão importante ao acesso à educação básica dos filhos dos camponeses assentados continua muito precário. Isso nos possibilita afirmar que esse problema não está solucionado. Em uma das minhas conversas informais que tive com Márcia Ramos, assentada na área 3, fui informada de que, em março de 2007, o ônibus que levava as crianças dessa agrovila, no momento em que foi fazer uma curva, em direção à escola Engenheiro Maia, tombou. As crianças e jovens foram socorridos, sofrendo “leves” machucados.

Não bastasse a própria situação objetivamente precária do vivido escolar dos filhos dos camponeses, a resposta imediata do secretário de educação, Milton Couto, foi tratar os problemas como se fossem “aspectos emocionais exacerbados(...)”, tendo similaridade à posição do então dirigente regional de educação, Aneor Peres Gusmão, que em resposta ao ofício datado de 27 de abril de 1998, assinado pelos pais membros da APM e Setor de Educação Regional do MST, lamenta “a intenção de paralisar as aulas – porque entendemos não ser por esse caminho adequado à solução dos problemas(...)”

Foi por meio desse “caminho”, no entanto, que os pais conseguiram alguns compromissos da diretoria de ensino. De acordo com o documento apresentado por Aneor Gusmão, diretor regional de educação:

Os resultados negativos da avaliação SARESP relativos à EEPSG “Bairro Engenheiro Maia” levaram a Delegacia de Ensino de Itararé a tomar providências no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado.

Com esse propósito, a D.E. concentrou na área pedagógica todos os esforços para aprimorar o processo educacional, instalando curso de 2º grau, coordenação pedagógica; incluindo a U.E. no PEC (Programa de Educação Continuada), bem como assistência da Oficina Pedagógica e da Supervisão de Ensino. (...)

Quanto ao Transporte Escolar, a Secretaria da Educação do Estado repassou à Prefeitura Municipal de Itaberá, a quantia de R\$ 62.055,00, referente aos meses de fevereiro, março, abril e maio/98, a título de auxílio transporte. Tal auxílio continuará a ser repassado durante o ano letivo, acrescido de parte dos recursos do Salário Educação que será destinado ao transporte de escolares, conforme projeto do Governador do Estado, já encaminhado à Assembléia Legislativa.

Além disso, a Coordenadoria de Ensino do Interior já autorizou o repasse de R\$ 10.000,00, os quais serão depositados nos próximos dias, diretamente na conta da APM da escola, para serem aplicados na solução do problema da fossa e instalações elétricas da unidade escolar.

Quanto ao muro, informamos que já houve repasse de recursos para sua construção (...) ²³⁶

Tudo indica que a atitude das famílias camponesas em não enviar seus filhos à escola, embora condenada pelo secretário da educação e pelo diretor regional da educação, tenha sido uma das formas de pressão de maior eficácia, para que conseguissem o compromisso do referido diretor regional em apresentar algumas soluções para parte dos problemas.

²³⁶ Ofício: 133/98. Itararé, 30 abr.1998.

Paralelamente, ocorreram reuniões com a secretaria municipal de educação de Itaberá, junto com outros órgãos da prefeitura, no sentido de tentar resolver os problemas.

Chamou-nos bastante a atenção a tolerância dessas famílias em cada momento de tentativas de diálogo com as entidades responsáveis pela educação escolar em Itaberá. Nas atas/relatórios, os registros mostram que a cada reunião marcada com um determinado órgão da região, a comissão de pais repetia minuciosamente todo o processo da mobilização, demonstrando disposição em contribuir nas resoluções dos problemas, para que seus filhos pudessem voltar a estudar em um ambiente adequado à apropriação de novos conhecimentos.

As atas/relatórios não deixam dúvida quanto ao esforço dos pais no sentido de convencer pacientemente o poder público municipal a respeito dos problemas da escola Engenheiro Maia.

No dia 04 de maio de 1998, ocorreu uma reunião entre os secretários municipais de educação (Milton Couto), serviços urbanos e rurais (Gilberto Oliveira) e representantes de pais de alunos da escola Engenheiro Maia, às 15h30, na Secretaria de Educação de Itaberá. Estavam presentes também representantes do Conselho Tutelar e Assistente Social do Judiciário. Após os esclarecimentos acerca dos problemas da escola, bem como da necessidade de as duas secretarias resolverem o que fosse de competência de ambas, a ata/relatório dessa reunião foi resumida, deixando pontos obscuros quanto à solução dos reais problemas da escola:

(...)

Foi informado pelo secretário de obras que com relação ao problema da fossa havia realizado abertura de novos buracos que seriam tubulados para serem esgotados na seqüência. Ao que foi relatado pelos pais que os mesmos estiveram no primeiro momento na vigilância sanitária onde fizeram denúncia para se apurarem as responsabilidades e depois estiveram na SABESP onde foram informados que a melhor solução seria por uma bomba de recalque na fossa aproveitando a tubulação já feita. Para isto seria necessário recursos financeiros para aquisição da mesma o que foi informado pelo secretário de educação que a delegacia de ensino estava destinando dez mil reais para este serviço. O mesmo informou que está aguardando um projeto junto ao DEMEC da deliberação de cinquenta mil reais para compra de veículos que colocará na linha escolar. Que está aguardando também um projeto de construção de um novo prédio para a área 3 que poderá servir também as comunidades vizinhas. Quanto a melhoria das estradas o secretário de obras falou que estava com poucas máquinas, algumas no concerto e que por isto não tinha ainda atendido a nossa linha

escolar, mas que com a colaboração do tempo estaria mandando as máquinas para a região na sequência, prioridade na próxima semana. Ficou acertado que forneceria modelos de abrigos de ônibus para os pontos escolares e que a comunidade deveria apontar quais seria os locais de construção destes abrigos e solicitar junto ao Instituto Florestal doação de madeiras. (...) Ficou acertado que os problemas dos horários seria melhorado quando se colocasse mais um ônibus na linha escolar e organizando-se melhor o itinerário.²³⁷

No dia 05 de maio de 1998, às 9h30, os pais da escola Engenheiro Maia realizaram uma reunião com Aneor Peres Gusmão, diretor regional de educação. Estavam presentes também o secretário de educação de Itaberá, o assessor jurídico da diretoria regional, e o coordenador pedagógico da escola. Os pais explicaram, mais uma vez, as tentativas para que os órgãos responsáveis pela educação escolar de seus filhos resolvessem os problemas, para que fosse possível o bom funcionamento da escola Engenheiro Maia.

O diretor regional basicamente repetiu o que havia escrito no ofício enviado aos pais:

(...) Que em relação ao SARESP concentrou esforços junto ao programa de educação continuada, oficina pedagógica e no projeto “preenchendo lacunas”. (...) O Sr. secretário municipal de educação esclareceu que o município de Itaberá é o que tem a maior distância a ser transportada, fato que também foi agravado pela não municipalização do ensino onde foram penalizado pela retenção de quinze por cento da verba da educação a que tem direito. Que com relação ao problema da fossa recebeu informação da F.D.E. de que estaria sendo repassado a quantia de dez mil reais para a APM resolver esse problema. Que em relação a construção do muro ainda é possível solicitar mais recurso para fechamento em volta da escola. (...) Diante dos demais esclarecimentos apelou para que se voltasse as aulas.²³⁸

Os pais informaram que haveria uma assembléia no dia seis de maio e julgariam a possibilidade do retorno às aulas, visto que isso dependeria das reais condições para o funcionamento da escola. A comissão de pais aproveitou a oportunidade para publicitar as dificuldades que tem em relação à fiscalização das verbas repassadas para a escola, explicitando descontentamento referente às contratações de funcionários por parte da APM, “uma vez que são contratos

²³⁷ Ata/relatório elaborada por Francisco Feitosa.

²³⁸ Ata/relatório transcrita por Francisco Feitosa.

temporários”, havendo rotatividade e descontinuidade nesse serviço, comprometendo a qualidade do trabalho escolar.

No dia seis de maio de 1998, às 18h30, foi realizada a assembléia geral de pais de alunos da escola Engenheiro Maia. A abertura da assembléia foi feita por Francisco Feitosa, convidando José Ramos (Zezinho) para coordenação dos trabalhos. Após o relato completo referente às negociações, acrescido de esclarecimentos da diretora da escola, e após leitura do ofício do diretor regional de ensino, foi pontuado o seguinte:

(...)

Com referência a fossa, está para ser creditado na conta da APM a importância de R\$ 10 000,00 (dez mil reais). Com relação ao transporte o Sr. Gilberto Mariano estipulou um prazo de 30 (trinta) dias para tomar providências com relação a colocação de mais um ônibus na linha escolar e que em três dias, caso não chovesse colocaria as máquinas para arrumar as estradas. (...) Após serem ouvidas diversas opiniões foram colocadas em votação as propostas de encaminhamento para a assembléia decidir. (...) A maioria dos presentes votou na primeira proposta que condiciona a volta das aulas a solução do problema da fossa e transporte. A segunda proposta [volta imediata das aulas] contou com apenas dois votos. E não houve nenhuma abstenção. (...) ²³⁹

Não há registros de como foi recebida a notícia por parte do dirigente regional de ensino e secretário de educação de Itaberá. As evidências indicam que, provavelmente, a continuidade da paralisação das aulas tenha exercido maior capacidade de pressão às entidades educacionais da região. Prova disso é que, no dia oito de maio de 1998, aconteceu, na própria escola, uma reunião de pais da APM da escola Engenheiro Maia com o dirigente regional de ensino.

De acordo com a ata/relatório, o dirigente regional de ensino, Aneor Gusmão, informou que estavam em suas mãos os recursos para realização da obra referente à fossa, e que ele precisaria de mais tempo em virtude da burocracia, para que fosse possível a utilização da verba. Em relação ao transporte, também havia negociado recursos para ajudar a prefeitura e que até julho receberia a verba. Quanto à reforma do prédio, “acredita que seja mais viável a construção de um novo prédio por parte da comunidade.” Ressaltou as providências para o reforço do apoio pedagógico para melhorar a qualidade de ensino da escola.

---

²³⁹ Ata/relatório redigido por Benedito Oliveira Ribeiro.

Nessa ata/relatório consta que os pais informaram que, após a assembléia da comunidade, uma comissão estivera na Sabesp de Itapeva, e foram recebidos pelo gerente regional, o qual se comprometeu a enviar

(...)o caminhão exclusivamente para limpar a fossa sempre que fosse preciso, de forma emergencial, e que se o caminhão desse problema estaria arrumando uma bomba estacionária para recalcar o esgoto diretamente para a rede. Que se comprometeria em arrumar a mão-de-obra para realização definitiva da fossa além de fornecer o projeto técnico para a mesma. Orientou ainda que procurássemos a Sabesp Itaberá para que a mesma construísse a caixa de coleta para a rede de esgoto. Os pais informaram ainda que haviam na data de ontem procurado o Secretário Municipal de Obras e Transportes que se comprometeu a estar enviando as máquinas ainda nesta semana para estar arrumando as estradas. Diante destes fatos o Sr. Aneor apelou mais uma vez pelo retorno das aulas o que foi ponderado pelos pais que as condições exigidas pela Assembléia de pais anterior estava praticamente realizada. (...) todos concordaram que na próxima Segunda-feira (11.05.98) os pais estariam enviando os filhos para a escola. (...) Assim, encerrando a reunião os pais ficaram com o compromisso de estarem avisando os outros pais sobre o resultado das negociações até então, e por haver entendimento de se ter chegado as condições mínimas, determinadas pela assembléia, haveria o retorno as aula. (...) ²⁴⁰

O fato de os pais terem decidido que seus filhos retornariam à aulas não significa dizer que todos os problemas haviam sido resolvidos, já que as atas deixam pistas para inferirmos que o caso da fossa, provavelmente, tenha sido o problema considerado mais grave para os pais, pois, logo que conseguiram estabelecer compromissos com Sabesp de Itapeva para ajudar a solucionar o problema, houve consenso em comunicar aos demais pais para enviarem seus filhos à escola. O desfecho da paralisação mostra também que, preocupados com a lentidão dos órgãos educacionais de Itaberá, os pais da APM da escola Engenheiro Maia recorreram ao poder público de outro município, o qual atendeu, de modo emergencial, a solicitação dos pais.

Ata/relatórios e ofícios da direção da escola com data posterior ao retorno das aulas mostram que só o caso da fossa ficou definitivamente resolvido com verbas do governo estadual, repassadas à APM da escola Engenheiro Maia. Quanto aos demais problemas, podemos afirmar que foram tomadas providências emergenciais e parciais,

²⁴⁰ A reunião foi gravada e transcrita por Francisco Feitosa.

dificultando em determinados momentos a qualidade do ensino-aprendizagem da escola Engenheiro Maia.

Se formos analisar do ponto de vista da comunidade estudada, não podemos desconsiderar o significado do resultado dessa luta pela escolarização dos filhos dos camponeses assentados ou não. Não fosse a maratona de reuniões, assembléias e audiência pública, certamente, a dramática situação da escola não seria solucionada, nem parcialmente.

Por isso, nossa insistência em afirmar que as escolas públicas que atendem os filhos dos camponeses assentados podem ser consideradas uma importante conquista dessa comunidade.

Não foi a ação deliberada dos órgãos educacionais que fez com que a educação básica se tornasse uma realidade para os filhos dos assentados, e sim o inverso, ou seja, as lutas das famílias camponesas conseguiram estabelecer negociações com as entidades educacionais, para que se comprometessem em oferecer e manter escolas públicas para as crianças e jovens do assentamento.

Vê-se, portanto, que o processo de formação das escolas no assentamento ocorreu, por meio de lutas coletivas das famílias assentadas. Paralelamente à conquista e permanência na terra, realizaram incessantes e diversificadas lutas, para terem acesso a educação escolar.

No capítulo II, apresentamos reflexões de Vitor Paro em relação aos problemas dessa natureza que ocorrem em outras escolas no país, permitindo-nos confirmar que as lutas coletivas dos pais da escola Engenheiro Maia foram decisivas para que o Estado, obrigatoriamente, assumisse parte de suas responsabilidades no que diz respeito à educação escolar das crianças e jovens daquela região.

Embora o problema da fossa tenha adquirido centralidade, verificamos que ocorriam outros problemas citados em várias atas da APM da escola Engenheiro Maia, dentre eles, podemos perceber o resultado da prova do Saesp, que causou inquietação aos pais.

Os documentos assinados por membros da APM da escola Engenheiro Maia e setor de educação do MST não indicam que houve discussão pedagógica, propriamente dita, entre o diretor regional da educação e a comunidade ou entre educadores, educandos e famílias. Contudo os pais demonstraram questionamento em relação à aprendizagem dos estudantes.

Maria Elidia informou que, em 1999, “a escola ficou em 14º lugar no ensino fundamental do Saresp, tinha saído do último lugar, foi para 14º lugar (...)”

As atas, relatórios e demais documentos assinados pela APM da escola Engenheiro Maia e as entrevistas realizadas com educadores, pais e ex-estudantes da referida escola, permitem-nos inferir que, até o ano de 1999, a diretora Maria Elidia estabelecia relação dialógica com a comunidade, demonstrando desejo comum em resolver os problemas da escola Engenheiro Maia.

De acordo com a entrevista citada, Maria Elidia analisou a importância da participação da comunidade, para que parte dos problemas fosse resolvidos, ainda que parcialmente, destacando o papel relevante dos pais, que participavam do MST.

No ano de 1999, no entanto, a relação dialógica existente entre os pais e a então diretora passava por mudanças consideráveis. Maria Elidia relatou que não concordava com o modo pelo qual os pais, membros do MST, tentavam participar da discussão pedagógica da escola Engenheiro Maia. De acordo com ela, no dia do planejamento, o MST propunha que os educadores selecionassem algumas histórias de vida para os educandos:

(...) porque o MST é o seguinte: no planejamento, eles chegavam e queriam que colocasse, que fosse citado: “o dia que o Chico Mendes nasceu, o dia que o Chico morreu.” Sabe essa coisa? Eu era responsável por aquela escola do Estado, não um povo na escola de doutrina. Tudo o que poderia ser incluído como conteúdo com relação ao MST era acrescentado sem deixar de lado as diretrizes do Estado.²⁴¹

O raciocínio de Maria Elidia não difere do ponto de vista apresentado por Francisco Feitosa, membro da APM da escola Engenheiro Maia e engenheiro agrônomo do Itesp/Itapeva. Ele analisou que o conflito estabelecido entre a referida diretora e o setor de educação do MST foi determinante para que ocorresse a saída de Maria Elidia da escola Engenheiro Maia.

Nasci em Piauí, no ano de 1963, vim para São Paulo em 1978 (...) Fui fazer faculdade em Botucatu, depois da faculdade fui fazer estágio no Pontal do Paranapanema, naquela época já trabalhava essa questão agrária, a questão da luta pela reforma agrária, e em maio de 1986, eu acabei vindo pra Pirituba, como estagiário e em setembro foi oficializado pra trabalhar na questão da organização dos assentamentos. Sou engenheiro agrônomo, concursado pela Fundação Itesp.

---

²⁴¹ Idem, op. cit.

(...)
 Eu tenho dois filhos que tão estudando lá [escola Engenheiro Maia].
 (...) O filho caçula ainda não tem idade escolar.
 (...)
 (...) Maria Elidia teve que sair da direção por causa do enfrentamento. (...) O pessoal [MST] queria impor que tinha que seguir aquele modo, aquele jeito de educar pra todo mundo.²⁴²

Os pais e ex-estudantes, que participam do MST e estavam envolvidos no conflito citado por Francisco Feitosa e Maria Elidia, explicaram que a então diretora apresentava discurso preconceituoso em relação às famílias assentadas. Mostraremos a seguir o desenvolvimento desse episódio que ficou conhecido como a “saída da diretora Maria Elidia”, com o objetivo de analisar a prática pedagógica dessa educadora, bem como da diretora subsequente, durante esse período, para melhor compreensão dos encontros e desencontros entre educadores, educandos e pais da escola Engenheiro Maia.

3.3.2. E.E. Bairro Engenheiro Maia: conflitos e consensos pedagógicos entre educadores, educandos e famílias assentadas.

Nas lutas pela manutenção da escola Engenheiro Maia, foi possível perceber que a então diretora Maria Elidia havia tomado as providências legais para a resolução dos problemas da escola. Mas, como não houve respostas concretas do poder público municipal e estadual, as famílias camponesas tomaram para si a tarefa de pressionar o Estado, em busca de solução para os problemas da escola.

Maria Elidia avaliou que a luta organizada pelos pais foi relevante, para que os problemas fossem resolvidos, ainda que parcialmente. No entanto a relação de parceria entre comunidade assentada e a então diretora não teve continuidade durante sua gestão em 1999. Segundo Maria Elidia, os pais, membros do MST, pretendiam “impor” a proposta pedagógica do Movimento durante o planejamento da escola Engenheiro Maia no ano de 1999. Os pais e ex-estudantes entrevistados, que participavam do MST, informaram que tiveram dificuldades em estabelecer diálogo, a partir de um determinado momento da gestão de Maria Elidia, devido às práticas “autoritárias” e “preconceituosas” da referida diretora:

---

²⁴² Entrevista realizada em 17 de julho de 2005, em sua casa, no bairro Engenheiro Maia.

A diretora tinha uma relação preconceituosa sim. Então a diretora trabalhava muito isso, nesse modo de discriminação dela, é que sempre que nós tentava fazer alguma coisa na escola. Todas as coisas de formação que se podia colocar na escola era do Movimento porque a maioria dos alunos ali de dentro era do Movimento, era dos assentamentos, mas ela não deixava entrar isso e pouca coisa que acontecia na escola. Ela discriminava todos os alunos, discriminava os alunos em geral.²⁴³

Tinha naquela época a diretora D. Maria Elidia, que tivemos sérios atritos com ela, porque a falação, as orientações dela eram explícitas de falar que os alunos tinham que estudar muito, tinha que se formar para não ficar trabalhando igual, trabalho sofrido igual aos pais, no cabo da enxada, que era importante preparar para estudar pra ir trabalhar na cidade.²⁴⁴

Eu acho que ela [Maria Elídia] menosprezava os alunos, falava se os alunos iam querer ser burros igual ao pai deles e trabalhar na roça a vida inteira, como se o trabalho da roça fosse menos do que qualquer outro trabalho, entendeu? Talvez até quando ela usou essas expressões, ela falou assim sem pensar, mas foi uma coisa que marcou muito a escola, marcou muito os alunos.²⁴⁵

Os pais e ex-estudantes apresentam argumentos contrários de Maria Elidia, afirmando que não ocorreu discussão pedagógica durante sua gestão, bem como tiveram bastante dificuldades em estabelecer uma relação dialógica com a então diretora. De acordo com o ponto de vista desses sujeitos sociais, a solução seria o afastamento de Maria Elidia da direção da escola Engenheiro Maia. Para tanto, organizaram e encaminharam um abaixo-assinado à Diretoria Regional de Ensino, culminando no episódio que ficou conhecido como a “saída da diretora Maria Elídia”.

A esse respeito, Zezinho explicou seu ponto de vista:

Maria Elidia saiu porque houve muito conflito com a gente. O tratamento em relação às famílias do assentamento, às pessoas do assentamento, do MST, não era bem cuidado esse assunto por ela e foi gerando todo um conflito com os pais de alunos. Nas reuniões ela se colocava de maneira contrária. Nós fomos trabalhando a idéia de que a comunidade tem que participar das decisões da escola. Até então, se dependesse dela, não era feito. Houve interesse por parte dos pais de alunos em relação a poder participar mais.²⁴⁶

---

²⁴³ Fabinho, Idem, op. cit.

²⁴⁴ Lurdes, Idem, op. cit.

²⁴⁵ Alessandra, Idem, op.cit.

²⁴⁶ Idem op.cit.

Lúcia, assentada na agrovila 5, mãe de duas meninas que estudavam na escola Engenheiro Maia, apresentou opinião semelhante à avaliação de Zezinho: “... E teve uma diretora que foi feito um abaixo-assinado e foi tirado ela da escola. Ela discriminava muito os alunos daqui...”

O ponto de vista de João Antonio não difere muito das opiniões de Alessandra, Fabinho, Zezinho e Lúcia. Entretanto ele considerou que Maria Elidia recebeu apoio de Francisco Feitosa, devido às divergências que este engenheiro agrônomo apresentava ao MST na região:

Antes da Célia, a diretora era a Maria Elidia. A relação dela com a comunidade não era a mesma coisa, os interesses dela, me parecia, que era fazer com que continuasse da maneira que tava e assim, que a comunidade não viesse pra escola, daquela maneira ali tava bom pra ela.

Eu lembro que até ela tinha uns certos contatos com uma outra pessoa do qual era muito contra os assentados e acampados, que é o Francisco Feitosa, que é o Chico que eles chamam, então havia uma relação entre ela, Francisco Feitosa e o Serrinha, que é um outro assentado que foi expulso do Movimento. (...) Então a visão dela também demonstrava que ela era muito contra o Movimento. E nas atividades, ela não se importava se as pessoas participavam ou não, nas reuniões que tinha do conselho da escola, eram poucos pais que iam, eram reuniões montadas, e sempre o Chico tava junto.

Por exemplo, pra aprovação do grêmio mesmo, o Chico tava junto, foi tudo ele que ajudou a montar e a idéia era de controlar, mas não conseguiu fazer isso (...) a comunidade já tava insatisfeita com o trabalho dela na escola(...) ²⁴⁷

De acordo com esse ex-estudante da escola Engenheiro Maia e membro do MST, o referido agrônomo apresentava interesses antagônicos ao Movimento, e isso refletiu em sua posição de apoio à diretora Maria Elidia, que, segundo os pais, alunos e ex-alunos identificados com o MST, sua gestão obstruía a participação da comunidade e demonstrava uma relação desrespeitosa para com os alunos assentados.

O depoimento de João Antonio possibilitou-nos inferir que as alianças estabelecidas, inicialmente, no processo de legalização das áreas, em parte da Fazenda Pirituba, sofreram modificações, pois, se, inicialmente, o engenheiro agrônomo Francisco Feitosa tivera participação importante para a constituição do assentamento, passado alguns anos, ocorreram conflitos entre MST e o referido agrônomo do Itesp/Itapeva:

(...)a gente se afastou do Movimento, tanto eu, como o Serrinha, em 1997, a gente acabou se afastando do Movimento, tendo divergências do jeito e da forma da luta pela terra. A gente acabou se afastando dessa militância política.

As principais divergências é uma metodologia de como organizar o pessoal, de como fazer a luta pela terra, a estratégia de como lutar pela terra, de como conduzir a discussão com as famílias (...)

(...) e na realidade o que a gente percebeu é que o pessoal [MST] começou a fazer mais ocupação, mais movimento, do que ter uma estratégia política, de articulação jurídica(...) ²⁴⁸

As divergências entre Francisco Feitosa e membros do MST/Itapeva refletiram também na escola:

Eu acho que o mais complicado (...) é o pessoal do Setor de Educação do Movimento querer hegemonizar a escola, dizer – “oh, tem que ser isso”, dá as diretrizes (...) colocar a programação, seria assim, traduzindo para o português - “rezar a cartilha”- tipo um doutrinamento. Daí teve confusão, inclusive com essa diretora que ela acabou tendo que sair. Isso, Maria Elidia teve que sair da direção, por causa do enfrentamento. ²⁴⁹

De um lado, Maria Elidia, com o apoio de Francisco Feitosa, argumentava que o MST pretendia hegemonizar a proposta pedagógica da escola. De outro, assentados do Movimento afirmavam que não havia possibilidades de participar da escola, devido às práticas autoritárias e preconceituosas da então diretora em relação aos educandos do assentamento.

Nas entrevistas que realizamos com os assentados envolvidos nesse episódio, foi consenso a afirmação de que não houve momento de discussão pedagógica na escola Engenheiro Maia durante a gestão de Maria Elidia.

Em nossas conversas formais com supervisor de ensino, diretor regional de ensino, secretário municipal de educação de Itaberá, ATPs, bem como durante as entrevistas com educadores da escola Engenheiro Maia, foi possível perceber que eles evitaram apresentar comentários acerca da “saída” de Maria Elidia. Ela analisou que sua “saída” ocorreu, devido ao bom relacionamento que existia no período, entre a dirigente regional de ensino e o MST da região:

---

²⁴⁷ Idem, op. cit.

²⁴⁸ Chico Feitosa, Idem, op. cit.

²⁴⁹ Chico Feitosa, Idem, op. cit.

Nesse ínterim, tinha sido trocado o dirigente de ensino e a gente começou a saber que o pessoal do MST, principalmente o pessoal da Coapri, aquele pessoal tinha muita aproximação com a dirigente de ensino (...)

(...)

Ela [dirigente de ensino] permitiu que eu ficasse no cargo até dia 28 de dezembro por “bondade” dela, mas afastada. Eu tinha férias e um bloco de licença prêmio. Ela colocou a minha vice no lugar. Exigiu que eu saísse da sala dela deixando assinado a minha cessação, designação. Isso foi uma situação ditatorial.

(...)

No dia 03 de outubro de 2000, eu fui jogada fora...

(...)

A dirigente me chamou e me obrigou a assinar a cessação de designação.(...)

Tive o “merecimento” de entrar em férias, depois de licença prêmio.²⁵⁰

Alessandra analisou a receptividade da então dirigente de ensino, no que diz respeito ao abaixo-assinado da comunidade assentada enquanto um aspecto que contribuiu, significativamente, para a “saída” de Maria Elídia. Contudo ressaltou que a convivência entre os educandos, comunidade e então diretora da escola Engenheiro Maia havia chegado numa situação-limite:

(...) os alunos fizeram um abaixo-assinado em todos os assentamentos, não só nos assentamentos, mas em todas as comunidades, nos bairros, foi feito um abaixo-assinado pedindo a saída dela. Entregamos na delegacia de ensino, eu estava na comissão, ela [dirigente de ensino] atendeu muito bem a gente. Eu acho que foi rápido a saída dela, porque estava um mal estar entre a escola e a diretora, nem ela não tinha condições de tá trabalhando e nem os alunos mais tinha [receptividade] pra conviver com ela, então foi uma coisa rápida, a gente fez uma ou duas reuniões, a delegada atendeu muito bem a gente, e até que mudou ela, transferiu ela.

Nas entrevistas realizadas com Alessandra, Lúcia, Fabinho e Zezinho, foram unânimes em dizer que, durante a gestão de Maria Elídia, não ocorreu discussão pedagógica na escola Engenheiro Maia. Tudo indica que o Setor de Educação do Movimento, bem como o debate referente à educação formal, estavam latentes entre as lideranças do MST na região. Nesse aspecto, temos dúvidas se houve momentos fecundos, referentes ao planejamento da referida escola, conforme citou Maria Elídia.

---

²⁵⁰ Maria Elidia, Idem op. cit.

As insatisfações dos militantes do Movimento em relação à então diretora parece restringir-se a determinados discursos preconceituosos, proferidos por ela em relação aos assentados. Desejavam que as famílias camponesas tivessem um tratamento que não desqualificasse suas origens, lutas e trabalho.

Embora não expressem claramente uma proposta de educação, os pais e jovens identificados com o Movimento explicitavam em suas ações uma concepção de escola distinta de práticas alheias à realidade dos assentados. Se ampliarmos a reflexão e pensarmos na estreita relação entre gestão (meio) e projeto pedagógico (fim)²⁵¹, bem como analisarmos as ações da referida diretora de acordo com o quadro teórico apresentado no segundo capítulo, podemos inferir que as práticas pedagógicas de Maria Elídia identificavam-se com a Pedagogia Tradicional.

Um dos aspectos que ela destacou na entrevista diz respeito ao apego por um planejamento elaborado *aprioristicamente* pelo Estado, reduzindo a comunidade e estudantes à condição de meros receptores de um determinado conhecimento acabado e inquestionável, cabendo ao papel da direção de escola apenas estabelecer algumas sugestões pontuais das famílias.

Ao conceber um planejamento centrado em diretrizes do Estado que, supostamente, não poderia ser alterado, Maria Elídia reduziu não apenas estudantes e comunidade à condição de não sujeitos da educação, mas o papel dela e dos educadores também ficou reduzido, enquanto profissionais passivos, acrílicos em relação às possibilidades de elaborar propostas pedagógicas condizentes à realidade do lugar.

Esse é outro aspecto pouco compreendido por Maria Elídia, ou seja, quem eram aquelas famílias? Por que realizavam ocupações de terras? A concepção tradicional de educação não possibilita que educadores conheçam, efetivamente, a realidade dos educandos. A dificuldade em entender as sucessivas ocupações pelos camponeses, em parte da fazenda Pirituba, ficou evidenciada na seguinte afirmação:

---

²⁵¹ PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

Bom, também começou a aparecer muita gente de fora nesse momento, as invasões estavam sendo muito grandes. Então, nós tínhamos alunos do Ceará, do Piauí. Conversávamos muito com o pessoal e eles falavam: “Ah, eu era sorveteiro”, outros de São Paulo era sem teto, quer dizer, não era gente ligada à terra.²⁵²

As informações do Itesp, as histórias de vida dos assentados entrevistados, e demais pesquisas a respeito do assentamento mostram que Maria Elídia desconhecía as origens das famílias assentadas.

Apenas a área 6, de acordo com as entrevistas e o diário elaborado por Luiz Roman, assentado nessa agrovila, teve início com uma presença significativa de pessoas oriundas de periferias de São Paulo. Contudo ocorreram desistências e até casos de expulsão durante o processo de formação dessa área. Luiz Roman registrou esse episódio com tristeza:

Quarta-feira, 12/07/95

O que mais marcou o acampamento hoje foi a saída para São Paulo dos companheiros Irani, Silvio e João. Mesmo sendo aprovado em assembléia geral a saída deles, muitas pessoas ficaram constrangidas. Eu particularmente fiquei muito sentido e no último momento tive vontade de voltar atrás e pedir nova assembléia para dá uma última chance a eles. É duro tirar a pessoa da rua e depois de mais de sete meses de convivência, dia-a-dia, empurrar a pessoa para a rua outra vez! Espero que nossa convivência serviu de algo para eles e que Deus os guie para endireitar suas vidas!²⁵³

Com exceção da área 6, as demais agrovilas foram formadas com famílias oriundas do trabalho no campo. Parte da classe camponesa da fazenda Pirituba, em luta pelo direito à educação básica de seus filhos, percebeu que não bastava mobilização pela melhoria do prédio escolar, precisava garantir também que seus filhos fossem recebidos respeitosamente pela direção da escola Engenheiro Maia.

Não nos parece que poderiam exigir um projeto pedagógico integralmente do Movimento, como afirmou Francisco Feitosa e a diretora Maria Elídia, pois as entrevistas com famílias assentadas revelam que se tratavam de práticas bastante incipientes na regional do MST/Itapeva.

Os pais e estudantes assentados do Movimento, no entanto, ao solicitar uma gestão democrática na escola Engenheiro Maia, de certo modo, suscitavam um

---

²⁵² Maria Elidia, Idem op. cit.

²⁵³ Diário de Luiz Roman, Idem, op. cit.

conflito de natureza pedagógica. De um lado, caracterizamos a presença da pedagogia tradicional, subjacente às práticas educacionais da então diretora. De outro lado, o desejo de determinados pais e educandos em tentar imprimir, na escola, práticas tolerantes referentes ao cotidiano dos assentados.

Ao perceberem que não seria possível estabelecer uma relação dialógica com as práticas pedagógicas de Maria Elídia, fizeram um abaixo-assinado, entregaram à Diretoria Regional de Ensino, solicitando a “saída” dela. Os relatos indicam que não houve demora, por parte da então dirigente de ensino, em responder afirmativamente à solicitação dos assentados. Maria Elídia foi substituída por sua vice-diretora Célia Ferraz.

Célia Ferraz explicou como ocorreu a passagem de seu cargo à direção da escola Engenheiro Maia:

Em 1998, acho que foi lá para abril/maio, a diretora do Engenheiro Maia me convidou para eu ir como vice-diretora do Engenheiro Maia. Então, eu falei pra ela: “Eu até que gostaria, mas eu tenho a experiência só com criança, eu nunca trabalhei com jovem, adolescente, você tem 40 professores, é uma escola grande, eu nunca trabalhei numa escola grande e eu tenho um pouco de medo.” Fui insegura. Ela falou: “Juntas, a gente consegue, você se acostuma.” A diretora era Maria Elídia. Eu cheguei lá, foi uma experiência muito boa, onde eu aprendi a trabalhar com adolescentes, adultos, jovens, era um ambiente muito bom, muito saudável, os alunos são politizados, eles sabem participar de uma reunião, eles sabem manter silêncio quando necessário, sabem reivindicar o que eles querem, eu me dava muito bem com os alunos, tanto que eu tomava conta do noturno, que é só mais adultos, jovens, e foi tudo muito bom mesmo! Depois eu passei para a direção, foi uma continuidade, foi uma consequência, sabe? Não houve mudança no relacionamento. A gente procurava fazer festas, onde os alunos participavam, procuravam levar os pais para escola através de festas juninas, campeonatos, torneios, a gente fazia um trabalho muito bom com a comunidade. A comunidade é muito participativa, vai de você ganhar a confiança deles e também participar dos eventos deles, lógico! Nós fazíamos as trocas nossas, eles me ajudavam em tudo o que eu queria. Eu sempre me dei muito bem, tanto com o pessoal do Movimento como o pessoal que não era do Movimento.²⁵⁴

Zezinho destacou a gestão de Célia Ferraz, considerando que houve bastante aproximação da comunidade com os educadores e vice-versa:

---

²⁵⁴ Célia Ferraz, *Idem*, op. cit.

(...) tinha uma diretora que trabalhou em Engenheiro Maia, ela era vice-diretora, mas tinha uma influência grande, a Célia.

Tinha Maria Elidia que era diretora e ela era a vice, mas quem ficava mais na escola era a vice. Por exemplo, a Maria Elidia ficava durante o dia e a Célia vinha mais à tarde e ficava até à noite.

Então ela tinha mais contato com as pessoas e depois ela passou a ser diretora alguns anos, tinha mais integração com a comunidade, ela vinha visitar as comunidades, ela trazia professores pra visitar. Ela organizava os professores pra vir nas agrovilas (...) Então foi feito isso, visitou as agrovilas, o bairro Água Amarela, de onde também vêm alunos (...)

Com a Célia, tinha espaço para que a comunidade fosse lá pras reuniões, tivesse troca de experiências entre alunos, professores e os pais.²⁵⁵

As lembranças de ex-estudantes, referentes à gestão de Célia Ferraz, não são diferentes das afirmações de Zezinho:

(...) eu não sei se foi quando eu estava no primeiro colegial ou no segundo colegial, em 2000 mais ou menos, eu estava no grêmio quando ajudamos a organizar as visitas. Na época, tinha uma diretora que era muito aberta à comunidade, sabe? Ela incentivava a participação das crianças com o Movimento (...) ela era muito aberta à comunidade, era uma grande amiga do Movimento essa diretora, é Célia Ferraz (...) ²⁵⁶

Melhorou porque a vice-diretora era totalmente ao contrário da diretora, entendeu? Ela conversava muito bem com os alunos, ela se dava muito bem com os alunos, era a diretora Célia, ela se dava muito bem com os alunos. (...) Ela trabalhava mais com as propostas do Movimento dentro da escola. Quando era na época da Maria Elidia, ela não gostava que a gente fosse com a camiseta do Movimento pra escola, disse pra nós que era proibido (...) Depois com a Célia, normal, podia ir tranquilo, uma pessoa do Movimento vinha pra lá dá palestra dentro da escola, entrava tranquilo. Colocava em fazer alguma festa também, ela não proibia e o pessoal de fora vinha. ²⁵⁷

(...) Isso dependia muito também, que é muito interessante assim, é na questão do diretor que estava na escola, na época era a Célia Ferraz, então é uma pessoa que é muito do povão, é uma pessoa que tem uma visão mais avançada, ela tem um pensamento diferente dos atuais diretores ou dos diretores passados. Então, nessa época, na verdade, ela permitia que o grêmio se mobilizasse, se organizasse pra fazer algumas coisas na escola. Então, nessa época que ela tava, eu não sei bem certo o ano, se eu não me engano, foi o último ano que eu tava terminando o terceiro colegial, que ela tava como diretora e permitiu, na verdade, que o grêmio e a comunidade participasse mais da escola, inclusive tinha as festinhas nas noites,

²⁵⁵ Zezinho, Idem op.cit.

²⁵⁶ Alessandra, Idem, op.cit.

²⁵⁷ Fabinho, Idem, op. cit.

principalmente os finais de semana e muitas vezes era pra fazer com que a comunidade viesse pra escola, porque até então os antigos diretores, diretoras não proporcionava nada assim pra que a comunidade viesse para a escola.²⁵⁸

Lúcia ressaltou a participação de Célia Ferraz nos eventos do Movimento:

(...) a Célia era uma diretora muito boa e ela sempre estava no meio nosso, sabe? Encontro dos sem terrinhas na Coapri, ela chegava de manhã, o que precisasse dela, era lanche, ela ficava correndo pra baixo e pra cima e tava ali o dia inteiro com as crianças; as olimpíadas que saíam lá em cima na Coapri, a Célia tava, qualquer coisa que nós tinha do Movimento, a Célia estava. Foi a única época que melhorou pra gente, foi a época da Célia, mas parou muito pouco, porque tiraram ela também.²⁵⁹

Célia informou que, quando aceitou o convite para ser diretora da escola Engenheiro Maia, apresentava problemas de saúde e essa foi a razão de não ter ficado por mais tempo na direção da escola. No entanto as entrevistas com os pais e ex-estudantes possibilitam-nos inferir que ainda estão imprecisos os motivos da saída de Célia.

Segundo site informativo da Diretoria de Ensino, o tempo de permanência de Célia foi de apenas um ano e um mês:

Em 1999, através da Resolução SE 100, de 02/01/1998, passa a chamar-se Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia, sob a vice-direção da prof^a Célia Ferraz de Camargo, que assume a direção em outubro de 2000, atuando até novembro de 2001.

Em 14 de novembro de 2001, a professora deixa a direção, que é assumida pelo professor Roque Lima de Freitas, que permanece até o início de janeiro de 2002.

Em 2001, é publicada no Diário Oficial do Estado, a criação do cargo de Diretor de Escola, que até então não existia. Os professores eram nomeados em pró-labore para a função.

Em 13/09/2001 aconteceu a 1ª escolha para o cargo de Diretor de Escola, através do Concurso de Provas e Títulos realizado em 08/04/2001. Pela primeira vez constava a Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia e teve a primeira Diretora – Sra. Aparecida do Carmo Mello Freitas.²⁶⁰

²⁵⁸ João Antonio, Idem, op. cit.

²⁵⁹ Lúcia, mãe e assentada na agrovila 5, Idem, op. cit.

²⁶⁰ Disponível em: <<http://deitarare.edunet.sp.gov.br/engomaia.htm>> acesso em: 28.nov.2007.

Embora o tempo de permanência de Célia na direção da escola Engenheiro Maia tenha sido breve, as entrevistas realizadas com ela, com pais e ex-estudantes do assentamento permitem-nos perceber que ocorreram fecundos encontros entre comunidade assentada e educadores durante a sua gestão.

Os assentados e ex-estudantes entrevistados do Movimento sentiram-se respeitados durante a gestão de Célia Ferraz. Zezinho mostrou satisfação com as práticas educativas dessa diretora, destacando a importância das visitas realizadas pelos educadores ao assentamento.

Os ex-estudantes destacaram o significado das festas na escola, demonstrando que houve maior participação da comunidade nesses alegres eventos.

Tudo indica que as atividades desenvolvidas junto à comunidade, no período em que Célia Ferraz esteve na direção da escola Engenheiro Maia, não culminaram em momentos formais de discussão pedagógica. Ao apresentarmos essas questões durante as entrevistas, afirmaram que melhorou, significativamente, a relação entre famílias, direção de escola e demais educadores, mas não desenvolveram planejamento escolar conjuntamente:

Olha, eu não me lembro para contar pra você qual era a proposta pedagógica da escola, eu não me lembro, eu sei que existia a proposta pedagógica como toda a escola tem, mas dentro dessa proposta existia o que eu falei para você, esse entrosamento, esse querer que o aluno se sentisse bem para formar cidadãos, cidadania (...) ²⁶¹

(...) Não, não era discutida [a proposta pedagógica da escola], era mais a relação. ²⁶²

Não, não [teve discussão pedagógica] porque ela parou muito pouco na escola, eu até nem fui em reunião que a Célia estava, mas melhorou assim, na convivência com ela, sabe? ²⁶³

Que eu me lembre não. A proposta pedagógica não era discutida com a comunidade, era meio padrão assim de todas as escolas, que material trabalhar, o que trabalhar. Eu não estou lembrada, eu não sei dizer assim se houve ou se não houve discussão da proposta pedagógica mesmo no período da Célia. ²⁶⁴

²⁶¹ Célia Ferraz, ex-diretora da escola Engenheiro Maia, Idem, op. cit.

²⁶² Zezinho, pai e assentado na agrovila 3, Idem, op. cit.

²⁶³ Lúcia, mãe e assentada na agrovila 5, Idem op. cit.

²⁶⁴ Alessandra, ex-estudante da escola Engenheiro Maia, Idem, op. cit.

Não obstante, as práticas dialógicas de Célia Ferraz possibilitaram atividades educacionais na escola Engenheiro Maia com participação dos educandos e comunidade. Em um caderno específico de relatos de projetos, encontramos registros com fotos referentes ao “Projeto Democracia na Escola”, tendo como participação o ex-estudante João Antonio, que proferia palestra a respeito do tema “Dívida Externa”.

Outra atividade que destacamos do mesmo caderno de relatos foi o “Projeto Comunidade vai a Escola”. De acordo com os registros nesse caderno, houve um mutirão de limpeza e pintura na escola da agrovila 2. Também houve mutirão “pra plantar grama, pra arrumar o jardim e pra ajudar a pintar” a escola Engenheiro Maia.²⁶⁵

Os registros do caderno de relatos da escola Engenheiro Maia, as entrevistas com pais, ex-estudantes e com Célia Ferraz, deixam fortes evidências de que os sujeitos da educação - educadores, educandos e famílias - educavam-se “em comunhão”, parafraseando Freire.

Célia Ferraz destacou que os pais e estudantes do MST ensinavam outros pais, estudantes e educadores a participar disciplinadamente de reuniões, festas, mutirões. Falavam e escutavam de modo organizado.

Durante a gestão de Célia Ferraz, embora a comunidade não tivesse participado do planejamento da escola, em termos formais, a participação de parte dos estudantes em determinados eventos da escola parece-nos que possibilitou incluir, de certo modo, as experiências de vidas e necessidades da comunidade assentada.

Tendo como referência o quadro teórico do segundo capítulo, podemos inferir que a substituição de Maria Elidia por Célia Ferraz significou, para a comunidade assentada identificada com o MST, uma certa passagem de uma educação bancária (Pedagogia Tradicional) para uma educação dialógica (Pedagogia Libertadora). Contudo a saída de Célia Ferraz parece ter minimizado a continuidade de um trabalho escolar, sob o prisma de concepções libertadoras da educação.

---

²⁶⁵Conforme informou Joao Antonio em entrevista realizada no mês de agosto de 2005. Entendemos que os mutirões não tinham como objetivo substituir o trabalho profissional de agentes escolares. Tudo indica que pretendiam contribuir, para que a escola ficasse mais bonita e mais acolhedora.

Capítulo IV

O Projeto Político Pedagógico das Escolas Públicas no Assentamento

Mostramos, no capítulo anterior, trechos do informativo da Diretoria Regional de Ensino, explicitando que a primeira diretora efetiva da escola Engenheiro Maia foi Aparecida do Carmo Mello Freitas. De acordo com as informações de educadores e da própria diretora, antes de assumir o cargo de direção, havia trabalhado na Diretoria de Ensino da região, exercendo a função de supervisão escolar.

Quando realizamos as primeiras visitas na escola Engenheiro Maia, em 2005, Aparecida do Carmo (conhecida como Do Carmo) havia assumido a direção da escola há pouco tempo e não foi tranquilo estabelecer os primeiros contatos porque, inicialmente, houve resistência por parte dessa diretora em autorizar que tivéssemos acesso aos materiais escritos referentes às atividades pedagógicas da escola, bem como às demais informações necessárias para a realização da presente pesquisa.

A pedido dela, foi necessário que fôssemos conversar com o diretor regional de educação, Dárcio José Gabriel, para que pudéssemos formalizar a pesquisa. Depois disso, retornamos à escola Engenheiro Maia e tivemos acesso aos materiais, bem como às informações que solicitávamos a cada visita que realizávamos nessa escola.

Em todos os momentos da pesquisa, estivemos “procurando” experiências pedagógicas inovadoras, ou seja, relatos de práticas que tentassem superar concepções tradicionais da educação escolar. Com isso, tomamos o cuidado de não incorrer no erro de tentar classificar arbitrariamente as práticas pedagógicas dos educadores entrevistados.

Afora as contribuições teóricas de autores brasileiros, conforme destacamos no capítulo II, acrescentamos, neste capítulo, as análises de Antonio Gramsci, pois trata-se de uma referência teórica central para nossos estudos, visto que, alinham-se às concepções de uma educação emancipadora. É perceptível a influência desse pensador nos estudos sobre educação de Vitor Paro. Compartilhamos com as reflexões de ambos referentes ao papel da educação para a humanização do homem. À esse respeito, Gramsci afirma:

A educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. (...) A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob controle do professor (...) ²⁶⁶

O fato de o professor assumir o “controle” na relação ensino-aprendizagem não significa que ele seja o único sujeito nesse processo. Gramsci refere-se ao importante papel de mediador do professor. Em suas palavras: “...o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça aparecer por vezes (...)”²⁶⁷

É importante ressaltar que não esperávamos ouvir nas entrevistas com professores, diretores e coordenadores pedagógicos, uma clareza teórica explicitamente relacionada às suas opções pedagógicas. Isso não significa pensar que o fato de não verbalizarem, nas entrevistas, suas concepções de educação escolar, os educadores não as tenham feito por meio de suas ações pedagógicas.

Não foi difícil perceber que as práticas pedagógicas de Aparecida do Carmo Mello apresentavam pouca ou nenhuma similaridade com as práticas educacionais de Célia Ferraz. Entretanto, durante o processo de aproximação com os educadores, foi possível observar que, dentre as professoras entrevistadas, Vera Maria de Almeida mostrava-se conhecedora da experiência de vida daquela comunidade e demonstrou bastante disposição em colaborar com a pesquisa, bem como contribuiu, decididamente, para estabelecermos contatos com outros educadores da escola Engenheiro Maia.

Destacaremos, inicialmente, neste capítulo, as práticas pedagógicas da professora Vera, como também apresentaremos os registros relacionados ao planejamento da escola Engenheiro Maia do ano de 2007.

Embora delimitemos o recorte temporal de nossa pesquisa, dentre os anos de 1984 até 2006, incluímos análises acerca do planejamento de 2007 por dois motivos: primeiramente, porque foi o único material escrito que encontramos referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Engenheiro Maia, o qual expressava esforços consideráveis por parte dos educadores em compreender a experiência de

²⁶⁶ GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995, p. 141-142.

²⁶⁷ Idem, *ibidem*, p. 138.

vida e demandas daquela comunidade. E é exatamente essa importante iniciativa dos educadores o segundo motivo que nos levou a selecionar esses registros, pois ao analisarmos a leitura realizada por eles em relação ao cotidiano daquela comunidade, entendemos que o planejamento elaborado em 2007, partiu de conhecimentos acumulados nos anos anteriores pelos educadores da escola.

Na sequência, apresentaremos relatos e reflexões das práticas pedagógicas das professoras Ruth Machado e Maria Olinda de Almeida Mazur (Marô), que em 2006 lecionavam na escola Agrovila 3. Pretendemos analisar as concepções diferenciadas de escola, subjacentes às respectivas práticas docentes, bem como tentaremos compreender em que medida estabeleceram relações dialógicas com a comunidade dessa agrovila.

No que se refere às escolas da área 1, destacamos três experiências de educadores que nelas trabalham. A primeira diz respeito ao projeto de educação infantil, a segunda está relacionada ao “Projeto Memória”, desenvolvida no Ciclo I da educação fundamental e a última, e não menos importante, refere-se ao relato de prática do professor Luiz Roman, que participa da direção regional do MST/Itapeva.

Entendemos que as citadas experiências inscrevem-se em ações, combinadas ou não, referentes aos projetos políticos pedagógicos desenvolvidos nas escolas públicas, situadas no assentamento e em seu entorno. Desse modo, podemos analisar a natureza das ações político pedagógicas entre educadores, educandos e famílias assentadas, que participam do MST na região.

4.1. Prática Docente e Proposta Pedagógica da E.E. Bairro Engenheiro Maia

Em nossas visitas à escola Engenheiro Maia, realizamos entrevistas com educadores que exerceram e exercem diferentes funções na escola. A escolha em apresentar, inicialmente, neste item, o trabalho da professora Vera Barreto justifica-se por dois principais motivos. Primeiramente, trata-se de uma professora que apresentou um tempo longo de permanência na escola Engenheiro Maia, quando comparado aos demais. Paralelamente a esse fato, sua entrevista e as conversas formais que tivemos com pais que participam do MST possibilitaram inferir que, ao longo de seu trabalho docente, desenvolveu práticas pedagógicas dialógicas com educandos e familiares, ainda que de modo pontual, como ela afirmou na entrevista:

Meu nome é Vera Maria de Almeida Barreira. Eu sou de Itaberá, nasci em 1965 (...), sou professora há quase 15 anos, sou PEB I e PEB II, tenho magistério. (...) Quando eu ainda fazia faculdade, já comecei a lecionar Ciências, e há cinco anos eu sou efetiva. [Aqui] eu tive aluno que eu dei aula na 4ª série, depois eu dei aula no 3º colegial. Como efetiva, eu trabalho aqui há cinco anos, juntando todo o tempo que eu trabalho aqui, eu tenho uns 10 anos. (...) Tenho 30 aulas, fora o HTPC ²⁶⁸, mais ou menos 35 horas aulas semanais. (...)

Eu moro na cidade de Itaberá, a gente vem de transporte coletivo, a gente pega uma Kombi, nós pagamos. (...)

Na verdade o professor de ciências e de outras áreas não vai trabalhar sozinho (...)

E muitas vezes, a gente tem que deixar de lado uma aula que você planejou e de repente um assunto que surgir você tem que trabalhar aquele assunto que é mais grave no momento. Tem que ser sensível, quando a gente vê que o conteúdo não está rendendo, a gente tem que vê o que que é a realidade deles pra gente poder aproveitar (...)

(...) nós estamos fazendo várias capacitações, todos os professores ligados no projeto leitura (...) tem muitas propostas, muitos projetos muito bons, do governo, mas tem coisa que é sonhadora, é muito bonito no papel, tem coisa simples, mas tem coisa que precisa de dinheiro, e eles querem que a gente busque parceria, tá difícil em nossa cidade, nossa cidade tem muitas escolas, e a situação financeira não tá bonita, desemprego, quem acaba sendo a parceria da escola é o professor, a direção, a coordenação, porque a gente tem que tá se virando, tirando dinheiro do bolso, fazendo uma festinha aqui, vendendo uma feijoadinha ali, fazendo rifa lá e aqui, porque tá difícil (...) ²⁶⁹

Durante a entrevista, a professora lembrava-se de momentos em que desenvolvia atividades com os educandos, ressaltando as qualidades dos mesmos, como os desafiava, demonstrando orgulho e prazer pela profissão que exercia na escola Engenheiro Maia. Falava dos estudantes, lembrando de seus nomes, de seus gostos, de seu cotidiano.

A professora Vera Maria de Almeida, professora de Ciências, narrou que desenvolvia atividades relacionadas à “educação sexual”, em que contemplava a discussão de gênero; a questão da auto-estima; o conhecimento e valorização do corpo na adolescência.

Vera relatou que o planejamento para o segundo semestre de 2005 estava relacionado à “agenda ambiental da escola”. Informou que o professor de história estava “levantando os dados, através de redações”, para verificarem o que os alunos

²⁶⁸ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

²⁶⁹ Entrevista realizada no dia 08 de julho de 2005 na escola Engenheiro Maia.

desejavam mudar na escola. Citou que o tema “Água” havia sido destacado para ser desenvolvido, “não só para a professora de ciências, como em outras áreas também”.

O segundo tema seria a questão do “lixo”, que, de acordo com as informações de Vera, faria com que todos participassem de uma campanha. O terceiro tema “vai ser a partir do levantamento que vier dos alunos, o que a gente conseguir colher deles...” Esse trabalho iria ser efetivado no segundo semestre de 2005, e as propostas advindas dos estudantes iriam ser sistematizadas em uma espécie de mural que seria denominado “árvore dos sonhos”.

Ao retornarmos à escola em 2006, não foi possível perceber se este último trabalho teve continuidade, pois não apareceu nos cadernos de registros da escola os temas apresentados pelos educandos e, tampouco, como foram desenvolvidos pelos professores e demais educadores da escola. Se aconteceu, não foi publicado. Ademais, a professora Vera de Almeida havia solicitado remoção para lecionar em outra escola na cidade de Itaberá. Tanto ela quanto alguns professores não faziam mais parte da equipe de docentes da escola Engenheiro Maia.

Vera de Almeida apresentou esforços consideráveis para contemplar, em seu plano de ensino, demandas advindas do cotidiano de seus educandos. Sua trajetória profissional não parece diferente das histórias de vida narradas por Cleide Lisboa, Célia Ferraz, Sandra Queiroz e outros educadores entrevistados, no que diz respeito às referências ao ensino tradicional predominante nos cursos de graduação oferecidos por instituições privadas na região. Nesse sentido, o fato de se tentar superar as concepções de uma educação bancária pode ser visto como uma prática inovadora, que não deve ser desconsiderada.

Outro problema que observamos no cotidiano da escola Engenheiro Maia, não muito diferente da situação de outras escolas públicas no país, diz respeito às tentativas da professora Vera de Almeida em desenvolver atividades diversificadas, significativas e desafiadoras com seus educandos, mas contando com ínfimos recursos financeiros oferecidos pelo Estado, como relatou:

A escola teria que ser diferente, com tanta mudança, tanta tecnologia. Mas a gente não tem recurso. A gente tava comentando esses dias: que escola que não quer levar os alunos pro teatro, para atividades diversificadas, ao cinema. Itapeva tem agora cinema. Mas pra levar uns e não levar outros é injusto. E pra levar todo mundo,

não tem. Na verdade pra tudo precisa de dinheiro, como vamos levar uma classe e não levar outra?²⁷⁰

Contudo não observamos na fala dessa educadora, um tom desanimador, pessimista, como se não fosse possível desenvolver atividades inovadoras junto aos educandos da escola Engenheiro Maia. Ao contrário, ao longo da entrevista, ficou bastante evidenciado que, apesar das adversidades, a professora Vera de Almeida não mediu esforços para desenvolver, nas aulas de ciências, práticas dialógicas, em que destacava determinados conhecimentos que contribuíssem para a atualização histórico-cultural das crianças e jovens do assentamento, ainda que de modo pontual.

Ao analisarmos a formação da escola Engenheiro Maia, parece-nos que a discussão pedagógica, enquanto um exercício intencional e mais ou menos sistemático é algo novo, sendo formalizada em um material escrito intitulado *Proposta Pedagógica. E.E. “Bairro Engenheiro Maia. Itaberá-SP” (2007)*. Embora muito recente, sua elaboração pode ser considerada uma síntese de anos anteriores de trabalho desenvolvido pelos educadores junto aos educandos, tentando apreender o vivido e demandas dos mesmos.

A primeira parte do texto contempla informações da escola, tais como: decreto de criação, horários de funcionamento, recursos e materiais físicos e quadro de docentes, funcionários e direção das escolas, ou seja, tratam-se de informações objetivas a respeito da escola.

O que nos chamou a atenção foi a parte subsequente do material 2. *Caracterização do meio social, econômico cultural*. Em nosso ponto de vista, nessa parte do texto, educadores da escola Engenheiro Maia apresentam suas interpretações referentes ao cotidiano de seus educandos:²⁷¹

Os alunos que compõem este agrupamento hoje são provenientes dos Bairros Agrovila II, Agrovila III, Agrovila V, Agrovila VI, Rio Verdinho, Fazenda Jatibuca, Padilha, Fazenda Cambará, Fazenda Pedrinha, Fazenda Figueira, Banco da Terra, Água Azul, Água Amarela.

Os bairros que compõem este agrupamento desenvolvem atividades agrícola e pecuária. A clientela atendida pela escola, a maioria são

²⁷⁰ Vera de Almeida, Idem, op.cit.

²⁷¹ Não temos a idéia de que o registro que apresentamos a seguir seja uma cópia verídica do pensamento da totalidade dos educadores da escola Engenheiro Maia. Sabemos que, por vezes, os planejamentos são elaborados de maneira apressada e apenas para cumprir meras formalidades. Não obstante, no caso da escola pesquisada, percebemos que o material escrito reflete uma considerável tentativa de compreensão acerca do modo de vida dos educandos e familiares da escola Engenheiro Maia.

filhos de pais que moram em assentamentos rurais, também fazendo parte filhos de pais que são pequenos proprietários rurais e fazendeiros, assim formando uma clientela diversificada.

As dificuldades encontradas são dos alunos de conciliar escola e trabalho e muitas vezes o aluno abandona a escola para auxiliar o pai no trabalho, para isso é necessário a conscientização dos pais quanto a importância da escola na vida dos filhos como agência cultural transformada, também há o cansaço dos alunos do período noturno, por serem trabalhadores e por isso há a necessidade de uma metodologia que estimule a participação e reflexão crítica dos alunos antes de tudo são agricultor forte e trabalhador e esperançoso na certeza de dias melhores, porque coloca nas mãos de Deus, seu futuro e na fé seu presente.

Dotado destas qualidades, ainda reúne habilidades para superar as tristezas com cantigas de viola, músicas sertanejas e partidas de futebol e jogos de baralho. O perfil do homem do campo assim delinea: com respeito, carinho, fé, sempre esperançoso e resoluta na caminhada da fé. Cria seus filhos dentro de sua cultura e assim o meio social tipicamente campesino, incorpora, novas tecnologias, com TV, rádio, antena parabólica, som e outros bens modernos.

Como toda população agrícola, a maioria tem poucos recursos próprios através de campanhas e doações, supre as carências nutritivas e de material escolar.

A escola precisa estar sempre atenta e preparando profissionais competentes e sensíveis, possibilitando a intervenção educador-aluno-educador, requisitos que a direção sempre consegue, através de reuniões periódicas, conscientizando os profissionais.

O atendimento à saúde: médico, hospitalar e odontológico é prestado no município de Itaberá.

Quanto aos aspectos psico-sócio-cultural, a escola utiliza dados levantados através de questionários (...) O processo pedagógico que vise a verdadeira qualidade de ensino que leve o aluno a aprender de forma que possa viver bem.

Decorrente da compreensão acerca do cotidiano dos educandos, no mesmo documento, elencam-se os *problemas gerais* da comunidade, a saber:

- Falta de política agrícola;
- Estradas em péssimas condições, dificultando o escoamento da safra, além da locomoção de moradores, alunos e funcionários;
- Ausência de política educacional que permeie currículos, objetivando fixar o homem no campo.²⁷²

Na sequência, informam os *Problemas específicos*:

Problemas que dificultam o processo educacional

- Estradas rurais em más condições
- Falta de espaço físico
- Necessidade de resgatar valores morais, éticos, culturais

²⁷² Proposta Pedagógica E.E. “Bairro Engenheiro Maia. Itaberá-SP” (2007). Anotações do Caderno de Campo. Visita realizada em 11 de maio de 2007.

- Falta de quadra de esportes
- Necessidade de implantar projetos especiais visando alcançar às diretrizes da escola (...) ²⁷³

Nota-se que os educadores tentam conhecer aspectos da vida de seus educandos e identificam determinados problemas, decorrentes das observações e estudo que realizaram a respeito da comunidade que frequenta a escola Engenheiro Maia. Porém faz-se necessário destacar e problematizar uma importante afirmação citada no planejamento de 2007.

Referimo-nos ao problema da evasão dos jovens. Chamou-nos a atenção constatação desse problema, porque nas entrevistas com educadores, ex-estudantes e pais da escola Engenheiro Maia, não o mencionaram. Isso nos permite questionar a validade dessa questão em relação aos jovens assentados. Um dos motivos da suposta evasão escolar, de acordo com o documento, diz respeito ao trabalho dos jovens que frequentam a escola. No próprio texto, afirmam que os educandos chegam cansados e ficam desestimulados para acompanhar as aulas.

No caso dos jovens que vivem nas agrovilas, nossas observações, conversas formais e entrevistas com estudantes e ex-estudantes permitem-nos inferir afirmações diferenciadas da análise apresentada no planejamento da escola Engenheiro Maia. Em nossas constantes visitas ao assentamento, não nos pareceu que o trabalho dos jovens nas agrovilas fosse incompatível com as exigências dos estudos.

Uma das observações que realizamos acerca do cotidiano dos assentados refere-se à aquisição coletiva - por cooperados ou pequenos grupos de famílias - de máquinas que favorecem a diminuição do esforço físico do trabalho camponês no assentamento. No caso do trabalho, considerado pesado, que é o caso da colheita de feijão, é comum recorrerem ao trabalho assalariado temporário de outrem.

Evidentemente, não estamos argumentando que seja fácil conciliar estudo e trabalho para os jovens assentados. Entretanto os jovens estudantes, ex-estudantes e pais entrevistados não verbalizaram esse problema, possibilitando-nos questionar se constitui um problema para a comunidade assentada ou se não seria uma afirmação generalizada, pouco aprofundada por parte dos educadores.

Na entrevista que realizamos com Zezinho, os problemas que mais incomodavam os pais assentados e que foram motivo para convocação de uma reunião com a direção da escola e diretoria de ensino foram basicamente dois: o excesso de

aulas vagas e alcoolismo na escola. O primeiro problema parece que foi amenizado no ano de 2006, porque houve ingressos de professores, decorrência de concurso público na rede estadual. O segundo não foi mais citado nas conversas formais e registros da escola. Tudo indica que, por uns tempos, estão conseguindo controlar o problema de entrada de bebida alcoólica na escola, que também fez parte da pauta da APM da escola, durante “o caso da fossa”, que mostramos no capítulo 3.

Na conversa formal que tivemos com a coordenadora pedagógica Magda, um dos problemas centrais que ela enfatizou diz respeito à rotatividade dos professores.

A citação acima, referente ao planejamento de 2007 da escola Engenheiro Maia, trata de uma importante iniciativa por parte dos educadores da escola, que demonstram pretensão de conhecer quem são os educandos e pais da escola Engenheiro Maia. No entanto apresentam pouco aprofundamento referente ao complexo cotidiano daquela comunidade, que não pode ser compreendida do modo simplista e homogêneo, como parece ser vista no trecho que destacamos. As reflexões expressas nesse documento da escola Engenheiro Maia parecem-nos revelar uma certa “consciência ingênua” dos educadores.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica.²⁷⁴

Na parte relacionada às “Diretrizes e Metas” do projeto político pedagógico da escola Engenheiro Maia, percebemos que os educadores apresentam uma concepção de escola que não se limita ao ensino tradicional:

(...)
A visão do homem, que esta instituição escolar pressupõe é do cidadão crítico, participante, solidário, respeitoso, equilibrado, moral e ético (...)
(...) O aluno deverá valorizar a Educação Escolar que o levará a adquirir condições para lutar pelos seus direitos e ser um cidadão capaz de opinar sobre o mundo real que o cerca(...)
(...)
A escola, também trabalhará temas relacionados à valorização do homem do campo, um dos anseios de nossa comunidade.
(...)

²⁷³ Idem, op.cit.

²⁷⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 31

Ressaltando a importância do homem do campo, com ou sem saber sistematizado, evidenciando que a escolaridade, portanto, o levará a melhorar ainda mais sua condição de vida e de trabalho.²⁷⁵

Na parte relacionada apenas às “Metas”, o documento menciona as opções teórico-metodológicas de ensino dos educadores escola Engenheiro Maia:

Com o construtivismo, o professor com o orientador e respeitando a bagagem, que cada aluno possui, deverá oferecer ao aluno a norma culta (...) [por meio da] diversificação de metodologias (...)
(...)
Trabalhar com os temas transversais tais como: higiene, cidadania, respeito, meio ambiente buscando conscientizar e envolver cada vez mais a comunidade escolar (...)
(...) desenvolvimento de Projeto interdisciplinar (...) ²⁷⁶

Embora o texto não apresente a devida fundamentação teórica dos conceitos citados, não podemos desconsiderar que os educadores da escola Engenheiro Maia apresentam opções pedagógicas mais próximas de uma educação escolar dialógica, tentando superar a concepção bancária na relação ensino e aprendizagem.

Após décadas de formação da Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia, o projeto político pedagógico dos educadores parece que ainda é incipiente, bem como o processo de formulação do projeto limita-se aos educadores, sem participação dos educandos e comunidade. Contudo as entrevistas com professores da escola Engenheiro Maia permitiram-nos inferir que não apresentam resistências em contemplar, em seus planos de aula, as demandas advindas das experiências de vida dos educandos, ainda que parcial e pontualmente, conforme destacamos no relato da professora Vera de Almeida.

As entrevistas e conversas formais com ex-estudantes e pais assentados possibilitam-nos afirmar que as dificuldades relacionadas à infra-estrutura da escola, em parte, foram superadas, devido à participação dos mesmos. No entanto não conseguiram ainda adentrar nos espaços formais da escola, para participar das discussões pedagógicas, embora parte da comunidade assentada participe de um movimento social, que ao longo de duas décadas, vem elaborando e publicando textos, livros e cadernos referentes à educação, tendo como referências teóricas diversos pensadores, tais como Paulo Freire, Makarenko, Pistrak, entre outros.

²⁷⁵ Proposta Pedagógica E.E. “Bairro Engenheiro Maia. Itaberá-SP” (2007). Anotações do Caderno de Campo. Visita realizada em 11 de maio de 2007.

²⁷⁶ Idem, op. cit.

As observações e entrevistas com as lideranças do MST permitem-nos observar que a discussão pedagógica propriamente dita, entre os assentados que participam do Movimento na região, é recente. Entretanto tal discussão é suficiente, em nosso ponto de vista, para imprimir uma dinâmica nas escolas, em que pudessem ocorrer encontros mais fecundos entre as ações político-pedagógicas de educadores, educandos e pais.

Ao analisar a contribuição de movimentos sociais em relação à educação formal, Miguel Arroyo afirma:

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. (...). O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana.²⁷⁷

Isso posto, faz-se necessário compreender por que as famílias camponesas, que participam desse importante movimento social e apresentaram um fabuloso esforço para conquistarem as escolas públicas, não conseguiram ainda participar, de modo sistemático, dos espaços formais da escola Engenheiro Maia, para discussão e elaboração de um projeto político pedagógico condizente com as necessidades das novas gerações no assentamento. Analisaremos essa questão mais adiante.

4. 2. Diferentes Práticas Docentes na Escola Agrovila 3

Em outubro de 2006, Márcia Ramos e Zezinho, juntos com outras lideranças do MST e comunidade da agrovila 3, organizaram uma atividade denominada “Semana Pedagógica”, em que se previam diversas atividades políticas, culturais e educacionais, conforme mostramos no convite (Anexo 2).

Embora não tivéssemos determinado, *a priori*, que fôssemos contemplar procedimentos metodológicos referentes à pesquisa participante, o processo da pesquisa, inicialmente, qualitativa e de observação, desdobrou-se em aproximações com a comunidade assentada, que exigia maior envolvimento da pesquisadora com

atividades educativas. Em decorrência disso, nos convidaram para participar da “Semana Pedagógica” na agrovila 3.

Nossa participação foi importante, tanto para aprofundar nossas observações referentes às práticas pedagógicas dos educadores da escola agrovila 3 quanto para analisar a relação entre educadores, educandos e comunidade assentada.

Desenvolvemos três oficinas intituladas “sexualidade infanto juvenil”, pelo fato de esse assunto ser considerado uma demanda por parte das famílias que estavam organizando o evento. A primeira oficina foi desenvolvida junto com a 3ª série da professora Maria Olinda de Almeida Mazur, conhecida como Marô. Na sequência, desenvolvemos a segunda junto com a 4ª série da professora Ruth Machado. Ambas lecionam de manhã, na escola Agrovila 3. Na parte da tarde, realizamos a terceira oficina junto ao Núcleo Che Guevara da agrovila 3, no espaço reservado para a ciranda infantil na mesma agrovila.

Embora a temática fosse a mesma, para cada turma foi preparada uma oficina específica, pois as faixas etárias, apesar de próximas, exigiam tratamento diferenciado do assunto. As três oficinas só poderiam ser consideradas bem sucedidas, se ao final, as crianças e adolescentes formassem perguntas referentes ao tema.

Foi muito prazeroso o desenvolvimento da oficina junto com a 3ª série da professora Marô, pois tanto a participação das crianças quanto da professora ocorreu com bastante naturalidade, o que contribuiu significativamente, para que os educandos elaborassem suas questões referentes ao assunto sem medo de escrever “errado” e sem medo de solicitar ajuda da professora, quando necessário.

Durante o desenvolvimento da oficina, ficou perceptível que a professora Marô apresentava práticas pedagógicas para além das concepções tradicionais da educação. Observamos que, no quesito alfabetização, tratava-se de uma especialista, pois sua fala e relacionamento com seus educandos expressavam reflexões mais aprofundadas a respeito do complexo processo de aprendizagem das crianças.

Em uma das conversas que tivemos com a professora Marô, ela contou que, apesar das dificuldades, havia participado de um curso de especialização referente à alfabetização em uma universidade pública, localizada no Estado do Paraná. Desse

---

²⁷⁷ ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

modo, ampliou seus conhecimentos e teve acesso às contribuições teóricas de Vigotsky, por meio de um dos professores que ministrava o referido curso.

Uma das mais conhecidas e importantes contribuições desse pensador russo, para pensarmos na aprendizagem da criança, diz respeito ao conceito por ele elaborado, denominado *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) (...) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (...) Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a *zona de desenvolvimento proximal*.²⁷⁸

Vigotsky concebe a escola enquanto um importante espaço social, em que “o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento da criança.” Para tanto, em seus estudos, determinou pelo menos dois níveis de desenvolvimento: “O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento *já completados* (...)”²⁷⁹

Esse pensador russo contribuiu para demonstrar que “a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente (...)”, e que “(...) o curso subsequente de seu aprendizado, seria, obviamente, diferente.”

Essa diferença entre [por exemplo] doze ou oito anos ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a *zona de desenvolvimento proximal*. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.²⁸⁰

²⁷⁸ VIGOTSKI, Lev Semennovich. **A Formação Social da Mente**. o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. Michael Cole... [et al.]; Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira, Solange Castro. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 94-95, grifos nossos.

²⁷⁹ Idem, ibidem, P. 97, grifos do autor.

²⁸⁰ Idem, ibidem, p. 97, grifos do autor.

A professora Marô leciona na escola Agrovila 3, apenas há dois anos, mas já tornou-se referência para as crianças e pais, devido ao modo diferente de ensinar e de se relacionar com os educandos e comunidade assentada. Em decorrência disso, é bastante solicitada para ajudar na realização de atividades junto à comunidade. Esse fato impossibilitou que pudéssemos realizar uma entrevista com ela, conforme o procedimento metodológico da história oral. Não obstante essa educadora gentilmente se dispôs a escrever um relato de sua trajetória de vida e profissional, bem como destacar alguns momentos de seu trabalho docente na escola agrovila 3.

No trecho do relato a seguir, podemos perceber que seu contato com discussões pedagógicas inovadoras em relação à alfabetização não é tão recente:

Nasci dia 12/08/66. (...) Morávamos num sítio distante de vizinhos. (...) Viemos para a cidade na idade escolar de meu irmão, um ano mais velho que eu, e fomos morar com minha avó. (...) [passado um tempo] (...) comecei o magistério (...)

Em 1986, iniciei minha vida profissional com uma turma pré-escolar e já no ano seguinte continuei com o mesmo trabalho, dessa vez, em creches municipais. Em 1992, aceitei o convite como diretora em uma das creches, mas em 1994 retornei à pré-escola (...)

Quando municipalizou, em 1998, deixei a pré-escola e iniciei no ensino fundamental com uma 1ª série e fui me realizando na alfabetização dentro da proposta sócio-interacionista da qual tive conhecimento ainda na pré-escola através de uma coordenadora chamada Neiva (...) que nos orientava sobre os níveis da escrita e o trabalho com o alfabeto móvel.

Efetiva municipal, em setembro/2002 fui convidada para coordenação escolar e em 2005, diretora de uma das creches do município quando pedi exoneração em 2006, pois me efetivei no Estado e após meses de dúvidas e medo, fui acolhida na comunidade Agrovila III com uma turminha linda de 3ª série e com a qual tive a felicidade de continuar em 2007.²⁸¹

Vê-se que a professora Marô apresenta uma considerável experiência em alfabetização de crianças, destacando-se de outros educadores entrevistados, visto que parece-nos contemplar em seu cotidiano no trabalho docente uma autêntica e necessária práxis pedagógica.

Tanto isso é verossímil que, durante o desenvolvimento das oficinas pedagógicas referentes à sexualidade infanto-juvenil, a professora Marô apresentou

---

²⁸¹ Relato elaborado em dezembro de 2007. Em nossas conversas, a professora Marô informou que nasceu e mora em Itararé/SP. Os referenciais teóricos citados por Marô acerca da proposta denominada “sócio-interacionista” são Emília Ferreira e Vigotsky. Sabemos que existem estudos polêmicos acerca dessa importante concepção teórico-metodológica para a educação escolar. Contudo isso não é relevante, no momento, para os fins de nossa pesquisa.

práticas pedagógicas explicitamente diferenciadas em relação às práticas docentes da professora Ruth Machado.

Dissemos anteriormente que as oficinas desenvolvidas seriam consideradas satisfatórias se as crianças, no final, conseguissem elaborar questões relacionadas ao assunto. Dissemos também que o roteiro das oficinas não eram os mesmos devido à pequena diferença das faixas etárias. O importante é que os participantes ficassem bastante envolvidos e apresentassem curiosidades a respeito do tema. O resultado foi muito satisfatório. Concluímos as oficinas com o compromisso de retornar com as questões “respondidas”.²⁸²

Desse modo, realizamos duas etapas das oficinas. A primeira aconteceu na semana pedagógica (outubro de 2006), conforme informamos. A segunda etapa ocorreu em junho de 2007, tempo suficiente para que pudéssemos retornar com as questões sistematizadas e com um roteiro dinâmico, em que as questões eram respondidas de modo não tradicional. O resultado da 2ª etapa também foi bastante satisfatório. Não foi possível esgotar o assunto e tampouco esperávamos que isso ocorresse. O importante foi deixar como experiência novas possibilidades de conversar e estudar esse tema, muito significativo para os educandos e os adolescentes do núcleo Che Guevara.

Outro aspecto, mencionado no início, foi o fato de observar com mais rigor as práticas pedagógicas das professoras Marô e Ruth. Embora possamos afirmar que ambas contribuíram, significativamente, para que pudéssemos realizar as oficinas de modo satisfatório, não é possível dizer o mesmo em relação às práticas pedagógicas dessas duas educadoras.

Cabe ressaltar que nossas reflexões referentes às práticas pedagógicas das duas professoras não se iniciaram com as oficinas. Mas, sem dúvida, a pesquisa participante propiciou que pudéssemos observar melhor o cotidiano da escola Agrovila 3.

Afirmamos, no capítulo 3, que a professora Ruth Machado, de acordo com o que verbalizou na entrevista, apresentava disposição para tentar superar a forte influência da pedagogia tradicional em sua trajetória profissional. Contudo durante a oficina que realizamos na semana pedagógica em sua sala de aula, nos momentos que incentivávamos a participação das crianças, e algumas delas manifestavam-se de maneira “incorreta”, aos olhos da professora, era comum essa educadora chamar a

---

²⁸² No Anexo 3, apresentamos trechos dos relatórios das oficinas com as perguntas (sistematizadas) elaboradas pelos participantes das 3ª série, 4ª série e do núcleo Che Guevara da agrovila 3.

atenção de seus educandos, inferiorizando-os em relação às crianças da professora Marô. Não hesitava em repetir que seus alunos mostravam-se menos participativos do que a classe da professora Marô.

O modo como a professora Ruth Machado falava com os educandos reforçava o sentimento de insegurança que as crianças, por vezes, tentam dissimular na relação ensino- aprendizagem. No momento em que solicitamos que escrevessem suas dúvidas a respeito do tema da oficina, praticamente a metade da classe disse que não saberiam escrever as perguntas. A professora não teve o cuidado de estimulá-los, para que tentassem escrever do jeito deles, para que fosse possível interagir com as dificuldades dos mesmos. Ao contrário, imediatamente se propôs a escrever para eles, ressaltando as dificuldades que as crianças apresentavam com a linguagem escrita, e quase que compulsoriamente repetia, de modo que todos ouvissem, que não sabiam escrever.

Apesar do ambiente adverso à aquisição e ampliação do conhecimento científico, as crianças mostraram-se ávidas em entender acerca do assunto apresentado na oficina. Foram receptivas conosco. Solicitaram mais atenção porque se mostraram mais dependentes, com medo de arriscar, de escrever, de dançar. Mesmo assim, participaram, e, no final, tentando superar a timidez e o medo, dançaram e confidenciaram suas dúvidas tanto para a educadora que desenvolvia a oficina quanto para a professora Ruth.²⁸³

Apesar da prática docente marcadamente tradicional da professora Ruth machado, avaliamos que, nessa classe, o resultado da oficina foi satisfatório, pois, como dissemos, o objetivo da primeira oficina seria sensibilizar as crianças, para que escrevessem suas dúvidas a respeito do tema. No final, a quarta série da professora Ruth apresentou muitas perguntas, tão complexas quanto as questões elaboradas pela 3ª série e pelos adolescentes do Núcleo Che Guevara, conforme mostramos no Anexo 3.

Ao contrário da professora Ruth, observamos que as práticas educativas da professora Marô superam a pedagogia tradicional. Em uma de nossas conversas formais, Marô analisou a semana pedagógica como um momento muito importante para aproximar a comunidade da escola e vice-versa. Devido ao pouco tempo na escola da Agrovila 3, informou que não teria condições de fazer afirmações acerca da proposta educacional do MST. Informou-nos que se identifica com propostas

---

²⁸³ No roteiro da primeira oficina reservamos o momento final para apresentação de uma música relacionada ao tema e convidamos os participantes para dançar.

educacionais denominadas “sócio-construtivismo”, “sócio-interacionismo” e notou similaridades entre seus referenciais teórico-metodológicos de ensino em relação ao projeto pedagógico do MST, embora não saiba se o Movimento utiliza esses termos.

O relato elaborado pela professora Marô, as conversas formais e informais, o acompanhamento em atividade coordenada por ela junto à comunidade da Agrovila 3 e as observações que realizamos nas duas etapas das oficinas pedagógicas “sexualidade infanto juvenil” permitem-nos afirmar que essa educadora apresenta práxis pedagógicas dialógicas, contribuindo para que as crianças atualizem-se histórico e culturalmente.

Outro aspecto que nos chamou bastante a atenção a respeito da práxis pedagógica da professora Marô refere-se ao cuidadoso registro das aulas que desenvolve com sua classe. Uma das atividades registradas por ela, que cabe destacar, relacionou-se à pesquisa realizada com a classe acerca das histórias de vida dos familiares dos educandos, tendo como cenário a luta pela conquista e permanência na fazenda Pirituba. O desenvolvimento de toda a atividade contou com a participação efetiva das crianças. Inicialmente foi feito um convite formal ao “Sr. José Aparecido Ramos” (Zezinho) para comparecer à escola em junho de 2006 com data e horário antecipadamente marcada. Zezinho respondeu também formal e prontamente ao convite. Na data marcada, conversou com as crianças a respeito do processo da ocupação das terras até a constituição da Agrovila 3.

Junto com a classe, a professora Marô elaborou um texto coletivo a partir das informações apresentadas por Zezinho no dia da palestra. Em seguida, de acordo com o cuidadoso e bonito registro da professora Marô, cada criança foi estimulada a escrever informações a respeito de suas famílias e alguns dados do cotidiano das mesmas.

Em cada fase da atividade, percebemos que a professora Marô desenvolveu com igual e necessária intensidade a oralidade e a escrita das crianças, bem como outras formas de linguagens. Não nos pareceu que a professora distribuísse o tempo de maneira aleatória. Parece que cada momento foi planejado, para que as crianças conhecessem as trajetórias de lutas de suas famílias, e, paralelamente, desenvolvia com cuidado, metodologias adequadas para a aquisição da cultura letrada de acordo com a faixa etária de seus educandos. Cada atividade produzida pelos educandos foi cuidadosamente guardada. A preocupação com a estética revela, em nosso ponto de vista, que a produção das crianças é um indispensável dado para a continuidade do

trabalho pedagógico da professora Marô. A esse respeito, Paulo Freire afirmava que a estética é um componente inerente à incorporação de novos valores entre educadores e educandos:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (...) Educar é substantivamente formar. (...) Supõe a disponibilidade à revisão dos achados (...) ²⁸⁴

As atividades desenvolvidas na classe da professora Marô parecem adquirir um aspecto novo, parece que tudo fica mais bonito, alegre, bem cuidado. Os convites para reuniões de pais, por exemplo, são confeccionados pela classe de um modo que as famílias, provavelmente, ficam mais sensibilizadas a participar da vida escolar de seus filhos. As palavras são cuidadosa e carinhosamente selecionadas e expressam respeito e importância em relação à participação das famílias camponesas nas atividades desenvolvidas pela escola.

Junto com os educandos, a professora Marô pensa em determinadas maneiras de os pais receberem o convite e deixarem fixados em algum lugar de fácil visualização. Uma das idéias colocadas em prática no mês de maio foi um porta-recado feito com pregadores de varal, os quais os alunos coloriram e, em seguida, colocaram um pequeno imã, em uma das partes do pregador para fixar na geladeira, pois, desse modo, os pais não esqueceriam a data da reunião na escola da agrovila.

Foi com essa *boniteza* que a professora Marô sensibilizou sua classe para as duas etapas da oficina denominada “sexualidade infanto juvenil”. Nessa atividade educativa, como dissemos, foi possível verificar melhor as diferenças entre as práticas problematizadoras da professora Marô em relação à concepção de uma educação bancária desenvolvida por Ruth.

Durante o desenvolvimento da oficina pedagógica, a professora Marô demonstrou bastante afinidade com os objetivos da atividade, da metodologia e da concepção de educação subjacentes ao desenvolvimento da oficina. O tratamento respeitoso e carinhoso da professora contribuía, significativamente, para que as crianças ficassem à vontade e participassem intensamente da oficina. Quando iniciamos o projeto, solicitando que cada criança escrevesse seu nome e o que gostaria

de fazer naquele momento, se não estivesse na escola, a professora Marô anotou, espontaneamente, as respostas das crianças, e, no final da oficina, entregou uma cópia do registro tanto dessa parte quanto referente às perguntas das crianças.

Também ficou visível que ela desafia as crianças constantemente. Não dá “respostas prontas”, deixando espaço para que eles apresentem hipóteses e juntos encontrem as respostas que não são apresentadas como dadas, ou seja, como se fossem verdades. Quando ocorreu de uma ou outra criança verbalizar dificuldades para escrever suas perguntas, ela estimulou, para que escrevessem do jeito delas, apenas em raríssimos casos, ela anotou as perguntas ditadas pelos alunos. No final da oficina, observamos que as crianças escreveram do jeito delas e não foi difícil entender as questões formuladas por todos os educandos da 3ª série da escola Agrovila 3.

Retomando as contribuições de Vigotsky, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas apresentadas pela professora Marô inserem-se no importante papel mediador do educador para a realização da *Zona de desenvolvimento proximal* dos educandos.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.²⁸⁵

Apesar dos esforços apresentados pela professora Marô em estimular a participação dos pais nas reuniões da escola, em seu relato afirmou que, de modo geral, o acompanhamento da vida escolar das crianças por parte de suas famílias deixa a desejar:

A comunidade é acolhedora e só tenho a agradecer. Sinto apenas que os pais poderiam se envolver mais com a escola, em especial no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, nos momentos de reunião, mutirão e mesmo de festas, pois talvez pelo trabalho, quase não participam ou são sempre os mesmos (que são poucos), que estão presentes e com os quais estreitamos laços. Ainda estamos caminhando e tenho certeza que a cada dia aumentamos esses laços, para tornar real o coletivo, a presença viva da comunidade na escola.

---

²⁸⁴ FREIRE, 2007, p. 32-33.

²⁸⁵ VIGOTSKI, 2007, P. 98.

Com a liderança da agrovila, sabemos que podemos contar sempre, pois nos apóiam todas as vezes que precisamos e acreditamos que estarão nos auxiliando no que diz respeito a uma maior participação dos pais, um maior espírito de equipe e comunidade envolvendo as ações escolares.²⁸⁶

O comentário da Marô nos possibilitou ressaltar nossas indagações acerca do hiato existente entre a luta pela implantação da escola e a efetiva participação da comunidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços formais das escolas conquistadas. A hipótese da professora Marô é a de que talvez o trabalho absorva a vida da comunidade de tal modo que impossibilite a presença da maior parte dos pais nas reuniões e outras atividades organizadas pelos educadores da escola Agrovila 3, e apresenta perspectiva de superar essa dificuldade com o apoio e participação das lideranças da Agrovila 3.

Temos dúvidas se as dificuldades de participação de parte dos pais na vida escolar de seus filhos estejam relacionadas apenas ao trabalho. Temos dúvidas também se as lideranças da agrovila apresentam disponibilidade suficiente para reverter esse processo de pouca participação das famílias no acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Pretendemos suscitar reflexões mais adiante acerca dessa questão. Antes, porém, continuamos destacando determinados relatos de práticas de educadores das escolas públicas no assentamento, pois possibilitam-nos analisar de modo mais abrangente e cuidadoso os limites das lideranças do MST em relação ao acompanhamento dos projetos político-pedagógicos dessas escolas.

4.3. Práticas Pedagógicas dos Educadores das Escolas na Agrovila 1

Ao observarmos o processo de formação das escolas no assentamento e em seu entorno, verificamos que as discussões entre educadores relacionados aos projetos políticos pedagógicos das escolas são um processo muito recente. Esse aspecto não nos parece diferir das experiências anteriormente destacadas na escola agrovila 3.

Na escola municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, destacamos duas experiências de trabalho pedagógico coletivo, as quais consideramos inovadoras. A

---

²⁸⁶ Relato elaborado em dezembro de 2007, Idem, op. cit.

primeira diz respeito ao projeto educacional desenvolvido na educação infantil. A segunda refere-se ao projeto pedagógico desenvolvido no Ciclo I do ensino fundamental, intitulado “Projeto Memória”.

De acordo com a coordenadora pedagógica da escola Terezinha M.R. Gomes, Eva Helena Queiroz da Cunha, as professoras da educação infantil vêm constituindo um coletivo, por apresentarem pouca rotatividade, possibilitando um trabalho escolar de aproximadamente cinco anos junto às crianças, sobretudo das agrovilas 1, 4 e 6.

A coordenadora explicou a respeito dos objetivos do trabalho coletivo desenvolvido na educação infantil:

Meu nome é Eva Helena Queiroz da Cunha. Eu sou de Itaberá, nasci no dia 18/01/1955. Sou de família de Itaberá, nasci e me criei em zona rural (...)

Tem dois anos que estou aqui na agrovila. Gosto muito daqui, por mim não sairia nunca. A comunidade é bacana, os pais muito participativo, as crianças empenhadas e comprometidas com o estudo. Eu gosto muito do trabalho, dos professores tanto da educação infantil quanto fundamental, também um grupo comprometido.

Aqui nós temos de maternal à 4ª série. Um maternal, um jardim, 2 prés, uma primeira, uma segunda, uma terceira e uma quarta. São oito salas. Até 4ª série do ensino fundamental. Terminando, eles vão pro Franco Montoro que é aqui pertinho. A maioria dos professores são efetivos. São todos efetivos, na verdade, só que tem dois que se afastam pra trabalhar no laboratório de informática.

O grupo de professoras da educação infantil estão uns cinco ou seis anos na escola. Por isso que fazem esse trabalho diferenciado porque já se entrosaram muito bem. Já conhecem os eixos de cada professor, tem um que tem mais habilidade em matemática, outro em língua portuguesa, em arte. Então, já dividiram por eixos pra trabalhar com a competência de cada um.²⁸⁷

Durante acompanhamento do planejamento das professoras em maio de 2006²⁸⁸ e na entrevista que realizamos com a coordenadora Eva Helena da Cunha, informaram-nos que, inicialmente, o trabalho era desenvolvido como ocorre, de modo geral, em outras escolas que atendem educação infantil, ou seja, cada professora era responsável por uma determinada classe de crianças e desenvolvia atividades diversificadas que contemplavam as áreas do conhecimento selecionado para a

²⁸⁷ Entrevista realizada na Escola Municipal Terezinha M.R. Gomes, no dia 07 de dezembro de 2007.

²⁸⁸ Não realizamos entrevistas com as professoras de educação infantil devido às dificuldades de disponibilizarem um tempo fora da sala de aula. Entretanto, Elza, uma das professoras, convidou-nos para participar do HTPC. Aceitamos e conseguimos conversar formal e coletivamente a respeito do projeto de educação infantil que desenvolvem, possibilitando-nos apresentar afirmações acerca da natureza do trabalho docente das professoras de educação infantil: Elza, Viviane, Lidiane e Silmara.

educação infantil. Embora o planejamento fosse elaborado nos espaços coletivos do trabalho docente, bem como as atividades fossem discutidas entre as professoras, cada uma delas tinha a obrigação de tentar desenvolver todas as “disciplinas” de modo satisfatório.

Ao longo dessa experiência convencional, as professoras foram percebendo que cada uma delas fora se destacando em uma determinada área do conhecimento para a educação infantil, seja porque gostavam mais de um assunto que outro, ou seja pelo fato de participarem de cursos de graduação e especialização de uma temática específica da educação infantil.

De modo informal, aos poucos, foram realizando cada vez mais experiências que superavam a prática docente convencional da educação infantil, conforme explicitou a coordenadora Eva Helena da Cunha:

Cada uma tinha sua sala, a sala do maternal, a sala do jardim, a sala do pré, era separadinho, cada professor chegava ficava com sua turma, desenvolvia os quatro eixos com a sua turminha e depois que fazia um relatório.

Numa reunião do planejamento, elas conversaram: “Ah eu não me dou muito bem com matemática...” a outra falava: “se eu pudesse eu só ficava brincando com a criançada, em movimento, em dança...” então porque não cada uma pegar um eixo desse e trabalhar com todos. Então quem prepara aula em “movimento”, prepara pro maternal e pro jardim em nível diferente porque as aulas são diferenciadas. O semanário, que é o roteiro das aulas da semana, então tem de arte, de matemática, de cada um.

Elas se aperfeiçoam, fazem cursos, nós temos aqui o centro de formação pedagógica na cidade. Eles oferecem muitos cursos durante o ano. (...) Então estão sempre se aperfeiçoando na sua área. São ATPs [que ministram os cursos] que são pessoas que fazem a formação em São Paulo, fazem fora, lá e repassam para os professores aqui em Itapeva. Alguns cursos sim, esse que é de alfabetização tem a Unesp [Itapeva].²⁸⁹

A partir de um certo momento, não existia mais uma professora para cada classe da educação infantil porque todas comprometiam-se em responder por todas as crianças matriculadas na educação infantil. Desse modo, a coordenadora Eva Helena explicou que, essa experiência culminou em um projeto denominado “trabalho rotativo”:

---

²⁸⁹ Eva Helena, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Terezinha M.R. Gomes, Idem, op. cit.

Esse trabalho começou há um ano, esse ano é o segundo. A gente fala que é um trabalho rotativo. Como se fosse de 5ª a 8ª, o aluno é que troca e não o professor, porque nós temos sala de atividades, quer dizer, o aluno que fica com uma atividade aqui, ele sai e vai pra artes, ele vai pra movimento, então é rotativo, é um trabalho rotativo. As disciplinas são matemática, língua oral e escrita, natureza e sociedade, artes [conforme] os PCNs.²⁹⁰

Não tem o nome “sala ambiente” porque “sala ambiente” que a gente chama tem só uma sala de jogos e brincadeiras.

Os alunos não é de um professor, o professor nem tem uma sala pra ele. Essa sala de atividade tem quatro armários e o material é coletivo, não tem o material de uma professora, o armário de outra, todo material é coletivo. (...)O material fica exposto e quem precisa usa.

De acordo com a coordenadora pedagógica, os eixos desenvolvidos na educação infantil proporcionam o desenvolvimento integral da criança e, embora não tenham como objetivo a alfabetização, propriamente dita, “Quando chega na 1ª série, já tem todos esses eixos trabalhados, nós temos alunos de pré, silábico alfabéticos lendo. Não é alfabetização, mas como trabalha com muita música, movimento, letras de música, eles escrevem.”

A mesma reflexão é apresentada pelas professoras da educação infantil e ressaltaram que esse projeto pedagógico exige discussões e parcerias com a comunidade, e também com os demais educadores da escola, pois faz-se necessária a compreensão de que a brincadeira, o lúdico, as artes, o movimento, e a roda de conversa são atividades inerentes ao desenvolvimento cognitivo da criança.

De acordo com as professoras de educação infantil, não há dificuldades em dialogar com os pais das crianças, e também conseguem conversar com os educadores de primeira à quarta série, mas não é possível dizer que todos compreendam a concepção de educação infantil em andamento na escola Terezinha M.R. Gomes.

A coordenadora pedagógica Eva Helena da Cunha afirmou que tentam estabelecer uma dinâmica na escola com o objetivo de continuar o trabalho na primeira série do ensino fundamental, em termos de concepção de uma educação em que a criança aprenda brincando, por meio de atividades lúdicas, estimulando, para

---

²⁹⁰ Os eixos de trabalho apresentados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil são os seguintes: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. A esse respeito consultar: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de

que desenvolvam as diversas linguagens para a aquisição da cultura letrada. No entanto, em relação à continuidade em todo o Ciclo I do ensino fundamental,

Ainda não tem entrosamento porque 2^a, 3^a e 4^a é de manhã. Primeira e o infantil é à tarde. A primeira série trabalha também junto, não no sistema rotativo. Muita coisa de movimento, eles trabalham juntos sabe? O 2^o, 3^o e 4^o por ser período contrário já não trabalha assim. A 1^a série já trabalha junto com a educação infantil, mesmo porque já sai do pré e já trabalha junto. O 2^o, 3^o e 4^o não, eu acho que pelo período e cada um trabalha na sua sala.²⁹¹

Na opinião das professoras da educação infantil, alguns pais, ainda que sejam poucos, “cobram mais trabalho”- no sentido tradicional de lição - e que esta questão não é ainda tranqüila entre todos colegas da educação fundamental, embora perceba avanços, na medida em que o trabalho com a educação infantil fica cada vez mais consolidado. A esse respeito, afirmaram que a coordenadora pedagógica e diretora da escola acompanham e contribuem com o desenvolvimento da educação infantil da escola Terezinha M.R. Gomes.

Tivemos oportunidade de participar da festa de encerramento do final do ano de 2007, em que foi possível verificar o envolvimento de toda a equipe pedagógica dessa escola nesse importante evento. Por meio das apresentações de teatro, canto e dança, entre outras expressões artísticas, foi possível perceber o trabalho coletivo das professoras de educação infantil. O que nos chamou bastante a atenção foi o modo pelo qual as crianças se destacavam, sobretudo, nas expressões corporais e falas fluentemente ensaiadas, sem perder a naturalidade e graça de cada criança que se apresentava orgulhosamente. Todas as dramatizações, por exemplo, foram direcionadas a partir de alguns clássicos contos de fadas, em que percebíamos que houve um trabalho de ressignificação com as belas histórias escolhidas.

Durante nossa conversa coletiva, as professoras da educação infantil analisaram que “esta maneira de trabalho contribui para que a aula tenha mais consistência”, e também facilita a implementação da “interdisciplinaridade, na medida do possível”. Citam que ainda têm problemas com a estrutura da escola, pois a educação infantil foi implantada na escola Terezinha de M. R. Gomes, a partir da

---

Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Introdução. Vol.1.

²⁹¹ Eva Helena, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Terezinha M.R. Gomes, Idem, op. cit.

demanda apresentada pela comunidade, e o poder público foi adequando-a no prédio, o qual estava projetado para contemplar o ensino fundamental. Para as professoras, seria melhor que a prefeitura pensasse na possibilidade de construir, de fato, uma EMEI na agrovila 1.

As professoras de educação infantil não citaram referenciais teóricos que balizem as atividades lúdicas que desenvolvem com as crianças. Embora não o façam explicitamente, entendemos que suas ações político-pedagógicas podem ser associadas às contribuições de Vigotsky ao analisar a função do brinquedo para o processo de humanização da criança:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para uma satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.

(...)

(...)

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.²⁹²

Embora o Ciclo I do ensino fundamental da escola Terezinha M.R. Gomes não nos parecesse apresentar trabalho pedagógico coletivo similar ao grupo de professoras da educação infantil, não significa analisar que não ocorreram experiências inovadoras com as crianças que estudam nessa modalidade de ensino. As visitas que realizamos nessa escola, as conversas informais que estabelecíamos durante o trajeto para a referida escola, as conversas formais e entrevista que realizamos com a coordenadora

---

²⁹² VIGOTSKI, 2007, p. 108-118.

pedagógica Eva Helena Queiroz da Cunha, as leituras e anotações em nosso “caderno de campo” acerca dos registros de projetos desenvolvidos por educadores dessa escola, permitem-nos destacar o “Projeto Memória”.

A coordenadora Pedagógica Eva Helena da Cunha explicou que o “Projeto Memória Local” foi uma iniciativa de uma parceria entre as entidades: “Museu da Pessoa” e “Avisa lá”, a empresa Votorantim/Itapeva, que juntas com a Secretaria Municipal de Educação de Itapeva escolheram uma escola localizada na cidade e outra no campo para implementarem o referido Projeto. A escola Terezinha M.R. Gomes foi selecionada em 2006, ano em que iniciou o projeto com a 3ª série do ensino fundamental. Eva Helena esclareceu o critério relacionado à escolha da classe:

Começou o ano passado. É feito só com a 3ª série. Elas [formadoras do projeto] já vêm com essa sugestão porque as crianças já estão alfabetizadas, porque eles trabalham muito em cima da produção de textos, correção de texto, enriquecendo o vocabulário da criança. Então tem as etapas do texto. Então preferem as crianças maiores pra tá fazendo esse trabalho, não que as outras não possam fazer também. Mas a gente começou com 3ª, o ano passado.²⁹³

As formadoras e responsáveis pelo projeto nas escolas de Itapeva, segundo Eva Helena, eram duas: Gisele e Maria Paula e deslocavam-se de São Paulo, desenvolvendo o projeto em várias etapas, uma vez ao mês:

(...) Elas aplicam o projeto na sala de aula, ficam mais ou menos umas duas/três horas, filma, grava. Então é uma aula normal com as crianças, valorizando a memória local, porque nós trabalhamos aqui, resgatando o assentamento, a história do assentamento. Aí elas vêm, filmam e faz o trabalho com as crianças na sala de aula. O trabalho é filmado e passado no dia seguinte. Vêm na segunda aqui, de manhã. À tarde, elas fazem o mesmo trabalho na área urbana. A mesma aula que dá aqui de manhã, dá à tarde na outra. E no dia seguinte, na terça, reúnem os coordenadores das outras escolas, pra tá assistindo, os outros que não era escola piloto, pra tá repassando pra Rede. É um trabalho muito bacana. O projeto é feito durante o ano. Cada vez a visita que ela faz, já deixa encaminhado as etapas, as atividades pra ser desenvolvida. Os livros que serão lidos sobre a memória. A gente já tem até um baú, que se chama “o baú da memória”, são livros, valorizando o resgate da memória. O professor vai desenvolvendo durante o mês as atividades: autorretrato, desenvolvendo as atividades durante um ano.²⁹⁴

²⁹³ Eva Helena, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Terezinha M.R. Gomes, Idem, op. cit.

²⁹⁴ Idem, op. cit.

Em 2006, o Projeto Memória Local foi desenvolvido junto à classe de 3ª série da professora Valderli. De acordo com o histórico do mesmo, no primeiro dia, precisamente, em 17 de abril de 2006, as crianças escutaram histórias de livros escolhidos antecipadamente, com o objetivo de sensibilizá-los para o tema, “pois iremos resgatar a memória do nosso bairro, no nosso assentamento”²⁹⁵ A seguir, reproduzimos um texto coletivo da 3ª série da escola Terezinha de M. R. Gomes referente ao desenvolvimento do Projeto:

MINHA SALA DE AULA

Nós somos da 3ª série A, da E.M Profa. Terezinha de Moura R. Gomes.
 Nossa escola fica no bairro Agrovila 1, no município de Itapeva.
 Nossa professora se chama Valderli. Ela é legal, pois conta histórias, faz brincadeiras e nos ensina muitas coisas.
 Também temos a professora de informática e a professora de educação física.
 Nossa classe tem 9 meninos, 15 meninas, num total de 24 alunos.
 Nós damos trabalho para as professoras, pois somos muito falantes.
 Nossa classe é grande, espaçosa e colorida.
 Gostamos muito de estudar aqui, pois somos todos amigos, trabalhamos sempre em grupos e nos divertimos muito.²⁹⁶

O texto coletivo das crianças citado acima apresenta informações em relação à estrutura da escola, que é, indiscutivelmente, apresentada como bonita e agradável esteticamente. Segundo o mesmo texto, a professora Valderli desenvolve atividades lúdicas, em que as brincadeiras estão relacionadas a uma concepção de educação para crianças, similar ao trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil.

A primeira atividade do projeto, de acordo com o material consultado, foi realizada pelas crianças, individualmente e por escrito, a partir de um roteiro bem delineado:

Meu nome é Francesk de Godoy Rodrigues
 Tenho 10 anos
 Estou na 3ª série/ciclo
 Da Escola Municipal Profa.Terezinha de Moura R. Gomes
 Profa. Valderli

²⁹⁵ Cf. registro do **Projeto Memória Local**, p. 08.

²⁹⁶ Autores – Alunos da 3ª série.

Vou contar aqui uma lembrança que aconteceu comigo:
Quando eu era pequena eu fui buscar água e eu fui descer correndo, tropecei e levei um tombo. Cai de bunda no chão e desci rolando até o rio, levei um banho no rio(...) ²⁹⁷

Tudo indica que a lembrança da criança refere-se ao período do acampamento. Chamou-nos a atenção o jeito bem humorado com que ela relatou as dificuldades daquele momento.

As atividades realizadas pelas crianças da 3ª série da escola Terezinha de M. R. Gomes, denominadas *Bau de memórias*, foram também realizadas com os pais. Reproduzimos abaixo dois depoimentos de duas mães. A primeira é assentada na agrovila 4 e a segunda é assentada na área 6, das quais, a última participa do setor de educação do Movimento e é membro da direção regional do MST/Itapeva.

Ficha – Eu me lembro...

Projeto Memória Local

Votorantim/Itapeva

Nome – Ivanilda Batista da Silva Aranha

Idade – 34 anos (area IV)

“Registrar aqui o que mais marcou na minha vida, será bem difícil, pois, o que não falta foi cicatrizes, muito ruins os quais prefiro esquecer e outras muito boas, que recordo com muito carinho.

A mais recente foi a minha vinda prá cá. Saí de uma cidade grande na qual vivi por dez anos, deixando tudo para trás, até mesmo minha família, para viver debaixo de uma lona, aonde aprendi muita coisa, entre elas as palavras luta e humildade.

A minha vinda prá cá me proporcionou ter meus filhos. Camila, Thais e Marcos que são minhas bênção de Deus Pai.

O meu casamento com o Aranha, que está me apoiando muito neste momento que estou vivendo. E principalmente a meus pais, em especial minha mãe Ilda, que sempre me ensinou o verdadeiro amor e quem é Deus Pai.

Nome da criança – Marcos Batista ”²⁹⁸

Nome – Lurdes Sanchez

Idade - 44 anos (área VI)

“Eu me lembro de que na noite do dia vinte e um de dezembro de mil novecentos e noventa e quatro, viajamos trinta famílias em direção a Fazenda Pirituba. Era uma noite de intensa chuva. Qual era o motivo da viagem? Era concretizar o sonho em realidade – conquistar um pedaço de terra onde construir as nossas vidas. Chegamos na ocupação da terra de madrugada. Logo organizamos

²⁹⁷ Projeto Memória Local, p. 12.

²⁹⁸ Idem, ibidem p. 19.

um almoço comunitário com os mantimentos socializados. Nos organizamos em equipe de trabalho para garantir a nossa sobrevivência e resistência. Choveu durante 15 dias seguidos. Foi o 1º Natal longe da minha família. Mas foi ao mesmo tempo o 1º Natal vivido com simplicidade em volta de uma fogueira, descobrindo a minha nova família – As famílias Sem Terra.

Esse Natal significou o início de uma nova vida para mim e todas as famílias do acampamento.

Até hoje, foram onze anos de luta, de resistência, de muita convivência e de aprendizado. Lembro dos companheiros que doavam alimentos para nós resistir embaixo da lona. Lembro da celebração no acampamento – dia das mães, a primeira colheita de feijão, as celebrações embaixo da ponte, as aulas de alfabetização de adultos, o banho no córrego, o barraco com luz de velas (...)

Com os anos chegaram os meus três filhos – Iara, Cauê e Irai. Hoje estamos para construir uma casa de alvenaria, com energia elétrica, com parte das terras conquistadas e produzindo. Os meus três filhos estudam na escola desde os três anos de idade, escola dentro do assentamento.

A comunidade de famílias da agrovila VI somos unidos pois a luta nos aproximou.”²⁹⁹

Em 14 de dezembro de 2006, o Sr. Idalicio, assentado na agrovila 1, participou de uma “roda de conversa”, com a 3ª série e sua respectiva professora, narrando suas lembranças referentes à história do lugar.³⁰⁰

Os registros e depoimentos de pais ressaltaram que, durante as ocupações de terras e a fase do acampamento, passaram por situações de muita escassez, mas superaram esse problema devido à solidariedade que, necessariamente, estabeleciam nos momentos de tantas adversidades: desde as carências relacionadas à falta de água; fazer comida; proteger-se do frio; da chuva, até o fato de ter que superar os problemas de violência impostos pelas ameaças dos jagunços a mando dos supostos donos da fazenda Pirituba.

De acordo com os registros do Projeto Memória, percebemos a utilização de diferenciadas fontes históricas, tais como: relatos de pais assentados nas agrovilas 1, 4 e 6 e publicações de notícias em jornais do município de Itapeva e fontes iconográficas, em que retratavam as mudanças que ocorreram na vida dos assentados ao longo de mais de duas décadas de história local.

No final dos relatos escritos, as educadoras apresentaram uma síntese dessa inovadora experiência educativa na escola Terezinha M.R. Gomes:

---

²⁹⁹ Idem, *ibidem*, p. 21.

HISTÓRIA DO NOSSO PROJETO

Em abril de dois mil e seis, nós demos início a um projeto chamado “Memória local”.

O Objetivo desse projeto era resgatar as lembranças do passado.

Começamos a desenvolver nosso projeto através da leitura de alguns livros relacionados ao tema abordado.

(...)

Após a leitura, fizemos desenhos, pesquisas, ouvimos histórias e lemos vários livros do nosso baú para completar nosso trabalho.

Continuamos lendo livros, pesquisando, produzindo textos e querendo sempre ter novas informações.

Quando voltamos de nossas férias, demos continuidade ao nosso trabalho, trazendo um morador assentado em nosso bairro para ser entrevistado.

Realizamos entrevistas onde aprendemos um pouco mais sobre como foi difícil a luta pela terra.

O Sr. Idalicio, o entrevistado, nos contou sobre sua infância na Bahia e as dificuldades que teve na vida. Foi emocionante.

Com esse projeto aprendemos a dar valor ao passado, assim valorizamos o presente para que no futuro possamos contar boas lembranças para nossos filhos e netos.

Nós gostamos muito de ter participado desse projeto, pois aprendemos muito.³⁰¹

A coordenadora pedagógica Eva Helena informou que, em 2007, o projeto teve continuidade na escola, envolvendo como prioridade outra 3ª série, e, dessa vez, incluíram a 4ª série:

Esse ano nós não fizemos sobre o bairro. Cada escola escolhia sobre uma parte da cidade. Nós pegamos a Praça Anchieta, ela fica no centro da cidade. As crianças que escolhe o tema. A gente saiu pra fazer visita, conhecer a cidade, eles conheceram alguns locais e acharam bonita a praça e escolheram. A partir daí é desenvolvido o trabalho. Quem tá na 4ª fez esse ano na 4ª, só que eles não têm esse compromisso de tá gravando. Porque todo o trabalho fica no site do Museu da Pessoa, só que os alunos da 4ª não vão para o site, porque é visando a 3ª. As duas classes é o mesmo tema. A gente escolhe uma pessoa pra entrevistar sobre a Praça. Seu Antonio tem hoje 96 anos, trabalhou muito na praça, na banda, tocava na Lira de Itapeva. Então sabia muito sobre a praça, desde as antigas, como houve a transformação da praça, então a gente trouxe pra entrevista. A gente grava a entrevista, depois a gente coloca o trabalho que é feito no ano em livro, é confeccionado um livro das crianças, é o produto final.³⁰²

³⁰⁰ Idem, ibidem, p. 25.

³⁰¹ Idem, ibidem, p. 56.

³⁰² Eva Helena, coordenadora pedagógica da Escola Municipal Terezinha M.R. Gomes, Idem, op. cit..

Eva Helena da Cunha não tem certeza se o projeto terá continuidade no ano seguinte:

Eu acredito que vai continuar. Agora no encerramento falaram que vai continuar, nós não sabemos se vai ser da mesma forma direcionado. O ano passado elas que vinham e filmavam. Esse ano, um professor filmava e passava pros outros. Então já tá mudando a forma e a intenção deles é que toda a rede trabalhe, então vai tá aumentando o público do Projeto Memória.³⁰³

Embora o “Projeto Memória Local” tenha contemplado, prioritariamente, as 3ª séries do ensino fundamental nos anos de 2006 e 2007 e não esteja confirmado se terá continuidade, entendemos que foi uma inovadora e importante experiência desenvolvida por educadoras da escola Terezinha M. R. Gomes, possibilitando-nos afirmar que se trataram de práticas pedagógicas, efetivamente, dialógicas entre educadores, educandos e comunidade assentada.

Tanto na educação infantil quanto no Ciclo I da educação fundamental, observamos esforços consideráveis por parte dos educadores, para que as novas gerações do assentamento possam ter acesso à cultura letrada por meio de um projeto político pedagógico, que consideramos condizente à concepção libertadora da educação.

Os educadores da escola Terezinha M. R. Gomes demonstraram conhecimento em relação à proposta de uma “educação do campo” apresentada pelas lideranças do MST/Itapeva. Algumas professoras da educação infantil informaram que participaram de um curso a respeito da referida proposta, que ocorreu em Araraquara, onde tiveram oportunidade de conhecer uma experiência oficial referente ao tema.

No primeiro momento da conversa, ressaltaram a importância da referida proposta e não apresentaram crítica à natureza da mesma. Ao perguntarmos sobre a possibilidade de implementação da proposta do MST na escola em que trabalham, foram unânimes em analisar que a escola Terezinha M. R. Gomes não permite que desenvolvam, na íntegra, o projeto político pedagógico “por uma educação do campo” devido à estrutura do equipamento escolar da agrovila 1.

No que diz respeito à escola Gov. Franco Montoro, realizamos diversas visitas para destacar e analisar determinado(s) projeto(s) desenvolvido(s) pelos professores do Ciclo II do ensino fundamental (5ª a 8ª séries). Porém não conseguimos realizar esse

objetivo inicial de nossa pesquisa empírica. Nossa dificuldade em estabelecer conversas formais e entrevistas deveu-se ao problema de muita rotatividade dos professores dessa modalidade de ensino na escola Gov. Franco Montoro. Esperávamos que isso fosse acontecer, mas no caso dessa escola, o problema, efetivamente, constituiu-se em um obstáculo para nosso estudo.

Sabíamos que teríamos essa dificuldade, mas nos causou surpresa que na U.E. Gov. Franco Montoro esse problema ocorresse em demasia. Essa escola possui duas salas de aula. Na parte da manhã, contempla as 7ª e 8ª séries e, na parte da tarde, atende as 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Talvez seja esse um motivo que explique a alta rotatividade entre os professores, pois, em se tratando do nível II, esses profissionais necessitam completar sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas. Desse modo, tudo indica que, tendo oportunidade de escolher uma escola que contemple o número de aulas suficiente, para que consigam ter uma jornada de trabalho em uma ou no máximo duas escolas, parece que decidem em não continuar na escola Franco Montoro, embora isso não signifique que seja o real desejo desses educadores.

Uma pesquisa de maior abrangência indica que o fato de os educadores permanecerem pouco tempo em escolas implantadas nos assentamentos rurais não significa analisar que isso corresponda à vontade dos mesmos:

De fato, em recente visita as escolas do complexo de assentamentos conhecido como Fazenda Pirituba, nos municípios de Itapeva e Itaberá, colhemos depoimentos de diretores, coordenadores pedagógicos e professores da redes públicas municipais que, mesmo enfrentando deslocamento diários da cidade aos assentamentos, preferem atuar nas escolas rurais, onde episódios de violência são raros, o número de alunos é menor, a atitude dos jovens frente aos estudos é positiva, a comunidade colabora com a escola e as famílias acompanham a vida escolar das crianças e adolescentes.³⁰⁴

Embora não tenha sido possível entrevistar e conversar, de modo sistemático, com os educadores da escola Gov. Franco Montoro, as visitas realizadas tanto nessa escola quanto na escola Terezinha M. R. Gomes permitiram-nos observar que as equipes técnicas (vice-diretores e coordenadores pedagógicos) têm recebido informações nas reuniões pedagógicas, organizadas pela Secretaria Municipal de

---

³⁰³ Idem, op. cit.

Educação de Itapeva, para desenvolverem projetos educacionais, tendo como objetivos a questão ambiental e a prevenção à AIDS, por exemplo. Em uma das visitas realizadas no primeiro semestre de 2007 às escolas citadas, foi possível ter conhecimento de uma das pautas de reunião dos educadores de Itapeva, a saber:

O JEITO DE MUDAR O MUNDO

1. Erradicar extrema pobreza e fome;
2. Atingir o ensino básico universal;
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna (gestante);
6. Combater o HIV, a malária e outras doenças;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental (água potável);
8. Estabelecer uma Parceria Mundial para o desenvolvimento.³⁰⁵

Os pontos elencados na pauta de reunião dos educadores da rede municipal de Itapeva indicam uma concepção de educação escolar, em que não se dissociam demandas da população local dos problemas gerais das sociedades contemporâneas. Nesse aspecto, a escola é concebida como uma instituição, que pode contribuir para elaboração de novos conhecimentos, para que a humanidade possa viver melhor. Se for esse o objetivo da Secretaria da Educação de Itapeva, podemos inferir que se trata de uma concepção de educação para além da pedagogia tradicional.

Contudo temos dúvidas quanto à realização do conjunto dos temas citados acima, porque nos informaram que a Fundação Orsa de Celulose de Itapeva se propôs a desenvolvê-los junto às escolas do município, incluindo as escolas municipais situadas na Agrovila 1. Um estudo desenvolvido por um grupo de técnicos referente à região sudoeste paulista informou que a referida Fundação:

(...)desenvolve trabalhos assistenciais. Uma parceria potencial com esta fundação é junto ao programa Catavento, uma parceria com a OIT que visa à erradicação do trabalho infantil no município de Itapeva, principalmente relacionado à agricultura familiar.³⁰⁶

³⁰⁴ ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. Perfil das Escolas dos Assentamentos Paulistas: Análise preliminar dos dados da pesquisa nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. In: **III Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais**, Feagri/Unicamp, jun. 2007.

³⁰⁵ Pauta de uma reunião das equipes pedagógicas de Itapeva que ocorreu no primeiro semestre de 2007.

³⁰⁶ MAGALHÃES, Reginaldo Sales; BRANCHER, Paulo César. **Crescimento, Pobreza e degradação**. Estudo propositivo. Ministério de Desenvolvimento Agrário / Secretaria do Desenvolvimento Territorial

O presidente do grupo ORSA, Sérgio Amoroso, explicou a respeito dos projetos da Fundação Orsa:

A Fundação Orsa é o braço social do grupo Orsa, que repassa à entidade 1% do faturamento bruto de suas empresas Orsa celulose, Papel e Embalagens, Jari Celulose e Orsa Florestal. Suas atividades desde que foi criada em 1994, têm como missão ações em benefício da criança, adolescente, família e comunidade, com foco em saúde, educação, meio ambiente e desenvolvimento sustentável. (...)

Sua sede fica no município de Carapicuíba (SP), e tem unidades em Campinas, Glicério, Suzano, Itapeva, no Estado de São Paulo e em cinco municípios entre os Estados Pará e Amapá.³⁰⁷

Na mesma entrevista, o presidente explicou que o grupo Orsa conta com aproximadamente 400 mil hectares de produção certificada de eucalipto voltada principalmente para a produção de celulose, bem como possui florestas de pinus no sul do país, ainda em processo de certificação. O presidente informou também que o grupo Orsa mantém convênios com universidades no Brasil e no exterior, para aprimorar técnicas de manejo e desenvolver projetos com foco na “sustentabilidade econômica social e ambiental do manejo desenvolvido pela empresa”.

De acordo com um documento da Secretaria de Educação de Itapeva, “o município produz anualmente 670 mil metros cúbicos de madeira de eucaliptos e de pinus destinados à fabricação de papel”³⁰⁸.

Se, para a Fundação Orsa, o cultivo de eucaliptos e pinus em Itapeva é considerada uma atividade econômica compatível à sustentabilidade ambiental, para as lideranças do MST/Itapeva, trata-se de um discurso, que tenta dissimular os reais problemas causados por esse tipo de atividade lucrativa.

Alguns estudos de maior abrangência também contestam os argumentos apresentados por empresas responsáveis pelo cultivo de eucalipto e pinus no país:

O cultivo do eucalipto, pinus e acácia tem aumentado no Brasil. O que mais cresce é o eucalipto. Hoje o Brasil tem mais ou menos 6 milhões de hectares com cultura de madeira para produzir pasta de celulose, carvão vegetal, resinas, etc. O eucalipto interfere diretamente no

---

/ Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. São Paulo, julho de 2005. Disponível em: <http://serv.sd.1mda.gov.br/gnc/gnc/ep/estudos_sp_sudoeste_paulista_doc>. Acesso em: 10 fev. 2007.

³⁰⁷ Celulose on line **Entrevistas**. 19/04/2006. Disponível em: <<http://www.celuloseonline.com.br/Entrevista/Entrevista>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

³⁰⁸ Plano Municipal de Educação. Itapeva/SP, novembro de 2003.

desmatamento na região de Marabá no Pará, onde é usado para produzir ferro gusa para exportação. Isso também ocorre em Almerim e Marzagão, Porto Grande, no Pará e Amapá. Lá fica o projeto Jari, para exportação de pasta de celulose. O mesmo ocorre no Espírito Santo, Sul da Bahia, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. (...)

A questão do plantio de eucalipto no pampa gaúcho é preocupante, pois, os estudiosos da UFRGS sobre o tema alertam que o balanço hídrico para esta cultura está no limite. Isso quer dizer que chove mais ou menos o que a planta precisa, caso esta quantia de chuva não caia, ela vai buscar água do subsolo, e aí estará diminuindo a quantidade de água no subsolo, logo contribuindo para a arenização do solo.³⁰⁹

Os camponeses assentados, que participam do MST/regional Itapeva, demonstram bastante preocupação com o avanço desse tipo de negócio na região, sobretudo como a empresa ORSA, com a anuência do Itesp, está conseguindo penetrar paulatina e sutilmente no assentamento. De acordo com Francisco Feitosa, até o momento, aproximadamente 20 famílias estão arrendando parte de seus lotes para o plantio de pinus, por meio de um contrato estabelecido entre assentados, o grupo Orsa e Itesp³¹⁰.

Em uma de nossas visitas às escolas implantadas na agrovila 1, em maio de 2007, foi possível acompanhar a finalização de uma reunião entre a equipe técnica das duas escolas e dois representantes do MST. A conversa referia-se à parceria da Fundação Orsa junto à Secretaria Municipal de Educação. As lideranças do Movimento questionavam o envolvimento dessa Fundação com as escolas do município. Os educadores demonstravam dúvidas quanto aos reais interesses da Fundação Orsa. Mostravam-se favoráveis a desenvolverem projetos pedagógicos cuja temática estivesse relacionada aos problemas observados na comunidade, mas não, necessariamente, com a participação de entidades em que não conseguiam identificar os reais objetivos dos supostos parceiros.

Devido às nossas conversas com os educadores, na festa de encerramento da escola Terezinha M. R. Gomes, e às nossas consultas dos registros das duas escolas na

---

³⁰⁹ OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **O latifúndio do eucalipto: a humanidade é nada frente à história da natureza**. In: Movimento de Mulheres Camponesas/Rio Grande do Sul. Entrevista especial, 23 jun. 2006.

³¹⁰ Conversa formal realizada em abril de 2007 no escritório do Itesp em Itapeva.

Agrovila 1, bem como às entrevistas com a coordenadora Eva Helena e com o professor Luiz Roman, pudemos observar que o tema relacionado à questão ambiental foi destacado. A esse respeito, apresentamos, a seguir, o depoimento do professor Luiz, assentado na área 6, que leciona filosofia no ensino médio (período noturno), na escola da Agrovila 1:

Nasci no campo, na roça, Minas Gerais, sudeste de Minas. Nasci em 1962. Meu avô tinha terra. Meu pai era sem terra, meu pai arrendava pra plantar.(...)

Eu trabalhava no Brás com o povo de rua, o pessoal que trabalha com os portadores de HIV, eu trabalhava na portaria de um centro de convivência e, um dia, um rapaz chegou e disse que tinha feito inscrição pra ir pra um acampamento. Peguei o endereço com ele, depois fui atrás de uma turma. Estavam organizando uma ocupação aqui, aí eu vim junto, em 1994.

A área 6 é provisório, é uma área que ainda tá em fase de regularização. Minha formação acadêmica é filosofia. Eu era seminarista e fiz filosofia e teologia. Saí do seminário, entrei no Movimento Sem Terra e vim pro acampamento, que agora é assentamento, como agricultor. E também dou umas aulinhas à noite pra ajudar na economia da casa.

Não, não fiz concurso, sou contratado, temporário. (...)

É muito fraco, assim [a discussão pedagógica]. Tem alguns momentos que a gente consegue fazer um trabalho em conjunto, mas a equipe não é tão unida assim não. Existe uma aceitação da maioria dos professores para com a proposta do MST, não tem aquela discriminação que tinha antes, aceita melhor.

O trabalho de equipe ainda é muito a desejar, cada um trabalhando na sua, a diretora também não se esforça muito, ela é muito simpática e tudo, mas só quando tem assim aqueles projetos que a Secretaria de Educação solicita pra desenvolver, aí se consegue fazer alguma coisa em conjunto.

Esse ano, fizemos um trabalho interessante sobre a questão do meio ambiente. (...)

O ano passado também fizemos um mais ou menos nessa linha, mas não que fosse uma iniciativa da diretoria, nem dos professores, é da Secretaria de Educação.

(...) eu acho que o ano passado (...) Foi bem mais interessante nesse trabalho específico sobre a questão ambiental. Fizemos a reflexão sobre toda essa questão, questão mesmo do ambiente, as causas, as conseqüências, o que tá acontecendo, fizemos um trabalho prático de reciclagem de papel, fabricamos papel, triturava o papel e fazia folha de papel, papel novo. Os alunos se envolveram, fizemos uma apresentação, foi realizada uma exposição, alguns alunos foram pra apresentar esse trabalho.³¹¹

De acordo com a entrevista do professor Luiz Roman, bem como as observações que realizamos acerca de seu envolvimento com as experiências

agroecológicas no assentamento, podemos inferir que os relatos de prática desenvolvidos por ele na escola Agrovila 1, em 2006 e 2007, inserem-se em uma concepção libertadora de educação escolar, possibilitando que os jovens tenham acesso aos novos conhecimentos para melhor qualidade de vida no assentamento.

Não obstante, segundo Luiz Roman, o trabalho coletivo dos docentes do ensino médio na escola Agrovila 1 ainda não é uma realidade constante, dificultando experiências mais consistentes e duradouras entre educadores, educandos e famílias assentadas.

Luiz Roman analisou, durante a entrevista, que não se trata de um problema isolado:

Talvez o problema não é só localizado, mas é um problema mais do próprio sistema, a forma como tá organizado o sistema de educação da rede pública. Se exige muito pouco dos alunos. Exemplo: você não pode deixar que aluno fique reprovado, isso prejudica muito a qualidade do ensino e desestimula também até os professores, porque os alunos já sabendo disso, eles não se interessam muito por estudar e aprender, daí não leva o estudo a sério e não participam muito nas aulas, os professores também ficam desestimulados, é bem difícil essa questão. Não é uma questão dessa escola, mas uma questão a nível nacional.³¹²

Observamos que Luiz Roman tenta analisar os desencontros entre as ações político-pedagógicas de educadores e comunidade, de modo mais abrangente. Embora não concordamos que a questão da aprovação escolar seja uma das razões que explique as dificuldades citadas por ele, em relação às descontinuidades do trabalho coletivo na escola, ressaltamos que não se trata de analisar o problema, meramente em nível local e tampouco restringi-lo aos limites da instituição escolar. Desse modo, faz-se necessário analisar também as dificuldades do próprio Movimento em não conseguir acompanhar, freqüentemente, as atividades pedagógicas dos educadores que trabalham nas escolas, situadas no assentamento e em seu entorno.

---

³¹¹ Entrevista realizada no dia 08 de dezembro de 2007, na escola agroecológica, no assentamento Pirituba II.

³¹² Idem, op. cit.

4. 4. Presença e ausência do projeto político pedagógico do MST nas escolas públicas no assentamento Pirituba II

Enfatizamos que as escolas implantadas no assentamento Pirituba II podem ser consideradas uma conquista da comunidade assentada, que, desde o período do acampamento, organizaram diversas formas de lutas coletivas, culminando em conflitos e negociações com os órgãos públicos responsáveis pela escolarização da população local.

Passado um pouco mais de duas décadas, podemos verificar que a educação básica para as crianças e jovens, que vivem no assentamento, tornou-se uma realidade.

Diversas lideranças destacaram-se nesse processo de lutas, participando e organizando o MST na região, que é considerado por Delwek Matheus uma referência para o conjunto dos assentados na fazenda Pirituba:

Nem todas as famílias aqui pertencem ao movimento. Com esse processo, uma parte do pessoal se integrou ao movimento e outra não. Isso é assim até hoje. Você vai ouvir que tem pessoas que não são do movimento, porque não se sentem parte do movimento organicamente, mas no entanto, têm uma relação de simpatia, porque é assentamento do MST e não tem outro movimento.³¹³

No assentamento Pirituba II, os assentados que participam do MST organizam-se por setores, tais como: produção, educação, cultura etc. Delwek explicou a origem desse tipo de estrutura do Movimento:

Então, quando surgiram alguns assentamentos foi criando uma articulação dos assentados porque as famílias estavam assentadas, já tinha o assentamento e precisava discutir crédito, assistência técnica, ou seja, apareceram outras demandas além da terra, e nós começamos a articular o que na época era conhecido como comissão dos assentados e o MST já estava organizando os assentados a nível do Brasil. Nesse período inclusive tinha uma discussão que era a seguinte: se os assentados continuariam a fazer parte do MST ou não, se criaria um novo movimento dos assentados. Nesse período de final de 84 e começo de 85, quando surgiram alguns assentamentos no Brasil, em SP, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, começou uma discussão, se os assentados continuariam a fazer parte do MST, ou se criariam um movimento dos assentados, porque havia uma articulação dos assentados em torno do crédito, da assistência técnica, infra-estrutura nos

³¹³ Entrevista cedida à pesquisadora Tatiana Merlino no ano de 2005.

assentamentos. Eu participei da primeira reunião organizada pelo MST, dos assentados, que foi no Paraná. Juntaram os Estados que já tinham assentamento, RS, SC, Paraná, ES, SP. Todos assentados e organizados pelo MST. Então foi criada a comissão nacional dos assentados, organizada pelo MST. Fiz parte por um período.

Meu primeiro contato com o MST foi exatamente no meio de 85, participando dessa primeira reunião organizada pelo MST para os assentados. E nessa reunião ficou decidido que não se criaria outro movimento. Os assentados passariam a ser um setor dentro do MST, o setor de produção.

E por isso que hoje tem os setores, a primeira experiência foi criar o setor de produção do MST. Tinha as ocupações, que é a frente de massa, aí com o surgimento dos assentamentos surgiu a necessidade de criar o setor de produção.³¹⁴

No assentamento Pirituba II, o setor de educação do MST/Itapeva é considerado o responsável em promover discussões e atividades referentes às questões educacionais tanto na acepção ampla do termo “educação” quanto no que se refere à educação escolar das crianças, jovens e adultos assentados.

Foi possível perceber o envolvimento do setor de educação no processo de lutas pela implantação, ampliação e manutenção das escolas públicas situadas no assentamento e em seu entorno.

As entrevistas, conversas formais e informais com educadores, pais, ex-estudantes, secretários de educação de Itapeva e Itaberá e diretor regional de educação em Itararé permitem-nos perceber que faz parte da agenda das lideranças do MST/Itapeva a luta pela escolarização dos assentados.

Contudo, no que se refere a promover discussões acerca do projeto político pedagógico apresentado pelo setor de educação em nível nacional, podemos afirmar que se tratam de ações recentes por parte do setor de educação do MST/Itapeva.

Tudo indica que o debate político pedagógico entre as lideranças do Movimento começou a ter maior consistência no final dos anos de 1990. Tanto isso parece ser verdade que, nos depoimentos de lideranças do setor de educação do Movimento, citaram atividades desenvolvidas com educadores, referentes aos objetivos educacionais do MST, a partir do ano 2000.

Embora recentes, as entrevistas e observações *in locus* possibilitam-nos afirmar que os professores não apresentam resistência em dialogar com a realidade do vivido e demandas da comunidade assentada.

---

³¹⁴ Idem, op. cit.

Destacamos, no presente estudo, diversas experiências de educadores, em que observamos a possibilidade de espaços para maior participação da comunidade na escola, no sentido de estabelecer encontros fecundos entre educadores, educandos e famílias assentadas.

Com foi possível perceber, durante a entrevista, Luiz Roman apresentou insatisfação em relação ao trabalho dos educadores do ensino médio, no período noturno da escola Agrovila 1. Ele analisa que o trabalho coletivo pedagógico dos educadores deixa a desejar. Parece-nos que seus questionamentos são pertinentes. Entretanto nos chama a atenção o fato de o MST não conseguir alterar essa situação.

Em se tratando de um Movimento que não mediu esforços, para que ocorresse a implantação das escolas públicas no assentamento, cabe perguntar: por que não conseguem imprimir um processo de participação, no sentido de tentarem superar os visíveis desencontros entre as ações político-pedagógicas de educadores e famílias camponesas do lugar?

Luiz Roman concordou com nosso ponto de vista e apresentou a seguinte reflexão:

O espaço existe, tá certo, existe espaço(...) Um dos limites nosso é questão de disponibilidade de tempo e ter pessoas pra fazer isso. Nós que poderíamos fazer, ou seja, que estamos um pouco envolvidos nesse tema de educação, a gente tá sobrecarregado de atividades. Acho que o problema maior está na limitação nossa de falta de militância e com disponibilidade pra fazer o trabalho.³¹⁵

A afirmação de Luiz Roman corresponde às nossas observações acerca do cotidiano das lideranças do Movimento no assentamento Pirituba II. Não é tarefa simples conciliar todas as atividades dessas lideranças, advindas das demandas do assentamento e do MST em nível nacional.

Há um reconhecimento de outras lideranças do MST/Itapeva de que a presença do Movimento no cotidiano das escolas constitui-se ainda em um desafio para o setor de educação e demais participantes do MST na região. Lurdes Sanches, membro do setor regional de educação, afirmou que os educadores não apresentam resistências ao projeto político pedagógico do MST, ao contrário, ao tomarem contato em seminários referentes ao tema “Educação do campo”:

---

³¹⁵ Entrevista com Luiz Roman, Idem, op.cit.

O que a gente sente, a gente sente no final do seminário que os professores ficam muito maravilhados! Eles ficam assim entusiasmados, só que voltam para aula e volta tudo a se fechar numa proposta que vem pronta de cima pra baixo, a cumprir metas, a cumprir tarefas, a cumprir a burocracia e os conteúdos e os objetivos que estão no Plano Nacional. O que nós queremos fazer entender e o que a proposta da escola do campo de Araraquara está querendo mostrar e fazendo entender, que os conteúdos são os mesmos, o que muda é o procedimento, como chegar a esses conteúdos vinculado à nossa realidade.

(...)

Precisamos sentar e construir juntos, é uma cobrança que nós mesmos fazemos de nós, é uma auto-crítica nossa, falta mais acompanhamento nosso nas escolas. Nós cobramos as escolas para criar uma proposta alternativa, mas para isso, nós temos que dedicar mais tempo pra isso, sentar mais, ter mais presença no dia-a-dia da escola, e a gente fica muito absorvido por outras atividades gerais do MST e não é a nossa única prioridade, não é a nossa única tarefa. Então as escolas ficam muito abandonadas da nossa presença. (...) Isso é uma auto-crítica, que inclusive outro dia fizemos numa reunião do coletivo ampliado que a gente faz. Nós precisamos ter mais presença nas escolas, nós não podemos cobrar se a gente não oferece também.³¹⁶

Hélio, assentado na área 5, durante conversa formal realizada em dezembro de 2006, afirmou: “...conquistamos as escolas, mas não ocupamos o ensino”. Em nível nacional, o setor de educação apresenta reflexões similares às constatações apresentadas por Luiz, Lurdes e Hélio. Na recente publicação do setor de educação nacional do Movimento, a questão do acompanhamento às escolas é destacada:

O acompanhamento às escolas dos assentamentos e acampamentos é uma origem do Setor de Educação do MST. Acompanhamento político e organizativo, e acompanhamento pedagógico para garantir que as escolas não percam o vínculo com o Movimento, e realizem um projeto educativo coerente com a realidade dos Sem Terra, e com os valores construídos em sua organização.

(...) passados, quase 20 anos, de nosso trabalho, o produto não chega a ser satisfatório: ainda são poucas as escolas de assentamentos e acampamentos onde conseguimos perceber a presença do Movimento e de sua Pedagogia; onde efetivamente se pode falar de uma escola dos Sem Terra, com sua identidade e projeto; e onde a infância e a juventude Sem Terra estão sendo olhadas e educadas como tal.

(...)

---

³¹⁶ Entrevista com Lurdes, Idem, op. cit.

(...) estamos diante de uma questão muito importante, talvez mesmo central dentro da própria concepção de educação que o MST vem construindo e recuperando ao longo de sua história.³¹⁷

De acordo com o dossiê citado, esse debate ocorreu no encontro do coletivo nacional do setor de educação em novembro de 2000, e que, a partir da autocrítica visível na reflexão mencionada, perceberam que seria necessário sistematizar determinadas “práticas de acompanhamento”,

Ou seja, vamos olhar para as diversas atividades em que estamos envolvidos e pensar em como elas têm sido ou podem ser feitas na perspectiva do acompanhamento; como podemos potencializá-las ainda mais do ponto de vista pedagógico de formação dos seus sujeitos específicos.

(...)

Nos demos conta que há *níveis de acompanhamentos diferenciados* (...) Existe o acompanhamento às escolas que pode ser feito pelo MST como um todo: quanto mais a nossa militância compreender a dimensão pedagógica do próprio Movimento mais prestará atenção nas escolas, e mais ajudará no avanço do processo, especialmente na tarefa de politizar o cotidiano escolar, fazendo-nos lembrar dos vínculos maiores de cada prática educativa.³¹⁸

No que se refere ao tipo de acompanhamento específico do setor de educação, segundo o texto, vem sendo constituído de duas dimensões fundamentais:

A organizativa, no sentido de que uma primeira tarefa de quem acompanha é a de ajudar a organizar os coletivos de educação, do local ao nacional; a da reflexão pedagógica, no sentido de que acompanhar é educar para a reflexão da prática, chegando nas questões do dia-a-dia da escola e do processo pedagógico.³¹⁹

Nesse aspecto, de acordo com o texto, o Movimento tem “vivido muitas tensões. Não temos certeza de que é possível combinar nas mesmas pessoas as duas tarefas. E ainda temos alguns mitos sobre quem pode e quem não pode fazer discussões de pedagogia. (...)”

---

³¹⁷ Setor de Educação do MST. Dossiê MST escola Documentos e Estudos 1990 – 2001. In: **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. Caderno de Educação nº 13 Edição especial. São Paulo, Expressão Popular, set. 2005, p. 245-246.

³¹⁸ Idem, ibidem, p. 252-253.

³¹⁹ Idem, ibidem, P. 253.

No mesmo texto, observamos que o setor nacional de educação mostra-se preocupado em superar a dificuldade que o Movimento apresenta em acompanhar as escolas. Demonstra que está aberto a analisar o problema, sobretudo, no que diz respeito aos limites da militância. Analisa que tem discutido acerca de alguns preconceitos e idealismos. Chamou-nos a atenção uma das reflexões acerca do que denominam “preconceitos”:

(...) Um dos preconceitos é pensar que tratar do cotidiano ou da miudeza pedagógica de uma escola é tarefa política menor e que nos torna militantes menos importantes perante a organização. Precisamos mostrar na prática que não é assim. Outro preconceito é considerar que se não temos grandes cursos escolares de pedagogia não podemos fazer o acompanhamento pedagógico. Precisamos, de fato, estudar muito sobre a complexa tarefa de educar seres humanos (...)³²⁰

O que o setor de educação analisa como “preconceito” talvez possa ser uma das explicações plausíveis do problema, ou seja, subjacente ao termo apresentado, em nosso ponto de vista, há uma concepção de educação escolar que nega a importância da escola para o Movimento. Antes de explicitarmos o que afirmamos, faz-se necessário apresentar outro importante estudo que tenta compreender o problema destacado.

A tese de doutorado de Ilma Ferreira Machado também apresenta reflexões acerca das dificuldades de o MST implementar suas propostas de educação em escolas públicas situadas no assentamento. Chamou-nos a atenção o fato de que, no assentamento pesquisado, localizado no interior de Mato Grosso, os educadores identificam-se com o MST, e alguns deles participam efetivamente do mesmo.

Um dos aspectos analisados pela pesquisadora com bastante positividade é o fato de a referida escola cultivar valores apreendidos no bojo da luta pela terra, tais como: “companheirismo, solidariedade, luta, participação, mobilização”.³²¹

Não obstante, diferentemente do assentamento em Itapeva e Itaberá, no assentamento do interior de Mato Grosso, uma parte dos pais assentados se opõe às propostas de educação do MST, rompeu com o Movimento e identifica-se como assentados do “Incrá”. A outra parte identificada com o MST apoia as atividades

³²⁰ Idem, ibidem, 253.

³²¹ MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2003, p. 301.

pedagógicas desenvolvidas pelos educadores do Movimento, embora “reclame” que tenha poucas reuniões com as famílias na escola.

No assentamento Pirituba II, não nos parece que exista abertamente cisão entre os assentados, conforme relatou Machado em sua pesquisa. Tais divergências existentes entre as famílias são consideradas, pela autora, um aspecto que limita o desenvolvimento da proposta de educação do MST nas escolas do lugar.

Na referida pesquisa, Machado relatou determinados momentos de tensões entre famílias que não participam do MST e educadores identificados com o Movimento. Embora Machado apresente várias atividades inovadoras, ela observou uma certa fragilidade teórica por parte da equipe pedagógica, destacando um determinado momento de tensão entre assentados do “Inkra” e educadores do MST, na medida em que estes não se mostraram devidamente preparados teoricamente para superar o problema. Nas considerações finais do estudo, Machado afirma:

A questão é como costurar no interior da escola e do assentamento relações interpessoais e pedagógicas de um tipo novo, que ajudem na promoção do tipo de escola pretendido. A primeira dificuldade é a falta de elementos teóricos (...) Por mais que tenha vontade, militância e disposição sejam importantes, não há como negar que a fundamentação teórica serve para alavancar o trabalho pedagógico, estando vinculada ao processo de capacitação e qualificação, enfim de promoção dos educadores diretos, que são os professores da escola, e indiretos que são os demais membros do setor de educação e da coordenação do MST.³²²

Observa-se que as reflexões de Luiz Roman, as análises do setor nacional de educação do MST e a tese de Machado tentam explicar por que o projeto político pedagógico do Movimento não se constitui uma realidade nas escolas implantadas em assentamentos rurais e em seu entorno. As tentativas de interpretação do problema não podem ser desconsideradas. No entanto, em nosso ponto de vista, não nos parece terem conseguido apreender o cerne do problema.

As reflexões apresentadas nos estudos consultados, bem como na entrevista realizada com Luiz Roman, resguardadas as especificidades, assemelham-se às constatações observadas na pesquisa que realizamos anteriormente referente ao desenvolvimento do Pronera no assentamento Pirituba II.³²³ Uma das críticas endereçadas aos educadores de jovens e adultos do MST era o fato de parte deles não

---

³²² Idem, *ibidem*, P. 312.

³²³ SILVA, 2004.

acompanharem os cursos de formação pedagógica, de modo sistemático, devido ao excesso de atividades do Movimento, conforme mostramos a seguir trechos do estudo citado:

(...) Um dos fundamentos centrais expresso nos textos sobre educação do MST está relacionado à busca em articular o trabalho político ao trabalho pedagógico. Contraditoriamente, parece que não houve a combinação devida de ambos os trabalhos, deixando transparecer uma sobreposição do primeiro ao segundo. Portanto, tudo indica que houve uma prioridade do trabalho político em detrimento do trabalho pedagógico, como se esses fossem dicotômicos.

Não estamos com isso responsabilizando exclusivamente os educadores do movimento. As decisões sobre as tarefas dos militantes do MST são realizadas de acordo com as prioridades traçadas internamente pelo movimento, e pode ser que esta questão relacionada à pedagogia do MST não seja consensual, e tampouco a atuação no Pronera tenha passado por discussões suficientes para implementá-lo como um dos principais parceiros.

A prática dos educadores do MST durante o desenvolvimento do Pronera talvez esteja indicando uma concepção de educação que alimentou a resistência de boa parte dos intelectuais voltados para a educação no final da década de 1960 e início de 1970. Tal concepção está baseada em vários estudos agrupados por Saviani sob a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. Segundo esse autor, tais teorias não contêm uma proposta pedagógica; elas se empenham em mostrar a necessidade lógica, social e histórica existente na sociedade capitalista, pondo em evidência seus determinantes materiais (SAVIANI, 1987, p.33-34).³²⁴

O tempo de vivência no assentamento; as entrevistas e conversas formais e informais com educadores, ex-educadores, estudantes, ex-estudantes e pais; as conversas formais com secretários de educação de Itapeva e Itaberá, bem como o dirigente regional de educação; as leituras dos registros das escolas públicas do lugar; as leituras de teses e livros; os cursos e demais eventos acadêmicos ou não relacionados ao tema permitem-nos ressaltar nossas afirmações ainda incipientes na primeira pesquisa referente à educação dos jovens e adultos assentados na fazenda Pirituba.

Pensamos que as ausências do MST/Itapeva no cotidiano das escolas públicas no assentamento talvez possam ser compreendidas se observarmos a presença das teorias crítico-reprodutivistas subjacentes às atividades políticas no conjunto do Movimento em nível nacional.

Saviani afirma que as teorias crítico-reprodutivistas postulam não ser possível compreender educação, senão a partir dos seus condicionantes sociais. “Há, pois, nessas teorias, uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade, chegando à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.”³²⁵

No âmbito desse grupo de teorias, percebe-se diferentes manifestações, das quais três delas tiveram maior repercussão e alcançaram um maior nível de elaboração. São as seguintes: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; “teoria da escola dualista”; “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE).”³²⁶

Destacamos a “teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)”, porque, provavelmente, teve maior influência nos movimentos sociais no Brasil, e o MST talvez não tenha ficado imune à essa concepção de educação, embora não expresse identidade com as tais teorias em suas publicações e discursos das lideranças.

Uma das principais referências teóricas do AIE foi Althusser. Ao analisar a escola, apresenta reflexões que negam possibilidades de intervenção nessa instituição:

(...) Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico, do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*.³²⁷

Se nossa tese é verossímil, como explicar os esforços consideráveis de lideranças do MST no assentamento Pirituba II, para implementação de atividades educativas, em que tentavam aproximar comunidade e educadores, como foi o caso da semana pedagógica na agrovila 3 e também os seminários referentes à educação do campo, bem como outras ações, ainda que de modo pontual.

A resposta também pode ser encontrada em nosso estudo anterior:

(...) pautamo-nos pela compreensão de que o MST não é um movimento homogêneo. Assim, arriscar-nos-íamos a dizer que, internamente, talvez não exista uma compreensão consensual por

³²⁴ SILVA, 2004, p. 143-144.

³²⁵ SAVIANI, 1987, p. 19-20.

³²⁶ Idem, *ibidem*.

³²⁷ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10ª ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, p. 77

parte dos militantes do MST, sobretudo no que se refere à atuação no campo da educação escolar (...) ³²⁸

Tudo indica que as famílias assentadas identificadas com o MST realizam atividades pedagógicas com vistas a estabelecer mudanças nas escolas, em meio às outras tantas atividades políticas, consideradas prioridade para o MST em nível nacional. Desse modo, parece-nos que as lideranças do Movimento vivem em um ambiente de tensão, em que a intervenção nas escolas talvez aconteça mais por iniciativas de uma ou outra liderança da região, do que propriamente compreendida enquanto prioridade do Movimento em âmbito nacional.

De acordo com nossas reflexões, não é difícil compreender a afirmação de Luiz Roman referente ao excesso de outras atividades do Movimento em detrimento de atuação prioritária por dentro das escolas públicas, implantadas no assentamento e em seu entorno.

Também não é difícil entender por que o setor de educação propõe que o Movimento precisar superar o “preconceito” em supor que atividades relacionadas ao acompanhamento das escolas sejam tarefas de menor importância, conforme foi mencionado anteriormente. Não se trata, entretanto, de “preconceito”, vê-se, pois, que a questão está fundamentalmente relacionada às divergentes concepções de educação do MST em nível nacional.

Nossas observações, leituras e entrevistas possibilitam-nos inferir que o Movimento encontra-se com dificuldades em superar determinadas tensões entre os próprios participantes. No caso da educação escolar, podemos afirmar que, de um lado, é perceptível a identidade do Movimento em relação à concepção libertadora de educação, expressa em seus materiais de educação. De outro lado, podemos identificar, por meio das ações prioritárias do Movimento, a influência ainda significativa das teorias crítico-reprodutivistas da educação, conforme as reflexões de Althusser, ainda que essa escolha não esteja expressamente declarada em documentos ou outros discursos do Movimento.

Seguindo nosso raciocínio, removida a referida tensão, parte do problema talvez possa ser superado. Contudo, em se tratando de um movimento social que se destaca no cenário nacional em um momento muito adverso, cabe citar outros

---

³²⁸ SILVA, 2004, P. 139.

obstáculos que dificultam em demasia os possíveis encontros fecundos entre as ações político-pedagógicas dos educadores, educandos e famílias assentadas.

Dissemos que no contexto histórico dos anos de 1980, período em que formalmente foi fundado o MST, ocorria um conjunto de lutas sociais no campo e na cidade, em que a questão da educação escolar, constituía-se em uma demanda prioritária, expressa nas pautas de reivindicações de diversos movimentos sociais no período. Eram tempos de diversas mobilizações populares, culminando em conquistas, ainda que parciais, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação escolar para crianças e jovens do país.

No entanto, diversos movimentos sociais iniciaram um processo de refluxo, sobretudo a partir de 1990. Alguns estudos atribuem parte desse descenso ao crescimento do neoliberalismo, em nível internacional.

Nesse aspecto, Perry Anderson apresenta um “Balanço do Neoliberalismo”, que contribui para ampliarmos nossa reflexão acerca das dificuldades do Movimento em “ocupar” o ensino. De acordo com esse estudioso,

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (...)

(...)

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. (...)

(...) O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. (...)inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado.

(...)

O impacto do triunfo neoliberal no leste europeu tardou a ser sentido em outras partes do globo, particularmente, pode-se dizer, aqui na América Latina, que hoje em dia se converte na terceira grande cena de experimentações neoliberais. (...)Refiro-me, bem entendido, ao Chile sob a ditadura de Pinochet. Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra. (...)

Nesse sentido, qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado. Por enquanto, porém, é possível dar um veredicto acerca de sua atuação durante quase 15 anos nos países mais ricos do mundo, a única área onde seus frutos parecem, podemos dizer assim, maduros. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa.³²⁹

O cenário internacional mostra-se adverso em demasia para a reforma agrária proposta pelo MST. No entanto, como afirma Perry Anderson, ocorrem resistências ao neoliberalismo. Em nossa pesquisa, observamos que o MST constitui um dos principais movimentos sociais da atualidade, que apresenta experiências alternativas ao projeto neoliberal em curso. Experiências essas permeadas de contradições, tensões e limites.

---

³²⁹ ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23. Disponível em: <<http://cefetesp.br/edu/eso/globalização/balanconeolib.html>> Acesso em: 21. Jan. 2008.

Considerações Finais

Ao olharmos para o cenário internacional pós guerra fria, à primeira vista, parecia que o neoliberalismo não deixaria possibilidades de alternativas societárias.

Se pensarmos sob o ponto de vista das reflexões de Henri Lefebvre, podemos considerar que não há poder absoluto. Em qualquer ordem social há contradições que possibilitam fissuras, resistências, rupturas. Essas possibilidades são denominadas por Lefebvre de “resíduos”.³³⁰ Nesse aspecto, as interpretações de Martins enfatizam as contribuições de Lefebvre para nosso estudo:

Uma tese importante na obra de Lefebvre (...) é a de que todas as relações sociais, inclusive as relações cotidianas, tendem a se transformar em poder. O poder tende a aparecer em todos os lugares, em todas as relações, na relação marido-mulher, na relação pai-filho, na relação professor-aluno, em casa, na rua.

Mas Lefebvre ensina ao mesmo tempo que nem tudo é capturável pelo poder. (...) Para ele, a revolução está no que chama de encontro e junção dos resíduos, daquelas relações e situações, que não foram capturadas pelo poder. É no residual que está a fonte da liberdade, do socialismo, de uma outra vida, de uma vida nova.

(...)

A utopia está no residual, está naquilo que não pode ser capturado pelo poder e pelos que têm poder.

(...) A tendência a aparente perpetuação do capitalismo, de sua exploração e de suas relações de poder não se repete sem reproduzir consigo aquilo que a nega e que propõe, no próprio bojo da exploração e da opressão, a libertação. O poder absoluto do capitalismo não existe, é uma fraude. É um sonho de capitalistas.³³¹

Entendemos que a formação do MST constitui-se em resistências ao projeto neoliberal em curso, compreendido enquanto um modo de dominação do capitalismo mundializado, que se reproduz desigual e contraditoriamente.

Ao contrário dos interesses da propriedade capitalista da terra, ao longo de 23 anos, o MST materializa a luta pela reforma agrária, aglutinando diversos segmentos sociais do país em territórios denominados “Projetos de Assentamentos Rurais”, sob a

³³⁰ A esse respeito consultar: LEFEBVRE, Henry. **La presencia y la ausencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983. *Idem*. **Lógica formal/lógica dualética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. *Idem*. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001; *idem*. **A cidade do capital**. Trad. Maria Helena Rauta Ramos e Marilene Jamur. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

³³¹ MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE. João Pedro. (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 73-74.

responsabilidade do poder público federal ou estadual, dentre os quais inclui-se o assentamento rural Pirituba II em Itaberá e Itapeva.

Os estudos consultados e as entrevistas realizadas a respeito das origens dessas famílias assentadas mostram que parte significativa delas é oriunda da região sudoeste paulista, onde outrora trabalhavam como bóias-frias ou “meeiros”, como disseram os camponeses entrevistados. Foi também comum escutar desses protagonistas que eles viviam como “escravos” em terras alheias. A apropriação e permanência no assentamento é associada à conquista da liberdade, que, de certo modo, é possível verificar no cotidiano da vida camponesa no assentamento Pirituba II.

A reforma agrária concebida pelo MST não se restringe à luta pela terra. Paralelamente à formação do assentamento, organizam lutas coletivas para a implantação de cooperativas, unidades básicas de saúde, melhorias de transportes, espaços para atividades culturais e de lazer, bem como escolas públicas e demais reivindicações no âmbito das lutas por direitos.

Desde as primeiras ocupações na fazenda Pirituba, as famílias camponesas não mediram esforços para implantação das escolas públicas no assentamento. Passados 23 anos, é possível verificar a implantação de cinco escolas públicas (duas da rede municipal e três da rede estadual), que contemplam o ensino básico para crianças e jovens. A alfabetização de jovens e adultos é contemplada por projetos sob a responsabilidade do governo federal. A continuidade da escolarização desses sujeitos sociais pode ser realizada nas escolas públicas no período noturno, também resultado de conflitos e negociações com o poder público local.

Para as famílias que participam do MST, não se trata de ter acesso à cultura letrada por meio de um ensino meramente instrumental. Após anos de lutas para a implantação, ampliação e manutenção das escolas públicas, as lideranças do Movimento percebem a necessidade de os educadores desenvolverem propostas pedagógicas que sejam condizentes com as experiências de vida e demandas dos assentados e que possam qualificar a luta pela reforma agrária, de modo a incorporar os desafios contemporâneos de crítica à produção baseada na monocultura, às tecnologias inadequadas ao meio ambiente, à soberania alimentar, conforme mostramos no capítulo I, ao destacarmos incipientes experiências de produção agroecológica no assentamento.

No final de 1990, o Movimento apresentou um projeto político-pedagógico em torno da proposta denominada “educação do campo”. O MST tem o mérito de ter aglutinado em torno do referido projeto diversas entidades e pesquisadores, culminando na conquista de uma legislação específica para as “escolas do campo”.

No assentamento Pirituba II, são perceptíveis os esforços consideráveis por parte das lideranças do Movimento para organizarem atividades referentes à “educação do campo” junto aos educadores das escolas públicas implantadas no assentamento e em seu entorno.

Não obstante entendemos que se faz necessário reafirmar nossos questionamentos referentes a uma educação exclusiva para o campo.

No capítulo I de nossa pesquisa, destacamos alguns aspectos da complexidade do vivido e demandas das famílias assentadas. Com base nas contribuições teóricas de Thompson, Martins e Oliveira, mostramos que os assentados do sudoeste paulista podem ser considerados parte de uma classe camponesa contemporânea. Contudo parece-nos que esta questão não está resolvida no MST. Insistimos em apontar essa lacuna, porque tudo indica que o projeto pedagógico referente à educação do campo dissimula a natureza das lutas de classes no campo e na cidade, pois, se é verdade que a instituição escola, de modo geral, não contempla o vivido do camponês, resguardadas as especificidades, essa realidade não é diferente em relação aos filhos das classes populares na cidade.

No capítulo II, apresentamos reflexões de Martins em que problematiza a proposta de uma educação do campo. O autor não direciona a reflexão especificamente para o MST. Destacamos suas análises a respeito do assunto porque possibilitam-nos compreender a natureza de classe do ensino nas escolas do campo e da cidade. Ao apresentar o tema de modo mais amplo, para ele, o problema é que a maior parte dos professores transmite valores de acordo com os interesses de uma classe média urbana. Nesse sentido, destaca a necessidade de uma formação para esses profissionais, para que possam desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o conhecimento da vida de seus educandos. Martins propõe como alternativa uma “educação do diálogo”.

Cabe lembrar que, nos Cadernos de Educação elaborados pelo setor nacional de educação do Movimento, um dos referenciais teóricos mais conhecidos no MST é Paulo Freire. O importante e extenso estudo desse filósofo da educação não nos deixa dúvidas quanto a sua concepção de uma educação emancipatória para explorados e oprimidos do campo e da cidade. Embora compreendesse os limites da escola sob o

domínio dos interesses capitalistas, dedicou toda sua vida para pensar em uma educação dialógica:

Para o “educador-bancário”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

³³²

Outro tema apresentado nos cadernos de educação do MST, considerado um imperativo categórico, para formular propostas pedagógicas nas escolas implantadas nos acampamentos e assentamentos rurais, diz respeito à “educação para o trabalho”. Makarenko e Pistrak são os principais referenciais teóricos citados pelo setor nacional de educação do Movimento, que contribuem para concepção de uma “escola do trabalho”, conforme propôs Pistrak.

Os jovens entrevistados que participam do MST demonstraram bastante envolvimento com os estudos. Disseram que pretendem contribuir melhor com as demandas do assentamento e do próprio Movimento:

Eu pretendo me formar e continuar trabalhando dentro do Movimento porque, quando eu me formar, eu vou ter maior possibilidades de tá contribuindo com o Movimento Sem Terra (...) (Alessandra)³³³

(...) eu não penso em mim, uma coisa pessoal, porque eu vejo que sou parte do Movimento e o Movimento é parte de mim, então é um sonho coletivo, na verdade, que eu tenho(...) Então realmente esses médicos que vão tá vindo pra cá, vai tá dando mais força pro Movimento(...) (João Antonio)³³⁴

Os materiais publicados pelo Movimento, o estudo dos autores citados, as entrevistas realizadas com pais e ex-estudantes, que participam do MST/Itapeva,

³³² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004, p. 83-84.

³³³ Filha de assentados na Agrovila 5, concluiu o ensino básico na Escola Engenheiro Maia e concluiu em 2007 a graduação em Direito pela Unimep, município de Piracicaba/SP.

³³⁴ Filho de assentados na Agrovila 3, concluiu o ensino básico na Escola Engenheiro Maia e está cursando medicina em Cuba.

permitiram-nos compreender que desejam estudar *o trabalho socialmente útil*³³⁵. Podemos inferir que não se trata de uma educação para o trabalho alienado, isto é, educar para mercado de trabalho circunscrito à reprodução do *status quo*.

O setor nacional de educação do MST, por meio de suas publicações, contempla as contribuições de Marx referentes ao conceito de *trabalho*, enquanto ato criador e atividade imprescindível para a humanização do homem. Porém pensamos que cabe iniciar reflexão a respeito do assunto, tendo como referência o próprio estudo de Marx.

Em *O Capital* é valiosa a contribuição de Marx para pensarmos em uma educação tendo como perspectiva o “trabalho em geral”, “concreto”, “criador de valores de uso”, indispensáveis para a satisfação de necessidades “espirituais e sociais” do homem, “cujo número e extensão são determinados pelo nível geral da civilização.”³³⁶

Contudo, nesse mesmo estudo, Marx deixa-nos reflexões que nos permitem perceber que o conceito “trabalho” não é um fim em si mesmo, pois o objetivo do homem é sua humanização. Desse modo, o trabalho torna-se meio ou, como ele próprio afirmou: “trabalho é uma atividade adequada ao fim”, conforme explicitamos no segundo capítulo.

Foi possível perceber que “trabalho” é uma mediação necessária, para que a humanidade possa viver bem, segundo as reflexões de Vitor Paro. Ao discutir sobre o assunto em uma dimensão ampla e baseando-se em proposta similar apresentada por estudiosos da ciência educação, Paro possibilitou-nos um olhar problematizador referente à “escola do trabalho” apresentada pelo MST.

Ao analisar as práticas pedagógicas dos educadores que trabalham nas escolas públicas situadas no assentamento e em seu entorno, os estudos de Vitor Paro também possibilitaram-nos repensar os fins da educação escolar. Esse autor concebe a escola enquanto um instrumento muito importante para a atualização histórico-cultural dos indivíduos. Apropriamo-nos dessa conceituação para observarmos em que medida os educadores das escolas públicas implantadas no lugar desenvolvem práticas pedagógicas com o objetivo de atualizar histórico e culturalmente as novas gerações do assentamento.

---

³³⁵ PISTRAC, 2000, P. 50.

³³⁶ MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. O processo de produção de capital. Trad. Reginaldo Sant’Anna. São Paulo: DIFEL, 1984, p. 261-262.

Para tanto, tivemos o cuidado de sistematizar todo o processo de formação das cinco escolas públicas a partir das entrevistas com educadores, ex-estudantes e pais assentados. Paralelamente, destacamos práticas pedagógicas dos educadores que trabalharam e trabalham nas referidas escolas.

Foi possível observar que os pais e ex-estudantes entrevistados narraram alguns problemas que tiveram com determinados educadores no início da implantação das escolas públicas, destacando o caso que ficou conhecido como “a saída da diretora Maria Elidia”. No capítulo III, apresentamos nossas reflexões acerca desse episódio, tentando analisar qual concepção pedagógica permeava as práticas pedagógicas dessa educadora. Foi possível perceber que concepção de uma educação bancária estava subjacente às atitudes da então diretora.

Ao afirmar que as práticas pedagógicas da ex-diretora Maria Elidia eram condizentes à pedagogia tradicional, significa dizer que ela desconhecia a experiência de vida e demandas dos assentados e isso ficou evidente durante a entrevista que ela nos concedeu. Ao compreendermos que tratava-se de uma educação antidialógica, não pretendemos que seja interpretada como um juízo de valor. Não foi esse nosso objetivo. Nossa pretensão foi mostrar as concepções de educação subjacentes às ações pedagógicas de educadores que participaram do processo de formação das escolas públicas do lugar.

Se, de um lado, observamos práticas pedagógicas tradicionais por parte da então diretora Maria Elidia, de outro lado, entendemos que a substituição dela por Célia Ferraz significou uma tentativa, por parte dos pais e estudantes do MST, de implementar práticas pedagógicas dialógicas, ainda que breve e pontualmente.

A gestão de Célia Ferraz é destacada em nosso estudo pelo fato de ter sido uma experiência inovadora. Embora tenha permanecido pouco tempo, podemos verificar que foi um momento em que os pais e estudantes identificados com o MST sentiram que a escola pertencia à comunidade. Célia Ferraz não apresentou reflexões acerca de sua concepção de escola. Ao contrário, informou que em sua gestão não houve um momento formal para elaboração de planejamento escolar junto à comunidade. Contudo as relações de afetividade que estabeleceu junto aos educandos e pais permitem-nos perceber que essa educadora apresentou muita disposição em conhecer o cotidiano da comunidade assentada.

Em relação ao trabalho docente, no último capítulo, destacamos experiências pedagógicas por parte de determinados professores das escolas públicas implantadas

no assentamento. Observamos que a formulação intencional de projetos políticos-pedagógicos nessas escolas é bastante recente.

Na Agrovila 1, foi possível identificar um trabalho coletivo desenvolvido por professoras da educação infantil e um projeto realizado no Ciclo I do ensino fundamental, denominado “projeto memória local”, na escola Terezinha M.R. Gomes. Na escola da Agrovila 3, destacamos o trabalho pedagógico no Ciclo 1 do ensino fundamental desenvolvido por uma professora especialista em alfabetização. Em relação à escola Engenheiro Maia, analisamos a prática de uma professora do Ciclo II do ensino fundamental, bem como analisamos o planejamento da respectiva escola. Entendemos que se tratou de uma importante iniciativa por parte dos educadores em tentar compreender a complexa realidade dos camponeses da região.

Todas as experiências destacadas e analisadas nos capítulos III e IV demonstram que, sobretudo a partir do ano 2000, parte dos educadores mostra-se disposto a desenvolver projetos políticos-pedagógicos condizentes com a realidade dos educandos e de seus respectivos familiares. De acordo com as experiências sistematizadas em nossa pesquisa, podemos inferir que apresentam esforços consideráveis para atualizar histórico e culturalmente as crianças e jovens do lugar.

Por último, mas não menos importante, mencionamos o relato de prática do professor Luiz Roman, que leciona filosofia na escola no ensino médio, no período noturno da escola Agrovila 1. Esse educador é membro da direção regional do MST/Itapeva e percebemos que tenta desenvolver na escola um trabalho pedagógico relacionado aos princípios da agroecologia e outras demandas oriundas da vida dos assentados. Seu relato não nos deixou dúvidas quanto à tentativa de articular o trabalho militante que desenvolve no assentamento e no Movimento à prática docente junto aos educandos.

No entanto, de acordo com o professor Luiz Roman, o trabalho pedagógico coletivo dos educadores deixa a desejar no período e na escola que leciona. Para ele, esse problema está relacionado a questões mais amplas da instituição escola. No que diz respeito ao próprio Movimento, analisa que apresenta dificuldades em acompanhar e participar efetivamente do projeto político-pedagógico das escolas públicas no assentamento, devido ao excesso de atividades das famílias assentadas que participam do MST.

Lurdes Sanches, que faz parte da direção regional do MST e participa do setor regional de educação do Movimento, apresentou reflexão similar. Para ela, de modo

geral, os educadores não apresentam resistência à proposta de educação do campo. Ao contrário, afirmou que percebeu entusiasmo por parte dos educadores nos momentos de participação em seminários organizados pelo Movimento. Entretanto, de acordo com Lurdes, as lideranças não acompanham, de modo sistemático, o trabalho pedagógico nas escolas. No Caderno de Educação nº 13, o setor nacional de educação apresenta reflexões a respeito dessa dificuldade do Movimento em nível nacional.

Sabemos que as razões dos desencontros da ação político-pedagógica dos educadores e famílias no assentamento Pirituba II não podem ser atribuídas meramente a determinados limites das práticas educativas das lideranças do Movimento. Poderíamos tentar elencar diversas possíveis explicações para as dificuldades em “ocupar o ensino” apresentadas pelo MST na região sudoeste paulista.

Em se tratando de uma pesquisa em que o foco refere-se às práticas pedagógicas entre educadores, educandos e famílias, não nos arriscamos a apresentar as diversas e possíveis hipóteses para explicar o problema. Limitamo-nos a tentar compreender por que um movimento social, que demonstrou um fabuloso esforço para que o ensino básico se tornasse uma realidade para crianças e jovens do assentamento, não apresenta a mesma radicalidade no que diz respeito ao acompanhamento do projeto pedagógico das escolas conquistadas.

Observamos durante o tempo de constantes visitas ao assentamento, bem como por meio das entrevistas com as lideranças do Movimento na região, que o excesso de atividades mencionado por Luiz Romam é verossímil. Não constitui tarefa fácil conciliar as diversas atividades advindas do cotidiano do assentamento e do Movimento em nível nacional. Porém, embora tendo clareza do limite de nossa análise, escolhemos tentar compreender por que, nas prioridades do MST, o acompanhamento às escolas parece-nos que ainda não é colocado com a devida centralidade e que talvez seja ainda analisado como uma atividade de menor importância, como apresentou o setor nacional de educação no Caderno de Educação nº 13.

Pensamos que a ausência do Movimento nas escolas - em termos de acompanhar o principal fazer dos educadores, que é o desenvolvimento do projeto político pedagógico - expressa a presença de uma concepção de educação, que talvez ainda influencie o conjunto das lideranças do Movimento em nível nacional. Em nossa pesquisa, concluída em 2001, referente à educação de jovens e adultos nesse mesmo assentamento, essa questão também foi destacada. Nossa reflexão, portanto, continua

válida, qual seja: tudo indica que parte do Movimento apresenta resistência em adentrar as escolas, talvez porque esteja identificada com as “teorias crítico-reprodutivas”. Saviani apresenta estudos pormenorizados acerca dessas teorias, as quais negam a instituição escola enquanto um instrumento de disputa das classes populares, pois, é concebida enquanto uma instituição de reprodução do *status quo*.

Entre os estudiosos que conceberam as referidas teorias, entendemos que, no Brasil, talvez Althusser seja o que tenha causado maior influência às lideranças de movimentos sociais e partidos políticos, na década de 1970. Possivelmente, parte dos mediadores que contribuíram para fundar e organizar o Movimento não tenha ficado imune a essas teorias que não vê potencialidades na instituição escola.

Sob esse prisma, compreendemos que as lideranças do MST/Itapeva parecem conviver com essa tensão, que não foi suficientemente discutida e tampouco resolvida no conjunto do Movimento. Em se tratando de um movimento social heterogêneo que contempla diversas temporalidades e múltiplos sujeitos sociais, parece-nos compreensível a dificuldade do MST em incorporar, efetivamente, as contribuições da concepção libertadora de educação.

Para que não fiquem dúvidas quanto a nossa leitura em relação à educação escolar, pautamo-nos em contribuições teóricas que não têm ilusão quanto à natureza reprodutora das classes que detém o poder. Contudo concordamos com Lefebvre ao afirmar que não há poder absoluto, como dissemos acima. As contradições observadas nas sociedades capitalistas são produzidas e reproduzidas também nas escolas. No bojo dessas contradições surgem os “resíduos”, conforme denominou Lefebvre ao analisar de modo mais amplo as possibilidades de insurgências ao poder tanto em nível macro societal quanto nas relações interpessoais. Trata-se de analisar o que nos parece visível para além de raciocínios idealistas:

Deve-se inverter o raciocínio idealista porque ele inverte o processo real do conhecimento. Tão logo olho uma estrela, sei que ela *não é* um pequeno ponto brilhante perdido a algumas centenas de metros no azul sombrio do céu. E, certamente, foram necessários séculos de pesquisas para descobrir que as estrelas são mundos, imensas esferas ardentes em movimento, cercadas talvez por planetas tal como o nosso sol, mundos que nascem, vivem e morrem. (...) Sei que o sal não é o gosto do sal, que é *algo diverso*, com coisas diversas, mas que, *num primeiro momento*, ele é isso para mim. *A sensação é uma contradição incessante: é e não é.* (...) ³³⁷

³³⁷ LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal/Lógica Dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 69, grifos do autor.

Os encontros e desencontros entre as ações político-pedagógicas dos educadores e famílias no assentamento Pirituba II permitem-nos inferir que a escola *é e não é* uma instituição que pode atualizar histórico, crítico e culturalmente as novas gerações assentadas. Não é possível definir suas potencialidades ou sua negação, de modo apriorístico. Para tanto, faz-se necessário adentrar as escolas, mas isso depende de escolhas.

FONTES DOCUMENTAIS

Cadernos e planilhas do Itesp;

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Levantamento rápido de produção – safra 2004/2005**. São Paulo, Itesp, mai. 2007.
INSTITUTO DE TERRAS DE SÃO PAULO. Mediação no campo: Estratégias de Ação em Situações de Conflito Fundiário. **Cadernos Itesp**. 2ª ed. São Paulo, n 06, Dez. 2000.

_____. Perfil sócio econômico e Balanço da Produção Agropecuária dos Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo. **Cadernos Itesp**. São Paulo, n. 09, dez. 1998.

_____. Construindo o Futuro: Política de Investimentos em Assentamentos Rurais, seus custos e resultados. **Cadernos Itesp**. 2ª ed. São Paulo, n.10, out. 2000.
FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Levantamento rápido de produção – safra 2004/2005**. São Paulo, Itesp, mai. 2007.

_____. **Planilhas: dados sócio econômico do Assentamento Pirtuba II**. Itesp/SP, jan. 2006. Disponível em: <www.itesp.sp.gov.br> Acesso em: 11 jan. 2007.

Publicações do MST:

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Plantando Ciranda**. São Paulo: Peres, 1994a.

_____. Setor de Educação. Escola, trabalho e cooperação. **Boletim da Educação**. São Paulo, n. 4, 1994 b.

_____. Coletivo nacional de educação do MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento. **Caderno de Educação**. São Paulo, n. 6. 1995 a.

_____. Setor de Educação. O trabalho e a coletividade na educação; Anton Makarenko. **Boletim de Educação**. São Paulo, n. 5, 1995 b.

_____. Setor de Educação. Alfabetização de jovens e adultos. Educação matemática. **Cadernos de Educação**. São Paulo, n. 5, 1996 a.

_____. Setor de Educação. Princípios da Educação no MST. **Cadernos de Educação**. São Paulo, n. 8, 1996, b.

_____. Campanha de construção da escola nacional do MST. **Caderno de formação**. São Paulo, n. 29, 1998 a.

_____. Setor de Educação. **Escola itinerante em acampamentos**. São paulo: Peres, 1998 b. (Coleção Fazendo Escola 1).

_____. Setor de Educação. **Nossa turma na luta pela terra**. São Paulo: Peres, 1998 c. (Coleção Fazendo História, 5).

_____. Setor de Educação. Alfabetização. **Caderno de Educação**. São Paulo, n. 2, 1998d.

_____. Setor de Educação. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. **Caderno de Educação**. São Paulo, n. 3, 1999a.

_____. Setor de Educação. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. São Paulo, n. 9, 1999 b.

_____. Setor de Educação. Educação no MST Balanço 20 anos. **Boletim da Educação**. São Paulo: Ed. Peres, n. 9, dez. 2004.

_____. Setor de Educação. Dossiê MST Escola. Documentos e estudos 1990-2001. **Boletim de Educação (8)**. São Paulo: ed. Expressão Popular, n. 13, set. 2005.

Textos publicados em jornais, internet, secretarias de educação de Itapeva e Itaberá; e da Escola Engenheiro Maia;

ASSEMBLÉIA DE PAIS DE ALUNOS da Escola Engenheiro Maia. **Atas/relatórios**. 28 abr. 1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia/Regional do MST – Setor de Educação. **Documentos à Prefeitura Municipal de Itaberá**. 27 abr. 1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia/Regional do MST – Setor de Educação. **Pauta de questões a serem negociadas com as autoridades em 29/04/98**.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Ata/relatório da Audiência Pública.às 9h30**. 29 abr.1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia//Regional do MST – Setor de Educação. **Ofício dos pais para Roserley Neubauer**. 29 abr.1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Ata/relatório da Assembléia dos Pais às 19h30**. 29 abr. 1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Ata/relatório da reunião com Secretário de Educação e Obras**. 04 mai. 1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Ata/relatório com Diretor Regional de Educação**. 05 mai.1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Ata/relatório da Assembléia Geral dos pais**. 06 mai. 1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Ata/relatório da reunião dos pais na escola com Dirigente Regional de Educação.** 08 mai.1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Relatório para o Juiz de Direito da Vara Distrital de Itaberá.** 26 jun.1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Relatório à Juíza do Direito da Vara Distrital de Itaberá.** 26 set. 1998.

CONSELHO DELIBERATIVO DA APM da Escola Engenheiro Maia. **Relatório à Juíza do Direito da Vara Distrital de Itaberá.** 16 fev.1999.

DIREÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL BAIRRO ENGENHEIRO MAIA. **Ofício da diretora Maria ao Secretário de Educação de Itaberá.** 24 mai. 1999.

CONSELHO TUTELAR DE ITABERÁ/SP. **Ofício nº 49/98.** 20 abr. 1998.

CONSELHO TUTELAR DE ITABERÁ/SP. **Processo nº 038/98.**

DIRETORIA DE ENSINO DE ITARARÉ/SP. **Ofício nº 133/98.** 30 abr.1998.

ESCOLA ESTADUAL BAIRRO ENGENHEIRO MAIA. **Atas dos Conselhos de Escola e registros de projetos desenvolvidos na escola.** 02 mai. 2006.

ESCOLA ESTADUAL BAIRRO ENGENHEIRO MAIA. **Proposta Pedagógica E.E. “Bairro Engenheiro Maia. Itaberá-SP” (2007).**

Jornal Folha Sul. **180 famílias beneficiadas na Fazenda Pirituba.** Nº 797, Ano XVI, 07 jul. 1984.

ESCOLA MUNICIPAL TEREZINHA M. R. GOMES. **Projeto Memória Local.(registros).** Itapeva, 2006.

JORNAL FOLHA SUL. **Nos Trilhos da História.** Folha 2, edição nº 2231, 22 abr. 2006.

O GLOBO on line. **Assentadas fabricam remédios fitoterápicos e tratam gripes e alergia de forma alternativa.** Catarina Alencastro. Acesso em: 19. Jan. 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABERÁ. **Assim Nasceu Itaberá.** 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABERÁ. **Ofício nº 093/98.** 28 abr.1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA. **Plano Municipal de Educação.** Itapeva/SP, 2003.

TRIBUNA REGIONAL DE ITABERÁ. **Itaberá inova com a produção de biogás e biofertilizante.** Município é o primeiro do Estado a construir biodigestor. Itaberá, 20 de março de 2006.

VIA CAMPESINA disponível em <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 04 de novembro de 2007.

5º CONGRESSO DO MST. Disponível em: <http://resistir.info/brasil/carta_final_mst14jun/07.html>. Acesso em: 27 dez. 2007.

ESCOLA BAIRRO ENGENHEIRO MAIA. Disponível em: <<http://deitarare.edunet.sp.gov.br/enngomaia.htm>> acesso em: 28.nov.2007.

CELULOSE on line **Entrevistas.** 19/04/2006. Disponível em: <<http://www.celuloseonline.com.br/Entrevista/Entrevista>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

Entrevistas

Alessandra da Silva Carvalho. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 5, Itaberá, 12 jul 2005.

Ana Lúcia (Lúcia). **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 5, Itaberá, 12 jul. 2005.

Ana Umbelino Proença Vitória. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 6, Itaberá, 13 jul. 2005.

Aparecida do Carmo (Do Carmo). **Conversa formal com a pesquisadora.** Escola Engenheiro Maia, Itaberá, mar. 2005.

Aparecida Renata do Amaral. **Entrevista à Pesquisadora.** Agrovila 6, Itaberá, 15 jul. 2005.

Bibiana Fagundes da Silva. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 1, Itapeva, 25 de janeiro de 2006.

Célia Ferraz de Camargo. **Entrevista à pesquisadora.** Itaberá, 11 jul. de 2005.

Cleide Maria Lisboa. **Entrevista à pesquisadora.** Escola Engenheiro Maia, Itaberá, 08. Jul. 2005.

Dárcio José Gabriel. **Conversa formal com a pesquisadora.** Diretoria Regional de Ensino, Itararé, 29 mar.2006.

Débora Liz Almeida Santos. **Conversa formal com a pesquisadora.** Departamento de Assistência Social de Itaberá, jul. 2006.

Delwek Matheus. **Entrevista à pesquisadora Tatiana Merlino.** Assentamento Pirituba II, 2005.

Delwek Matheus. **Conversa formal com a pesquisadora.** Assentamento Pirituba II, regional do MST/Itapeva, dez. 2006.

Edvalda Gomes. **Entrevista à pesquisadora.** E.E. Bairro Engenheiro Maia, Itaberá, 08 jul.2005

Elenir Guerra Camargo Delfino. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 2, Itaberá, 16 jul. 2005.

Elisabeth Domingues dos Santos (Beth). **Conversa formal com a pesquisadora.** Secretaria de Promoção Social de Itapeva, abr. 2006.

Eva Helena Queiroz da Cunha. **Entrevista à pesquisadora.** Escola Terezinha M. R. Gomes, Itapeva, 07 de dezembro de 2007.

Fábio Luiz da Silva (Fabinho). **Entrevista à Pesquisadora.** Agrovila 3, Itaberá, 12 jul. 2005

Francisco Feitosa. **Entrevista à pesquisadora.** Bairro Engenheiro Maia/Itaberá, 17 jul. 2005.

Francisco Feitosa. **Conversa Formal com a pesquisadora.** Itesp/Itapeva, 28 fev. 2007.

Hélio. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 5, Itaberá, 12 dez. 2006.

Jéssica Caroline Romão. **Entrevista à Pesquisadora.** Itaberá, 16 jul. 2005.

João Antonio. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 3, Itaberá, 19 ago. 2005.

José Ramos (Zezinho). **Entrevista à Pesquisadora.** Agrovila 3, Itaberá, 11 jul. 2005.

Lúcia Rezende. **Conversa formal com a pesquisadora.** Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 04 mar. 2006.

Lucinéia de Fátima Costa. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 2, Itaberá, 16 de julho de 2005.

Luiz Roman. **Conversa formal com a pesquisadora.** Agrovila 6, Itaberá, 10 mar. 2007.

Luiz Roman. **Entrevista à pesquisadora.** Escola Agroecológica Assentamento Pirituba II, Itaberá, 08 de dezembro de 2007.

Lurdes Sanchez. **Entrevista à pesquisadora.** Coapri/Assentamento Pirituba II, Itaberá, 13 de julho de 2005.

Magnólia Fagundes da Silva. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 1, Itapeva, 25 de janeiro de 2006.

Márcia Aparecida e Marina Aparecida. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 1, Itapeva, 25 jan. 2006.

Maria Cândida. **Entrevista à pesquisadora.** Escola Engenheiro Maia, Itaberá, 08 jul. 2005.

Maria de Fátima. (Fátima). **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 1, Itapeva, 25 jan. 2006.

Maria de Lourdes Romão. **Entrevista à pesquisadora.** E.E.Agrovila 2, Itaberá, 16 jul. 2005.

Maria Elidia. **Entrevista à pesquisadora.** Itaberá, 20 ago. 2005.

Maria Olinda de Almeida Mazur (Marô). **Carta à pesquisadora.** Dez. 2007.

Ruth Machado. **Entrevista à pesquisadora.** Escola Engenheiro Maia, Itaberá, 08. Jul. 2005.

Sandra Lúcia Queiroz. **Entrevista à pesquisadora.** Itapeva, 19. Abr. 2007.

Sr. José Lino. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 3, Itaberá, 22 fev. 2004.

Sr. João Ramos. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 3, Itaberá, 21 fev. 2004.

Teresa Brian. *Entrevista à pesquisadora.* Escola Engenheiro Maia, 08 jul. 2005.

Vaniuza Veneck. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 4, Itapeva, 15 jul.2005.

Vera Maria de Almeida Barreira.. **Entrevista à pesquisadora.** Escola Engenheiro Maia, Itaberá, 08 jul. 2005.

Zeneide Moura da Silva Leandro. **Entrevista à pesquisadora.** Agrovila 1, Itapeva, 25 jan. 2006.

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10ª ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23. Disponível em: <<http://cefetsp.br/edu/eso/globalização/balanconeolib.html>> Acesso em: 21. Jan. 2008.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. **O Destino Incerto da Educação entre Assentados Rurais do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/Unicamp, 1993.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. Perfil das Escolas dos Assentamentos Paulistas: Análise preliminar dos dados da pesquisa nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. In: **III Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais**, Feagri/Unicamp, jun. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens C. **A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Xamã, 2001.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BERGAMASCO, Sonia Maria. et al. A formação escolar em assentamentos rurais: desafios para as novas gerações. In: INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Assentamentos Rurais: Impasses e Dilemas**. Uma trajetória de 20 anos. Incra/São Paulo, 2005.

BEZE, Zeke, et al. Processo de discussão e implementação do Plano de Recuperação do PA Pirituba II. In **Assentamentos Rurais: impasses e dilemas**. uma trajetória de 20 anos. São Paulo, Incra, 2005.

BOMBARDI, Larissa Mies. **Campesinato, Luta de Classe e Reforma Agrária (A Lei de Revisão Agrária em São Paulo)**. Tese de doutorado. Programa de Pós

Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de Campo. A Antropologia como Alegoria.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O que é Educação.** 35ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1981.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento.** Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Escola é mais do que escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 176.

CANDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito.** 8. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. Camponês, campesinato: questões acadêmicas, questões políticas. In: CHEVITARESE, André Leonardo (Org.). **O Campesinato na História.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

CASTRO, Josué. **Geografia da Fome.** 10ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1967.

COPAVA. **XIº Aniversário** Coop. Produção Agropecuária “Vó Aparecida”. Agrovila 3, Itaberá/São Paulo, 20 nov. 2004.

COSTA, Cyra Malta Olegário da. **Um Olhar sobre o Processo Organizativo em Assentamentos Rurais: o caso da fazenda Pirituba.** Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Unicamp, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo.** 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Élio Garcia. **Do Mutirão à Ocupação de Terras:** manifestações camponesas contemporâneas em Goiás. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) – História social, 1998.

FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada.** São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Ana Maria Araújo.(Org.). **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38ª Ed.. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 23ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Teise O. G. **Gestão Democrática e Participação dos Educandos: um caso em estudo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, FEUSP, Brasil, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

GUTERRES, Ivani. (Org.) **Agroecologia Militante**. Contribuições de Enio Guterres. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. et. al (coord.). **Vozes da Terra dos assentados rurais de São Paulo**. São Paulo: Fundação Itesp, 2005.

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. **Igreja e Camponeses: Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo**. Brasil e Peru: Loyola, 1996.

_____. **Intolerância e resistência**. A saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina, e o Brasil. (1935-1975). São Paulo: Humanitas (Humanas), 2004.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. Tradução de C. Iperoig. Apresentação de Moniz Bandeira. Rio de Janeiro, Guanabara: Gráfica Editora Laemmert S.A, 1968, Vol. II.

KOLLING, Edgar Jorge et. al. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do campo (Memória)**. São Paulo: Perez, 1999.

LUEDMANN, C. S. **Anton Makarenko Vida e Obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **A Cidade do Capital**. Tradução: Maria Helena Rauta Ramos e Marilene Jamur. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **La presencia y la ausencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

_____. **Lógica formal/lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, S; HEREDIA, B; MEDEIROS, L. [et al]. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. São Paulo: Editora Unesp [co-editora e distribuidora], 2004, p. 131.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. Tradução: João Paulo Neto. Coleção: Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LINHARES, Maria Yedda Leite; TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. **Terra Prometida. Uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MAGALHÃES, Reginaldo Sales; BRANCHER, Paulo César. **Crescimento, Pobreza e degradação. Estudo propositivo**. Ministério de Desenvolvimento Agrário / Secretaria do Desenvolvimento Territorial / Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. São Paulo, julho de 2005. Disponível em: <[http://serv.sd.1mda.gov.br/gnc/gnc/ep/estudos sp sudoeste paulista doc](http://serv.sd.1mda.gov.br/gnc/gnc/ep/estudos%20sp%20sudoeste%20paulista%20doc)>. Acesso em: 10 fev. 2007.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2003.

MARSON, Adalberto. Lugar e Identidade na Historiografia de Movimentos Sociais. In: BRESCIANI, Maria Stella. Et. Al. (org.) **Jogos da Política. Imagens, Representações e Práticas.** Anpuh/SP, Marco Zero, Fapesp, 1992.

MATHEUS, Delwek. **Uma outra Concepção de Assentamento de Reforma Agrária: A Comuna da Terra.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso Realidade Brasileira. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Serviço Social/UFJF/MST (Escola Nacional Florestan Fernandes), 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MARTINS, Fernandes José. **Gestão democrática e Ocupação da Escola.** O MST e a educação. Porto Alegre: Edições Est, 2004.

MARTINS, **A Sociedade vista do Abismo.** *Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.* 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. **O Poder do Atraso.** São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. Educação rural e o desenraizamento do educador. In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 49, junho de 2005. Disponível em: <
<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em: jun. 2005

_____. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro. (org.). **A reforma agrária e a luta do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 73-74.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984.

MEDEIROS, Leonilde S. **História dos Movimentos Sociais no Campo.** Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MENEZES NETO, Julio Antonio de. **A dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST.** Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. São Paulo: Ática, 1986.

NOGUEIRA, Luiz Claudio Antonio. Unidade de Demonstração em Escola Técnica de Agricultura Familiar: Práticas de Extensão Rural e Agroecologia. In: FEAGRI/UNICAMP **III Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais**. Campinas-SP, jun. 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **O latifúndio do eucalipto: a humanidade é nada frente à história da natureza**. In: Movimento de Mulheres Camponesas/Rio Grande do Sul. Entrevista especial, 23 jun. 2006.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do Capitalismo Brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. In: **Dossiê Desenvolvimento Rural**. USP-Estudos Avançados. Vol. 15, Nº 43 – Set/Dez 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Agricultura Camponesa no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo, Xamã, 2001b.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. 26. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PRADO JUNIOR, Caio. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979

.

RAMOS, Márcia Mara. **Uma história que se constrói a partir das memórias**. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação/Licenciatura Plena em Educação do Campo/Pedagogia da Terra. Tempo Comunidade III (Memorial). São Paulo, jan. 2007.

ROMAN, Luiz. **Diário da Área VI: assentamento Chico Mendes**. Itaberá, dez. 1994 – nov. 1995.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Processos de Mudança no MST: história de uma família cooperada**. (Mestrado em História Social), FFLCH/USP, 2002.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Engenheiro Maia: o Engenheiro Maia dia-a-dia de conquistas de uma escola. In: **Alternativas de Escolarização dos Adolescentes em Assentamentos e Acampamentos do MST**. Cadernos do ITERRA. Ano III – nº 8 – nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 16.ed. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Estudantes de Pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/USP, 2004.

SCHREINER, Davi. F. **Entre a exclusão e a utopia**. Um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária**. Práticas Educativas dos Assentados no Sudoeste Paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Rubens Alexandre da. Assentamentos Rurais na Fazenda Pirituba: Parcerias e a formação de capital social. In: INSTITUTO DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (Org.). **Assentamentos Rurais: Impasses e Dilemas**. Uma Trajetória de 20 anos. Incra/São Paulo, 2005.

TARDIN, José Maria. **Brasil não tem política para a agroecologia**. Entrevista realizada por Rodrigo Ponce e Solange Engelmann. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 06 jun. 2006.

TERMERO, Maíra C. **Ocupando a Escola. Educação no Assentamento Agrovila 3, na região de Itapeva/SP**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ECA/USP. São Paulo, jul.2005.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. A árvore da Liberdade. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Senhores e Caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TONINHO e ZEZINHO. **CD Movimento no Ar**. Gravado ao vivo na radio camponesa com os músicos de Itapeva/SP. ECA/USP/MST, 2001.

TRAGTEMBERG, Maurício. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. In: Revista Espaço Acadêmico, Ano III, nº 24 – maio de 2003.

TUMULO, P.S. Trabalho: categoria sociológica chava e/ou princípio educativo: o trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: **Perspectiva – Trabalho e Educação: um olhar multireferencial**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 14, nº 26, jul/dez de 1996, p. 61.

VIGOTSKI, Lev Semennovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. Michael Cole...[et al.]; Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira, Solange Castro. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO 1

“Só o conhecimento liberta!” (José Martí)

CONVITE AULA INAUGURAL

A luta pela Reforma Agrária não se resume apenas na conquista da terra. Para assegurarmos essa conquista precisamos criar condições a fim de que os camponeses e camponesas possam ampliar seus conhecimentos e viver com dignidade.

Por isso a Escola Estadual de Agroecologia Laudenor de Souza em parceria com a UNICAMP/COLÉGIO COTUCA e PRONERA/INCRA, iniciará o **CURSO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA**.

Essa é mais uma conquista dos trabalhadores e trabalhadoras que acreditam que podem construir o seu próprio sonho, seu próprio saber, seu próprio jeito de se organizar e sua própria história.

Nesse sentido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem a honra de convidar a todas e todos para participar conosco no dia **16 de agosto** da aula inaugural.

PROGRAMAÇÃO:

9:00 – 12:00 – Acolhida aos educandos e assinatura de matrículas

12:00 – 14:00 – Almoço

14:00 – 15:00 – Ato de abertura do curso

15:00 - 17:00 - Aula inaugural com Prof. Luiz C. Pinheiro (UFSC)

17:00 – Confraternização

LOCAL: Escola Laudenor de Souza – Agrovila V – Itaberá SP

Contatos: Tel. 15 - 3562 6635

institutolaudenor@gmail.com

**"Feita a Revolução nas escolas o povo a fará nas ruas."
Florestan Fernandes**

ANEXO 2

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra JORNADA PEDAGOGICA 14 a 21 de OUTUBRO na AGROVILA III

PROGRAMAÇÃO

DATA	PROGAMAÇÃO	HS	LOCAL	EDUCADORES
14/10	- Abertura da jornada Pedagógica (apresentação da programação) - Gincana com a comunidade Agrovila III - Visita do núcleo Che Guevara as famílias da Agrovila III.	15:00 15:30 19:00 as 20:30	Campo de futebol – Copava Casa das famílias	Coletivo do assentamento. Equipe de oficinas. Sem Terrinha e educadores
15/10	- Rodada de futebol Infanto juvenil . Intercâmbio dos assentamentos e Bairros. - Visita do núcleo Che Guevara as famílias da Agrovila III	9:00 as 15:00 19:00 as 20:30	- Campo de futebol Copava - Casa das famílias	Coordenação equipe de esportes. Sem Terrinha e educadores
16/10	Oficinas na Escola - Ação na Horta - Plantio de flores - Artes Plástica - Discussão sobre o lixo - Oficina de artesanato com as mulheres. - Encontro com a 3º Idade. Tema: saúde, recreação, caminhada... - Oficina de contabilidade/controle	8:000 as 17:00. Manhã e tarde 14:00 14:00 as 17;30	Escola e Pré da área III Ciranda Infantil Campo de futebol Mercado Copava	Luiz Romam, Patrícia e Isabel Profa Magda Timbalada Simone Tomaz Setor de saúde Dirceu Ferreira
17/10	Visita a Nascente e plantio de árvores. (Escola Engenheiro Maia e Agrovila III) (cada um trazer uma mudinha de planta) - Oficina de estética; manicure, maquiagem... - Oficina de receitas agroecológicas - biofertilizante – supermagro Oficina de dança	9:30 14:00 14:00 14:00 as 17:30 14:00 14:00	Nascente do Rio Lavrinha área copava Escola Agrovila III Pensar? Ciranda/Barracão e área experimental.	Zezinho (Ver com Magda) Núcleo Gira Mundo - Jamila Regina Santos

	Oficina de Poesia e literatura - Oficina de contabilidade/controle	14:00 as 17:30	Ciranda Escola da agrovila III Mercado Copava	Dirceu Ferreira
18/10	Formação com as professoras e professores da escola da Agrovila III, II e Engenheiro Maia - Teatro com as crianças/adolescentes/jovens - Dança para as crianças/adolescentes/jovens - Oficina de vídeo com as crianças Filme para as crianças	9:00 as 12:30 9:00 as 17:00 10:00 18:00	Ciranda Infantil Ciranda Infantil Ciranda Infantil Ciranda	Edna e Regina (ver com Zilda USP) Setor de Comunicação MST - Camila Bonassa/Magnolia Setor comunicação e cultura (Magnólia)
19/10	- Plantio de árvores na nascente (terra da COPAESSE) - Produção de Cartão e Flores - Roda e contação de histórias para as crianças - Filme para a comunidade - Tapete Vermelho	9:30 9:00 e 14:00 17:00 19:00	Terra Copaessee Ciranda Inf. Ciranda Inf. Ciranda Barracão copava	
20/10	Atividade com as crianças Atividade Prática da Escola (ENFF-Escola de agroecologia ???) - Encontro da Agrovila III e análise de conjuntura - Cantorias	8:00 9:00 16:00 as 18:00 20:00	Ciranda Área de plantio Campo/ Barracão Bar	
21/10	Filme para as crianças Atividade do núcleo. - abertura da noite - apresentação dos projetos educativos - Apresentação das músicas do Núcleo Che Guevara e a iniciação em Flauta. - Contador de Histórias - Apresentação de palhaços. - Apresentação da Capoeira - Bingo	14:00 19:30 as 22:30	Ciranda Barracão	

ANEXO 3

Relatórios Parciais das oficinas pedagógicas: “Sexualidade infanto-juvenil”

Data: outubro de 2006

Evento: Semana Pedagógica

Responsável: Edvaneide Barbosa da Silva

Oficina 1:

Escola: Escola Agrovila 3 - Turma: 3ª série (manhã)³³⁸

Professora: Maria Olinda (Marô)

A discussão sobre sexualidade infanto juvenil passa pela formação de novos valores referentes ao papel do homem e da mulher em relação à prevenção da AIDS e à gravidez precoce. Hoje, há estudos suficientes para mostrar que não basta que as crianças e jovens tenham acesso às informações acerca da questão da prevenção, é necessário, sobretudo uma mudança de atitude na perspectiva de superarmos práticas preconceituosas e machistas ainda impregnadas em nossa cultura.

As perguntas das crianças indicaram que o assunto é vasto, e certamente, não se esgotaria em apenas mais uma ou duas oficinas. Não obstante, pretendíamos aprofundar o quanto pudéssemos as questões apresentadas pelos filhos dos assentados. portanto, planejamos responder as perguntas das crianças em duas etapas.

Nesta 2ª fase da atividade, o objetivo seria explicar as questões mais objetivas referentes ao funcionamento do corpo humano, reprodução humana, prevenção, e em outro momento, tentaríamos discutir as questões mais amplas relacionadas ao amor , sexo e continuidade sobre prevenção.

É importante informar que a terceira série passou a ser a quarta série no ano de 2007 e a quarta série estaria na quinta-série na escola Engenheiro Maia, provavelmente em salas diferentes. Por isso, combinamos que a ex-quarta-serie ficaria junto com o núcleo Che Guevara, porque já estariam com 11 anos. E desse modo, foi feito.

---

³³⁸ Aproximadamente 9 e 10 anos.

Segue abaixo as questões sistematizadas da 3ª série do ensino fundamental da escola Agrovila 3:

1. O que é espermatozóide?
2. Como fazer para engravidar?
3. Como proíbe de fazer bebê?
4. Como o pênis entra?
5. Como fazer sexo?
6. Será que dói para fazer sexo?
7. Como faz para engravidar?
8. Como faz um bebê?
9. Por que os seios incham?
10. Por que eu sei posso?
11. Dói quando o bebê vai nascer?
12. Por que às vezes nasce cesariana?
13. É possível morrer para ter um filho?
14. Como o sexo chegou no Brasil?
15. O que é o amor?

Oficina 2:

Escola: Escola Agrovila 3 - Turma: 4ª série (manhã)³³⁹

Professora: Ruth Machado

1. Sexo machuca?
2. Como se faz sexo?
3. Pode fazer sexo sem camisinha?
4. Onde posso comprar a camisinha?
5. Por que fazer sexo sem camisinha engravida e pega AIDS?
6. Por que precisa por a camisinha?
7. Só pode fazer com camisinha? Sim ou não?
8. É verdade que pega câncer quando faz sexo?
9. Como usar a camisinha? Pode fazer sexo sem camisinha?
10. Não pode fazer sexo, senão dá AIDS?
11. Pode ou não fazer sexo sem camisinha? [pergunta freqüente]
12. É verdade se tiver machucado pega AIDS, quando tiver fazendo sexo?
13. O que é sexo?
14. Quando posso começar a fazer sexo?

---

³³⁹ Aproximadamente 10 e 11 anos.

Oficina 3:

Local: Ciranda Infantil - Turma: Núcleo Che Guevara³⁴⁰

Responsável: Edvaneide B. Silva

1. Por que a menina menstrua?
2. Quando o homem e a mulher transam dói?
3. Se transar pela 1ª vez com um parceiro, pode contaminar AIDS no nosso corpo?
4. Quando a gente transa uma noite pode ficar grávida?
5. Prá que devemos transar com camisinha?
6. Como que as pessoas pegam AIDS?
7. Como a gente engravida?
8. Quando a mulher não está menstruada, se ela transar, pode engravidar?
9. Com quanto anos o menino pode ter espermatozóide?
10. Se por exemplo, um menino que tem 11 anos, tiver uma relação com uma menina que tem 13 anos, ela pode engravidar?
11. Se o menino que tem a mesma idade que menina, [se transar] pode ter filhos?
12. Transando sem camisinha há mais possibilidade de ter AIDS ou engravidar?
13. Como se transa?
14. Se o sexo é uma coisa normal, porque as pessoas têm vergonha de falar que faz?

---

³⁴⁰ Participantes do Núcleo Che Guevara de 11 a 15 anos (aproximadamente)

Anexo 4

Entrevistas

Entrevista – 10

José Aparecido Ramos (Zezinho)

Presidente da Copava

Membro da regional do MST

Assentado da agrovila 3- Itaberá/SP

11 de julho de 2005 – 21h00

Meu nome completo é José Aparecido Ramos, sou da família Ramos, meu pai é João Ramos, minha mãe é Belmira Gonçalves Ramos, nasci em Itararé, em 10/05/1964. Eu sou do campo, toda vida, nasci no campo, minha família é de camponeses. Nós trabalhava em terras do nosso patrão, antes era meeiros/parceiros, meu pai trabalhava, era meeiro, não tinha terra e nós trabalhava nas terras de outros em Itararé, no sítio.

O Movimento eu conheci acho que foi em 1985, quando nós começamos a fazer o debate na nossa comunidade sobre as dificuldades do campo, do bairro, os principais problemas do bairro, e vimos então, que uma das principais dificuldades enfrentadas por nós era a falta de terra, foi aí que nós se fortalecemos enquanto organização no bairro, com sindicato, igreja, buscando alternativa para resolver esses problemas aqui, a falta de terra, a insegurança que tinha, você morar na terra de outros. Aí nós participamos do sindicato, junto com a igreja, através de grupos de jovens, tinha sindicato de trabalhadores rurais de Itararé e de Itaberá, os dois. E nós participava da igreja também, fazia debate na igreja, em 1985 fortaleceu mais, com o tema da Campanha da Fraternidade, o lema era “Terra de Deus, Terra de Irmãos”, e em 1986, um ano depois, nós viemos para a ocupação, junto com outros grupos. Nós soubemos porque nós fazia parte de uma comissão, uma discussão que foi feito nos bairros, nos sindicatos e nos municípios, foi criado uma comissão, então nosso bairro tinha representante que participava dessas reuniões, ficamos sabendo dessa forma.

O acampamento, nós começamos em fevereiro de 1986, vindo caminhões, as pessoas de vários bairros e diferentes municípios, juntos, o acampamento começou com 320 famílias, inclusive era para nós fazer ocupação numa área, a polícia não deixou, nós ficamos acampados na beira da estrada em 1986, um grande acampamento! Mais de mil pessoas naquele acampamento, ficamos acampados uns dois ou três meses na beira da estrada, para depois fazer a primeira ocupação nossa. Nesse período, todas as dificuldades que você imagina, de moradia, barraco, água, medicamento, problema de saúde, alimentação, uma situação bem complicada, três meses depois, nós fizemos a primeira ocupação na área, na terra, fomos despejados várias vezes também do acampamento, tivemos vários despejos, e várias ocupações. No final do ano, em 1986, depois de várias tentativas, tivemos uma primeira conquista de terra. A partir disso, nós organizamos para produzir nosso pequeno pedaço de terra, final de 1986, durou um ano o acampamento na beira da estrada. Nesse ano, muitas histórias de ocupações, vários despejos, o número de famílias foi diminuindo, famílias que foram embora. Nós viemos em fevereiro, no mês de abril nasceu o Renato [primeiro filho].

No começo ficou uns meses sem aula, não sei dizer precisamente quantos meses, mas ficaram sem aula no acampamento, uma parte, porque nem todas as crianças também vieram para o acampamento. No começo, sempre vem o casal,

poucas crianças que vem, às vezes a mulher que ficou no bairro onde estava, continua na escola onde estava, mas uma parte que eu não sei o número veio e ficou no acampamento. Alguns meses depois é que organizou a escola Engenheiro Maia, começaram a freqüentar a escola. Teve todo um processo: levantar quantos alunos tinha. A escola do Engenheiro Maia não comportava vários alunos, era bem pequeno, precário. Não, não tinha a escola daqui da agrovila, primeiro foi para Engenheiro Maia. A escola naquele tempo estava quase fechando, nem era aonde é hoje, era uma escolinha que tinha, um prédio antigo, nem existe mais o prédio, não tinha alunos, tinha 12 alunos, 13 alunos só, não tinha mais. Engenheiro Maia estava em queda total, não tinha mais progresso. Com a chegada nossa foi então rendendo, tinha um pessoal do Engenheiro Maia que fazia o levantamento de quantos alunos tinha no acampamento, com a intenção de construir escolas lá.

Foi um ano depois, em 1987 que começou então a organização de escola aqui na agrovila 3. Uma das primeiras áreas que saiu foi cedido então para construção da escola. As crianças foram tudo para a 3, não tinha 5ª a 8ª ainda, só de 1ª a 4ª, na 3. Não tinha criança [com essa idade] e em Engenheiro Maia não tinha de 5ª a 8ª também, quando começou só 1ª a 4ª, 5ª a 8ª foi bem depois que construiu a escola Engenheiro Maia, foi aí que passou a ter 5ª a 8ª. Meus filhos estudaram todos aqui, todos na 3.

Aqui no começo tivemos um período até interessante, no começo da escola, aquele idéia de construir, a escola é uma casa, é uma sede da fazenda, cheia de quartos, cozinha, banheiros, uma casa normal, sala. Foi feito algumas adaptações nessa casa, foi quebrada alguma parede, ampliada para transformar em salas de aula, um espaço maior com janelas que não tinha. Tinha um programa que envolvia a família, os professores moravam na escola, trabalhava com horta, hortalica, trabalhava com atividades na comunidade, como festas. Promovia alguma atividade na escola, esse foi um período muito bom na nossa escola, tinha salas de 1ª a 4ª separado, isso eu não sei precisar quantos anos foi dessa forma, mas teve um período que houve uma mudança, não sei que ano que mudou e atrapalhou esse processo, onde surgiu o programa de agrupamento das escolinhas. Antes então essa escola tinha diretoria, tinha diretora, tinha supervisora, e depois com a idéia do agrupamento, tiraram daqui da nossa escola, prejudicou bastante a qualidade do ensino, essa integração da comunidade com a escola.

Quanto ao entrosamento entre pais e professores, é bom, embora com o agrupamento, nós ficamos distante das decisões da escola porque a sede é em Engenheiro Maia, então você já tem uma dificuldade de ir pra lá, para os pais irem pra lá. O Conselho, a APM, tudo é em Engenheiro Maia, então a escolinha aqui só é um ponto, que os professores vem prestar serviço para os alunos, mas ficou mais difícil essa ligação, quando era no outro programa havia mais sintonia entre os professores e os pais, as decisões era mais interna aqui, hoje não, já faz alguns anos que há pouco entrosamento, porque a decisão é feito lá no bairro Engenheiro Maia, na Delegacia de Ensino. Foi de cima pra baixo a mudança, um decreto do governo estadual, fechou os bairros rurais, fecharam uma grande parte.

Na cidade também houve essas mudanças, o agrupamento também mexeu na cidade. Mas no sítio foi drástico, foi assim uma poda muito grande no que tinha enquanto programa, que a comunidade participava. Aqui não fechou porque houve resistência por parte nossa comunidade, a intenção é fechar todas as escolas dos bairros rurais, daqui também, a intenção é fechar. Mas houve resistência porque há dificuldade dos pais liberar a criança de 1ª série para transporte de ônibus, então houve todos esses argumentos pra não fechar. Também tinha número, sempre teve número de

alunos suficientes para manter sala aberta. Mas nós perdemos o direito de ter salas de aula separada.

Ficou multisseriada aqui, 1ª e 2ª numa sala, 3ª e 4ª numa outra sala, juntou, piorou a qualidade. É terrível, não tem professores capacitados pra fazer esse tipo de aula, eles mesmo falam que não tiveram preparação, não foram capacitados para trabalhar e estão trabalhando duas séries na mesma sala, na mesma lousa. Um dos argumentos é esse [não tem nº de alunos suficiente pra formar uma classe]. Nós entendemos que não deveria ser assim, há uma lei única para zona rural e para cidade.

Na cidade você tem um aglomerado de pessoas numa vila, não é como na zona rural, na zona rural não tem. Na zona rural deveria ser um número menor. Eles não levam em conta então essa distância que é o sítio, entre um sítio e outro, entre uma moradia e outra, quanto ao número de alunos por sala.

Nunca teve discussão conjunta não [sobre a proposta pedagógica]. Quando não era anexada era mais próximo a comunidade com a escola. Mas mesmo assim a proposta pedagógica não era discutida com a comunidade. Quais as dificuldades da escola? o transporte, a merenda escolar, a estrutura da escola, é o corriqueiro.

No começo, nós tivemos problema com a diretora, não lembro o nome dela mais, ela fazia alguns questionamentos em relação aos sem terra, ocupação, acampamento. Nós ainda era um assentamento emergencial, fazia ocupações ainda, fazia pressão para sair mais área, então ela questionava com os alunos, fazia intervenções, questionando isso, preconceito contra os filhos do sem terra. Teve essa situação complicada em relação a isso, depois foi substituída, entrou outra pessoa. Tinha uma outra professora também que questionava, ela dava aula, parece que o marido dela trabalhava com um fazendeiro, parece que era segurança de um fazendeiro, também teve problema desse tipo. Mas ela também não voltou mais a dá aula, saiu e a diretora também foi substituída, mas teve esses dois casos que eu lembro bem, marcou as crianças sem terra, o acampamento, a luta pela terra.

Fizemos festas através da APM da escola, que tinha membros da comunidade, várias festas, não lembro se era mês de junho, que mês que era, fizemos uns dois anos, essas festas, marcou. Foi bastante participativa, a comunidade se envolveu com os professores, foi uma tarefa para todos: professores, alunos, pais, na organização da festa, não sei se foi em 1988. Foi bem positivo que não acontece mais. Hoje está bem mudado essa relação, mas eu vejo que naquele tempo, nós era umas 80/90 famílias próximas, facilitava para desenvolver isso, essas festas foram pontos que marcaram assim: escola-comunidade, isso foi importante na vida de nossa escola da agrovila 3.

Agora esfriou, como é que você vai fazer parte do Conselho de Escola lá em Engenheiro Maia, é uma relação complicada. Na Engenheiro Maia, as pessoas acham que a escola é deles, a escola é nossa. Um pai de aluno lá da agrovila 2 anda mais de 10 km para chegar ao Engenheiro Maia, o máximo que ele pode fazer é ir numa reunião, quando a diretora manda um bilhetinho pelos alunos e aí pega uma carona com o ônibus pra ir para a reunião só. Na reunião você vai para ouvir o que aconteceu e o que vai acontecer, só pra você receber as informações do que aconteceu e o que vai acontecer e assinar o livro de presença, pra dizer que você estava presente e ficou sabendo do que aconteceu, esse é o papel do Conselho, então quem mora nas agrovilas não tem influência, não se sente dono da escola na verdade.

Nossa relação é boa com os pequenos proprietários, não temos problemas, nossa relação é boa, há uma parceria. Mas em relação à escola, aí é meio complicado.

Não, não tem problema grave aqui na agrovila. Agora nós temos quatro professores, uma do pré e as outras três, uma é nova, que chegou agora de Itapeva pra dá aula. No começo parece que ela não entendia direito a nossa organização, agora já

está entendendo mais, as outras são bem mais antigas. Tem uma que já tá uns cinco/seis anos, é o caso da Cleide, a Ruth já está uns quatro anos. A Soraia é o primeiro ano, é a que dá aula no pré, é isso, sem dificuldades. O tempo delas também é pouco, elas vêm de manhã, viajam de madrugada para chegar aqui prá dá aula, uma hora elas pegam o mesmo ônibus e vão embora. Então não tem muito tempo além do período de aula porque moram longe, em Itaberá. Tem uma que vem de Itararé e outra de Itapeva, então é longe para dá aula às 7h30, elas saem da casa às 5h00 da manhã, eu acredito, pra pegar um ônibus. Então é bastante curto o tempo entre elas e a comunidade, elas não têm tempo para a comunidade, o tempo delas é na sala de aula.

Tem bastante alunos assentados na escola Engenheiro Maia, uns 60% são filhos de assentados, que mantém tanto o fundamental como o ensino médio. Quando é possível, eu participo das reuniões, hoje eu estou com a Silvia[filha] lá, estuda na 6ª série. Esse ano, eu não recebi nenhum convite de reunião. O ano passado teve pouquíssima reunião da APM, que eu fazia parte o ano passado. Este ano não teve nenhuma reunião ainda não, tá bem reduzido as reuniões do Conselho de Escola Engenheiro Maia, não sei porque, tá longe uma reunião da outra.

Já houve mais participação, tinha uma diretora que trabalhou em Engenheiro Maia, ela era vice-diretora, mas tinha uma influência grande, a Célia. Tinha Maria Elidia que era diretora e ela era a vice, mas quem ficava mais na escola era a vice. Por exemplo a Maria Elidia ficava durante o dia e a Célia vinha mais à tarde e ficava até à noite. Então ela tinha mais contato com as pessoas e depois ela passou a ser diretora alguns anos, tinha mais integração com a comunidade, ela vinha visitar as comunidades, ela trazia professores prá visitar. Ela organizava os professores pra vir nas agrovilas porque nós também falava muito isso: é importante também que os professores soubessem de onde vem os alunos, que horas o aluno tá levantando também, quais os caminhos que se percorre até à escola. Então foi feito isso, visitou as agrovilas, o bairro Água Amarela, de onde também vem alunos. Não, não era discutida [a proposta pedagógica da escola], era mais a relação.

Depois que Maria Elidia saiu ficou a Célia. Maria Elidia saiu porque houve muito conflito com a gente. O tratamento em relação às famílias do assentamento, as pessoas do assentamento, do MST, não era bem cuidado esse assunto por ela e foi gerando todo um conflito com os pais de alunos. Nas reuniões ela se colocava de maneira contrária. Nós fomos trabalhando a idéia de que a comunidade tem que participar das decisões da escola. Até então, se dependesse dela não era feito. Houve interesse por parte dos pais de alunos em relação a poder participar mais. Com a Célia tinha espaço para que a comunidade fosse lá pras reuniões, tivesse troca de experiências entre alunos, professores e os pais. Depois ela saiu, veio outro vice-diretor, que é o Joaquim, não sei se você chegou a conhecer, também muito boa relação com a comunidade, e aí foi mudando. Hoje tá complicado, com a nova troca de direção, se distanciou novamente, hoje tá muito longe, acredito que Célia saiu faz uns dois anos, dois anos e meio.

Nossa como agora está distante da comunidade! Já teve sim, teve reunião, nós fomos fazer uma reclamação para ela no final do ano passado sobre a qualidade do ensino. Fizemos uma reunião para debater isso: qualidade de ensino, os problemas internos da escola, comportamento de aluno, questão da disciplina, a disciplina dos alunos e dos professores, nós fomos fazer esse debate com ela, ela trouxe o delegado de ensino, veio um advogado da delegacia de ensino, veio mais uma supervisora, o pessoal todo, vieram tudo preparado para reunião. Fomos debater isso, vê o que estava acontecendo, a matança de aula, alunos entrando com bebida lá no espaço da escola, professor que dormia em sala de aula, tinha um professor que dormia em sala de aula,

falta de aula, tinha várias aulas que não acontecia, os alunos ficavam tudo contente, não tem aula. “Faltou o professor de educação física, então pode assistir vídeo; ah! Hoje o professor de matemática não veio, então vamos assistir vídeo...” os alunos assistiam o que queriam, vídeos que não diziam nada, sabe? Nós fomos falar isso com eles. E aí percebemos que ela [a recente diretora] não tinha muito argumento. Quem falava mais era a supervisora, foi boa a reunião. Dárcio, que é diretor de ensino, estava junto, Joaquim também estava. Joaquim concordou com muitas colocações nossa. Mas vieram tudo “armado” para reunião, nós queria falar a realidade. Parece que a reunião foi no começo desse ano mesmo, já tinha começado a aula, inclusive um dos argumentos nosso é que nós queria conversar como resolver esses problemas, que acontecem! E eles então foram na reunião negando: “não, não entra bebida na sala de aula, não tá faltando aula, não tem professor dormindo.” E nós sabia das denúncias de alunos que viam e eles argumentando que não era verdade...depois de muito tempo de debate, o Joaquim foi o único que falou: “tem alguns problemas sim.” Ele foi então falando dos problemas, e a diretora negando, todo mundo negando, a supervisora negando, a supervisora é de Itararé, não sabe nada da escola, negando que não era verdade que não estava tendo aula. Joaquim foi abrindo o jogo e um pai de um aluno falou assim: “não, mas hoje agora...”, isso era umas 9 horas da noite, “hoje tá ou não tá faltando aula?” e tava faltando professor naquela noite, a aula parece-me que é 40 minutos e os alunos tinham que assistir vídeo! E os alunos estavam assistindo vídeo todo dia. A Silvia chegava e falava: “hoje não teve tal aula.” Outro dia: “Hoje não teve tal aula.” Esse era um outro problema não tinha organização, não tinha.

Um outro problema é o ônibus, a aula começava às 7h30, mas o ônibus chegava 8 e alguma coisa, então uma aula já tinha ido porque o ônibus tinha atrasado, aí chegava lá o professor de história não veio, mais 40 minutos, o professor dormiu na sala, o professor passou a matéria e não explicou nada pra ninguém, saiu e deixou os alunos sozinhos. Estava virando um vandalismo lá, sabe? E gente passando com álcool, bebida alcoólica pela tela, e todos eles sabendo disso. Foi a única reunião que nós fizemos, depois disso, o vice-diretor foi substituído por uma outra pessoa.

Segundo a informação, melhorou, não faltou mais aula, não faltou mais professor. A Silvia, inclusive, vem com caderno cheio de matéria, ela estuda de manhã. Acredito que sim [isso também está relacionado com o ingresso de professores concursados], porque como é rede estadual tem acompanhamento aqui. Mas a delegacia de ensino é lá em Itararé, a escola é aqui, quer dizer aqui ninguém fiscaliza ninguém, se o Conselho não fiscaliza, ninguém fiscaliza e a Engenheiro Maia não tá preocupada. O Conselho é do Engenheiro Maia, eles não tão preocupado com a qualidade do ensino, quem tá preocupado é nós. Mas nós também estamos aqui nas agrovilas, a escola é lá, e vai lá de vez em quando, quando tem reunião. Essa reunião, nós que convocamos, e o pais do bairro Engenheiro Maia nem foram na reunião. Pros alunos tava bom, quanto menos aula tiver melhor, inclusive chamou uma menina, aluna e perguntou: “era álcool que passou...” “Não, não era.” Frente à frente assim, e era, todo mundo sabia, situação muito complicada. E o Joaquim falou que as colocações nossa estava certo, depois foi substituído.

Aspectos bons? A estrutura é boa, embora tenha umas deficiências. Você já foi lá, né? Não tem refeitório, acho que a biblioteca já teve, fechou. Acho que tem mais negativo que positivo, a biblioteca, não sei se reabriu agora, tou tão longe da escola que eu não sei, mas já teve, fechou; sala de informática agora que tá prá instalar, não instalou ainda, foi cedido cinco computadores pra eles no ano passado, foi entregue esse ano, começo do ano, não foi instalado até agora, foi cedido em parceria do Movimento com o Banco do Brasil. Então refeitório não tem, mas enquanto sala de

aula tá bem, eles tem aparelho de som prá escola, tem aquela quadra onde foi a festa, a sala dos professores, pelas condições do bairro, tá bom, mas o negativo é mais pesado pra nós do que o positivo.

Não, teve um período que estava avançando, quando tava a Célia e o Joaquim, já tava vendo em discutir o PLANEJAMENTO, foi feito em outubro/novembro, eu já estava até conseguido participar de alguma dessa discussão. Que ano? foi em 2001/2002. Depois, segundo informação, essa diretora nova que está aí agora falou para uma professora daqui, que a escola da : “você pode assumir aquela escola lá.” Não quer saber, não quer saber. Os professores são excelentes, são bons. [Com exceção] dos que dormem na sala. Citaram um nome de um professor que dormia na sala, pode dormir na mesa, dormir? Agora você chama um aluno numa sala e pergunta para o aluno junto com os pais se o professor estava dormindo na sala, você acha que o aluno vai falar que tava? Não vai falar não. Mas os professores são bons, tem um pessoal lá, os professores são bons, o problema tá na direção. Já passou por ali a professora Rose, a Vera Maria tá lá ainda, tem Neli, tem vários, é que eu não gravo o nome de todos os professores bons, simpatizantes, acreditam na importância da participação. Nós já promovemos encontro com eles, encontro com os educadores lá na sede regional, com todos eles juntos fizemos uma visita aqui, fizemos um encontro aqui na ciranda infantil, muito bom. Mas estamos falando de professores bons e ruins, tem um ruim aqui, professor de educação física, ruim de cabeça assim, já falou para um aluno: “por que os pais de vocês não mandam as pessoas ocupar o lote de vocês?” Falou isso pros alunos.

Nós queremos desvincular da Engenheiro Maia, nossa escolinha aqui, de 1ª a 4ª, ter uma direção própria aqui e na 2, como era antes. Parece que segundo a lei, o secretário da educação falou que pode mandar dois vice-diretores pra cá, pela lei lá, não sei qual que é a burocracia, um aqui e outro na 2.

Entrevista – 12
Alessandra da Silva Carvalho
Ex-aluna da Escola Engenheiro Maia
12 de julho de 2005 – 10h30
Agrovila 5 – Itaberá/SP

Meu nome é Alessandra da Silva Carvalho, eu nasci em São Paulo, capital, no dia 20/03/1983. Eu tinha nove anos quando vim para a agrovila V. Meus pais trabalhavam em São Paulo. Quando a gente veio prá cá, ele já tava desempregado. Antes trabalhava como metalúrgico numa firma, e a minha mãe também trabalhou como metalúrgica, trabalhou como doméstica. Meus pais trabalhavam no movimento de moradia em São Paulo, e lá construímos uma casa, em forma de mutirão e através de uma integração campo e cidade, ele conheceu o pessoal daqui, de Itapeva. Então, ele veio uma ou duas vezes prá cá antes da ocupação, ficou sabendo que ia ter essa nova ocupação da agrovila V, então a gente veio aí eles tiraram uma família prá fazer uma integração campo e cidade. A gente ia ficar aqui durante a ocupação, ia ajudar o pessoal ficando aqui, vendo como é que é, fazendo essa integração dos dois Movimentos, depois que a gente conquistou a terra, como eles não tinham emprego, tinha a casa lá, mas não tem como viver só de casa, meu pai e minha mãe resolveram ficar. E também aqui era uma qualidade de vida muito melhor, depois que você pega a terra, você tem a casa, tem o emprego, é o conjunto. Então, gente ficou, faz 13 anos que a gente mora aqui na agrovila V.

A gente veio na ocupação, no acampamento, e a gente foi para uma escola próxima daqui, que é o bairro aqui Engenheiro Maia, aquele que você estava lá aquele dia. Eu e meu irmão fomos prá lá, só que era difícil o transporte, como era longe, nessa época não tinha transporte, a gente tinha que ir à pé e também era difícil se adaptar, já tava na metade do ano, a gente acabou perdendo um ano de escola, a gente perdeu um ano de escola. Então, no próximo ano que a gente entrou lá. Daqui em Engenheiro Maia são uns três/quatro quilômetros. E também foi a adaptação da escola, naquela época, o pessoal tinha um certo preconceito com as crianças sem terrinha, com as crianças do acampamento, então era difícil, porque quando você é criança, você não entende muito da luta, das coisas assim... então tinha esse preconceito. A gente acabou ficando sem estudar. Eu acho que era a comunidade em geral do Engenheiro Maia, os professores também porque não entendia muito. Porque assim, as crianças é um pouco espelho dos pais, elas chamavam de “ladrão de terra”, de “não sei o que...” ficava provocando...

As crianças da agrovila V, ou elas estudam na agrovila I, ou elas estudam em Engenheiro Maia, são as duas opções que tem, o transporte passa aqui e leva. Agora na nossa agrovila a maioria das crianças estuda na agrovila I porque lá na agrovila I tem desde o jardim até a 8ª série. Na escola Engenheiro Maia não tem o jardim e nem o pré. Começou esse ano? Então não tinha, as crianças pequenininhas, a partir de quatro anos, eles vão prá agrovila I. E quando a gente entrou em Engenheiro Maia também só tinha até a 4ª série. Eu entrei na 3ª e 4ª, eu e meu irmão, tinha até a 4ª série só e era aquela escola seriada [multisseriada], depois que teve as agrovilas que a escola cresceu, eu acho que foi muito bom para o bairro porque não tinha. As crianças depois na 5ª série, as crianças tinham que ir para a cidade, que é longe, é uns quase 30 km até a cidade, tinha que se deslocar prá lá todos os dias, e depois que teve as agrovilas, a escola cresceu, a gente conseguiu fazer um prédio novo, a escola ampliou, tem até o 3º ano do ensino médio que não tinha. Porque é assim, a maioria dos alunos são das agrovilas, embora o Movimento ainda não esteja tão presente dentro da escola, mas

são as agrovilas que movimentam a escola. Assim, ele [o Movimento] está pelos filhos dos assentados, mas ainda ela é uma escola tradicional, os professores são da cidade, a gente não tem nenhum professor formado do Movimento Sem Terra que seja assentado que trabalhe na escola, então é ainda uma escola bem tradicional, sabe? Eu acho que ainda falta muito para chegar numa escola [próxima aos objetivos] do Movimento.

Eu participava do grêmio, a gente participava das festas de comunidade que tinha na escola, de atividades. Estudei na escola Engenheiro Maia [educação básica completa]. Eu acho que mudou, a gente conseguiu que as crianças, tanto as crianças da comunidade, das agrovilas participassem, dos encontros de sem terrinha que a gente fazia regional, as crianças da escola participava de festas, de jogos, que tem na regional, as crianças da Engenheiro Maia já participam, eu acho que foi muito bom porque eu acho que não tem mais aquele preconceito entre sem terra e o pessoal. Os professores também já têm outra visão do Movimento, porque na época que a gente estudou aqui, não se falava tanto em Movimento Sem Terra, como hoje em dia, embora a mídia ainda passa uma visão toda distorcida do Movimento, não era tanto quanto agora. Os professores já conhecem os assentamentos, eu não sei se foi quando eu estava no segundo colegial, em 2000 mais ou menos, eu estava no grêmio quando ajudamos a organizar as visitas. Na época, a gente tinha uma diretora que ela era muito aberta à comunidade sabe? Ela incentivava a participação das crianças com o Movimento, ela até contribuía assim: se precisasse se ausentar alguns dias da escola, para fazer um curso, uma coisa, um encontro, ela facilitava prá liberar, para depois fazer reposição de aulas, então ela era muito aberta à comunidade, era uma grande amiga do Movimento essa diretora, é Célia Ferraz, eu acho que ela ficou uns dois/três anos porque ela era vice-diretora, depois que ela passou a ser diretora da escola, ela entrou depois da que teve um problema, ela era vice da Maria Elidia. Eu participei porque na época eu estava no grêmio, eu participei quando conseguimos tirá-la, [devido] às reuniões com a delegacia de ensino. Eu acho que ela menosprezava os alunos, falava se os alunos iam querer ser burros igual ao pai deles e trabalhar na roça a vida inteira, como se o trabalho da roça fosse menos do que qualquer outro trabalho entendeu? Talvez até quando ela usou essas expressões, ela falou assim sem pensar, mas foi uma coisa que marcou muito a escola, marcou muito os alunos e ela acabou saindo, os alunos fizeram um abaixo assinado em todos os assentamentos, não só nos assentamentos, mas em todas as comunidades, nos bairros, foi feito um abaixo assinado pedindo a saída dela. Entregamos na delegacia de ensino, eu estava na comissão, ela [então delegada] atendeu muito bem a gente. Eu acho que foi rápido a saída dela porque tava um mal estar entre a escola e a diretora, nem ela não tinha condições de tá trabalhando e nem os alunos mais tinha [receptividade] prá conviver com ela, então foi uma coisa rápida, a gente fez uma ou duas reuniões, a delegada atendeu muito bem a gente, e até que mudou ela, transferiu ela.

Que eu me lembre não. A proposta pedagógica não era discutida com a comunidade, era meio padrão assim de todas as escolas, que material trabalhar, o que trabalhar. Eu não estou lembrada, eu não sei dizer assim se houve ou se não houve discussão da proposta pedagógica mesmo no período da Célia.

Eu acho que teria que assim, que trabalhar mais com a realidade das crianças, dos adolescentes, mais assim, escola e comunidade, sabe? Trabalhar mais na realidade da escola, não deixando de aplicar o conteúdo porque se for prestar um vestibular, se vai prestar algum cursinho assim, você tem que ter, os cursos são o tradicional, mas eu acho que tem que ter umas matérias extra-curriculares que seja voltada à comunidade, a maneira que os alunos vivem, que trabalham. Não, eu acho que não teve, a discussão

sobre reforma agrária não tinha, pelo menos na minha época não, não sei como é que está agora, tinha fora da escola, mas dentro da escola não. Olha, o grêmio, eu fiquei durante um ano no grêmio, e nesse período a gente desenvolveu mais a estrutura mesmo, a estrutura física da escola sabe? O muro da escola que tinha caído, mais físico mesmo. Arrecadar dinheiro para o melhoramento físico. Eu lembro que participava do grêmio a Aline do Engenheiro Maia, ela não mora mais aqui, tem os meninos da área III, o Rogério que é da agrovila também, ele estudou na mesma época que eu. Não, eu era mais do grêmio, não participei do conselho de escola, eu não tenho certeza, mas a Silvina, eu acho que ela participava do conselho de escola, minha mãe participava uma vez ou outra, ela participava do conselho de escola.

No mesmo ano que eu saí da escola, eu prestei um vestibular em Lins, na Unimep de Lins, só que eu não passei, foi até antes de terminar, no último mês de aula, eu prestei vestibular, aí eu e mais três militantes do Movimento, a gente prestou vestibular e nem um dos três passou, aí eu fiquei estudando em casa durante seis meses, eu ganhei alguns livros de cursinho, de uns amigos, aí eu fiquei estudando em casa, então no próximo vestibular que teve, eu prestei de novo, mas não foi mais em Lins, foi em Piracicaba, eu entrei e faz três anos que estou lá, vou iniciar agora o sétimo semestre do quarto ano. É assim, você tem que prestar vestibular como qualquer outra pessoa, pagar pagar prestar o vestibular como qualquer outra pessoa, depois que passa no vestibular, a gente tem a negociação com a universidade das bolsas. Hoje somos em sete bolsistas do Movimento dentro da universidade, somos em quatro em Piracicaba e três em Lins. Eu moro na casa de uma família, tem a Magnólia que faz rádio e TV, mora na casa de outra família e as outras duas meninas que são do Pontal, elas moram numa república, mas assim, a gente não mora junto. São famílias amigas. A bolsa cobre os custos do estudo, 100%, só do estudo, tem que comprar tudo, xerox, livro, transporte, alimentação. Atualmente, eu estou fazendo uns bicos numa creche próxima da minha casa [em Piracicaba], eu estou fazendo um bico, às vezes eu cubro férias de professor, licença médica, quando algum professor precisa faltar, a creche é de uma ONG é do Cáritas.

Quando eu venho prá cá, eu levo alimento, as coisas mais básicas de alimentação. Eu pretendo me formar e continuar trabalhando dentro do Movimento porque quando eu me formar eu vou ter maior possibilidades de tá contribuindo com o Movimento Sem Terra. Hoje a gente tá com um grupo de mais de 20 estudantes do MST, que estuda Direito, que faz parte do grupo dos direitos humanos e a gente faz encontros uma vez por mês prá tá discutindo, tanto o que a gente aprendeu na universidade, prá tá um contribuindo com o outro na formação, dentro da universidade, como também mais voltado pro Movimento, as coisas mais corriqueiras do Movimento, então eu pretendo me formar e tá atuando dentro do Movimento.