

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JENNYARA CAROLINA DE CAMPOS

**Educação do Campo e o significado da escola no enraizamento e projetos
de vida de jovens do assentamento “Boa Sorte” em Restinga /SP**

Ribeirão Preto

2022

JENNYARA CAROLINA DE CAMPOS

**Educação do Campo e o significado da escola no enraizamento e projetos
de vida de jovens do assentamento “Boa Sorte” em Restinga /SP**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

Ribeirão Preto

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Biblioteca

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Campos, Jennyara Carolina de
Educação do Campo e o significado da escola no enraizamento e projetos de vida de jovens do assentamento “Boa Sorte” em Restinga /SP, 2022.

133 p.

Dissertação de Mestrado, programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto

1. Educação do Campo. 2. Juventude Camponesa. 3. Projetos de vida. 4. Enraizamento. 5. Educação e reforma agrária.

Nome: CAMPOS, Jennyara Carolina de

Título: Educação do Campo e o significado da escola no enraizamento e projetos de vida de jovens do assentamento “Boa Sorte” em Restinga / SP.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP Ribeirão Preto, para a obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

DEDICATÓRIA

Dedico à todas, todes e todos,
que vivem da terra,
do trabalho com a terra,
da poesia,
do amor,
da luta
para que haja frutos
e fertilidade junto da terra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à vida que me foi concedida pelo Grande Mistério, Deus pai, Deusa Mãe, Zambi, Olorum, Grande Espírito, a todos os nomes que me recordam à divindade criadora. Agradeço pelo caminho até aqui, e o que ainda caminharei, nunca só.

Escrevo esses pedacinhos de gratidão, em 04 de abril de 2022, um dia antes de completar 29 anos. Ao som de cantos para Oxum e Ogum, meus pais e companheiros nesta vida. Ora ye yêo, meu coração é seu! Ogunhê, Patacori, meu pai!

Agradeço ao Terreiro Mané Baiano, que sussurrou aos meus ouvidos, na minha primeira gira “aqui é seu lugar”. A cada irmã e irmão da corrente que me acolheram desde o início, e que me ensinaram sempre com humildade e amor. Especialmente nas pessoas de Mariana, Sueli, Elizângela e nosso Pai de Santo, Seu Juarez.

Agradeço, aos caminhos de cura e medicinas da floresta, por me revelarem verdades, e trazerem a verdade como sentimento, pulsando na pele e no corpo. Agradeço especialmente, ao Pai Rapé, meu companheiro de todos os dias, pelas orientações e limpezas energéticas e de pensamentos. Nesse caminho agradeço especialmente o encontro com Lúcia, Fernando, Heleninha, Pedro, Thiago, Carolaine, Isaac, Natan, e Elsa minha irmã querida de alma.

Agradeço a Pari (Ana Léa) e Conju (Mariana), com quem morei, e também as veteranas e veteranos de movimento estudantil, com os quais aprendi muito sobre disputas políticas e sobre a vida, durante assembleias, análises de conjuntura e organização de atividades políticas e culturais.

Agradeço ao NATRA (Núcleo Agrário Terra e Raíz), grupo de extensão comunicativa e popular, do qual fiz parte, e sempre estarei conectada. O NATRA me aproximou do tema dessa pesquisa, e da terra, das pessoas que vivem na terra e lutam para conquistar seu pedaço de chão e vida digna. Aprendi muito nesse percurso próximo ao MST, estrada empoeirada e cheia de frutos sem agrotóxico, com vida e sabor. Agradeço, especialmente a pessoa da Giovanna, que é amiga pra vida, além das reuniões e atividades.

Agradeço, a República Pandora que me acolheu, me deu teto, uma casa cheia de conversas, risadas, filmes, brigadeiros rs, o nenêzão Bendito, nosso

cachorro. Agradeço, por confiarem na minha pessoa e terem me salvado inúmeras vezes, inclusive financeiramente. Especialmente a Toddy, mãe primeira do nenezão, e quem me deu o livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra” quando iniciei minhas tentativas de mestrado, e que se tornou base dos meus dizeres também nesse trabalho.

Agradeço, aos meus queridos amigos Elvis e Matheus, pela longa amizade. Sincera, sensível, emocional e poética. Agradeço, pelo ciclo de oficinas de vivências corporais no início da pandemia, que foi meu fôlego e ânimo. A beleza de seguir.

Agradeço, a primeira disciplina que cursei no mestrado “Relações Étnico-raciais, Educação e Dinâmica Social no Brasil”, ao professor Sérgio Luiz pela oportunidade. E nesse primeiro exercício saindo um pouco do serviço social, meu curso de graduação, redescobri um outro olhar, a expansão dele e a partir disso, minha caminhada também mudou, reconstruindo uma outra estrutura e sentido.

Agradeço, a comissão organizadora do “I Encontro de Educação das Relações étnico-raciais” fruto da mesma disciplina, a construção, trocas e confiança. Agradeço, porque também foram as pessoas que me acolheram na chegada e durante o tempo que morei em Ribeirão Preto, especialmente a Érica (guardo nosso bolo de chocolate rs), Sandra Maria, Sandra Santos e Marcelo.

Agradeço ao Marcelo, pelas conversas, risadas, reflexões, e provocações, as vezes num tom de deboche do qual eu não gosto muito. Mas que reverbera, no desmanche e reconstrução do meu entendimento e compreensão do mundo. Um mundo em que a paz é preta! Obrigada por me ouvir, pelas trocas, pelo melhor bolo de banana rs. Te admiro e respeito.

Agradeço a Rafaella, pelo reencontro na Ribeirão Preto, a colega de turma da graduação que veio a ser a “migss”, que me apresentou os sonhos numa profundidade além. Companheira dos rolês no Sesc, na praça, na UGT, e parceira de rolês pra gente velha. Aprendo muito refletindo as coisas que você diz, e me apresenta, cada indicação me leva a outros mundos. Ailton Krenak, Jung e Sidarta Ribeiro que o digam rs.

Agradeço, ao meu amigo querido Salsa e dona Rubia mãe do Salsa, que me acolheram sempre que precisei de teto, confiando plenamente em mim. Oferecendo casa, aconchego, afeto, admiração, e sendo pessoas com as quais

tive conversas profundas e frutíferas. Agradeço, por acompanharem a trajetória das minhas tentativas, os perrengues, e hoje aqui estão vocês nos agradecimentos.

Agradeço, a Raquel Sant'Ana que foi mais que uma orientadora, foi amiga, e confiou que eu pudesse chegar até aqui. Que me ensinou e inspirou, os princípios para ser uma mulher, profissional e ser humano que combate tudo que possa violentar outro ser humano, e que seja fruto de injustiça e exploração. Admiro sua trajetória e a forma horizontal como sempre esteve junto de todos Natreanos.

Agradeço a Jéssica Makino, que foi minha supervisora do estágio docência, suas disciplinas foram pílulas de ânimo e entusiasmo. Registro minha gratidão pela confiança e admiração por aprender contigo os bastidores de uma sala de aula, e os preparatórios para todo um semestre e o que ele pode reverberar.

Agradeço ao José Marcelino, meu orientador do mestrado, pela oportunidade desse percurso, por ter recebido uma estrangeira em terras Uspianas. Agradeço pela possibilidade de crescimento e orientação. Também agradeço ao grupo GEG, por terem me acolhido e tirado dúvidas logo no início, especialmente as pessoas de Patrícia, Dude e Nafaly.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP Ribeirão Preto, pela abertura e diálogo com os alunos. Pelas oportunidades e todo ensinamento.

Agradeço também à Capes que me concedeu bolsa por Demanda Social, que me permitiu dignidade e manutenção da vida durante quase um ano e meio. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES).

Agradeço a meus pais, Sônia e Geraldo (*in memoriam*) pela vida. Por concederem condições para meu desenvolvimento e emocional, físico-biológico, e da fé. Agradeço o afeto. E agradeço a minha irmã Patrícia, pelo apoio, e acreditar tanto em mim, agradeço pelas risadas, e conversas, te admiro e seu caminho tá sendo bonito demais, como você!

Agradeço a cada jovem participante dessa pesquisa, e a cada Sem Terra com qual me encontrei nessa jornada, que inspiram luta pela terra, e mais, a

busca por justiça, dignidade, saúde e tudo que é belo, admiro o cantar enquanto se trabalha e enquanto se luta.

Agradeço por fim, a tudo, todas e todos que me direcionaram até a decisão do mestrado, que confiaram nas tentativas de aprofundar meus estudos como eu tanto sonhava. Não coube nesses escritos, cada pessoa e especificidade da contribuição de cada um, mas vou distribuindo os agradecimentos ao longo de nossos encontros, conversas e da vida.

RESUMO

CAMPOS, J. C. **Educação do Campo e o significado da escola no enraizamento e projetos de vida de jovens do assentamento “Boa Sorte” em Restinga / SP.** 2022. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

Esse trabalho de pesquisa teve por objetivo investigar os impactos da vivência escolar no enraizamento e projetos de vida de jovens, que quando criança passaram pela escola EMEIF "Leonor Mendes Barros" situada em um assentamento de reforma agrária no município de Restinga, SP. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com cinco jovens com idades entre 15 e 28 anos, além de análise documental. As entrevistas passaram pelo processo de análise de conteúdo. Os resultados indicam o esforço dos assentados para a garantia da implantação de uma escola no assentamento, a sua progressiva melhoria em termos de benfeitorias e equipamentos, bem como as dificuldades para a implementação de um projeto de Educação do Campo na mesma, condição essencial para os processos de enraizamento dos assentados, como aponta Roseli Caldart (2012). Destaca-se ainda a necessidade de capacitação de professoras/es e equipe escolar. Com relação aos aspectos relacionados aos projetos de vida dos jovens, os relatos remetem a desafios relacionados à continuidade dos estudos, ingresso no mundo do trabalho permeados por aspectos envolvendo gênero, raça e a condição de assentado rural.

Palavras chave: Educação do Campo. Juventude Camponesa. Projetos de vida. Enraizamento. Educação e reforma agrária.

ABSTRACT

CAMPOS, J. C. Rural Education and the meaning of school in the rooting and life projects of young people from the “Boa Sorte” settlement in Restinga / SP. 2022. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022.

This research work aimed to investigate the impact of school experience on rooting and life projects of young people who, as a child, went to EMEIF "Leonor Mendes Barros" school located at an agrarian reform settlement in the city of Restinga, SP. The methodology employed in this research is qualitative with semi-structured interviews with five young people between the ages of 15 and 28 years old, as well as a documentary analysis. The interviews went through the content analysis process. The results indicate the effort of the settlers to ensure the implementation of a school in the settlement, its progressive improvement in terms of amelioration and equipments, as well as the difficulties to implement a Peasant Education project in it, which is an essential condition for the rooting processes of settlers, as pointed out by Caldart (2012). It is also important to highlight the need to train teachers and school staff. In regard to aspects related to youth life projects, the reports refer to challenges related to the continuity of studies, entry into the world of work permeated by aspects involving gender, race and the condition of rural settling.

Keywords: Rural Education. Peasant Youth. Life projects. Rooting. Education and agrarian reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Jovens convidados para participação das entrevistas/pesquisa.....	54
Quadro 2 - Perfil dos Participantes.....	71
Quadro 3 - Situação dos participantes em relação ao ensino médio.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Infraestrutura de Escolas do Campo no ano 2011.....	30
Tabela 2 - Evolução de Escolas Rurais Ativas.....	31
Tabela 3 - Informações coletadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	64
Tabela 4 - Raça/Cor por área Urbana e Rural.....	106

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJTTR	Comissão Nacional de Jovens Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e Relações Étnico Raciais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EIV	Estágio Interdisciplinar de Vivência
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FEPASA	Ferrovária Paulista S/A
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MESS	Movimento Estudantil de Serviço Social
MLST	Movimento de Libertação dos Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NATRA	Núcleo Agrário Terra e Raíz
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAF	Sistema Agro Florestal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
1.1 EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO RURAL E ESCOLA DO CAMPO	21
1.1.1 Educação popular	22
1.1.2 Educação Rural	24
1.1.3 Educação do Campo	26
1.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO PREVISTO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DESAFIO DE SEU CUMPRIMENTO PARA AS CRIANÇAS E JOVENS DO CAMPO.....	27
2 JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA	36
2.1 JUVENTUDE CAMPONESA E O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA	39
2.2 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONCEITO DE ENRAIZAMENTO PROJETIVO	41
2.3 PROJETOS DE VIDA	44
3 METODOLOGIA	50
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA, COM USO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA E ANÁLISE DE CONTEÚDO	50
3.2 ENTREVISTAS E PARTICIPANTES	51
3.3 TRANSCRIÇÃO	56
3.4 DEVOLUTIVA DA PESQUISA PARA OS JOVENS PARTICIPANTES E SOCIEDADE.....	57
4 O ASSENTAMENTO “BOA SORTE” E A ESCOLA LEONOR MENDES BARROS	58
4.1 ASSENTAMENTO “BOA SORTE”: HISTÓRIA, CONQUISTAS E DESAFIOS ...	58
4.1.1 A escola da Fazenda “Boa Sorte”: origem, condições, contexto e evolução	61
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	68
5.1 JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	68
5.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR	72
5.3 ORIGEM, INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, TRABALHO	77
5.4 A GESTÃO NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO.....	82

5.5 PROFESSORAS E PROFESSORES	83
5.6 ESCOLA E ESTRUTURA FÍSICA	89
5.7 TURMAS MULTISSERIADAS	91
5.8 ESCOLA DO ASSENTAMENTO X ESCOLA DA CIDADE: TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO.....	94
5.9 ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA TAMBÉM DA FAMÍLIA E AMIGOS NA CONSTRUÇÃO DO JOVEM.....	99
5.10 PRECONCEITOS: POR SER ASSENTADO DE REFORMA AGRÁRIA, RAÇA/ETNIA, ORIENTAÇÃO SEXUAL	104
5.10.1 Preconceito por ser assentado de reforma agrária	104
5.10.2 Preconceito por raça/etnia	106
5.10.3 Preconceito por orientação sexual.....	109
5.11 COMO DEVERIA SER UMA ESCOLA DO CAMPO DE QUALIDADE?	111
5.12 REFORMA AGRÁRIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O BRASIL	114
5.13 PROJETOS DE VIDA	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO EM POLÍTICAS PÚBLICAS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

APRESENTAÇÃO

O presente estudo, é fruto de uma série de experiências vivenciadas pela pesquisadora durante os anos de sua graduação. No curso de Serviço Social (2011 a 2015), participou e atuou ativamente no movimento estudantil local, compôs ações de enfrentamento e principalmente reivindicatórias no campus da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Franca. Também, pôde construir e atuar junto ao Movimento Estudantil de Serviço Social (MESS), em âmbito estadual e nacional, quando pôde conhecer e se aproximar de alguns movimentos sociais, entrando em contato pela primeira vez com o que viria a compreender posteriormente, por *práxis*, o bailado ritmado entre teoria e prática. A primeira imersão junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aconteceu no início do ano de 2012, através do Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) – SP, que se organiza em diversos estados do país. O EIV, é um instrumento do movimento estudantil universitário que consiste em oferecer formação e vivência (teoria e prática), em áreas do MST e do Movimento de Atingidos por Barragem (MAB), para estudantes de diversos cursos de graduação de universidades públicas ou privadas. Durante o estágio cumpre-se um cronograma que envolve: formação teórico-política; vivência em áreas do MST ou do MAB, e retorno para compartilhar experiências e traçar projetos coletivos futuros. A pesquisadora passou cerca de 20 dias entre o assentamento Pirituba em Itapeva-SP, e acampamentos e assentamentos do MST na região de Araçatuba-SP.

No retorno ao ano letivo, após a experiência do EIV, daquele mesmo ano de 2012, buscou compreender a questão rural, e desde então integra o Núcleo Agrário Terra e Raíz (NATRA) da Unesp Franca. O núcleo surgiu no ano de 1999, e atua com projetos de extensão comunicativa e popular em áreas do MST na região de Franca e de Ribeirão Preto, SP. Foi também através do NATRA, com a participação no projeto “Informática e cultura na Reforma Agrária”, que se propunha a ministrar aulas de informática básica e propiciar discussões políticas acerca de mídias, tecnologias e comunicação social enquanto ferramentas na luta pela terra, que a pesquisadora cumpriu parte do estágio obrigatório da graduação em Serviço Social. O projeto havia sido financiado pelo Ministério da Educação (MEC), e desenvolveu-se num primeiro momento em áreas do MST nos municípios de Sales de Oliveira – SP e Orlandia - SP, respectivamente nas áreas dos acampamentos Vanderley Caixe e Aparecida Segura.

Num segundo momento, foi realizado na escola “Leonor Mendes Barros” localizada no assentamento “17 de Abril” no município de Restinga, SP.

O projeto, em sua primeira turma atendeu toda a comunidade, dividindo-se em dois subgrupos: o primeiro com crianças e outro com adolescentes, adultos e idosos. A segunda turma, foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIF “Leonor Mendes Barros” e atendeu as crianças que ali cursavam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A pesquisadora durante esse período, ao ter contato com a realidade em sala de aula, tomou conhecimento da realidade daquela escola em zona rural, mais especificamente, dentro de um assentamento de reforma agrária. Foi então, que passou a se aprofundar em estudos a respeito da temática de educação em área rural.

A investigação e aprofundamento acerca da educação rural, desencadeou estudos e reflexões a respeito da diferenciação dos conceitos de educação DO campo e educação NO campo, e de como, para os movimentos sociais do campo, a questão da identidade camponesa, que se coloca em um contexto permeado por disputas ideológicas, se vincula com a própria educação escolar. Sendo a escola uma instituição que tende a manter o tradicionalismo, efetivado a partir de práticas com um viés urbanocêntrico, destoando e subjugando a realidade camponesa, reforçando uma educação mercadológica e bancária, em oposição a uma efetiva educação libertadora para as crianças e jovens do campo.

Com o aprofundamento dos estudos, foram surgindo questões norteadoras, tais como: qual a educação oferecida, qual o conteúdo transmitido, qual o diálogo com a realidade vivida por esses sujeitos, de que forma existe um diálogo com a comunidade, e como isso conflui numa identidade camponesa e impacta nos projetos de vida dos jovens do campo.

O território geográfico dessa pesquisa, é uma área de reforma agrária conhecida por antigo Horto Boa Sorte, atual assentamento “17 de Abril”, situada no município de Restinga. O município, segundo dados do IBGE, conta com uma área de 245,746 km² no interior do estado de São Paulo, com uma população estimada em 7.593 habitantes (IBGE Cidades, Restinga) e com concentração em população urbana 78,62% e 21,38% segundo o site “Estados e Cidades”.¹

¹A informação não advém direto da fonte por motivos de estar fora do ar, portanto, disponível em: <https://www.estadosedidades.com.br/sp/restinga-sp.html> Acesso em: 03/04/2022. Fonte dos dados Censo IBGE 2000, Censo IBGE 2010 e Estimativas de população IBGE 2021. Último acesso em 29 de outubro de 2021.

Restinga, se encontra numa região entre Franca e Ribeirão Preto, estado de São Paulo. A história de Restinga é fruto da relação com Franca, a partir dos trilhos construídos até Franca em 1887 e com a construção de uma estação ferroviária em propriedade de João Alexandre Dias, que, a certa altura, vendeu lotes no entorno para outros fazendeiros e colonos. Nesse momento, outro acontecimento marcante foi a doação feita pelo Coronel Isaac que construiu uma capela no local, e também estabeleceu a venda de lotes nas redondezas. Foi criado como Distrito de paz em 1912 e, em fevereiro de 1913, como povoado e quando também foi instalada uma beneficiadora de café. Teve início então um povoado, que sofreu de forma grave a crise de 1929, e se refez com a cultura de cereais e criação de gado em suas terras. Restinga oficializou-se como município, separando-se de Franca, em fevereiro de 1964, apesar de toda tramitação jurídica de desmembramento perdurar até o ano de 1999 (IBGE Cidades, Restinga, Histórico).

Para situar a necessidade da presente pesquisa sobre esse espaço territorial, numa escola no interior do assentamento de reforma agrária “17 de Abril” e com sujeitos que por ali vivem, estudaram e se formaram, é fundamental situar ao longo do trabalho, a história e o processo de lutas e conquista daquelas terras através da organização e movimentação do MST nos anos de 1998-1999.

Durante o processo de ocupação, e após a conquista da reforma agrária, a demanda dos assentamentos liderados pelo MST passa a ser a implementação de uma educação do campo.

Nesse sentido, o **objetivo geral** desse trabalho é:

Investigar os impactos da vivência escolar no enraizamento e projetos de vida de jovens, que quando criança passaram pela escola EMEIF "Leonor Mendes Barros", situada em um assentamento de reforma agrária no município de Restinga, SP.

O objetivo geral, desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar nas narrativas de jovens de um assentamento de reforma agrária o impacto da vivência escolar, na formação de seus projetos de vida na juventude.
2. Investigar a percepção dos jovens do campo acerca da educação escolar e a relação com sua construção de projetos de vida.
3. Identificar, com base nas narrativas, possíveis demandas de políticas públicas para área de educação do campo, infância e juventude camponesa.

Para atingir esses objetivos a pesquisa se valerá, além da revisão bibliográfica e análise documental a partir da Constituição Federal 1988, o Estatuto da Criança e

Adolescente, Estatuto da Juventude, marcos normativos para a Educação do Campo como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer e Resolução) , dados disponíveis e elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais – UFPR, informações coletadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e dados estatísticos pesquisados via IBGE. Essa pesquisa também se compõe por entrevistas semiestruturadas, com jovens que frequentaram a escola do assentamento durante parte de sua vida.

Esse trabalho se estrutura em cinco 6 capítulos:

No primeiro capítulo, **discute-se o conceito e significado de educação do campo**, sua distinção com educação rural e sua relação com educação popular. É apresentada a proposta de educação do campo e de escolas do campo para o MST e seu reflexos nos marcos normativos. O segundo capítulo, **discute o conceito de juventude e em especial da juventude do campo** e sua relação com a educação. Insere o conceito enraizamento projetivo (CALDART,2012 e WEIL, 1996) dialoga com as condições de construção de projetos de vida. No terceiro capítulo, apresentam-se os **procedimentos metodológicos** para a realização desta pesquisa. O quarto capítulo, trata sobre a **história da escola do Leonor Mendes Barros** e parte da história sobre a luta e conquista pelo assentamento. O quinto capítulo, expõe e analisa as **entrevistas realizadas** com cinco jovens que passaram pela escola do assentamento e também viveram o período de transição para escola da área urbana. Por fim, o sexto capítulo, apresenta algumas **considerações finais, as quais refletem sobre possíveis contribuições no campo das políticas públicas.**

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, é necessário de antemão ter a compreensão acerca do contexto que circunda a realidade do campo brasileiro, a concentração fundiária e a atuação de movimentos sociais na luta pela reforma agrária. As disputas ideológicas, a agricultura familiar e camponesa que se opõe ao agronegócio, estão intrínsecas as escolhas e práticas educacionais e escolares, partindo desse entendimento, será analisada a “Educação do Campo”.

O conceito de “Educação do Campo”, considera que a prática educacional e escolar NO campo seja construída a partir da realidade sociocultural DO território e sujeito camponês. A educação do campo, orienta-se por práticas de “Educação popular” conforme a leitura freiriana, em oposição, tem-se a “Educação rural” que é carregada por um viés tecnicista que limita e explora ambiente, território e trabalho rural.

A exposição das principais questões acerca da “Educação do Campo” utilizará como referência principal a “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (CALDART, 2012b), a tese é fruto do doutoramento em Educação de Roseli Salette Caldart. Outros textos organizados pela mesma autora, como os selecionados da coleção “Por uma Educação do Campo” e “Dicionário da Educação do Campo” (2012a), observando também os marcos normativos da Resolução CNE/CEB 1/2002 e Parecer CNE/CEB 36/2001.

Segundo a publicação Educação do Campo - identidade e políticas públicas:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.13).

Essa afirmação, segundo os organizadores do documento editado pela “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”, aponta como uma conquista no campo das políticas públicas a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, consubstanciadas no Parecer nº36/2001 e na Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. A Resolução CNE/CEB 1,

que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo através de seu Art. 2º, determina que os sistemas de ensino devem:

[...] adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Norma. (BRASIL,2002).

E ainda, no parágrafo único do mesmo Art. 2º caracteriza a identidade da escola do campo:

Parágrafo Único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, nas memórias coletivas que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL,2002).

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, especificam quais são os territórios envolvidos pelos princípios, diretrizes, ideia e a prática de educação do campo. Assim,

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001).

Apresentada a síntese da concepção, que embasa a educação do campo e sua referência normativa, discute-se, a seguir, elementos da educação popular, rural e do campo. As referências sobre essas compreensões, se dão a partir de um olhar com perspectivas alinhadas ao MST e suas problematizações.

1.1 EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO RURAL E ESCOLA DO CAMPO

A intenção desse item, é expor como cada concepção de educação contextualiza-se na sociedade e como se relaciona com o universo da educação do campo e do território rural.

Para entender o contexto e concepção sobre educação popular, educação rural e escola do campo, serão utilizadas referências presentes no “Dicionário da Educação

do Campo” (CALDART, 2012a). A autora organiza a obra a partir de conceituações, desenvolvidas por pesquisadores e estudiosos da área.

1.1.1 Educação popular

A Educação popular tem gênese, trajetória e atualidade. Os avanços e a intensificação da exploração no capitalismo, provocam reações nos agrupamentos de trabalhadores, e delinea-se a partir de concepções diferenciadas de educação: educação liberal e educação socialista (crítica).

A educação liberal, é inspirada nos princípios que regem o liberalismo e faz a defesa “[...] de que cada indivíduo, atuando junto a uma coletividade de indivíduos, ao agir em seu próprio interesse econômico, maximizaria o bem estar coletivo [...] (CARVALHO e CARVALHO, 2019, p.460 – 461). Ou seja, preza também um ensino que propague e valorize a competição e o individualismo, eximindo a responsabilidade do Estado com o cumprimento de seus deveres. Dessa forma, alimenta a meritocracia, e trata a educação como um serviço a ser adquirido no mercado, e não como um direito humano.

A educação socialista, por sua vez, defende, que a “[...] transformação educacional é um processo de superação histórica, e não de destruição” (SAES, 2004, p. 76), o que implica em uma “[...] ruptura com a ideologia pequeno-burguesa do conhecimento, que comanda, nas sociedades capitalistas, a transmissão do saber científico e da cultura, historicamente acumulados [...]” (SAES, 2004, p. 76). Ou seja, a educação socialista serve à classe trabalhadora, como caminho para transgressão e transformação do atual modelo econômico e político que rege a sociedade capitalista, modelo que cotidianamente se renova e cria diversos métodos e expressões, de opressão e exploração.

Paludo (2012), dialoga com Brandão (1994) e Fernandes (1981, 2009), e contextualiza que as condições do Brasil e da América Latina, sofrem, historicamente, um bloqueio de seu desenvolvimento, e que passam do colonialismo para o neocolonialismo, sem que alterem outras condições que os tornam dependentes. Dessa forma, condicionam os trabalhadores a se tornarem dependentes, vivendo em uma sociedade que se mantém entre o arcaico e o moderno, vivendo o chamado “desenvolvimento desigual e combinado” (Fernandes, 1981).

Esse processo de dominação se realiza nos níveis ideológico, societário e político. Por isso, entre os anos 1960 e 1990, como formas de resistência foram desenvolvidas diferentes articulações, entre elas, a educação popular, que se tornou mundialmente conhecida.

Paulo Freire, referência mundial e patrono da educação brasileira de acordo com a Lei 12.612/2012, no governo da presidenta Dilma Rousseff, fornece elementos críticos para a construção do conceito de educação popular. Freire, constrói sua pedagogia baseada numa visão de homem e de mundo que se distingue e se opõe à concepção de educação bancária; essa que é propagada mecanicamente nas escolas, com papel estratégico para a preservação do modo de produção capitalista. Segundo ele:

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 1987, p.40).

Daí nasce o conceito da pedagogia do oprimido, que sustenta a educação popular e fundamenta a educação do campo. Ainda segundo Freire, a educação bancária “Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo.” (FREIRE, 1987, p.41).

Freire diz, que essa concepção de educação só interessa aos opressores, uma vez que “[...] nesta visão, [os educandos] ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo” (FREIRE, 1987, p.41).

Paludo (2012), salienta e aponta também a importância de compreender a distinção entre a educação popular e a educação para/com os trabalhadores empobrecidos, que carrega um viés liberal. A educação popular é um processo educativo, que está a serviço da classe trabalhadora e emerge da luta de classes, enquanto os trabalhadores buscam se articular e lutam por seus direitos.

Assim,

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de

Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. (PALUDO, p. 283, 2012).

A educação popular se firma enquanto teoria e prática, como alternativa às pedagogias tradicionais e liberais e, segundo a mesma autora, “nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social” (PALUDO, p. 283, 2012).

Nos anos 1980, no Brasil, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser reconhecida como um direito de todos e dever do Estado e, com isso, entra em ação a disputa de hegemonia entre diferentes concepções de educação, e com esse movimento a educação deixa de ser concebida como neutra, e ganha o significado de ato político.

A educação do campo é uma proposta educativa, que se vale de elementos importantes da educação popular. Em síntese, a educação popular é ao mesmo tempo uma ação cultural, um movimento e uma teoria da educação.

1.1.2 Educação Rural

Segundo Marlene Ribeiro (2012), antes de se falar em educação rural é preciso identificar o sujeito a qual ela se destina. A autora, define educação rural como aquela direcionada para a população em que a produção pela agricultura é o principal meio de sustento, os camponeses que trabalham e moram nas zonas rurais e que recebem os menores rendimentos por seu trabalho.

Whitaker (2008), aponta que a educação rural quando leva a cultura científica a partir dos saberes e práticas populares não tem semelhança alguma com o ruralismo pedagógico dos anos 30, que tinha por intenção prender o sujeito ao campo e mantê-lo subalterno aos poderes das oligarquias. A autora problematiza o conceito de universalização do modo capitalista de produção, mostrando suas contradições e as resistências que emergem:

Em suma – a universalização do modo capitalista de fazer e de pensar não se dá em bloco monolítico, hermético e totalizante. Até porque nenhum fenômeno histórico se dá dessa forma, sem dialética. Essa pretensa universalização se dá em quadros variados das contradições que agitam o modo de produção (rodeado e recheado de bolsões não especificamente capitalistas) e oferecem momentos de polarização. É nesses momentos que emerge a contraideologia. Aqueles que optam

pela vida no campo sabem que estão optando por uma grande desvalia, face ao abandono que o Estado lhes reserva e aos preconceitos que vão enfrentar. (WHITAKER, 2008, p.302).

Antepondo-se ao modelo de educação rural, fomentado por ideólogos dos pecuaristas e cafeicultores dos anos 30, que pretendia “fixar” o trabalhador rural no campo, surgem as propostas dos movimentos sociais do campo, que se originam entre os “condenados da terra”, sujeitos que querem educar os filhos justamente para lutar contra os interesses dos grandes proprietários rurais (WHITAKER, 2008).

Como esclarece, Whitaker:

Na escola urbanocêntrica, o ponto de partida é sempre o capital cultural ²que apenas as camadas privilegiadas têm condição de acumular. O saber dos oprimidos embora de grande valor para os que sobrevivem de trabalho em contato direto com a natureza não rende dividendos. (WHITAKER, 2008, p.300).

Whitaker ainda aponta, como a prática pedagógica empregada no campo em escolas com viés urbanocêntrico que se vincula estritamente com o sistema econômico capitalista. A educação que não gera “dividendos”, não interessa ao capital, aos grandes proprietários e ao Estado, e são esses que pensam, organizam e controlam os equipamentos públicos, como a escola no campo, por exemplo.

O ruralismo pedagógico que predominou até os anos 1970, sofreu forte influência norte americana, como foco apenas no desenvolvimento econômico, sem se atentar para a realidade brasileira com suas especificidades, características e demandas regionais. A educação nas escolas rurais, sempre ignorou e desprezou os saberes acumulados pela experiência do trabalho e da convivência com a terra, que eram passados de geração em geração, e visava tão somente domesticar o trabalhador do campo e seus filhos, com um mínimo de instrução, assegurando a reprodução de um modelo de produção baseado no latifúndio e na monocultura.

Nascida dos movimentos de luta pela reforma agrária, de subversão da lógica hegemônica no campo brasileiro, a educação do campo, surge como contestação direta ao ruralismo pedagógico.

Segundo Paludo (2012),

²WHITAKER indica que “Ao usar o conceito de capital cultural é preciso lembrar sua complexidade. Veja-se por exemplo: BOURDIEU, 1975; NOGUEIRA, 1998; WHITAKER, 1981”
 BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1975.
 BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATTANI, A. **Pierre Bourdieu**. Escritos de educação. Petrópolis: Editores Vozes, 1998.
 WHITAKER, D.C.A. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Editora Semente, 1981.

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (PALUDO, p. 300, 2012).

1.1.3 Educação do Campo

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra hegemônica.” (MOLINA *et al*, 2012, p.326 - 327).

A escola do campo nasce e se desenvolve a partir da busca por uma verdadeira educação do campo, um movimento que nasce em meio às contradições nas lutas e práticas dos trabalhadores do/no campo.

A escola do campo, está inserida na perspectiva gramsciana da escola unitária, no sentido de desenvolver estratégias que materializam o projeto marxiano de formação humana com uma base unitária que integra trabalho, ciência e cultura, visando formar intelectuais da classe trabalhadora. Para Gramsci (1991), a capacidade intelectual está no sentido de elaborar novos conhecimentos a fim de superar contradições presentes, e não pode ser monopólio de alguns.

Caldart, faz alguns apontamentos para que as escolas tradicionais rurais possam se transformar em uma escola do campo: “1) reunir a comunidade em torno da escola 2) superar a prioridade dada aos indivíduos de forma isolada e o individualismo 3) superar a separação entre trabalho intelectual e manual (CALDART, 2010)”.

O MST, quando começa a discutir sobre qual escola interessa aos Sem Terra tem como perspectiva uma escola diferente, e que esteja vinculada a sua luta pela terra (CALDART, 2012b). Ao planejarem o espaço da escola do campo, somam discussões para a compreensão de educação do campo. Para Caldart:

[...] Em síntese, a reflexão movia-se em torno de duas preocupações básicas: a de considerar que as crianças sem-terra tinham uma experiência de vida diferenciada de outras crianças e isso deveria ser considerado no jeito de trabalhar com elas; e a de que a luta, de alguma forma pudesse entrar na escola, especialmente para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações. Embora nessa época não houvesse uma reflexão mais elaborada sobre o significado de uma expressão que começava a ser usada pelos sem-terra, *a luta é nossa escola*, havia já uma intuição sobre a necessidade de juntar, de alguma maneira, uma *escola* com a outra. (CALDART, 2012b, p. 248).

No que se refere à educação do campo, praticada em espaço escolar, a análise do MST compreende que: “[...] não é a escola que tem força pedagógica capaz de garantir a formação dos continuadores da luta, nem ela é o lugar da produção do sujeito Sem Terra; a natureza de sua materialidade não permite isso” (CALDART, 2012b, p. 284).

Por outro lado, segundo a mesma autora:

Contraditoriamente, porém, ela [a escola] tem sim a capacidade de ajudar na destruição de ideias, de ideais, de convicções de valores, de identidades, à medida que não as cultiva; e faz isso especialmente quando, no dia a dia de seu longo tempo de permanência com as crianças, os adolescentes, os jovens, mesmo os adultos, mata a memória do processo que produziu Sem Terra e se distancia da *cultura material* que o alimenta. É uma diferença sutil mas grandiosa na definição de como o Movimento pode continuar sua ação de *ocupar a escola*, sem no entanto iludir-se sobre uma tarefa em que ela não lhe substitui, na centralidade das dimensões que o caracterizam e sustentam. (CALDART, 2012b, p. 286).

Nessas afirmações de Caldart, ficam claros os limites e os riscos da escola tradicional, e a necessidade de o movimento também ocupá-la, assim como ocupou a terra. É possível afirmar, que a educação do campo, que também se vale de princípios da educação popular, é necessária aos olhos do MST em escolas do campo, na perspectiva de formar sujeitos críticos e comprometidos com sua realidade e cultura.

1.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO UM DIREITO PREVISTO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O DESAFIO DE SEU CUMPRIMENTO PARA AS CRIANÇAS E JOVENS DO CAMPO

Nesse trabalho também será utilizado o Estatuto da Criança e Adolescente como base para a fundamentar a reflexão ora proposta, e dialogar com autores e conceitos que se entrecruzam no universo que envolve educação, escola, infância, juventude, e DO campo.

O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988, e regulamentado, tanto no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA-1990) Lei nº 8.069/90, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96.

É de interesse nesse trabalho um aprofundamento específico no IV Capítulo “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” do ECA. O ECA, é o principal instrumento normativo quando se refere a direitos para crianças e

adolescentes no Brasil, e foi sancionado a 13 de julho de 1990, completando, no ano de 2022, seu trigésimo segundo ano. O ECA, se constrói em cima de avanços recomendados na Convenção sobre os Direitos das Crianças das Nações Unidas (1989/1990), também se tornou o mecanismo para implementar a Constituição Federal, quando em seu Artigo 227 estabelece como prioridade absoluta os direitos das crianças e adolescentes:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em 2019 há um recente avanço, são incluídas como adendo a lei nº 13.798/19, que institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, e a nº 13.812/19, que Institui a Política Nacional de Busca de Pessoas Desaparecidas, e cria o Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas.

O Estatuto da Criança e Adolescente, avança principalmente quando trata da proteção integral de crianças e adolescentes, que passam a ser vistos como sujeitos de direitos, reafirma a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o seu pleno desenvolvimento, além de vedar toda forma de discriminação, exploração e violência (ECA, 1990).

Como exposto anteriormente, a intenção desse trabalho é dialogar com direitos previstos especialmente no ECA, e se existe aplicabilidade e respeito as especificidades do território camponês, ou se ainda é uma necessidade a ser atendida. O ponto de partida é o art. 53, que determina:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Como delineado nessa lei complementar, a educação deve ser responsável por uma formação que garanta e promova o pleno desenvolvimento da criança e jovem, qualifique-a, e garanta direitos para o exercício da cidadania, e o ingresso no mundo do trabalho.

Ao entrecruzar alguns desses incisos do Art. 53º do ECA, com a realidade de territórios rurais, é possível perceber algumas questões que violam a garantia de educação para crianças e jovens moradores do campo.

Com o I inciso, que prevê “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola,*” é preciso comparar como se dá o acesso entre distintos segmentos quando se considera raça, classe, gênero, faixa etária, ou localização.

É evidente a distinção, no modo de produção e reprodução da vida em comunidades da zona urbana e da zona rural, e essa diversidade deve ser levada em consideração quando comparado o acesso e permanência na escola.

Whitaker (2008), expressa o entendimento dos pais sobre a escola para seus filhos no campo:

A valorização da escola é forte no meio rural. Segundo nossa experiência, os pais anseiam que seus filhos aprendam na escola, aquilo que eles não podem ensinar. Ou seja, toda parte “universal” da cultura que fornece os instrumentos para lutar contra a expropriação e as falácias de que são vítimas. Realmente, a escola do campo não precisa ensinar os conteúdos da vida rural, como proclamava o ruralismo pedagógico de Sud Meneuci. (WHITAKER, 2008, p.299).

Ainda que não seja apenas a educação o motor de transformação social, ela é ferramenta de extrema importância e defendida como direito de todas, e todos, e é por isso que o discurso da meritocracia é problemático e ofensivo. Como a educação poderia ser sozinha instrumento de transformação na vida desses sujeitos, se nas demais áreas de sua vida predominam as desigualdades?

No que tange às condições objetivas de acesso e permanência, pode-se pensar também, sobre os principais elementos que configuram uma educação de qualidade. Em relação ao acesso e permanência na escola do campo, pode-se refletir sobre o que configura a educação de qualidade sendo a “[...]infraestrutura e equipamentos adequados, garantia de acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação com a garantia de melhores condições salariais e de trabalho” (SILVA; PINTO, 2013, p. 3), apontados como indicadores de qualidade. E desse modo, a infraestrutura é outro aspecto em que se exhibe o agravamento da situação, e reflete o desmonte das escolas do campo.

As escolas em áreas rurais, tendem a não possuir estrutura adequada como aponta a tabela a seguir sobre “Infraestrutura de Escolas do Campo”, com dados referentes ao ano de 2011, colhidos em documento de “Indicadores” elaborado pela Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e Relações Étnico Raciais (DPECIRER, 2011).

Tabela 1 - Infraestrutura de Escolas do Campo no ano 2011

Recursos e Infraestrutura	Nº de Escolas Campo	%
Escolas	76.229	100
Sem Proinfo³	53.251	69,86
Sem Internet	68.651	90,06
Sem Internet Banda Larga	71.759	94,14
Sem Energia Elétrica	11.413	14,97
Sem Água Potável	7.950	10,43
Sem Esgoto Sanitário	11.214	14,71

Fonte: PNAD/INEP/DPECIRER/2011⁴.

Já o inciso II do art. 53, que trata sobre “direito de ser respeitado por seus educadores”, princípio que muito interessa a essa pesquisa que têm seu foco na percepção dos jovens sobre a educação que tiveram e vivenciaram. A relação com professores e demais pessoas da equipe escolar, está intrínseca à percepção e construção da representação de educação.

Esse estudo, pretende através da escuta qualificada de jovens assentados de área de reforma agrária, observar e analisar por meio de suas narrativas, as memórias que remontam os anos ao longo da experiência-vivência escolar, e como compreendem a educação. É também intenção, verificar como e de quais modos, e através de quais personagens apreenderam o(s) sentido(s) da educação na vida e, a

³Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo).

⁴Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e Relações Étnico Raciais - DPECIRER Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf>. Acesso em 19 nov de 2019.

partir dessa coleta, analisar e trazer reflexões acerca da importância em que ser respeitado por educadores em ambiente escolar, bem como considerar se há demandas para construção de políticas públicas nesse sentido.

Estudos prévios juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação de Serviço Social da autora, “Serviço Social e Educação do Campo: possibilidades e formas de atuação” (CAMPOS, 2015), assim como outras pesquisas de campo, citando, entre outros, BRANCALEONI (2002), PAIVA (2015) e BASTOS (2005), permitem apontar que a proposta pedagógica presente na Educação do Campo, se apresenta como alternativa mais adequada para superar situações de desrespeito, ofensas e violências de que são vítimas as crianças e jovens do campo.

O preconceito na escola contra o assentado de reforma agrária e, nessa situação encontram-se também os povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos, esse tipo de preconceito atua e se expressa enquanto subalterniza e deslegitima esses sujeitos, bem como o território e a cultura a qual pertencem e vivem. Esses processos acontecem, em geral, através de ações de professores e da equipe escolar, de meios urbanos que atuam sem a devida formação para compreender e atuar na realidade dos povos do campo; assim, tendem a reproduzir a lógica urbanocêntrica (BRANCALEONI, 2002).

O inciso V do art. 53, discorre sobre a garantia de “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica”. Nesse inciso, cabe analisar e refletir, sobre a quantidade de escolas do campo ativas e suas condições de funcionamento. É sabido, que nos últimos anos o fechamento de escolas do campo aumentou consideravelmente como mostra a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Evolução de Escolas Rurais Ativas

Território Rural	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Sem especificação	79.813	75.014	67.021	61.661	54.984	50.815	45.129
Assentamento	5.028	3.959	4.575	4.064	4.498	4.413	4.549
Indígena	2.413	2.509	2.780	2.991	3.019	3.176	3.318

Quilombola	1.132	1.554	1.554	2.100	2.203	2.290	2.349
Total	88.386	83.036	83.036	70.816	64.704	60.694	55.345

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados disponíveis no Laboratório de Dados Educacionais - UFPR⁵.

É possível perceber a gravidade da situação, quando se observa o fechamento de mais de 33 mil escolas rurais entre os anos de 2007 e 2019. O ponto positivo, é um aumento de unidades de escola em territórios indígenas e quilombolas; no entanto, é registrada uma queda no número de escolas em áreas de assentamentos.

Caldart (1999), ressalta a importância do que significa e representa estudar no campo, no próprio território onde se habita e se vive em comunidade, ao invés de ir até uma escola urbana, em território desconhecido e muitas vezes hostil. A escola em territórios rurais é uma condição importante como geradora e transformadora dos sujeitos políticos daquele território e, ao mesmo tempo, ela se torna produto do que vier a acontecer a partir do exercício político, e das reivindicações desses sujeitos.

Segundo Caldart, é também fundamental “ocupar a escola quer dizer, em um primeiro e básico sentido, produzir a consciência da necessidade de aprender, ou de saber mais do que já se sabe” (CALDART, 2012b, p.218). Ao compreender que na escola pode-se aprender e apreender outros universos, significa também o entendimento e encorajamento de se apropriar de variados conhecimentos. A tarefa de aprender escolarizando-se, quando compreendida como uma possível alavanca e instrumento de enfrentamentos ao sistema, ganha um sentido maior e mais profundo na vida dos sujeitos.

No caso da luta por escolas em áreas de acampamentos e assentamentos, o MST carrega significados e simbolismos de mais de uma natureza com essa ação. Ter a escola presente, tanto na fase de ocupação, quanto na fase de assentamento tem grande peso e importância pois representa uma luta que começou e existe em família, fechar a escola nesse território também “[...] significaria descaracterizar uma luta que começou em família” (CALDART, p.233, 1999).

Outra questão crítica na garantia do direito, refere-se ao transporte escolar; em algumas regiões, a escola mais próxima está localizada há muitos quilômetros de distância. Exemplos das dificuldades cotidianas no transporte são compartilhadas pelos apontamentos no trabalho de Brancaloni (2002):

⁵Laboratório de Dados Educacionais – UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 19 nov 2020.

Uma das principais dificuldades vividas pelas crianças na ida para a escola urbana é o do transporte. O trajeto é longo e a poeira intensa. Os bancos ficam recobertos de uma espessa camada de terra e, em época de mais seca, o motorista usa máscara. Algumas vezes ocorrem atrasos e a preocupação com a possibilidade de acidentes é constante, tanto por parte das crianças quanto dos adultos. Nos dias de chuva a situação torna-se ainda mais precário visto que, nestas ocasiões, o ônibus não passa em todos os lotes em virtude das condições da estrada. No entanto, a comunidade reclama que basta um “chuvisco” para que este trajeto não seja realizado. (BRANCALEONI, 2002, p.144).

O transporte escolar quando existente, não diminui a sequência de transtornos pelos quais passam mães-pais-adultos cuidadores, crianças e jovens. É possível listar alguns transtornos e perigos recorrentes, e eles se ilustram em outros estudos de campo acerca do tema, o que demonstra a semelhança no que tange educação do campo e para povos do campo, independentemente da localização.

Acordar muitas horas antes para sair de casa, e chegar à escola no horário previsto como em “Os alunos que estudam no período da manhã tomam o ônibus por volta de 5:30 e chegam à escola aproximadamente às 6:45” (BRANCALEONI, 2022, p. 144).

Caminhar por longos trechos, até um ponto de encontro passando por situações com excesso de poeira e barro, além de condições climáticas com excessivo sol ou chuva, e também a questão de segurança.

Na ida para escola, por parte dos alunos, em especial os mais velhos, existe uma grande preocupação em se manterem limpo. Estes cuidam especialmente dos sapatos, o que pode estar relacionado ao rótulo que muito tempo carregaram e que até hoje é comentado de serem os “pés vermelhos”. (BRANCALEONI, 2002, p. 145)

Como também compartilhado no trabalho de Silva (2013):

[...] O deslocamento do assentamento até a cidade era feito através do transporte escolar, o que representava desconforto e falta de segurança às crianças, devido aos frequentes problemas com ônibus e, também, ao fato das crianças precisarem acordar muito cedo, pois o transporte não percorria todo o assentamento. Havia alguns pontos de parada e nem sempre eram perto dos lotes e as crianças precisavam esperar nesses locais [...]. (SILVA, 2013, p.60).

Como diz Dona Alice: “as crianças chegavam com os pés sujos por causa da chuva e eram discriminadas”. As crianças do assentamento recebiam tratamento diferente das crianças da cidade: “Aqui [escola do assentamento] é só alegria”. Uma mãe concorda e afirma: “Já senti muito [situação de preconceito vivida pelo filho], as crianças vinham nervosas”. (SILVA, 2013, p.102).

Não existência de segurança ou algum conforto no veículo, é também compartilhado no trabalho de Brancaleoni, “O ônibus possui um itinerário longo pela cidade, passando por várias escolas. Assim, em alguns dias, ele fica bastante cheio, não havendo assento disponível para todos os alunos” (BRANCALEONI, 2002, p. 145).

Esses são os acontecimentos de rotina, considerando um cenário sem chuvas intensas a ponto de interditar a estrada. A situação fica pior quando é levado em conta dias chuvosos, até mesmo semanas, e que não permitem a chegada dos alunos até a sala de aula, esse tipo de situação ocasiona certa defasagem no ensino-aprendizagem para os estudantes.

Brancaleoni (2002), faz o registro com riqueza de detalhes em sua dissertação “Do rural ao urbano: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana” desse tipo de percalço, retrata a dinâmica da vivência escolar em um assentamento do MST na região de Araraquara, SP.

O documento “Educação do Campo: marcos normativos”, de autoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2002) do MEC, organiza regimentos que agrupam pontos importantes sobre políticas e gestão da educação do campo. As questões sobre transporte escolar para área rural são detalhadas principalmente na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, os quais devem servir de parâmetro:

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade 56 com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportam alunos da rede estadual e vice-versa. (MEC, 2008).

Concluindo esse capítulo é importante ressaltar, como indicam os trabalhos aqui analisados que, não obstante os avanços obtidos no campo conceitual com a delimitação da Educação do Campo e sua operacionalização através das resoluções do Conselho Nacional de Educação, os direitos básicos definidos na CF e no ECA, estão longe de serem assegurados para as crianças e adolescentes do Brasil, com particular gravidade para a população do campo.

2 JUVENTUDE E PROJETOS DE VIDA

No ano de 2005, o governo Lula lança o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem⁶) que, entre outras medidas, cria o Conselho e a Secretaria Nacional da Juventude (LEI N° 11.129/2005). A partir da criação do ProJovem, juntamente com o Conselho Nacional e a Secretaria Nacional da Juventude, o Brasil passa então a contar com uma política nacional de juventude (MEC, 2005).

Outro marco importante para o setor se deu através da EC 65/2010, que incorporou os jovens às garantias previstas no art. 227 da CF que, até então, abrangia apenas as crianças e adolescentes. Ele passou a ter a seguinte redação:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Finalmente, através da Lei nº 12.852/2013, foi aprovado o Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Segundo o Estatuto seu primeiro Artigo, no “§ 1º: Para os efeitos dessa Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013).

A definição jurídica que classifica o critério de idade para o jovem é a mais utilizada nos meios sociais, na criação e gestão de políticas públicas, nas pesquisas científicas e outras produções acadêmicas.

No critério de idade considerada “jovem”, existe um intervalo em que comporta o final da adolescência e nesses casos também são atendidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que se sobrepõe ao Estatuto da Juventude, este último traz a seguinte observação no 2º § ainda do 1º Art. “Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 -

⁶ProJovem - O programa reúne o Ministério da Educação que com ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) tem o objetivo de incentivar a volta para a escola jovens que não concluíram a educação básica. Realizado em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação desde 2012, o programa oferece ensino fundamental, qualificação técnico-profissional e ações de participação cidadã aos jovens estudantes de 18 a 29 anos. (MEC).

Estatuto da Criança e do Adolescente,, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.”

É imprescindível ter como referencial jurídico o Estatuto da Juventude, o qual orienta sobre a idade, princípios, diretrizes e direitos da juventude acerca de direitos e políticas públicas destinadas a esse público. Se torna ainda mais importante conhecer o que prevê tal legislação, ao se comparar através de um aspecto territorial, no qual é possível observar o contraste referente a desigualdade e exclusão social no tratamento em relação aos jovens urbanos e não urbanos, sejam esses camponeses, indígenas, ribeirinhos ou quilombolas.

Para além da compreensão a partir do estabelecido juridicamente, essa pesquisa tem como referência a perspectiva e olhar sobre o ser jovem e “juventudes” a partir das contribuições de Juarez Dayrell.

O jovem marcado como sujeito em transição para a vida adulta, é também um sujeito social, e com este conceito que, para alguns, apenas é sinônimo de ator social sem maiores impactos. Para outros, o “jovem” compõe-se de diversos significados e simbolismos, e nesse sentido o objetivo não é narrar a historicidade do conceito demarcado como “sujeito social”, mas apenas apontar que, assim como Dayrell (2003), a definição em que se desenvolve esse trabalho se alinha com a definição inspirada em Charlot⁷:

[...] o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor [CHARLOT], o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. (DAYRELL, 2003, p. 43).

A imagem do jovem, carrega alguns estereótipos enraizados que interferem na interpretação a respeito de suas especificidades e dinâmicas. Alguns dos estereótipos mais comuns são relativos à condição de transitoriedade, que resulta numa “[...] tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (SALEM, 1986), negando o presente vivido” (DAYRELL, 2003, apud Salem, p. 40- 41).

A categoria juventude é complexa, e se constitui a partir de determinantes históricos e culturais, e ao mesmo tempo que é uma condição social também é um

⁷CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

tipo de representação. A diversidade e pluralidades permeadas por entre esses sujeitos advém das “[...] condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Dayrell (2003), também ressalta a importância de “não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (DAYRELL, 2003, p.42). O autor afirma que a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona e, por isso, é mais adequado falar-se em juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (DAYRELL, 2003).

Há diversos modos de se construir como sujeito, e um desses modos diz respeito ao contexto de desumanização, no qual o ser humano é privado ou limitado de “ser” conforme suas potencialidades, geralmente sofrendo opressões de diversas origens e por diversos motivos, porém, sempre estruturadas sob aspectos de raça, classe e gênero. Frente a tais circunstâncias, os sujeitos não deixam de se construir, mas “[...] se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (DAYRELL, 2003, p. 43).

Encarar o jovem como sujeito social, diz respeito a uma compreensão que legitima a totalidade do ser humano, em que atuam processos biológicos e dinâmicas sociais. Como afirma Dayrell, “[...] os jovens não são apenas objeto da observação, mas pessoas em relação com aquele que observa” (DAYRELL, 2003, p. 44).

Dayrell (2003), constrói o artigo “O jovem como sujeito social” a partir de entrevistas com dois jovens urbanos, um funkeiro e um rapper e, ao passo que ressalta as particularidades desses sujeitos, o autor evidencia diversas questões que são universais na juventude, questões que cabem em outros cenários, territórios, sujeitos e situações. Alguns desses pontos geram reflexões e se costuram entre si. A partir disso, destaca-se as seguintes: Como se dá o apoio da família para com as escolhas do jovem? Como se exerce a relação familiar? Existe diálogo ou não? Qual tipo de diálogo? Como se dá questão do mundo do trabalho? Relação com a escola, relação com amigos, relação com projetos de vida, como o jovem passa por esse

momento da vida e se constrói, ou ainda é condicionado a construir-se a partir da materialidade presente em seu meio, e da materialidade que busca?

A juventude para os jovens é o aqui e o agora, eles estão imersos no presente (DAYRELL, 2003). Provocando o sentimento e pensamento ao inverso do “aqui e agora”, os adultos anunciam a vida adulta que se aproxima dos jovens, com anúncios que soam com carga negativa e em tom de certa “cobrança”, tais como: necessidade de se tornar o adulto, que precisa trabalhar, ter uma família, sustentar uma casa, e, por outro lado, abrir mão de festas e outras recreações, entendidas como não produtivas aos olhos do capitalismo. A vivência juvenil acaba por ser intensa, porém curta.

No caso dos jovens das periferias urbanas, estudados pelo autor, os espaços culturais, feiras, festivais, rodas de amigos e outros espaços de informalidade são os que mais se colocam abertos e acolhedores. Por isso, muitas das ocupações e primeiras maneiras de se obter alguma renda, acontecem a partir de atividades ligadas à cultura, ao cenário musical, aos artesanatos, etc. No entanto, supervalorizar a cultura não solucionaria os problemas e necessidades dos jovens, “[...] se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude” (DAYRELL, 2003, p. 51).

Não se deve esquecer, que os jovens estão inseridos em uma sociedade que se estrutura em meio a diferenças e desigualdades por raça/etnia, classe, gênero e geração. Além disso, também sob o modelo de economia mundializado, o modo de produção capitalista, que super explora e ideologicamente condiciona e afeta escolhas e modos de se construir e viver dignamente, conforme o grupo social e território em que se faça parte.

2.1 JUVENTUDE CAMPONESA E O ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Inicialmente, é importante comentar que a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em posicionamento anterior à aprovação do Estatuto da Juventude, considerou uma faixa etária para a juventude distinta daquela atualmente definida pela legislação, como se pode observar:

Para o MSTTR⁸ jovem é alguém que se encontra na idade de 16 a 32 anos. Este conceito foi construído de acordo com a realidade da juventude do campo. Contudo, há o entendimento de que o conceito de juventude não poderia ser determinado por uma faixa etária, mas, ao mesmo tempo, a Contag, em face a um processo de envelhecimento do campo, aliado ao êxodo a que as populações do meio rural, especialmente as mulheres, são obrigadas por falta de opções, compreendeu que o público entre 16 e 32 anos deveria estar articulado para discutir formas de acesso a políticas públicas. O recorte de juventude surge no MSTTR por ser um espaço de elaboração de políticas que favorecem a inclusão social desse segmento da população. A juventude, portanto, deve estar no movimento para elaborar propostas políticas que contemplem seus interesses. (REVISTA CONTAG, 2007, p.6-7).

A juventude caracterizada pelo momento entre fases da vida, da mais dependente para a independente, carrega em si muitas contradições e paradoxos. Como exposto por Castro (2012), o jovem representa futuro e transformação, porém, ao mesmo tempo, em suas relações sociais, são colocados em um papel de subordinação aos adultos.

O jovem, em estágio de formação e desenvolvimento sofre pelo impacto de um conjunto de fatores externos, poucas vezes escolhidos, e muitas vezes impostos por motivos de ordem política-econômica-social-religiosa-cultural, e com maior intensidade e impacto, no caso da juventude rural. Historicamente, o tratamento “jovem rural”, fora utilizado para demonstrar dependência familiar como contextualiza Castro (2012):

O termo “juventude rural” – e o uso de correlatos como “jovem rural”, “jovem camponês”, “jovem do campo” – já era utilizado, como apontou Flitner (1968⁹), no século XVIII, como em um estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas. Desde o século XX, em trabalhos sobre a “família camponesa”, o termo individualizado “jovem camponês”, ou simplesmente “jovem”, vem sendo acionado com frequência para designar filhos de camponeses que ainda não se emanciparam da autoridade paterna – geralmente solteiros que vivem com os pais. (CASTRO, 2012, p.439).

Quando discute a relação entre a escola e a juventude, Dayrell (2003), afirma, que a escola se mantém distante da realidade apresentada por seus estudantes, alheia às demandas que colocam esses sujeitos. Em seu artigo, o autor escreve sobre

⁸MSTTR – Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

⁹FLITNER, Andreas. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre juventude. In : BRITTO, Sulamita (org.). Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América Latina de Hoje. Rio de Janeiro: Zahar, v. I, 1968.

dois jovens urbanos, mas a ideia de uma escola e de seus professores como distantes e estranhos à realidade dos estudantes, é a mesma existente em escolas do campo.

Nesse sentido, a escola urbana e a escola no campo apresentam sintomas de distanciamento e estranheza entre professores, quando não preparados em sua formação para lidar com especificidades de escolas e estudantes, em territórios não urbanos. Brancaloni (2002), em sua dissertação de mestrado recupera a fala de uma criança assentada sobre a escola urbana depois de ter passado por uma rica experiência em uma escola do campo de um assentamento de reforma agrária em Araraquara: “É, aqui não pode nada. Não pode brincar, não pode ajudar a limpar a escola. Qualquer coisa que faz já é marcado no caderno de conduta (NC26)” (BRANCALEONI, 2002, p.184).

É importante observar, que a escola do campo onde a criança estudou é tida como “modelo” a ser cultivado noutros acampamentos e assentamentos do MST, devido a sua relação com a população, prática e relação cotidiana com os estudantes. De acordo com a autora:

Destoa muito como as normas são construídas e implantadas, visto que, na escola do assentamento existe todo um espaço de negociação e flexibilidade. Assim estranham e reclamam muito da diretora que, dentro desta concepção de escola boa, assume um papel bastante autoritário, o que é muito diferente da forma como a Maria Estela, diretora da escola rural, se relaciona com os alunos. (BRANCALEONI, 2002, p.184).

A forma como o jovem acessa a escola, a relação que constrói com professores e com a equipe escolar constitui também a totalidade de sua apreensão, e avaliação em relação a sua compreensão e interpretação de educação.

2.2 JUVENTUDE, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CONCEITO DE ENRAIZAMENTO PROJATIVO

Nesse tópico será discutido o potencial da educação do campo, enquanto fator de enraizamento projetivo durante o percurso escolar dos assentados.

O princípio de enraizamento projetivo, é entendido e incorporado pelo MST, que compreende que a luta não é só pela terra, mas por tudo que é necessário para uma vida digna, em cima da terra.

Após a conquista do lote, as assentadas e assentados continuam lutando pela garantia e pelo direito à educação, saúde, trabalho, lazer, cultura, esporte, entre

outros. O MST, carrega como lema não só a luta por um “pedaço de terra”, mas construiu ao longo dos anos de sua existência um projeto de sociedade que extrapola a conquista material de um lote de terra e se configura ideologicamente defendendo e lutando por bandeiras de justiça social (CALDART, 2012).

Caldart (2012b), no texto “Pedagogia do Movimento Sem Terra” recupera o conceito de enraizar a partir de Simone Weil e, somando-se à reflexão de outros autores, apresenta a ideia de enraizamento projetivo, citando que:

[...]Para Weil, enraizar o operário não é mantê-lo fixado em um mesmo lugar. Ao contrário, é permitir que se movimente para garantir um arejamento indispensável. Assim irá recuperando e criando diversas raízes, todas elas componentes de sua formação humana. Mas deverá fazer isso sem nunca destruir o passado, por que o passado destruído não volta nunca mais [...]. (CALDART, 2012b, p. 104).

Originalmente Weil, concebe o conceito pensando na classe operária; com a apropriação e desdobramentos de Caldart, pode-se colocar em exercício a reflexão do que seria, e como seria o enraizamento projetivo nas escolas do campo.

Nesse sentido é construída uma outra percepção de crianças e jovens, acerca de manter-se no campo ou migrar para a cidade. Inclusive, caso o jovem se mantenha no campo, é necessário refletir e questionar sobre seus projetos de vida e sua perspectiva de sociedade. Pode-se viver no campo, porém com uma perspectiva não emancipatória, tendo como referência a lógica de produção capitalista, seu padrão de consumo e modismos.

A escola pode representar espaço fundamental, para concretizar e fortalecer a ideia de enraizamento projetivo. É saudável ao jovem camponês conhecer todas as possibilidades a partir de suas raízes, de sua comunidade, e assim, com liberdade e conhecimentos necessários, ter a possibilidade de escolha e projetar para outras realidades e territórios, se assim o desejar.

Caldart (2012b), enfatiza o importante papel da escola nesse sentido, quando indica que “[...] é possível fazer uma reflexão importante sobre o sentido da educação e da escola, cujas práticas pedagógicas certamente cresceriam muito em significados se tivessem por fundamento processos sociais de enraizamento humano” (CALDART, 2012b, p.115).

A autora ainda coloca, ao longo de sua tese, quando rememora o início do envolvimento do MST com educação escolar, aponta três dimensões principais:

1ª Organização de atividades educacionais com as crianças acampadas;

2ª A pressão exercida para a mobilização das famílias e lideranças de cada acampamento e assentamento em torno da luta por escolas

3ª A preocupação das professoras com sua própria articulação e formação para assumirem a tarefa de educar crianças sem-terra de um jeito diferente

Em relação à terceira dimensão sistematizada pela autora, está implícita a necessidade e a capacidade que uma escola tem de trabalhar o enraizamento, de forma crítica, desde cedo com as crianças. Ela firma:

Talvez estas famílias já começassem a compreender o quanto estavam aprendendo em sua nova coletividade e o quanto ainda tinham de aprender para dar conta dos novos desafios. Então, não seria justo que a escola (conseguida na luta) não ajudasse nessa tarefa. Além disso, era comum a sensação dos sem-terra de terem perdido muito tempo da sua vida sem saber como as coisas são de fato. Nas primeiras discussões sobre a escola, não eram poucos os que diziam: queremos que nossos filhos aprendam a enxergar a realidade mais cedo do que nós, incluindo nesse desejo uma crítica à escola que conheciam [...]. (CALDART, 2012b, p. 238).

Como podemos ver, Caldart evidencia no decorrer de seu estudo a potencialidade da educação e da escola enquanto ferramenta em diversos aspectos, como instrumento inclusive, de reparar o desenraizamento das crianças, jovens e adultos, advindos dos conteúdos e da ideologia urbanocêntrica, presente em escolas do campo e da cidade. A autora, ressalta como a escola pode ser um antídoto ao desenraizamento:

[...] se a escola pode vir ao seu encontro e não apenas o contrário, isso quer dizer, também, que ela pode passar a considerar sua realidade, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem, fazendo delas a base do projeto dado inevitável que a escola representa a *negação do mundo rural* (Martins, 1975), e nem o *desenraizamento* (Weil, 1996) dos trabalhadores de sua cultura ou de uma *coletividade em luta*. Ao contrário, ela pode ajudar a enraizar as novas gerações na história e em um projeto de futuro, à medida que as *velhas gerações* não deixem de se *preocupar* e de *ocupar* com ela. (CALDART, 2012b, p. 314)

Caldart (2012b), evidencia e aponta em diversos momentos de seu texto como a escola e a educação possuem enorme capacidade de, através de uma educação do campo crítica, permitir o enraizar ou o projetar-se de crianças e jovens assentados, de forma consciente e alinhada com os princípios e perspectivas (do MST) de um projeto de sociedade mais justo, o que, no limite, para autora, significa a superação do capitalismo (e do projeto de sociedade que constroem enquanto movimento social).

2.3 PROJETOS DE VIDA

A literatura produzida sobre juventude rural ainda é escassa, e se concentra na questão de migração/êxodo rural, começando só nos últimos anos a marcar presença em outros tópicos de pesquisa, tais como: motivos pelos quais o jovem permanece no campo, educação (pedagogia da alternância e Pronera¹⁰), produção agroecológica e sistemas agroflorestais.

Martins (2019), relata e problematiza a ausência da temática juventude rural no interior das pesquisas acadêmicas:

Deve-se considerar que, a juventude rural, segmento integrante da classe trabalhadora - alijada historicamente das oportunidades de educação - não esteve presente na universidade, local por excelência da produção de saber socialmente aceito e, logo, não pôde falar sobre si mesma e, assim, converter sua realidade em objeto de estudo. [...] Antes o contrário, invisibilizada, passou distante das atenções da intelectualidade brasileira dessa época, composta majoritariamente por membros da elite ou de certa classe média. (MARTINS, 2019, p. 33-34).

O êxodo rural não é somente o resultado do processo de urbanização, mas pode ser explicado pela exclusão e desigualdade entre campo e cidade, incluindo a ausência do Estado no campo. Essa população, fica desassistida por falta e ineficácia de serviços e políticas públicas no campo, e pela ausência de políticas estruturadas de acesso à terra e à renda para os trabalhadores (VALADARES, 2016).

Portanto, para além do enraizamento projetivo que se compreende com a exposição de Caldart (2012b), o autor Valadares (2016) insere a questão da materialidade de políticas públicas e das condições para a sobrevivência e permanência no campo. Nesse sentido, é necessário compreender de forma mais aprofundada qual a amplitude de atendimento, qualidade e demanda existente no campo por políticas públicas, especialmente, para o campo da educação, infância e juventude.

Outro fator, que encarna motivos para expulsão da população rural, é modelo de agronegócio pautado na concentração de terras, na monocultura voltada à exportação de *commodities* que se intensifica no Brasil em 1970 (SERVOLO, 2012) causa tensão, abandono social e degradação ambiental no campo. Latifúndios,

¹⁰PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

exploração do trabalho, e campos com trabalhos análogos ao escravo, além da deterioração do sistema ambiental, através de agrotóxicos que invadem solos, nascentes de águas, rios, e também constitui a causa do adoecimento de trabalhadores rurais.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância fundamental de políticas públicas para produção familiar, especialmente aquelas direcionadas à agricultura familiar e aos sistemas agroflorestais. Políticas públicas que viabilizem ao assentado e assentada a manutenção de seu cultivo, seja via plantação, seja através da produção artesanal ou da criação de animais (leite, ovos, mel), garantindo-se capacitação e acompanhamento qualificado, mas respeitando a autonomia de quem produz.

A disputa por permanência digna no campo, respeito aos direitos humanos e construção de políticas públicas para essas populações, significa também o enfrentamento ao agronegócio, e seus desdobramentos que atingem os espaços urbanos e a sociedade como um todo.

No texto “Os Significados da Permanência no Campo: vozes da juventude rural organizada”, elaborado por equipe técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, os autores buscam inverter o raciocínio que predomina nos estudos da área, que buscam apontar os motivos pelos quais os jovens migram do campo para a cidade. No trabalho, eles buscam expor os motivos pelos quais os jovens escolhem ficar no campo. Contrapondo a ideia de que os jovens saem por que estão numa melhor condição e percepção de escolha, por isso escolheram ir para a cidade, Valadares *et al.* (2016) colocam o viés que aparece também em outros estudos. Segundo os autores:

[...] nossa hipótese é que grande parte dos jovens de origem rural deseja construir projetos de futuro no campo. Para permanecerem no campo, entretanto, precisam lutar por condições objetivas que garantam sua permanência e pelo acesso a direitos básicos de cidadãos. Quando não saem vitoriosos desta luta, não lhes restam alternativas, senão migrar para as cidades. (VALADARES *et al.*, 2016, p. 61).

Os autores apontam, dois principais motivos que colaboraram para um maior contingente de juventude que optou por fixar-se no campo nos últimos anos: o primeiro grupo, envolve o incremento de renda obtidas através de políticas da reforma agrária, como o acesso ao crédito, assistência técnica e programas, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar

(PNAE), entre outras políticas. O segundo grupo, envolve a inserção e participação cada vez maior de jovens em movimentos sociais, que ajudam na organização e consolidação de “uma identidade política da juventude rural, que se apresenta como juventude camponesa ou juventude da agricultura familiar” (VALADARES, 2016, p. 62).

Sobre construir projetos de vida Marcelino *et al.* (2009), apresentam os resultados de uma pesquisa que compara as representações sociais de adolescentes de uma escola pública e de outra, privada, sobre construção do projeto de vida. A análise aponta, que os alunos de escola pública basicamente pensam em melhoria de vida e inclusão social, enquanto os adolescentes da escola privada ressaltam em suas representações as dificuldades relacionadas à escolha da profissão.

Nesse sentido, ainda que sejam adolescentes do meio urbano, está implícito uma diferença de classe social considerando que as respostas vêm de um mesmo grupo etário, e que se encontra na condição juvenil-adolescente. As representações aparecem de modos distintos, os de escola pública, expressam maior atenção para melhoria de vida e inclusão, enquanto aqueles que frequentam a escola privada, expressam dificuldades de outra ordem, na escolha e tomada de decisões.

Em relação as dificuldades na construção de projetos de vida pelos jovens da escola privada, Marcelino *et al.* (2009) contextualiza:

Todas essas questões configuram a complexidade atribuída à construção do projeto de vida pelos adolescentes da escola privada. As dificuldades são objetivadas de várias formas: das práticas institucionais à construção de si, objetivada em torno do sentimento de imaturidade frente à grande responsabilidade da escolha profissional, do esforço pessoal, que parece não ser suficiente para o alcance dos objetivos e das dificuldades de decisão ante a pressão social exercida sobre os jovens nesse sentido. (MARCELINO *et al.*, 2009, p.554).

Enquanto que para os jovens da escola pública, a possibilidade de se construir projetos de vida toma um outro sentido que carrega uma carga positiva e de esperanças de melhoria. Marcelino *et al.* (2009),

[...] Nos adolescentes em contexto de escola pública, emerge também uma aproximação positiva na elaboração do projeto de vida como uma possibilidade de inclusão social e melhoria de vida, embora dentro desse mesmo campo contextual se apreendam as impossibilidades dessa construção [...]. (MARCELINO *et al.*, 2009, p.555).

Pode-se aqui, com os cuidados devidos, fazer uma aproximação desses jovens da escola pública, com aqueles que residem no campo. Levando-se em consideração

que a realidade rural, no que se refere a educação e ao acesso a políticas públicas é ainda mais excludente, pode-se imaginar os desafios colocados à juventude campesina.

Na pesquisa de Marcelino *et al.* (2009), os projetos de vida dos adolescentes, estudantes de escola pública e privada em idade próxima ao ingresso na faculdade, estão sempre vinculados a tríade educação – trabalho – família e o vestibular é tido como definidor, da continuidade ou mudança dos projetos, conforme a resposta de aprovado ou não no vestibular.

A construção do projeto de vida, é um processo de desenvolvimento pessoal e psicossocial. Marcelino *et al.* (2001) *apud* Catão (2007), reflete sobre alguns pontos: o projeto é vivenciado desde a infância, quando o sujeito apreende sua condição social através da realidade que vive em sua família e comunidade, o projeto de vida é produto de uma práxis e de várias dimensões (socioafetiva, sociocognitiva e espaço temporal) articuladas entre si que resultam de uma “organização multidimensional psicossociohistórica”. Marcelino *et al.* (2009, p.556), afirmam que o “[...] projeto de vida é possibilidade de inclusão social configurado na tríade trabalho, educação e família [...]”; é nessa perspectiva que são investigados os jovens do assentamento Boa Sorte, do município de Restinga / SP, sujeitos dessa pesquisa.

Martins (2019, p.14), em seu estudo busca “[...] demonstrar articulações entre disposições constituídas ao longo da vida desses jovens, dispositivos educacionais orientados para a valorização do espaço rural e suas experiências escolares com a pedagogia da alternância”. O autor, aponta em seu estudo que a melhora de condições objetivas para agricultura familiar e outras políticas públicas para o setor, têm cativado o retorno de jovens para o campo, e a permanência dos que ainda não se retiraram. Segundo ele:

Entende-se que as escolas que adotam a educação do/no campo constituem-se em dispositivos favorecedores ou ratificadores da permanência no campo, uma vez que sedimentam bases institucionais e normativas importantes para o modo de vida rural, incidindo sobre os diferentes aspectos da vivência dessas populações, notadamente aqueles referentes à produção e organização social. Estas experiências educacionais, a despeito de atenderem as mesmas bases curriculares das escolas da cidade, conferem papel relevante às práticas tradicionais, costumeiras, sobretudo, a forma com que os agricultores de base familiar se relacionam com seus territórios, compreendidos por esses atores, simultaneamente, como espaço de vida e de produção. (MARTINS, 2019, p. 16).

A condição de jovem torna esses sujeitos dependentes da família, e de certo modo cria-se uma “obrigação” para as demandas paternas e expectativas familiares. As relações no interior de espaços políticos também passam por conflitos geracionais, quando acontecem divergências nos debates. Martins (2019), explicita um pouco sobre isso:

De fato, trata-se de uma disputa de poder político no interior da sociedade, associada a um conflito geracional. Pode-se dizer que a juventude rural, em outra conjuntura política, enfrentou críticas similares quando iniciou seu processo de organização ao expor suas demandas e a batalhar por espaço no interior de movimentos sociais rurais já consolidados. (MARTINS, 2019, p. 32).

Os estudos, de modo geral, permitem o entendimento de que as famílias bem-sucedidas na produção e economicamente mais seguras, permitem que o jovem queira e possa permanecer de modo mais seguro no campo. Já os jovens de famílias em situação econômica fragilizada, buscam migrar em busca de melhores condições de vida, e também como forma de contribuir financeiramente com a família que fica em solo rural.

É consenso, porém, nas análises apresentadas nesses estudos, que a qualidade de vida nos aspectos relativos à segurança, tranquilidade, e em relação com a natureza, alimentação e meio ambiente está sempre associada à vida no campo. Assim, predomina a visão, por parte dos jovens, de que o mundo urbano é o local para trabalhar e ter sua renda financeira, e o campo representaria um lugar de qualidade de vida.

Quando Martins (2019), se refere à saída do jovem para estudar na cidade, revela como se configura uma tensão, pois além da família que acaba perdendo aquela força de trabalho nas tarefas, e outras vezes ainda têm de sustentar essa vivência fora (moradia, alimentação, transporte, etc.), há também um afastamento dos jovens das atividades rurais e dos projetos de continuidade dos negócios da família.

Dialogando com os pensamentos dos principais autores, que tratam sobre educação do campo e enraizamento projetivo (CALDART), juventude rural/camponesa (CASTRO, VALADARES *et al.*) e juventude rural e projetos de vida (MARTINS), pode-se perceber que uma escola do campo que traga em seu projeto político pedagógico um diálogo profícuo com a proposta de Educação do Campo, pode se tornar uma poderosa ferramenta para a construção de projetos de vida conscientes e emancipadores.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo, discorre sobre o percurso metodológico desenvolvido para a realização desse trabalho. Apresenta as abordagens, ferramentas e métodos utilizados, considerando em especial, as adaptações no trabalho de campo provocadas pelos protocolos de segurança e saúde em virtude da pandemia de Covid-19.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA, COM USO DA TÉCNICA DE ENTREVISTA E ANÁLISE DE CONTEÚDO

A presente pesquisa se estrutura através de uma abordagem qualitativa, pois esse método é o que melhor se adequa aos objetivos que aqui se pretende alcançar. Minayo (2002), afirma que a pesquisa qualitativa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21-22).

Para a realização da pesquisa qualitativa utilizou-se de informações e contextualizações por meio de dados oficiais, documentos normativos e de narrativas de jovens através de entrevistas semiestruturadas.

Em relação aos documentos foram utilizadas para a análise documental: a Constituição Federal 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente, o Estatuto da Juventude, marcos normativos para a Educação do Campo como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer e Resolução), dados disponíveis e elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais – UFPR, informações coletadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e dados estatísticos pesquisados via IBGE.

No que se refere à análise documental, Bardin (2016), afirma que as informações acumuladas “[...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação [...]” (BARDIN, 2016, p.51), o propósito é tornar acessível e

simplificado para o leitor, os dados, números e estatísticas que fundamentam e ilustram o corpo da pesquisa.

Em relação a entrevista na pesquisa de campo, Neto in Minayo (2013), descreve sobre a importância e potência, além de ressaltar que não é uma “conversa despreziosa”, mas que se constrói tomando como alicerce o objetivo da pesquisa.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (NETO in MINAYO, 2002, p. 57).

A escuta dos participantes utilizada na pesquisa de campo, se deu por meio da técnica de entrevista semiestruturada. A escuta de jovens que estiveram presentes no processo de acampamento (anos 1999-2000), do assentamento Boa Sorte – sejam moradores atualmente ou não - e suas narrativas acerca de educação escolar, trabalho, família, amigos, reforma agrária e projetos de vida, constituiu o objetivo elementar para estruturação desse trabalho. Essas informações serão detalhadas no item a seguir.

3.2 ENTREVISTAS E PARTICIPANTES

Inicialmente a intenção era escutar jovens na faixa etária de 25 a 30 anos, no entanto, houve algumas adaptações e mudanças na metodologia pretendida. Dentre as adaptações que foram necessárias, para a realização da pesquisa de campo em virtude da pandemia do Coronavírus, estão:

- *Quantidade e características dos sujeitos entrevistados* – estava prevista a escuta de dez jovens, de forma a garantir critérios igualitários por raça e gênero. E por fim, selecionou-se para compor a análise cinco jovens, a partir do critério de terem obrigatoriamente passado pela escola do assentamento em algum momento.

- *Idade e sexo* – pretendia-se a escuta de jovens na faixa etária de 25 a 30 anos. Ao final, os entrevistados para esse estudo compõem-se de três mulheres com idades de 15, 23 e 28 anos e dois homens com idade de 20 e 24 anos.
- *Forma de realização da entrevista* - O objetivo inicial, era que as entrevistas fossem realizadas presencialmente e individualmente, com cada participante. Porém, foi possível a realização de apenas **três** entrevistas na modalidade presencial, mediante distanciamento, uso de máscara e de álcool em gel, entre outros cuidados recomendados para saúde, em meio ao cenário pandêmico. As outras **duas** entrevistas, foram realizadas na modalidade remota, através de celular/computador, com uso do aplicativo WhatsApp de envio e recebimento de mensagens instantâneas através de aparelho com internet, sendo apenas uma entrevista realizada através de vídeo chamada pelo aplicativo Google Meet. Ressalta-se, que todas foram feitas de forma individual.

Tais adaptações justificam-se, no que se refere à não obtenção do total de sujeitos inicialmente previstos, pelo fato de inúmeras recusas e/ou não respostas aos convites para participação da pesquisa. Sobre as recusas, pode-se supor também que parte decorra do desconforto causado pela pandemia, pelas implicações que gerou no cotidiano desses sujeitos, e também pelas perdas e mortes de familiares, amigos e conhecidos.

Os contatos com os possíveis participantes foram realizados através de indicações de moradores do assentamento e, a partir dos primeiros contatos, os próprios participantes foram indicando possíveis entrevistados. A abordagem, foi organizada de modo que num primeiro contato, através de mensagem de texto via WhatsApp: 1. a pesquisadora se apresenta; 2. explica sobre sua pesquisa e sua relação com a comunidade; 3. informa sobre quem fez a indicação; 4. faz o convite para participar da pesquisa; 5. explica sobre as formas possíveis para a realização da entrevista, consultando sobre o modo que fique mais agradável e viável a participação.

Nesse processo de abordagem aos possíveis participantes, houveram aceites, recusas com justificativas, recusas sem justificativas e ausência de manifestação.

Nos casos de recusa com justificativa e sem justificativa, a resposta da pesquisadora era de agradecimento, colocando-se à disposição para esclarecimentos em caso de dúvidas ou para a realização da entrevista, em caso de aceite em outro momento.

Não havendo resposta, era realizado um segundo contato através de mensagem via áudio. E ao permanecer sem resposta, a mensagem final enviada após alguns dias, era de agradecimento e disponibilização para eventuais esclarecimentos posteriores. Não houve tentativa de contato por ligação telefônica, pois o sinal de operadoras é precário no assentamento.

Após o primeiro contato e aceite do participante; quando combinado o contato presencial, era-lhe apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que está no Anexo 1, e disponibilizado o contato da pesquisadora, para qualquer esclarecimento e, inclusive, para o abandono da pesquisa caso assim decidisse o participante. Duas vias do TCLE eram apresentadas e assinadas por ambos, uma para arquivamento de documentação da pesquisa e outra para o sujeito participante. Quando o contato era de forma virtual, os participantes ouviam a leitura e explicação oral do TCLE, no momento prévio a entrevista, e eram consultados sobre concordância ou não, em caso de aceite enviavam nome completo, idade, número de documento RG ou CPF e número de telefone, como forma de autorização.

Os sujeitos serão nomeados pelas letras iniciais do nome e idade, por exemplo, MF28. Nesse sentido, é interessante evidenciar, que também era previsto os sujeitos escolherem um pseudônimo para preservar sua identidade, e três dos cinco jovens, disseram que gostariam de manter seus verdadeiros nomes. Foi esclarecida a importância de preservar o anonimato como mecanismo ético de proteção dos participantes.

O roteiro de entrevista segue como o Anexo 2, teve como objetivo primeiramente a identificação solicitando nome, idade, autodeclaração por raça/etnia. Na sequência, as questões abertas visam possibilidades para que o participante relate mais livremente sobre sua trajetória de vida, de sua origem, infância, adolescência e juventude, tentando estabelecer relação com o

ambiente escolar, e também sua juventude e idade adulta, sua realidade, planos e projetos.

Como já mencionado, ocorreram dez contatos e somente sete aceites, e por enquadramento nos critérios estabelecidos cinco foram as entrevistas utilizadas neste trabalho. O quadro a seguir traz o perfil dos participantes da pesquisa quanto à idade, gênero, raça/etnia e modalidade de participação, com a indicação inclusive daqueles que se recusaram a participar.

Quadro 1 - Jovens convidados para participação das entrevistas/pesquisa

Jovem	Gênero	Raça	Presencial/ Virtual	Aceite / Recusa
M.F28	Mulher	Negra	Presencial	Aceite
M.F34	Homem	Negro	Presencial	Aceite
A23	Mulher	Branca	Presencial	Aceite
A15	Mulher	Branca	Presencial	Aceite
E00	*	*	Virtual	Recusa
J.L20	Homem	Pardo	Virtual	Aceite
K00	*	*	Virtual	Recusa
M00	*	*	Virtual	Recusa
P24	Homem	Pardo	Virtual	Aceite
R27	Mulher	Negra	Virtual	Aceite

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os sujeitos E00, K00 e M00, estão marcados com um asterisco no quadro acima em relação a questão de gênero e raça, pois não houve tempo para solicitar a autotaxonomia, uma vez que houve recusa ao convite de participação da pesquisa logo no início.

Em relação a classificação de raça/etnia, é importante expor a compreensão de que,

Já existe confusão em relação à categoria negra, pois é comum que pessoas preocupadas em não externar preconceito substituam a palavra preta usada nos levantamentos do IBGE por negra ao disseminarem informações construídas a partir de censos e pesquisas domiciliares (preta é cor, negra é raça). Ao mesmo tempo, é prática de vários pesquisadores e também do movimento social usar a categoria negra para designar o agregado das pessoas que escolhem as cores preta e parda. Se negra passasse a ser uma categoria da classificação, poder-se-ia continuar construindo a atual categoria negra, que passaria a ser composta por pretos, pardos, e negros, não mudando substantivamente sua composição e mantendo a

comparabilidade com a série histórica e todo o conhecimento acumulado sobre o assunto. (IBGE, 2013, p.96).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração, diz respeito sobre a modalidade virtual através de mensagens por aplicativo de celular, esse foi um método viável e necessário. Porém, não é possível mensurar a perda de qualidade e linhas de raciocínio que o participante teria caso fosse realizada a entrevista como uma conversa-diálogo, constante e fluída.

Os participantes entrevistados, através da modalidade virtual optaram por diferentes formatos: 1) todas as perguntas escritas e enviadas de uma só vez e respondidas conforme disponibilidade do participante através de áudio; 2) uma pergunta enviada por vez em mensagem escrita e após a resposta enviada a pesquisadora apresentava a questão seguinte; 3) uma pergunta por vez por áudio.

Dessa forma, algumas entrevistas levaram de duas a três semanas para serem concluídas, enquanto outras, foram concluídas em dois ou três dias, e um dos participantes deixou de responder as três últimas questões, mesmo com o pedido para continuar assim que pudesse. Como o jovem já havia respondido quase todo o roteiro, e especialmente questões importantes para a pesquisa, e de sua parte não houve recusa ou pedido de cancelamento de sua participação, suas narrativas foram consideradas nesse estudo.

Quando a entrevista acontece presencialmente ou, no caso remoto, de forma simultânea como em uma ligação telefônica ou vídeo chamada, é possível um vínculo maior e uma conversa fluída, de forma mais espontânea e com naturalidade. Isso deixa de ser possível na entrevista realizada através de mensagens, em períodos de tempo espaçados, conforme a disponibilidade dos sujeitos, indicando uma possível perda de profundidade nas respostas. Bardin (2016), evidencia a importância de uma entrevista-conversa sequencial para uma análise transversal:

[...] O processo de análise transversal sintética consiste em destruir, com tesoura e cola (ou tratamento de texto), este pequeno jogo do eixo do espírito, mas, aquando da decifração estrutural, é muito instrutivo referenciá-lo. Noutro exemplo, as primeiras frases de uma entrevista não diretiva têm geralmente uma importância fundamental (tal como uma primeira entrevista em psicoterapia), na medida em que, apanhado desprevenido, sem tempo para se “defender”, o entrevistado mostra a sua estruturação temática, de imediato e quase sem querer. Os

temas e a sua lógica pessoal que, por vezes, precisarão de uma hora de entrevista (ou uma cura de psicoterapia) para ser encontrados [...]. (BARDIN, 2016, p.97).

Essas limitações, contudo, decorreram das condições excepcionais em que se deu o trabalho de campo, em tempos de Covid 19.

3.3 TRANSCRIÇÃO

É importante mencionar sobre os significados e ideologias que carregam ou podem sugerir, nas entrelinhas, conforme se materializa a transcrição de entrevistas.

Em “A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura?” de Whitaker *et al* (1995), os autores colocam em pauta as dificuldades relacionadas às variadas formas que são transcritas as falas dos sujeitos de camadas menos privilegiadas, sempre de forma a desvalorizar e desrespeitar a legitimidade de suas narrativas.

Dessa forma, com o intuito de respeitar o conteúdo e história de vida de cada sujeito participante, optou-se por não corrigir a concordância verbal ou outras regras gramaticais da língua portuguesa. Somente houve a correção dos erros ortográficos, pois, como apontam os autores:

Respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir apenas os "erros" de sintaxe, isto é, as fonias peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar este respeito. (WHITAKER *et al*, p.66).

Os autores deixam claro esse entendimento através do seguinte:

Tomemos, a título de exemplo, a frase: "O homem chegou e não deu para falar." Transcrita dessa forma ela não traz consigo qualquer preconceito seja de classe ou grupo social ou étnico. Porém, se ela for transcrita da seguinte maneira: "O home chego e num deu prá falá.", carrega consigo o pressuposto de que o falante se encontra em uma condição precária - ou mesmo nula - de escolaridade. (WHITAKER *et al*, 1995, p.67).

Em relação as expressões “né”, como foram reproduzidas indistintamente, a decisão foi de subtrair do texto transcrito, após avaliação de que não mudariam o sentido do que havia sido dito.

O tratamento de gestos significativos, ficaram entre parênteses, alocados no momento próximo ao que ocorreu na fala do sujeito. Por exemplo: emocionou-se; entristeceu-se; risos.

Outras impressões da pesquisadora, podem aparecer como comentário em notas de rodapé.

3.4 DEVOLUTIVA DA PESQUISA PARA OS JOVENS PARTICIPANTES E SOCIEDADE

Como compromisso de devolução para os sujeitos participantes, foi estabelecido que receberiam uma cópia da versão digital final desse trabalho e, caso tenham interesse, haverá uma conversa com cada jovem, ou em conjunto, se assim o preferirem, para apresentar os principais resultados da pesquisa. Por fim, serão convidados para acompanhar a banca de defesa.

Em relação ao que tange o diálogo com a Escola Leonor, e com o município de Restinga / SP, pretende-se compartilhar também esse trabalho, colocando-se a pesquisadora à disposição para debater com as áreas e setores envolvidos, particularmente, as secretarias de educação, saúde e ação/desenvolvimento social.

4 O ASSENTAMENTO “BOA SORTE” E A ESCOLA LEONOR MENDES BARROS

4.1 ASSENTAMENTO “BOA SORTE”: HISTÓRIA, CONQUISTAS E DESAFIOS

A escola pesquisada está situada no assentamento de reforma agrária “Boa Sorte”, também conhecido como assentamento “17 de Abril”, situado no município de Restinga interior de São Paulo, localizado 400 km da capital, e pertencente à região de Franca.

O assentamento tem seu início em “1998, quando ocorreu a ocupação do Horto Florestal da Fazenda Boa Sorte de Restinga por cerca de 200 trabalhadores articulados pelo sindicato dos sapateiros de Franca e com a participação de algumas lideranças do MST” (ROSA *et al.*, 2018), em terras que pertenciam à antiga Ferrovia Paulista S. A ¹¹(FEPASA), e que eram destinadas à plantação de eucaliptos para a produção de dormentes. A ocupação, se deu a partir da condição de inadimplência da empresa junto ao Governo do Estado, ao que se somou a constatação de improdutividade arguida por militantes dos movimentos sociais.

Na época da primeira ocupação, houve o despejo das famílias, sob a alegação de criação de gado na propriedade, rebanho que seria do ex-governador do Estado de SP, Orestes Quércia (SOUSA, 2018). Por nove meses, aproximadamente, as famílias migraram por três propriedades da região (Horto de Batatais, Fazenda Areia e Fazenda Gigante) até voltarem para a Fazenda Boa Sorte no fim do ano de 1998, após a declaração do Governador Mário Covas sobre a destinação dos Hortos Florestais do Estado para a Reforma Agrária (SOUSA, 2018, p. 101).

Posteriormente, já com início das atividades e formação da comunidade, por conta de conflitos internos em relação à organização e posicionamentos, o grupo se dividiu. Parte dos assentados, antes vinculados ao MST, buscaram se vincular ao Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST). Com a

¹¹A Fepasa surgiu em 1971, para unificar 5 ferrovias, já então adquiridas pelo governo do estado de São Paulo: Companhia Paulista de Estradas de Ferro, Estrada de Ferro Sorocabana, Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, Estrada de Ferro Araraquara, Estrada de Ferro São Paulo e Minas. Disponível em: <<http://museusferroviarios.net.br/antigas-companhias/rffsa-fepasa/>> Acesso em: 22 set 2020.

reorganização do espaço, ficaram agrupados em torno da chamada “Agrovila I” moradores ligados ao MST e, da “Agrovila II” moradores ligados ao MLST, mas de modo geral, no cotidiano e convivência entre as famílias, não havia diferenças na relação e tratamento entre os moradores, mas apenas nas relações entre coordenações e lideranças desses movimentos (VALE, 2011).

Após o processo de assentamento das famílias é comum que aconteça a desmobilização, como expõe Caldart (2012b):

Para quem passava fome e já não passa mais, para quem sonhava em ter filhos na escola e já os tem, pode haver uma tendência a pensar que a *revolução* pretendida já aconteceu, e que a outra, a da sociedade como um todo, pode até ser feita, desde que por outras pessoas, porque aquelas já não se dispõem aos sacrifícios que ela poderá exigir. Que seja assim ou de outro jeito dependerá, novamente, da pressão das circunstâncias objetivas mas também da *escolha moral* de cada família, de cada membro do MST, e do *trabalho pedagógico* que será feito nessa perspectiva. (CALDART, 2012b, p. 163).

Ainda que, após a regularização das terras e assentamento das famílias, realmente tenha existido certa desmobilização por parte de grande parte dos moradores, parcela do MST continuou e ainda hoje se mantém ativa no local e articulada com os princípios do Movimento, com as atividades políticas e de formação a nível regional, estadual e nacional.

Lima e Sant’Ana (2007), retratam parte da realidade do assentamento Boa Sorte e mais especificamente sobre a Agrovila II, local em que realizaram a pesquisa sobre o trabalho de pequenos produtores e cooperação informal. Ligada ao MST, a Agrovila II contava, na época, com 60 (sessenta) famílias que produziam em seus lotes vários gêneros como arroz, mandioca, abóbora, milho, hortaliças, bem como frutas e criação de frangos, suínos, gado leiteiro, entre outras atividades.

No assentamento, também há uma área voltada para educação, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Leonor Mendes Barros”, e outro espaço voltado para o funcionamento de um posto de saúde (no modelo PSF¹²), realizado pela política do governo federal de 2006, com o então presidente da época Luiz Inácio Lula da Silva, em parceria com o governo municipal. Essas construções já existiam no local, e foram reformadas voltando-se para a

¹²PSF: Programa Saúde da Família.

educação e saúde da localidade, e ainda nesse âmbito, uma parceria com a Prefeitura Municipal de Restinga se mostrou muito importante para o transporte dessas famílias para a zona urbana (LIMA e SANT'ANA, 2007). É importante dizer, que a escola e posto de saúde atendem as duas agrovilas, sem distinção.

Embora haja a necessidade de atualização e averiguação de alguns dados, a tarefa que ficou prejudicada pela pandemia, no trabalho de Lima e Sant'Ana (2007), enumerava-se a existência do Centro Cultural de Gênero “Aparecida Segura”, como local onde seriam realizadas as reuniões, e que chegou a possuir em seu início uma mini padaria, sala de computação e, por pouco tempo, uma biblioteca e “brinquedoteca”.

Houve tentativa de contato com lideranças do MST, em meados de março de 2021 (algum tempo após a banca de qualificação), sobre a possibilidade de realização de entrevista para atualização e contextualização mais recente sobre dados em relação a infraestrutura e convivência do assentamento, no entanto, a resposta negativa se deu por conta da pandemia.

A principal fonte de renda do assentamento, foi por muito tempo o carvão, advindo de resquícios de eucaliptos antes ali existentes; posteriormente, foram implantados projetos de hortas com a capacitação de alguns agricultores para a implantação de Sistemas Agroflorestais (SAFs) em alguns lotes, em parceria com a Embrapa Meio Ambiente, como contextualiza Sousa (2018).

Entre os anos de 2010 e 2011, a Embrapa Meio Ambiente – Jaguariúna / SP, iniciou um trabalho com Sistemas Agroflorestais com um grupo de famílias interessadas, através de um projeto custeado por recursos de Ementa Parlamentar. Na época, foram implantados dois modelos de SAFs em lotes diferentes. Um deles não sobreviveu, e o outro foi chamado de SAF-Horta (SOUSA, 2018, p. 103), foi por algum tempo, referência para produtores e pesquisadores da região; contudo, sem a continuidade no acompanhamento da entidade, infelizmente os agricultores não conseguiram levar adiante.

O assentamento contava com “dez ou onze associações” e como descreve Sousa (2018, p.102), sobre comércio e escoação de produção “As formas atuais de comercialização restringem-se ao Programa de Aquisição Alimentar (PAA) e venda direta, porém, de forma individual com cada família levando suas mercadorias para as cidades vizinhas, ou vendendo no próprio assentamento”. E desde de 2018, passou a se somar a essas formas, uma ação

organizada pelo grupo de extensão universitária da Unesp Franca, o Núcleo Agrário Terra e Raíz (NATRA) o “Espaço Agroecológico” que é, uma ação conjunta do grupo com duas associações do assentamento “Boa Sorte”, que visa contribuir com o escoamento dos produtos e, ao mesmo tempo, viabilizar o acesso da comunidade acadêmica e dos moradores do entorno do *campus* da universidade à produtos saudáveis e diversificados (ROSA *et al.* 2018).

4.1.1 A escola da Fazenda “Boa Sorte”: origem, condições, contexto e evolução

Como já comentado, o prédio da escola existe no local desde quando as terras eram da FEPASA, quando ali habitavam alguns funcionários. O prédio carrega o nome “Leonor Mendes Barros”, que fora dado como uma homenagem prestada para esposa do ex-governador do estado de São Paulo, Adhemar de Barros. Nessa época, era uma escola estadual. Posteriormente, em 2002, quando foi reaberta, passou a ser de responsabilidade da prefeitura do município de Restinga.

No início dos anos 2000, quando acontece o processo de ocupação da Fazenda Boa Sorte até tornar-se assentamento, a educação naquele território acontecia como um “reforço escolar”, que era oferecido e organizado por uma das assentadas em seu barraco de lona. Como traz o relato de uma moradora¹³ que esteve presente desde o início da ocupação, entrevistada na pesquisa de VALE (2011).

[...] Aparecida já tinha feito curso, na época ela ainda não era pedagoga. Ela tinha feito magistério e aí começou a discussão dentro da prefeitura de que as crianças daqui do assentamento precisavam fazer reforço, mas era muito difícil levar as crianças para Restinga e aí começou a dar reforço na garagem da casa dela. Estavam estudando em Restinga mas precisavam de reforço. Pela questão de ficar acampado aqui e ali eles perderam alguns dias de aula e ficaram atrasados na escola. Aí a Aparecida começou a dar reforço na casa dela, enquanto isso a comunidade, aí isso a coordenação do MLST e coordenação do MST começou a brigar para ter a escola no assentamento. Nós conseguimos realizar projetos com o ITESP e ganhamos materiais para a reforma da escola e a prefeitura entrou com a mão de obra. (VALE, 2011, p. 72)

¹³Aparecida no ano de 2010, era coordenadora estadual do MLST, fazia parte da direção de uma das associações de produção e também era ex-coordenadora da EMEIF Leonor Mendes de Barros.

A jovem Maria da França, um dos sujeitos dessa dissertação comenta sobre esse período:

O acampamento tinha uma escolinha, era uma escola mano, não tinha nada na escola, era tudo, escola de fazenda abandonada, era um trem de doido lá assim, então a gente, eu comecei a fazer o prézinho assim lá, dando continuidade da creche pro pré, e foi lá dentro do assentamento, o pessoal de lá que dava aula pra nós, fazia os rolê. (entrevista).¹⁴

No início do assentamento, as crianças iam até a cidade para estudar, pois a escola “Leonor Mendes Barros” estava desativada. A ativação da escola foi luta conjunta do MST e MLST, que demandavam uma melhor condição para as crianças e se dispuseram a aceitar, inclusive, salas multisseriadas da pré-escola ao quinto ano. Foi proposto inicialmente, uma escola do campo baseada em experiências de outros assentamentos, como o exemplo da escola Bela Vista do Chibarro, em Araraquara, citada como uma das principais referências de escola do campo, e objeto de estudo de dissertações e teses (BRACALEONI 2002, PAIVA 2015, BASTOS 2005, entre outros). Pelo descaso da prefeitura de Restinga, não se concretizou a implantação desse modelo de escola do campo tão almejado (VALE, 2011).

A escola EMEIF “Leonor Mendes Barros”, quando reativada e municipalizada no ano de 2002, passou a ser de responsabilidade da administração municipal, mas ficou compreendida como uma extensão da escola urbana EMEIF “Lázaro Cassimiro de Lima.

No período da reativação, não havia o refeitório e a alimentação era trazida de uma cozinha piloto da cidade, em transporte não apropriado, também utilizado para outras eventuais necessidades. Assim, não havia pontualidade ou regularidade na garantia da alimentação escolar. Todos os professores trabalhavam em Franca no período matutino, e chegavam para ministrar suas aulas no período da tarde, com atrasos recorrentes causando prejuízos na rotina dos alunos. Em relação à participação em projetos e editais, a população ligada à escola Leonor mencionava, na primeira década desse século, como aponta Vale (2011), certo desânimo, já que quando algo era conquistado, era recebido

¹⁴Maria da França – nome fictício para representar a jovem e preservar o sigilo de sua identidade. Foi orientada conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

e ficava na escola da cidade, tanto a verba, quanto projetos e outros materiais; a escola do assentamento recebia somente as “sobras”. Devido a esse conjunto de tensões e prejuízos, os pais e professores foram provocados e motivados a pensar em soluções e passaram a reivindicar uma escola de tempo integral (VALE, 2011).

Com a demora da prefeitura para executar a construção do refeitório, foi a própria comunidade que se organizou para improvisar uma cozinha no local. A concretização aconteceu através de doações e campanhas de arrecadação financeira, através de bingos, vendas de feijoada e outros. Foi somente entre 2004 e 2008, com a troca de prefeito, que foi viabilizada a construção definitiva do refeitório. Nesse período, foi organizada uma comissão de pais que estiveram presentes com forte mobilização. Através da iniciativa dessa comissão, a linha telefônica também foi providenciada e chegou até a escola. Numa das eleições para a comissão de pais, houve grande participação, com três chapas concorrendo, uma delas inclusive contava com participação de um aluno. As reuniões dessa comissão aconteciam uma vez ao mês, a comunidade andava livremente pela escola, e foi nesse período de forte mobilização e participação, que a reivindicação por período integral se intensificou. Esse modelo de escola de tempo integral que fora proposto, parecia ser um contra-argumento também para a prefeitura, que justificava não haver necessidade de construir uma cozinha numa escola que funcionava por meio período (VALE, 2011).

A equipe gestora da escola e a comissão de pais, não conseguiam colocar no papel a reivindicação de forma mais elaborada sobre um projeto de tempo integral; então, o documento ficou inspirado na escola de referência existente no assentamento de Araraquara. Havia diversas concepções sobre o que poderia ser ofertado pelo período integral, que foi finalmente implantado, marcado pela inauguração com uma placa na escola. As entrevistas realizadas por Vale (2011), trouxeram na fala dos pais, as três maiores preocupações com o que a escola poderia oferecer e apareceram priorizando dessa forma: 1) alimentação, 2) ensinar os alunos a se comportarem na escola e 3) ensino.

A rotina dessa escola em tempo integral se estruturava de maneira simples, sendo na parte da manhã com disciplinas obrigatórias e à tarde com projetos de arte, música, capoeira, informática. De início, a prefeitura contratou funcionários, mas, que costumavam chegar atrasados devido ao deslocamento e

com o tempo acabavam por abrir mão, visto que o baixo salário não fazia jus ao esforço necessário. Nesse período também, a contratação acontecia através de processos seletivos com duração de dois anos ao invés de concurso público. Tudo isso, alimentava uma alta rotatividade de professores na escola (VALE, 2011).

O município de Restinga, pertence à Diretoria de Ensino de Franca e existem cinco escolas registradas no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹⁵, sendo quatro escolas de administração do município e uma do estado, todas oficialmente localizadas em zona urbana. Como já comentado a escola “Leonor Mendes Barros”, não consta nesse registro oficial. Cabe ressaltar, que Restinga não se constituiu enquanto sistema de ensino próprio e, portanto, segue as determinações do Conselho Estadual de Educação.

Tabela 3 – Informações coletadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

ESCOLA	REDE	ZONA	TIPO DE ENSINO
EMEB Celia Teixeira Ferracioli	Municipal	Urbana	Educação Infantil
EMEB Fabiano Pucci de Lima	Municipal	Urbana	Não consta no site
EMEB Gilberta Vilela Rosa	Municipal	Urbana	Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série e anos finais
Isaac Vilela de Andrade	Estadual	Urbana	Ensino médio
EMEB Lázaro Cassimiro de Lima	Municipal	Urbana	Ensino infantil, ensino fundamental – 1ª a 4ª série e anos iniciais. AEE – sala de recurso com deficiências múltiplas.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No ano de 2020, a escola ainda tinha seu funcionamento em período integral, mas adaptada ao modelo imposto pelo cenário da pandemia. Através

¹⁵Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>> Acesso em 21 set 2020.

de coleta de informações com a direção, foi possível compreender a dinâmica da seguinte maneira:

A gente criou um grupo de WhatsApp pra cada sala e colocou o contato do responsável, só do quarto e quinto ano, lá não é uma realidade que todas as crianças tem celular, aí o que acontece nos grupos de WhatsApp? O professor manda uma aula gravada, manda o roteiro de estudo e uma vez por mês os livros de didáticos, então todo esse material a gente entregou pros alunos e uma vez por mês a gente entrega atividades impressas porque também a gente tem um público que não tem condição de ficar acessando a internet e de ficar imprimindo, então uma vez por mês a coordenadora vai, sempre vão uns dois professores, tem vez que vai mais, e aí faz essa entrega e inclusive amanhã a gente tem uma entrega, aí a gente já entrega os materiais e já entrega a avaliação. Como que funciona a avaliação com os pequenos? A professora faz vídeo chamada e aí faz uma avaliação, isso a gente fez com os primeiros anos, os outros anos tem essa avaliação escrita, e quando a criança não tem a condição de devolver na escola a gente pede foto e o professor faz correção, as atividades também eles mandam fotos e isso nos grupos de WhatsApp, e o professor durante o período que ele atende a sala ele fica disponível pra esclarecer dúvidas e aí eu tenho professora, lá na Leonor a maioria, que grava uma aula explicando o que é a atividade, faz alguma atividade junto lá de recorte ou alguma coisa, elas fazem a vídeo aula mesmo, na Leonor a maioria faz assim [...]. (ENTREVISTA COM A DIREÇÃO).

Sobre a adesão do atual modelo por parte dos pais e alunos, o balanço feito **pela direção** sobre a situação em 2020, foi de que “No primeiro bimestre parte dele, e no segundo bimestre a gente teve uma adesão maior, agora nesse terceiro bimestre caiu um pouco[...]”, e ressalta, que não são todos os alunos que a família possui celular, ou até mesmo celular com internet. Para além disso, mesmo as famílias que possuíssem celular, **segundo a direção**, não necessariamente possuem internet ou condições técnicas, memória no celular, para acompanhar WhatsApp ou mesmo mães/pais que confiem o celular para uso, ainda que temporário, à criança.

Em contato com a direção, pôde também ser levantada conforme sua apresentação, as seguintes características e dados atualizados da escola Leonor Mendes Barros.

Estrutura e público atendido:

A estrutura física da escola contava, em 2020, com: uma sala de escritório, cinco salas de aula, área gramada com parquinho. É demanda no

questo estrutura física, a construção de uma quadra coberta e espaço de biblioteca. No que se refere a equipamentos, a escola tem disponível para uso duas TV's, um aparelho de som, um notebook, um computador, uma impressora colorida e um fotocopadora, já entre utensílios e ferramentas que a escola carece de computadores para uso de alunos e internet.

O número de aluno matriculados era de 98 crianças (entre assentadas e algumas da cidade), da educação infantil e fundamental I. Todo o atendimento é em período integral, das 8h às 15:50h.

Etapas:

A escola oferece educação infantil (pré-escola), com 1ª e 2ª etapa numa turma multisseriada.

E oferece o I ciclo da educação fundamental, composto por 1ºano, 2ºano, 3º ano e 4º e 5º em turma multisseriada.

Equipe escolar:

A equipe escolar era formada por: uma diretora (que é responsável também pela escola da cidade, que geralmente visita a escola do assentamento uma vez por semana), uma coordenadora pedagógica (com dedicação exclusiva), uma cozinheira, duas auxiliares de limpeza, cinco professoras, um professor de educação física e um monitor de capoeira.

Programação (manhã e tarde):

No período da manhã, são ministrados os conteúdos do currículo estadual paulista, e utilizam como material didático: “Ler e escrever¹⁶” e “EMAI¹⁷”.

No período da tarde, são realizadas as atividades de Projetos. As professoras, professor de educação física, monitor de capoeira e oficinas, elaboram as outras atividades que envolvem conteúdos diferentes daquele desenvolvido no período da manhã, valendo-se de atividades de arte, cultura, corpo e movimento.

Da análise inicial dessas informações, pode-se comentar:

¹⁶Ler e escrever - “Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.” Acesso em 08/11/2020 Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkaslkA=260&manudjns=0>> Acesso em: 08 nov 2020.

¹⁷EMAI – Educação de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

- a) a quantidade de salas de aulas é insuficiente, pois seriam sete turmas (1ª e 2ª etapa da educação infantil e 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I), havendo apenas cinco salas disponíveis. A falta de salas é contornada com a existência de turmas multisseriadas, mas isso compromete a qualidade do ensino; equipe escolar reduzida e insuficiente;
- b) sobre o currículo escolar de disciplinas e conteúdo a ser trabalhado, não há menção sobre material específico ou adaptado para realidade da escola do campo, o material didático que utilizam é o mesmo que se utiliza a nível estadual e padronizado, não levando em consideração as especificidades e representações do território do campo;
- c) quanto à infraestrutura, relata-se a inexistência de uma biblioteca e de computadores para uso de alunos, e talvez a mais grave no período de pandemia¹⁸ em que hoje se vive, a falta da internet para uso na escola;
- d) há o trabalho do grupo interdisciplinar de extensão universitária, o Núcleo Agrário Terra e Raíz (Natra), da Unesp Franca, que fomenta o fortalecimento da educação do campo e identidade camponesa com as crianças, que teve início no ano de 2015, com o projeto “Informática e Cultura na Reforma Agrária”, e foi se modificando ao longo dos anos, conforme demanda vinda da sala de aula. O mesmo grupo preocupou-se também, em expandir o debate com o corpo de professores da escola, e preparou em mais de um momento oficinas e formações acerca da educação do campo, com assessoria do professor José Henrique Singolano Nespoli, professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

¹⁸Pandemia pelo vírus Covid-19, iniciou-se em dezembro de 2019 na China e se alastrou mundialmente, intensificando a partir de fevereiro e março do ano de 2020, exigindo isolamento social ao longo do ano até a presente data (março 2022).

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Este capítulo trata de apresentar e analisar as narrativas dos jovens participantes desta pesquisa. Estará sistematizado em tópicos, com a síntese dos principais pontos aprofundados na análise feita a partir das entrevistas, e assim, contribuindo para o objetivo principal da pesquisa.

De modo geral, todos os sujeitos participantes preenchem requisitos fundamentais, que visamos investigar nesse estudo, ao tratar de educação do campo e projetos de vida de jovens do assentamento Boa Sorte. São eles:

- a) Vivenciaram infância e/ou juventude no assentamento Boa Sorte;
- b) Vivenciaram pelo menos alguma parte do processo de ocupação, acampamento e assentamento de reforma agrária;
- c) Estudaram na escola “Leonor Mendes Barros”, localizada no assentamento Boa Sorte.
- d) Encontram-se na faixa etária estabelecida pelo Estatuto da Juventude, entre 15 e 29 anos.

5.1 JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já comentado, a pesquisa contou com a participação voluntária de cinco jovens. Neste trabalho, será levado em conta a faixa etária de juventude definida pelo Estatuto da Juventude no Brasil. A lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 dispõe sobre os direitos da juventude, princípios e diretrizes de políticas públicas direcionadas para este público, e estabelece em seu Art. I:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

[...]

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. (BRASIL, 2013).

E, complementa:

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este

Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL, 2013).

Os jovens que foram entrevistados, moraram ou ainda moram no assentamento “Boa Sorte” em Restinga/SP. Com a escuta de suas narrativas, pretende-se observar os impactos que a educação e vivência escolar tiveram na decisão entre permanecer ou sair do campo e, em seus projetos de vida.

A apresentação dos jovens participantes da pesquisa, que segue abaixo, seguirá a sequência cronológica das entrevistas.

MF.28 se identifica como mulher, negra, homossexual. Foi a primeira participante e a conversa ocorreu presencialmente na casa de sua companheira no município de Franca/SP, no final de outubro 2020. A jovem atualmente mudou-se para Franca, cidade vizinha de Restinga, em busca de emprego. MF.28 teve sua infância e juventude vinculada às mobilizações e participação das ações e atividades do MST. Foi ativa no setor de Juventude do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e sempre foi atuante em espaços de assembleias, reuniões, seminários e encontros culturais. A jovem não tem filhos, morou com as tias e os irmãos após o falecimento de sua mãe, no lote da família. Atualmente mora e trabalha em Franca, trabalha em uma rede de supermercados como repositora.

A.23 se identifica como mulher, branca, heterossexual. A jovem participou presencialmente, e a entrevista aconteceu no lote da família, na sala da casa de sua mãe, em meados de fevereiro de 2021. A.23 interrompeu o ensino médio poucos meses antes de concluir, foi casada e com a separação voltou a morar com a família. A jovem é mãe e agricultora, mora com a família no assentamento.

A.15 se identifica como mulher, branca, heterossexual. A jovem cursa o primeiro ano do ensino médio na escola localizada na cidade de Restinga/SP. Estudou as etapas de educação infantil e ensino fundamental I na escola localizada no assentamento Boa Sorte. A entrevista aconteceu presencialmente na sala da casa de sua mãe, em meados de fevereiro de 2021, mora no lote com a família. A jovem é mãe, estudante e pratica judô.

JL.20 se identifica como homem, pardo, heterossexual. A entrevista aconteceu na modalidade online, em meados de maio 2021, através de vídeo chamada, e aconteceu em dois encontros. O jovem JL.20 cursa engenharia civil

numa faculdade particular no município de Franca/SP, onde também reside durante a semana. Retorna aos fins de semana para o lote no assentamento Boa Sorte para visitar a família. Não tem filhos, mora e estuda em Franca/SP.

P.24 se identifica como homem, pardo, heterossexual. A entrevista com P.24 aconteceu via aplicativo de mensagens por celular (WhatsApp), nos últimos dias do mês de março de 2021. A questão era enviada e após sua resposta, era enviada a próxima questão e assim aconteceu até as últimas questões, momento em que o jovem parou de responder. O jovem iniciou seus estudos na escola do assentamento, foi também para a escola da cidade, **abandonou** no 2º ano do ensino médio e não pretende dar continuidade. Atualmente trabalha em uma fazenda do município, é encarregado geral e responsável pela plantação de café, mora na cidade de Restinga- SP, relata que pretende se organizar financeiramente e retornar para o assentamento. Não tem filhos, mora na área urbana e trabalha na zona rural de Restinga.

Quadro 2 - Perfil dos Participantes

	MF.28	A.23	A.15	JL.20	P.24
Gênero	Mulher	Mulher	Mulher	Homem	Homem
Orientação sexual	Homossexual ¹⁹	Hétero	Hétero	Hétero	Hétero
Raça/etnia	Negra	Branca	Branca	Pardo	Pardo
Idade	28	23	15	20	24
Estudou na escola Leonor Mendes Barros	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Escolaridade	E.M Completo e Técnico	E.M. – Incompleto	E.M. – Cursando	E.S. – Cursando	E.M – Incompleto
Filhos	Não	Sim	Sim	Não	Não
Reside atualmente	Cidade/Franca	Assentamento	Assentamento	Cidade/Franca	Cidade - Restinga
Trabalha atualmente	Cidade – Franca	Assentamento	Não	Cidade – Franca	Rural – Restinga
Ocupação	Repositora	Agricultora	Estudante, atleta (judô) e mãe.	Estagiário Eng. Civil	Encarregado geral

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

¹⁹MF.28 se identifica na entrevista como homossexual, por isso é apresentada no quadro desse modo e não como lésbica.

5.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR

Com as questões do roteiro de entrevista, que instigam narrativas sobre como foi a trajetória escolar dos jovens, é possível observar diferentes experiências, mas também o compartilhamento de uma mesma realidade. Independente da etapa escolar que atingiram, compartilharam a experiência de conviver e alfabetizar-se numa escola do campo na infância, e nesse caso, em um município de pequeno porte e majoritariamente rural.

Os sujeitos participantes desse estudo também carregam em sua história de vida e identidade pessoal, a experiência que tiveram enquanto crianças, adolescentes e jovens-adultos, que estiveram vinculados a um movimento social. É possível observar, um maior ou menor vínculo com o MST ou MLST, no interior do assentamento por suas famílias que estão em um espaço conquistado e organizado por movimentos de luta pela reforma agrária, ainda que nos dias de hoje não estejam mobilizados ou se identifiquem com algum movimento social.

A questão sobre a trajetória escolar, tinha a pretensão de estimular lembranças sobre quais escolas e locais que estudaram, se públicas ou particulares, da creche até sua etapa mais elevada. Eram também indagados se, em algum momento, precisaram conciliar escola com o trabalho.

A trajetória escolar de todos os jovens, aqui apresentados, teve o início na escola “Leonor Mendes Barros”, os jovens também se referem a ela como “escola da Fazenda”. Alguns, carregam mais fortemente também experiências com espaços de educação organizados pelo MST, que existiram no período de acampamento.

Os participantes, tiveram como parte de sua experiência o início em uma escola situada no campo, a transição para a escola da área urbana e a vivência dos últimos anos do ensino básico (ensino médio), também em uma escola da cidade. Apenas uma jovem cursou o ensino médio noutra localidade, em uma escola organizada pelo MST, em Ribeirão Preto. É relevante observar que até o momento, apenas dois participantes concluíram o ensino médio e uma jovem ainda cursa essa etapa.

MF.28, relata que antes de se mudar em definitivo para o acampamento, morava com as tias em Franca e frequentava a creche. Quando se mudou para

o acampamento com a família, a continuidade de sua educação aconteceu mediante atividades auto-organizadas pelos próprios acampados do MST. Eram na maioria mulheres acampadas, que tinham maior escolaridade ou conhecimentos, e já acontecia no prédio da escola desativada, e que só posteriormente foi reativada e municipalizada. Segue, um trecho de seu relato:

[...] o acampamento tinha uma escolinha, era uma escola mano, não tinha nada na escola, era tudo [...] escola de fazenda abandonada, era um trem de doido lá assim, então a gente, eu comecei a fazer o prézinho assim lá, dando continuidade da creche pro pré, e foi lá dentro do assentamento, o pessoal de lá que dava aula pra nós, fazia os rolê. [...] ai eu fiz a 1ª, 2ª, 3ª a 4ª série lá, em Restinga, na escola Leonor Mendes de Barros [...]. (MF.28).

Podemos observar, a partir da fala da MF.28, que retrata a realidade da infraestrutura precária no período antes de se tornar uma escola no campo sob responsabilidade do município. Valendo rememorar que NO campo diz respeito ao prédio situado no território do campo, e que a plena educação que se faz a partir de, valorizando, resgatando e fortalecendo a população é a educação DO campo que não era realizada na escola naquele momento.

Os outros jovens também iniciaram sua trajetória na escola da Fazenda Boa Sorte, mas não foram contemporâneos de MF.28, e por isso não mencionaram a primeira experiência auto-organizada pelo MST. Referem-se à escola da Fazenda, como espaço de ingresso na creche, pré-escola e processo formativo até a conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental (4ªsérie ou atual 5ºano). A seguir, alguns trechos de seus relatos:

Eu estudei aqui até a 4ªsérie, aqui na Fazenda, e depois eu fui pra Restinga e estudei em Restinga [...]. (A.23).

Eu comecei com três anos na escolinha da Leonor, e era bem boa a escolinha ali, nós, o aprendizado era bem bom, as professora, era bem bom, tudo era bem bom ali [...]. (A.15).

Eu iniciei os estudos na pré-escola na Fazenda, fiz acho que a primeira e segunda série do fundamental lá, depois terminei o fundamental em Restinga [...]. (JL.20).

[...] Eu estudei na Leonor, do pré até o quarto ou quinto ano, acho que é quinto ano se eu não tiver enganado, e depois eu vim pra escola municipal de Restinga [...]. (P.24).

A jovem A.15, que cursa atualmente o primeiro ano do ensino médio na escola da cidade, portanto a última a ter estudado na escola da Fazenda, faz uma avaliação do quão foi agradável estudar na escola Leonor, e carrega em sua fala as emoções de afeto e nostalgia. É significativo o relato de A.15, já que pessoalmente esteve em constante mudança e retorno entre municípios. Sua trajetória foi permeada por idas e vindas para a casa de outra parte da família. Ou seja, é uma avaliação comparativa ainda que sem mencionar as outras experiências que teve. Segundo ela:

Eu lembro pouco porque eu não parei tanto ali, eu ia e voltava, eu ia e voltava, mas assim o pouco que eu fiquei era bem gostoso de ficar ali, tanto que ali nem parecia uma escola na verdade, parecia mais uma casa porque nós tinha prazer de estudar ali. Todo mundo assim, gostava muito, os meus amigos mesmo gostavam muito de estudar ali, e quando eu ia e tinha que sair dali eu ficava bem triste. Até então no sábado e no domingo eu queria estudar ali, de tão gostoso que era. (A.15).

Ao concluir o 5º ano na escola da Fazenda, as crianças do assentamento são transferidas para escola EMEB “Gilberta Vilela Rosa”, onde cursam do 6º ao 9º ano, os anos finais do ensino fundamental. E posteriormente, são encaminhadas para a escola estadual “Isaac Vilela de Andrade”, onde cursam o ensino médio.

O ensino médio é um período bastante distinto entre os participantes, de modo que: uma jovem cursou o ensino médio junto com curso técnico em outro município, dois jovens não concluíram o ensino médio, um jovem concluiu e outra cursa atualmente. Pode-se simplificar que, dos cinco, apenas dois concluíram, dois não concluíram, e uma jovem ainda cursa.

A realidade e experiência da jovem MF.28, é a de quem cursou o ensino médio e curso técnico em agroecologia, no município de Ribeirão Preto – SP, em uma escola do MST. Sobre a escola, Firmiano (2009) diz:

Na época, desenvolvia-se a experiência do Curso Técnico de Gestão em Assentamentos Rurais, oferecido pela parceria entre o Centro Paula Souza, o PRONERA, a Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, através da Faculdade de Engenharia Agrícola-FEAGRI e a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil-CONCRAB. Formou-se uma equipe de trabalho em janeiro de 2005, a fim de discutir a ampliação da educação profissional e média nos assentamentos de reforma agrária. Em maio de 2005, firmando-se um compromisso desta equipe de trabalho, com um planejamento de atividades, foi assinado um Termo de Cooperação Técnica entre os parceiros,

com intuito de elaborar a proposta do Curso Integrado Médio Técnico em Agroecologia. Atualmente, o projeto envolve o governo federal, por intermédio do INCRA, o MST, a UNICAMP, representada por algumas de suas faculdades, e o Centro Paula Souza. (FIRMIANO, p. 2009, 12-13).

E MF.28, comenta sobre seu ensino médio, que acabou cursando nessa mesma escola:

[...] e aí surgiu um curso pelo movimento que é um curso de agroecologia, só que esse curso ele era tipo do 1º ensino médio ao 3º do [...] é ensino médio, eu já tinha feito o 1º, então eu parei ali de fazer o 1º no Isaac e voltei o 1º de novo pra fazer esse curso, então lá eu fiz o 1º, o 2º e o 3º, concluí o ensino e fiz um curso técnico em agroecologia, foi três anos, e só isso [...]. (MF.28).

Os dois jovens não concluintes do ensino médio, são A.23 e P.24. A primeira, interrompeu o ciclo de estudos apenas alguns meses antes de se formar. Sua gravidez foi apontada como principal motivo da interrupção: “[...] *Eu não terminei o terceiro porque eu engravidei e aí abandonei, mas faltava três meses pra eu acabar e eu não terminei*” (A.23).

O jovem P.24, abandona o ensino médio em seu segundo ano, e justifica:

Eu, eu cheguei até o segundo colegial e aí do segundo colegial pra frente eu parei, não quis ir mais. [...] Não, eu não tenho intenção de voltar, não tenho intenção de fazer faculdade. O que me levou a sair da escola foi primeiro o serviço porque a gente precisava trabalhar, e segundo eu só ia mais pra escola porque minha mãe pegava no pé mesmo, e aí depois que ela parou de pegar no pé, eu larguei mão da escola. (P.24).

O jovem JL.20, concluiu o ensino médio na escola “Isaac Vilela de Andrade”, única escola estadual que existe em Restinga, no tempo considerado ideal, e ingressou na faculdade. E a jovem A.15, cursa atualmente no ano de 2021, na mesma escola em Restinga, o primeiro ano do ensino médio.

No que se refere ao ensino superior, apenas JL.20 nele ingressou até o momento. Ele contextualiza “[...] *O médio eu fiz na Restinga também, e hoje eu faço superior, eu faço engenharia civil e estou no segundo ano*” (JL.20). O jovem realiza seu curso de graduação em uma faculdade particular no município de Franca, onde também mora e realiza estágio na área.

Se tratando de percurso escolar no Brasil, o panorama apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), no segmento

Educação para o ano de 2019, revela ainda estatísticas preocupantes. Quando apenas 48,8% de pessoas com 25 anos de idade ou mais “Concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório” (IBGE, 2019), ou seja, pouco mais da metade da população de 25 anos ou mais, não concluiu o ensino médio.

A PNAD, em 2019 apresenta também sobre as pessoas de 15 a 17 anos de idade, a análise em relação à etnia, ou raça, que aponta taxa sobre frequência escolar líquida, no ensino médio revelando que foi de 79,6% pessoas brancas, enquanto para pessoas pretas ou pardas de 66,7%, uma diferença de 12,9%. Apesar do crescimento para ambos os grupos de pouco mais três pontos percentuais, quando se compara com o ano de 2016, ainda permanece a desigualdade e a exclusão da população negra.

Em síntese, os jovens de 14 a 29 anos no país equivalem a 50 milhões de pessoas, das quais 20,2% não concluíram o ensino médio, por motivos de abandono ou nunca terem frequentado. E nessa condição assume-se que, a maioria é composta por homens pretos ou pardos, uma vez que os dados revelam 10,1 milhões de jovens nesta situação, sendo 58,3% homens e 41,7% mulheres e considerando cor ou raça 27,3% brancos e 71,7% pretos ou pardos (IBGE, 2019).

Em relação ao abandono ou nunca terem frequentado o ensino médio, para 39,1% a causa apontada foi a necessidade de trabalhar. Entre as mulheres, o principal motivo alegado foi o não interesse em estudar 24,1%, seguido de perto por gravidez e trabalho com 23,8% cada, e além disso, 11,5% das mulheres indicam também a realização de afazeres domésticos como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado (IBGE, 2019).

Com o cruzamento dessas informações, ao se apontar quantos estão e quem são os incluídos, automaticamente se revela os excluídos. E uma vez que dos cinco entrevistados, dois deles A.23 e P.24 são os não concluintes no cenário desta pesquisa, encarnando cada qual com sua particularidade. A.23 representando o segmento de mulheres que abandonaram por motivos de gravidez e necessidade de trabalhar, enquanto P.24 representa homem pardo também por motivos de trabalho e não interesse. Como já discutido é sempre importante relativizar a alegada falta de interesse por parte dos respondentes, pois costuma-se atribuir apenas ao jovem uma responsabilidade que é também da escola.

Caldart (2012) resume a urgência de se olhar para educação do campo quando se leva em consideração o abandono. A autora alinhada com a perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra declara que se a educação e escolarização fossem prioridades e incluíssem todos os jovens do campo, não haveria necessidade de um movimento que luta por terra:

Em resumo, se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. (CALDART, 2012, p. 232)

5.3 ORIGEM, INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA, TRABALHO

As famílias que se mobilizaram na luta pela conquista das terras do Horto Florestal da Fazenda Boa Sorte, e por consequência seus filhos, netos, ou seja, os jovens dessa pesquisa têm origens diversas, mas de algum modo semelhantes.

São trabalhadoras, trabalhadores, desempregados ou com trabalhos precários, de áreas rurais e urbanas. Migrantes de outros estados, regiões e cidades vizinhas, como Franca e Ribeirão Preto, compartilhando em comum a pobreza e vivências de periferia, como apontam os seguintes relatos:

Eu sou daqui de Franca mesmo né como eu disse um tempinho atrás aí [...] eu sou daqui de Franca eu nasci aqui [...]. (MF.28).

É eu nasci em Ribeirão Preto, no bairro Jardim Progresso [...]. (JL.20).

Eu nasci em Franca, no Hospital na Santa Casa de Franca. Minha mãe e meu pai residia em Restinga, próximo ao assentamento [...]. (P.24).

Avós, mãe, pais e adultos **cuidadores**, conheceram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e se aproximaram, até tomarem para si a luta pelo direito à terra e pela reforma agrária. Através de vários canais, como amigos, reportagens na televisão, mobilizações do próprio MST e sindicatos tomaram contato com a luta. Segundo eles,

[...] é como eu disse, minha mãe viu a ocupação do 17 de Abril pela televisão e aí a gente morava no Aeroporto [Franca], tá

ligado!? Ai minha mãe foi pra lá, pro 17, foi primeiro, porque, mano, o sonho dela era, ela queria ter um pedaço de terra e essa era a oportunidade, ai foi pro 17 [...]. (MF.28)

[...] Meus pais ficaram sabendo através de uma campanha que o MST tava fazendo lá em Ribeirão, numa praça pública, meu pai viu e se interessou pelo assunto e minha família depois de um certo tempo decidiu acompanhar essa luta e se envolver com o Movimento. Meu pai mudou pro assentamento, a gente se dividiu no início e parte da família ficou em Ribeirão Preto e parte foi pro assentamento, depois acabou todo mundo mudando pro assentamento onde vive até hoje basicamente, basicamente eu vivo lá [...]. (JL.20)

[...] em 98 quando os Sem Terra foram pra lá meu pai e minha mãe pediu conta do serviço, todo mundo com um emprego bom, pediram conta do serviço e foram pro assentamento. (P.24)

A narrativa do jovem P.24 pede atenção, pois em certa medida aparenta discordar da decisão de seus pais, quando diz “[...] *pediu conta do serviço, todo mundo com um emprego bom*[...]”. É importante dizer, que se no ano de 2021 o jovem tem 24 anos, durante o processo de acampamento menciona que tinha “oito meses de vida”. Nesse sentido, o jovem avalia a decisão dos pais com o entendimento que construiu ao longo de sua vida, e não necessariamente com o significado empunhado pelos pais ao agir dessa forma. Por ser um dos entrevistados que não concluiu o ensino médio, e que se encontra exercendo atividade de baixa qualificação, essa fala parece indicar uma certa revolta pela escolha dos pais, mas, pode indicar também uma frustração vivenciada na família. De toda forma, a não conclusão do ensino médio parece indicar a ausência de uma escola inclusiva.

Em relação à potência e responsabilidade formativa, tanto do movimento social como o da escola, Caldart (2012), prenuncia a importância do diálogo e integração entre ambas. E ressalta, que o próprio Movimento tem de estar também ativo e atuante em relação ao movimento maior. Sobre isso, ela cita que:

[...] começa a ficar mais claro que a vinculação da escola com as questões da realidade específica de cada assentamento é muito importante, mas não basta. Porque, se o próprio assentamento não se vincular com a luta maior do Movimento, estará em risco o seu destino como espaço em que os sem-terra estavam buscando construir uma vida com mais dignidade. (CALDART, 2012, p. 269).

A partir disso, em comparativo com a fala do jovem, podemos dizer que é marcante e carrega um certo rancor, pode ser fruto de uma educação que não lhe respeitou, enquanto morador de assentamento de reforma agrária em área rural. Mas, é também fruto de uma sociedade que julga baseada em valores capitalistas, eurocêntricos, que designa o campo como um espaço de atraso e de menor valor, uma vez que se propaga a ideia de tecnologias, modas, e avanços vinculados ao universo urbano.

Na fase de ocupação do território da Horta Florestal Fazenda Boa Sorte em 1999, os sujeitos dessa pesquisa viviam sua fase de infância e pré-adolescência, que requer um olhar cuidadoso e afetivo para o processo de construção de sua personalidade e identidade. Estavam percorrendo os primeiros anos de convivência com membros externos à família, convivência escolar e alfabetização; alguns participaram de experiências educativas do próprio MST.

Na fase de ocupação e acampamento, os integrantes e mobilizadores do MST se auto-organizaram em espaços coletivos de alfabetização, recreação e brincadeiras, com o objetivo também de incluir e ensinar as crianças o processo de luta que viviam naquele momento. Caldart (2012), descreve em seu trabalho a importância da pedagogia educativa e organização da educação nos espaços de ocupação, acampamento e assentamento, quando cita que:

[...] Às vezes, isso significava apenas reunir as crianças para fazer algumas brincadeiras que amenizassem o peso da realidade que já enfrentavam, e também explicar a elas o que estava acontecendo, principalmente quando havia ações mais violentas [...]. (CALDART, 2012, p. 234).

Os jovens elaboram as narrativas sobre infância e adolescência carregadas com carinho e certa nostalgia. Segue o relato de parte da memória da jovem A.23, que viveu a infância e a adolescência na Fazenda Boa Sorte.

Ah quando eu era mais pequena eu brincava, ali na sede tinha muita criança e juntava muita gente, era todo mundo perto e então brincava todo mundo praticamente o dia inteiro. Minha mãe trabalhava na roça, e tinha muita amizade, nós vinha pro lote com a minha mãe, quando minha mãe pegou o lote, e brincava bastante também. Ah era isso [...] Tinha o campo, a gente brincava de Beth ali na sede porque tinha bastante criança. [...] Verdade, tinha aula de dança na fazenda. E era igreja dia de domingo, fazia catequese. Ah era muito bom, sinto falta disso [...] Tinha a represa (risos). (A.23).

Os cinco participantes dessa pesquisa, cursaram os anos iniciais do ensino fundamental na escola “Leonor Mendes Barros”, e vivenciaram a transição da escola da comunidade rural para a escola da zona urbana de Restinga.

No que se refere ao trabalho nesse período, os jovens mencionam familiaridade e prática no auxílio de tarefas vinculadas com a rotina da roça desde a infância, auxiliando os familiares com o manejo da horta e outras plantações, criação de animais, e limpeza do lote. Como aponta MF.28 no trecho a seguir:

[...] sempre trabalhei lá, trabalho braçal mesmo de roça, plantando, fazendo várias fitas lá, é e depois voltei pra Franca de novo, buscar uma oportunidade de trabalho porque a situação no assentamento é meio complicada assim oh oportunidade pra trabalho, pras pessoas tipo [...] o jovens tem um sonho mano, todo jovem tem um sonho, então eles vê tipo, eu particularmente via pela televisão e ‘nossa eu quero isso’ mas pra mim ter isso eu preciso trabalhar e mano a gente nunca tem oportunidade tá ligado?! Então não tem, não tinha na época tipo projeto, não foi lançado projeto pro jovem se manter ou fazer um trabalho coletivo, então a juventude de lá vem tudo pra cidade pra caçar uma melhora tá ligado?! E ai foi isso eu vim pra cá e estou aqui e estou com RL²⁰ ai, estou trampando e é isso [...]. (MF.28).

O relato de MF.28, assim como de outros jovens, apontam que a maior dificuldade de se permanecer no campo é a falta de trabalho, baixa renda financeira, que os jovens almejam para que possam ter acesso a alguns bens ou serviços. A falta de horizonte, para os jovens nos assentamentos fica evidente nesse relato. Lopes (2008), em seu estudo sobre jovens do campo e suas representações sobre a escola, traz o seguinte pensamento:

A juventude no campo é cultural e historicamente construída e, nem sempre, é caracterizada como uma etapa de vida singularmente demarcada. A juventude do campo pode vir a ser encurtada ou resignificada a partir dos condicionantes do trabalho, das responsabilidades do lote, dos encantamentos culturais advindos da cidade e pela escassez de investimento em geração de renda e trabalho de forma harmônica com as necessidades do processo de escolarização. (LOPES, 2008, p.46).

²⁰RL é namorada de MF.28.

Os relatos seguintes, trazem situações semelhantes e carecem de reflexões e discussões mais profundas. A jovem A.15, por exemplo, que também auxilia sua mãe no trabalho com material reciclável, não foi o ponto central da entrevista, mas cabe o questionamento no interior das relações familiares, em que momento o jovem recebe alguma remuneração em troca do tempo de trabalho oferecido?

[...] E assim, eu ajudo minha mãe de vez em quando, porque minha mãe cata reciclável, sabe? E aí, eu ajudo ela [...]. (A.15).

A “ajuda”, como costumam chamar o tempo e força de trabalho disponibilizado pelo jovem, de certa forma desmerece e desqualifica a importância da presença desse sujeito, para a realização, do sucesso desses trabalhos e tarefas realizadas. Ainda, que se compreenda que a família não explore de fato o jovem, mas que necessita contar com a colaboração e trabalho familiar e coletivo, o afeto ou a falta dele, permeia e tempera a situação.

Já no caso de JL.20 e P.24, a história narrada é semelhante à de MF.28; são jovens do campo, que por não conseguirem sua autonomia no espaço do campo, realização pessoal ou algum tipo de autonomia financeira, saem em busca a princípio, de renda financeira. Os trechos de suas falas, a seguir nos mostram melhor:

Muitos amigos a gente construiu lá, e tem bastante amigos. A maioria aconteceu a mesma coisa, precisou se distanciar pelo fato de não ter emprego e de não ter renda, precisaram sair. E hoje eu não moro mais no assentamento, hoje eu moro na cidade, na cidade de Restinga. Mas a minha grande vontade é dar uma estabilizada na minha situação financeira e voltar pro assentamento. (P.24).

Oh eu sempre gostei do tema acerca da construção civil, aí acho que em 2010 meu pai começou a mexer com a construção civil, começou a fazer pra vender, inclusive a gente faz pro “Minha casa, minha vida” onde as pessoas financiam. Daí inclusive até pra trocar o serviço do meu pai eu fiz engenharia civil, e hoje o mesmo engenheiro responsável pelas nossas obras é o que eu trabalho pra ele hoje. Eu tive uma oportunidade aqui de fazer estágio, eu faço no escritório dele, basicamente 7h às 17h da tarde, não é bem um estágio é puxado [...]. (JL.20).

Ambos os jovens JL.20 e P.24, ao seguirem o fluxo da vida que orienta estudar – trabalhar, nessa sequência, buscam a partir de diferentes escolhas e oportunidades, algumas vezes oriundas a partir do seio familiar, oportunidades

e emprego, para a conquista da autonomia na relação paternalista que se vive culturalmente em espaço rurais.

Entre os dois jovens, JL.20 e P.24, apesar de se assemelharem pela ida para área urbana para trabalhar, P.24 ressalta o desejo de estabelecer-se financeiramente e retornar ao campo. Nesse sentido, pode-se presumir, que os jovens saiam do campo para trabalhar, mas não necessariamente pelo fato de não querer viver ou estar no campo, são expulsos por uma série de esquecimentos, abandonos e infrações, nos vários campos da educação, cultura, saúde, esporte, lazer e economia.

A negligência para com os povos do campo e sua expulsão, está presente na escassez de políticas públicas e infraestruturas que lhes garantam direitos sociais.

5.4 A GESTÃO NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO

Após a exposição e análise de relatos, sobre as memórias e narrativas da origem, infância, juventude e presença do trabalho, na vida de cada um dos jovens entrevistados, segue-se adentrando no espaço protagonista dessa investigação: a escola do assentamento.

Nesse ponto, são questionados sobre as lembranças da diretora, dos professores e do prédio escolar, ou seja, as memórias vinculadas à escola da Fazenda. Os jovens relembram situações marcantes, e algumas elaboram algumas avaliações sobre esse período, por vezes objetivas, mesmo sem maiores detalhamentos e, por vezes, implícitas.

O papel da diretora da escola, função importante na organização, planejamento e andamento das atividades traz algumas reflexões do potencial e pontos a serem melhor trabalhados.

A jovem MF.28, que esteve na escola do assentamento desde os primórdios, inclusive antes de se oficializar como municipal, responde apenas que “*Não tinha diretora [...]*” (MF.28). Entende-se, que no momento de alfabetização auto-organizada pelo próprio MST e assentados, não se destacava o papel, ainda mais pelos princípios da organicidade do movimento, seu modo de se planejar e executar tarefas pautadas na horizontalidade.

E como se pode notar nas narrativas da comunidade, ao municipalizar a escola, não havia ainda equipe escolar e setor de educação do município preparados. Cabe expor que atualmente, a direção da escola Leonor, a escola da Fazenda, é a mesma que a da escola da cidade, a EMEB Gilberta Vilela Rosa. A diretora é a mesma e, organiza seu tempo de trabalho dedicando-se às duas escolas, no entanto a conquista recente, foi a alocação de uma coordenadora pedagógica de dedicação exclusiva para escola Leonor Mendes Barros.

Essa informação foi elaborada a partir de diálogos com a direção e com as narrativas das entrevistas, ilustra o déficit em relação a equipe oferecida para desempenhar os trabalhos na escola da Fazenda, o pensamento que a comunidade supõe, e pode ser confirmado em outras avaliações ao longo desse capítulo, é de que “[...] pra eles não compensa investir aqui, com poucos alunos”, como comentou fazendo rápida intervenção a mãe de A.23, durante sua entrevista. A escola tem menos de cem alunos.

De toda forma, mesmo não sendo diretoras exclusivas, as respostas indicam a existência de diálogo e afeto:

[...] a diretora ali da época [período entre 2012 e 2016] quando eu estudava ali era a Rafaela²¹, ela era assim bem amorosa, ela cuidava bastante da gente. Mas até então a gente, a gente nem brigava porque era criança, e ela era bem amorosa, assim quando tinha alguma intriga ao invés dela brigar, ela conversava. Só que eu, como eu era muito embaçada, ali não tomava suspensão e eu consegui tomar. Eu consegui tomar uma suspensão ali mas tirando essas coisas, ali a diretora ela era bem boa, bem boa mesmo, ela se adaptou ao cargo dela como diretora, era bem bom. (A.15).

Não tinha o que não gostar, até porque era uma equipe extraordinária, que você queria está presente e fazer parte todos os dias. A diretora é minha madrinha de batizado então eu tenho várias lembranças dela, a Adelina²². (P.24).

Era a Adelina, ai [...] ah que eu ia de castigo direto (risos). Por causa de namoradinho, eu dava um pouco de trabalho, mas só também. (A.23).

5.5 PROFESSORAS E PROFESSORES

²¹Nome fictício para representar a diretora.

²²Nome fictício para representar a diretora.

Já em relação aos professores da escola, A.23 se recorda de uma professora quando estava na segunda série, a qual lhe marcou negativamente:

Sim, só uma professora que nós teve um pouco de problema, acho que foi na 2ª série, não é mãe? Na 2ª série a professora Valquíria ²³[...] Aí eu já não gostava, não sei se era o jeito dela ensinar, ela gritava muito e aí eu tive um pouco de dificuldade nessa época, aí eu já não gostava. Na verdade, nenhum de nós da sala gostava, ninguém queria ir pra escola na época que nós estudou com ela, mas o resto das professoras todas foi boa [...]. (A.23).

Caldart (2012), compartilha um depoimento que dialoga com a experiência de A.23, apresenta o relato de uma professora que iniciou as discussões sobre educação do campo nos assentamentos. No caso aqui citado, Margarete, a professora em questão, conta que uma das professoras enfrentava os alunos de tal modo, que dizia em tom de enfrentamento, “*olha, se seu pai for pra ocupação isso é crime; se o cara lá tem terra é porque ele trabalhou, ele é dono*” (CALDART, 2012, p.249).

Ainda que na reclamação de A.23, não tenha ilustrado os supostos motivos pelos quais a professora tinha esse modo de se relacionar, é pertinente refletir sobre a equipe de uma escola do campo, principalmente uma escola em área de assentamento do MST, um movimento social que enfrenta perante a sociedade preconceitos e diversos estigmas.

Em oposição as professoras e professores que não se conectam com a realidade camponesa, expectativas e demandas da comunidade, existem professoras como a Adriana muito citada no trabalho de Paiva (2014), e vários outros²⁴. Uma professora que veio a se tornar diretora da escola do campo, muito querida pelos alunos e comunidade, lembrada sempre como profissional e pessoa que acolhedora, para além do trabalho em sala de aula, também a

²³Nome fictício para representar a professora.

²⁴BASTOS, V. A. de **Educação do campo e formação continuada dos(as) professores(as)**: as contribuições do projeto político-pedagógico. Dissertação de mestrado. FFCLRP da USP Ribeirão Preto, 2005.

BRANCALEONI, A. P. L. **Do rural ao urbano**: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. Dissertação de mestrado. FFCLRP da USP Ribeirão Preto, 2002.

BRANCALEONI, A. P. L. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara**. Tese de Doutorado. FFCLRP da USP Ribeirão Preto, 2005.

realidade integrada de uma escola e população do campo. Segue o relato retirado do trabalho de Paiva (2014), a narrativa de Patrícia, uma de suas alunas.

Quando eu vim pra cá de Ribeirão Bonito, eu já senti a diferença no tratamento, em como a professora Adriana se colocava n/é? [...] porque eu acho que, daí, eu não sei se é de professor, mas, assim, sempre com carinho tratando todo mundo muito bem [...] eu acho que até assim, uma questão mais humanizada, essa questão de escola do campo n/é? (PAIVA, 2014, p.74).

Outra realidade é a de A.15, que traz em sua narrativa a transição entre escolas, em sua vida particular transitou diversas vezes entre dois municípios, em que morou com familiares. Mas, no relato aqui exposto traz a comparação entre a os professores da escola Leonor do assentamento e a escola Gilberta, da área urbana de Restinga:

Ah foi bem difícil porque eu não gostava, nossa senhora [...]. Eu me sentia muito mal ali, até então quando eu sai dessa escola aqui e fui pra lá, nossa foi um pesadelo pra minha mãe porque eu dava muito trabalho, era suspensão todos os dias, era briga, era aquilo e era isso. Aí até minha mãe falou, porque quando eu estudava aqui na Leonor as minhas notas era só de seis pra cima, eu não tirava nota pra baixo, e quando eu fui pra Restinga as minhas notas era bem ruim e eu não estudava. Tinha dia que, como eu apanhei muito naquela escola, tinha dia que eu não queria ir pra escola, sabe? Queria ficar em casa e não gostava. Os professor assim, alguns era bem educado, assim, a gente aprendia, mas tinha outros que a gente não aprendia o conteúdo, sabe? Por mais que explicasse, explicasse, a gente não entendia. Lá era bem difícil assim, eu não gostava da Gilberta, de jeito nenhum, de jeito nenhum. Assim o, a alimentação de lá eu também não gostava, não era muito boa. Assim, os professores era bem rígido porque tem que ser rígido mesmo, mas alguns professores que eu passei ali, alguns professores era bons, mas outros era assim muita falta de respeito. Alguns professores tinha muita falta de respeito, tanto que os alunos também tinha mas os professores, alguns não tinham paciência. Eu não gostava de estudar ali não, agora eu vou ver se na Isac eu me adapto melhor, porque na Gilberta eu não gostava, nossa senhora. Os professor, o diretor, não era bom. (A.15).

A jovem A.15, uma adolescente de 15 anos em seu percurso escolar, atualmente no primeiro ano do ensino médio, é dentre os participantes desta pesquisa a memória e avaliação mais recente, pois ainda vive essa realidade. Em sua descrição, sobre o tratamento dos professores na escola da área urbana diz “[...] Alguns professores tinha muita falta de respeito, tanto que os alunos

também tinha, mas os professores alguns não tinham paciência. Eu não gostava de estudar ali não [...]” (A.15).

A fala de A.15, apresenta a partir de sua vivência a necessidade de se trabalhar educação do campo, mas não só na escola NO/DO campo, mas em todo o território que a envolve. As observações de A.15, quando também mencionam que não compreendia o conteúdo explicado, mesmo que explicado por diversas vezes, coloca em questão a prática, novamente, da educação popular e da educação do campo.

Brancaleoni (2012), parece dialogar com tudo o que se expressa ao longo do histórico e contextos recentes vivenciados, também pelas crianças e jovens da área rural de Restinga / SP, na escola do assentamento Boa Sorte, quando diz que:

Assim, a condição educacional no meio rural sempre foi de maior carência tanto qualitativa, na falta de uma equipe e um currículo adequados, quanto quantitativa, visto que, muitas vezes os alunos precisam ser transportados para escolas na zona urbana, especialmente quando atingem a 5ª série. Todas estas dificuldades acabam desembocando em altos índices de evasão e fracasso escolar dos alunos, que culminam nos elevados números de analfabetismo no meio rural. (BRANCALEONI, 2012, p. 56).

A área urbana de Restinga, que é um município de pequeno porte com estimativa para o ano de 2021, segundo IBGE Cidades de população com 7.762 habitantes, corresponde ao total de vias públicas urbanizadas (2010) em 23,6 % (IBGE), portanto, eminentemente rural correspondendo à 76,4%. Não há dados atualizados no portal IBGE Cidades nesse caso, mas, considerando certo aumento proporcional, o que é válido refletir aqui, seria o modo como municípios majoritariamente rurais administram, atendem demandas e desenvolvem os territórios e populações do campo.

Sobre o município de Restinga, também cabe comentar que desde 2014, também conta com o acampamento Irmã Doroth²⁵ ligado ao MST, com 120 famílias na espera da cessão de reforma agrária.

²⁵Notícia retirada da página de Facebook oficial do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Disponível em: <https://www.facebook.com/MovimentoSemTerra/photos/namanh%C3%A3-desta-sexta-feira-20-o-mst-ocupou-a-prefeitura-de-restinga-na-regi%C3%A3o-de/2021180627954641/> Acesso em 07/09/2021.

Ou seja, municípios que estejam majoritariamente vinculados a área rural, a agricultura, e etc. Demandam, que mesmo a escola da área urbana se valha de equipe capacitada e formada sob princípios da educação do campo e popular. Visto que alunos da escola em áreas urbanas também são moradores da zona rural, e quando não, estão intimamente próximos e vinculados a pessoas, familiares, amigos e colegas que vivem da terra, no campo, a cultura e materialidade do campo.

As lembranças de MF.28, demarcadas de memórias afetivas, são sobre os tempos de “escolinha” auto organizada pelos próprios assentados, os valores e significados que carregam a organicidade do movimento social, estão presentes para a releitura das lembranças de sua infância. A seguir um trecho das memórias de MF.28:

Aah todos que passaram por lá, todas as pessoas, não tem tipo, fala que, mano, vou falar de uma pessoas mas todas em si só por ter dado o tempo tá ligado de tá ali com nós, e tenta e passar o conhecimento, mesmo que fosse pouco, passasse pra nós o conhecimento ali pra nós não ficar ali perdido, sem o que fazer dentro daquela ocupação, foi uma situação muito braba assim, foi uma conquista que foi rápida mas que, vixe, foi dolorosa, foi difícil mas assim eu não tenho como falar de um, porque os próprios assentados de lá sabe, as pessoas todo dia tinha uma assembleia, todo dia tirava um pessoal pra tal tarefa ou as pessoas se colocavam, então ‘qual pessoa que pode hoje ficar na escola, voluntário e fazer uns trabalhos com as crianças lá?’ então a pessoa ia ‘ah eu posso ir’ e tal, ai mano era muita gente, e muita gente se proponhava ficar lá. (MF.28).

Já os jovens JL.20 e P.24, também se referem de forma afetiva e com valores positivos às lembranças de suas primeiras professoras, eles dizem que:

Eram professoras bem dedicadas. A professora Daiane ²⁶ sempre tava me ensinando, eu era aquele aluno que sempre sentava com a professora, então enquanto as outras crianças estavam brincando, eu tava ali aprendendo, sempre foram pessoas bem dedicadas. (JL.20).

O professor que mais deixou lembrança pra mim, na minha época foi a professora Fabrícia²⁷. Era uma pessoa completamente diferente dos atual, dos professor atual, porque sabia lidar com os alunos, como nós que era carente, porque quando nós foi pro assentamento, as crianças que era carente. Então ela sempre procurou ajudar ao máximo, a professora que mais deixou lembrança foi a professora Fabrícia. (P.24).

²⁶ Nome fictício para representar a professora.

²⁷ Nome fictício para representar a professora.

Entretanto, apesar de avaliações positivas e carregadas de afeto, é possível observar uma nuance estrutural, existe uma diferença notável, a comparação se delinea de modo que os professores assentados são aqueles que “[...] *tenta e passar o conhecimento, mesmo que fosse pouco, passasse pra nós o conhecimento ali pra nós não ficar ali perdido sem o que fazer dentro daquela ocupação [...]*” (MF.28). Ou seja, há uma valorização do esforço, do respeito pela história e vida da pessoa, da organização, e solidariedade dos assentados que se dispunham atuar como “professores”, mesmo que o conteúdo fosse pouco ou simples.

Já em relação as professoras das escolas na área urbana, os dizeres são: “[...] *professoras bem dedicadas [...]*” (JL.20) ou como “[...] *pessoa completamente diferente dos atual, dos professor atual, porque sabia lidar com os alunos, como nós que era carente, porque quando nós foi pro assentamento, as criança que era carente [...]*” (P.24). Evidenciando, principalmente a relação numa perspectiva afetiva.

Entende-se, que a estrutura ideológica é muito maior, estrutural e se sobrepõe em diversos aspectos em nossa sociedade, por exemplo, a inexistência de conteúdos sobre educação do campo nos cursos de pedagogia. Esse ocultamento na grade curricular de diversos cursos, ilustra a disputa e os meandros da relação de enfrentamentos, entre população trabalhadora do campo e o agronegócio.

Em outros espaços, datas, cenários e também com outros sujeitos da comunidade, a pesquisadora pôde presenciar diálogos, principalmente entre as mulheres adultas do assentamento. Mencionavam, sempre uma prática da prefeitura do município, em que consistia comunicar as professoras recém contratadas e direcionadas para atuação na escola Leonor, de que lá “não precisa preocupar tanto com o ensino não, lá é mais um trabalho social, eles são muito carentes”.

Desse modo, pensa-se que houve muito mais orientação para educação na escola rural na perspectiva de afeto, generosidade e solidariedade, do que de fato em relação aos conteúdos, processos e práticas pedagógicas específicas para aquela realidade.

5.6 ESCOLA E ESTRUTURA FÍSICA

Sobre a estrutura física da escola e a oferta de merenda, é possível fazer uma retrospectiva e visualizar o panorama das mudanças, entre o tempo de escola da Fazenda, quando ainda não municipalizada, e os tempos mais recentes.

A jovem MF.28, que acompanha desde os tempos iniciais entre 1999 e 2000, narra sua memória da escola da Fazenda. Espaço que fora utilizado pelo próprio MST para realizar as atividades educacionais, brincadeiras e atividades recreativas com as crianças da fase de acampamento-assentamento. Segundo ela:

a estrutura da escola era toda fudida assim oh, mano não tinha nada, as telha tava tudo caindo, o que eu lembro mano que hoje fica na minha mente assim, tinha uma piscina lá que hoje já não é mais que eles tamparam, a prefeitura tampou e fez um lugar pras criança brincar e lá tinha uma piscina, nosso sonho mano era encher aquela piscina pra nós nadar lá mano, só que a piscina mano, todo dia nós limpava e todo dia tinha sapo, e era tipo assim muito mato em volta, a estrutura da escola é escola antiga de fazenda de muitos anos parada, muitos anos abandonada e tipo era isso mano. Comida era mano as próprias assentadas que fazia, era tudo de bom assim, era uma comida simples mas uma comida muito gostosa e essas comida vinha de doação também pro assentamento, o pessoal saia fazer trabalho de base e trazia os alimentos pra nós do assentamento. (MF.28).

A principal marca possível de ser notada nas seguintes narrativas são: as reformas da estrutura e a construção da quadra e parquinho. Revelando a transição entre período de abandono, seguindo para municipalização. Segundo a jovem A.23:

Não na época não tinha parquinho não. Mudou bastante lá, tinha aquela quadra lá que era uma piscina, e agora eles fizeram uma quadra certinho e bonitinho, tinha um lugar lá que a gente ia na hora da refeição e a gente saía e a gente gostava de ficar lá atrás da escola assim, agora hoje em dia é uma sala de aula lá mas antes era tudo aberto, a gente sentava lá e ficava lá. (A.23).

Já a jovem A.15, que passou pela escola em anos mais recentes destaca que:

[...] Mas quando eu estudava ali, eles estavam reformando, até então no prédio mesmo que eu lembro, ainda não tinha quadra. Acho que a única coisa que não tinha era a quadra, mas de resto

o parquinho ali já tinha, era bem certinho, bem organizado [...]. (A.15).

O jovem JL.20, faz uma observação importante, e que traz concretude para importância da implementação de uma educação do campo com materiais pedagógicos, além de livros didáticos alinhados e exemplos lúdicos durante as explicações de conteúdo em sala de aula. Segundo ele:

Na minha época [*período aproximado entre 2005 e 2009*] essa parte não era tão ruim, só que não havia muito didático, não havia muito material didático, era pouco. O professor, eles tinham dificuldade porque as salas super lotadas, mas eu acho que hoje talvez tenha melhorado isso, ou não. (JL.20).

P.24, em seu período de passagem pela escola aponta uma prática “[...] *Na nossa época, nós tinha uma horta lá, orgânica, onde os técnicos do Itesp pegava os alunos e instruía nessa horta, lembro que era bem bom*” (P.24). É rica a materialidade e prática pedagógica de tal ação, materializa a educação do campo de modo lúdico, além de acompanhada de informações e conhecimentos técnicos-científicos adequados a cada série. No entanto, nota-se que fizera parte de um projeto externo e não algo integrado e implementado na escola, tanto que não houve continuidade.

Sobre o aspecto da alimentação escolar, esta é lembrada com unanimidade envolta de carinho e memória afetiva. A alimentação escolar, significa para muitas famílias a garantia de alimentação saudável e equilibrada para as crianças, pelo menos duas vezes ao dia. De acordo com o jovem P.24:

Olha da sala de aula eu não lembro muito bem não, mas lembro que era um professor pra cada sala, o refeitório sempre foi naquele mesmo lugar, sempre teve mesa, banco, tudo sobrando e nunca ficou faltando, sempre tinha sobrando. A merenda era super de qualidade, creio eu que é até hoje. (P.24).

Já a jovem A.15, faz a seguinte avaliação:

A alimentação toda vida foi feita ali na hora, e já era bem arrumadinho. (A.15) .

Sobre a relação e vínculo entre escola e comunidade, aparece de modo muito sutil na fala da jovem A.23, mas é possível notar um afastamento simbólico entre a escola e a comunidade após a construção de um muro. O muro substituiu

o antigo alambrado, simbolicamente representa mais do que apenas segurança e proteção. Fica a questão, de quem a escola se protege?

A.23, detalha o acontecimento e a representação para família :

E tinha uns pés de manga também que a gente ficava, na época de manga todo mundo vazava pra lá mas mudou bastante. Antes não era um muro, agora é, e antes não era, era aqueles alambrado não é mãe? Em volta da escola e agora é tudo murado e aí não tinha parquinho também. (A.23).

A construção de um muro de tijolos que obstrui a visão, dificulta em certa medida a comunicação e acesso à escola. Materialmente, não parece existir motivo plausível para tal substituição, no entanto de modo figurado, condiciona certo tipo de afastamento e o receio de acesso da comunidade em tal espaço. Caldart (2012), aponta tal situação entre escola e comunidades assentadas, que partilham de relações semelhantes.

Se a relação entre escola e comunidade (local) já costuma ser complicada, tanto mais quando essa comunidade integra uma coletividade nacional, e ainda com essa peculiaridade da mistura entre características de organização social e de movimento de massas. É uma *subversão da ordem e da tradição* que costuma ir muito além do que conseguem compreender (e aceitar) algumas das secretarias de educação ou alguns dos municípios aos quais essas escolas necessariamente se vinculam. Igualmente para professores que se colocam como funcionários do Estado, a presença do Movimento na escola é algo que *não podem admitir*. De novo os *Sem Terra* querendo *virar o mundo de ponta-cabeça!* E assumir o comando de uma instituição que integra outra hierarquia [...]. (CALDART, 2012, p. 260-261).

Não significa que tal medida no pacote de reformas tivesse essa intenção e objetivo, pelo menos não de forma explícita, mas, nas entrelinhas, a materialidade se reverbera de outros modos, implicando numa obstrução figurada na relação entre escola e comunidade.

5.7 TURMAS MULTISSERIADAS

Outro aspecto comum em escolas de área rural, são as chamadas turmas multisseriadas, que é quando uma professora se dedica ao mesmo tempo a ministrar conteúdo e alfabetizar duas turmas de etapas diferentes. Essa estratégia, é justificada pelo baixo número de alunos, dessa forma sendo

conveniente no que diz respeito ao orçamento, uma vez que é uma forma de reduzir os custos para as esferas públicas (SILVA, 2013).

Hage (2014), apresenta um panorama e resume algumas estatísticas sobre a situação de turmas multisseriadas:

No Ensino Fundamental, ainda que a matrícula tenha atingido 91,96% da população entre 6 e 14 anos, grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento e quanto a aprendizagem dos alunos. Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, extraídos do Censo Escolar de 2011, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (HAGE, 2014, p.1171).

Dentre as escolas fechadas no campo, em sua maior parte são escolas multisseriadas, visto que envolvem grande complexidade em sua atuação. Outro aspecto apontado pelo autor, diz respeito ao comprometimento da qualidade de ensino-aprendizagem e na continuidade e sucesso dos estudos dos estudantes, o que coloca em cheque a legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014).

Ao serem questionados se passaram por turmas multisseriadas, quatro dos jovens disseram que não. A.15, JL.20, e P.24 não estiveram em turmas multisseriadas; apenas A.23, mesmo não tendo frequentado turma multisseriada, lembra-se de que o pré I e pré II, sempre foram juntos na escola da Fazenda.

Seguem, alguns trechos dos relatos:

Não, era só um professor só por sala. Até hoje acho que é, um professor só. (A.15).

Eu acho que era um professor pra cada série, na minha época era um professor pra cada série. (JL.20).

Sim, lá era um professor em cada classe, um professor em cada classe, e tive um pouco de dificuldade pra me adaptar quando mudei pra cidade [...]. (P.24).

Não, na minha época era um professor pra cada turma. Só assim o que mudava era artes, e aí tinha o professor de capoeira, de

educação física, acho que era só isso mesmo. E o pré que sempre foi pré I e pré II juntos. (A.23).

A jovem MF.28, é a única que relata ter vivenciado turma multisseriada, e sua narrativa aponta a complexidade do ponto de vista do aluno.

Não, a gente ficava tudo junto, não tinha tipo [...]. É porque, tipo assim, dali da nossa juventude era tudo mais ou menos da mesma idade, tinha poucas pessoas que era mais velha e todo mundo se reunia na sala e ficava lá, eles passavam pra todo mundo, era a mesma fita, mesma tarefa, mesma coisa, tinha pessoa, tinha aluno que ia lá pra escola pequeno, não sabia nem escrever, véio, e tinha um que, mais ou menos, já sabia ler e já tinha esse processo então era todo mundo junto. (MF.28).

Brancaleoni (2002), **em seu estudo**, relata articulação e solicitação das famílias acerca da realidade de turmas multisseriadas:

Neste processo, passou a funcionar com salas bisseriadas, ou seja, permaneceram apenas duas salas, sendo que uma era composta por alunos de 1a e 2a série e outra por alunos de 3a e 4a série. A escola retomou sua organização original, sendo suspenso o agrupamento e a bisseriação, depois de um processo de luta dos pais e pessoas da comunidade. (BRANCALEONI, 2002, p.86).

Atualmente no ano de 2021, informações obtidas com a direção escolar da escola do assentamento, indicam que a educação infantil ainda é multisseriada, somando vinte e oito alunos. É possível salientar, a complexidade de apenas uma professora de se responsabilizar por esse número de crianças tão pequenas. A outra turma, também multisseriada, corresponde ao quarto e quinto ano, com vinte e quatro alunos. No total, a escola Leonor possui hoje o número de noventa e oito alunos matriculados.

Silva (2013), em seu trabalho explica a manutenção lógica das turmas multisseriadas e a conveniência de gestores de manter desse modo por conta dos custos.

O custo/aluno de um professor que leciona para uma turma média de oito alunos, que é o caso desta escola, Vila dos Girassóis, é bem mais elevado do que um professor que leciona em uma escola típica urbana, que chega a uma média de 30 alunos por turma. Talvez isso explique a grande marca das escolas no campo: turmas multisseriadas, com vários alunos de diferentes idades e etapas de ensino numa mesma sala de aula e um único professor lecionando. Esse tipo de organização é uma forma de reduzir os custos. (SILVA, 2013, p. 124).

5.8 ESCOLA DO ASSENTAMENTO X ESCOLA DA CIDADE: TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO

Houve unanimidade entre os participantes da pesquisa: todos mudaram para a “escola da cidade” apenas quando acabou o ciclo oferecido na escola do assentamento. Ou seja, todos fizeram a transição para escola da área urbana na quinta série.

Para a transição, para escola fora do assentamento, é necessário também o transporte que é oferecido pela prefeitura de Restinga. Os jovens foram questionados sobre a existência de transporte, suas condições e quais lembranças, apresentaram logo a primeira dificuldade em ir para escola urbana, antes mesmo de adentrá-la é o processo de se chegar até ela, locomoção e transporte.

Fica expresso na fala dos jovens, as dificuldades em enfrentar sol, chuva, poeira, tempo de espera sem proteção e compartilhando estradas com perigo do tráfego de caminhões, tratores e outros veículos.

Mesmo com o direito previsto do transporte gratuito, garantidos em lei, o MST e povos do campo defendem que a escola e a educação-alfabetização sejam oferecidas em seus territórios, uma vez que isso afeta diretamente na relação com a aprendizagem, relações sociais e construção de identidade.

[...] Já a expressão do momento em que se inicia a elaboração teórica é *a escola do assentamento*, indicando que afinal era preciso ter argumentos, políticos e pedagógicos, para justificar perante a sociedade essa luta específica por escola nas próprias áreas de Reforma Agrária. Isso ficou ainda mais necessário, quando começaram aparecer variáveis do tipo *transporte escolar* para que ter escolas nos assentamentos, se as prefeituras se oferecem para levar as crianças até as escolas da cidade? (CALDART, 2012, p. 268).

É preciso acompanhamento atento, pois o oferecimento de transporte pode apresentar ameaças de algumas formas, servindo como justificativa para a não construção ou ainda, para o fechamento de escolas já existentes em territórios rurais. O transporte, pode também contribuir entre o deslocamento entre uma área e outra, no próprio território rural que pode ter grandes extensões, por isso, não deveria ser usado como justificativa para fechamento de escolas.

No entanto, o transporte está previsto também na lei nº 10.880/04, em que “Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos [...]”. Em seu artigo segundo declara:

Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei.

Redação do Art 2º foi dada pela Lei nº 11.947, de 2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; e alterou o artigo supra citado que já estava previsto na lei mencionada anteriormente.

De modo geral, a lei discorre principalmente sobre recursos e de quais instâncias seriam essa responsabilidade, estado ou município. O transporte escolar também é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei nº 9.394/96). Em seu artigo 4º no inciso VIII, descreve “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;”. E ainda, também na CF/1988, que estabelece no CAPÍTULO II - DOS DIREITOS SOCIAIS.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Nesse sentido, os jovens foram questionados sobre o transporte escolar que os levavam do assentamento para as escolas da cidade, quais as lembranças. E como encontrado em diversos estudos acerca do tema educação do campo, conforme expunha Silva (2013, p.52-53), “*Estes sofriam muitos preconceitos por morar na zona rural, como por exemplo, chegar a escola com os pés sujos de terra e ser tachados como desleixados pela “falta de limpeza”.*”

As narrativas dos jovens ilustram as situações vivenciadas e a percepção acerca do serviço de transporte oferecido, e como se assemelham a contextos como os apresentados por Silva (2013).

Cronologicamente, MF.28 teve a experiência mais antiga:

Nossa minha filha do céu, te falar viu era f..., o pessoal conseguiu um ônibus na prefeitura lá, a comissão fizeram um rolê que a gente precisava desse ônibus então a prefeitura mandou um ônibus pro assentamento, um ônibus pra levar, vixe mano, muitas crianças, o ônibus era uma situação precária, os vidro era quebrado, os banco era furado e debaixo do assoalho do busão era zuadão e a gente tinha mano, ia em situações precárias assim pra escola, chegava na escola e já chegava tudo sujo de poeira, porque se era época de poeira não tinha chuva, mano, nós saía de casa limpo quando chegava na escola tava tudo sujo e fora o preconceito que nós teve o pessoal da roça, do assentamento com o pessoa da cidade, porque os próprio professor uma vez mano instalaram chuveiro pra nós tomar banho lá na escola porque nós chegava sujo tá ligado?! Isso num era culpa nossa, era culpa das questões, mano o busão não tinha vidro tá ligado?! Nós ia do jeito que dava, era isso. (MF.28)

Sobre o trecho: *“porque os próprio professor, uma vez, mano, instalaram chuveiro pra nós tomar banho lá na escola porque nós chegava sujo tá ligado?!”* (MF.28). Exibe terrível violência e constrangimento das crianças moradoras do assentamento, uma espécie de legitimação da escola, para que a relação entre os colegas se pautasse no motivo de “estarem sujos de terra”.

Os jovens expõem suas avaliações sobre o transporte escolar, e é recorrente o uso das palavras como, barro, sujo, poeira, como se vê nos depoimentos a seguir:

O transporte até hoje é o do Manoelzinho²⁸, sempre foram as mesmas condições, não sei como é hoje mas antigamente até que era muito bom o transporte. Era quando o Manoelzinho começou, uma perua muito apertada mas ai depois ele comprou um ônibus e aí já tinha mais espaço, mais banco, a gente não chegava tão sujo na escola, era época que não volta. (P.24).

Na época era cansativo por causa do sol e quando chove o ônibus atola, muitas vezes a gente veio de pé, não é mãe? Vinha de pé, tem lugar aqui na Fazenda que se tiver de chuva o ônibus não passa e aí fica sem. Na época da poeira é também muito cruel, nossa misericórdia, você chega tudo sujo [...] nessa época ia muito e era todo mundo amontoado, ai depois mudou e eles colocou dois ônibus. Aí vinha um ônibus até certo ponto da Fazenda e aí dividia os dois ônibus [...]. (A.23).

²⁸Nome fictício para representar o motorista.

Tinha [...], bom no começo, teve um projeto que mudou isso, acho que era, não sei, sei que renovou toda essa frota de ônibus, mas no começo quando eu comecei a frequentar a escola da Restinga, era bem complicada e bem precária a situação dos ônibus, muita poeira, chegava tudo sujo de pó, quando era barro era tudo cheio de barro, então [...]. (J.20).

Já A.15, mais nova, relata uma situação de um serviço mais adequado:

Era o ônibus assim, eles mudava de cada em cada ano, que nem aqui na Leonor mesmo, quando eles buscava de ônibus, o ônibus mesmo, era o motorista mesmo que trocava porque entrava, mas assim aqui dentro da Fazenda o ônibus era bem bom, a estrutura dele era boa, ele era bem limpinho. De lá de Restinga, também era assim, eles cuidava bastante do ônibus. (A.15).

Cronologicamente, é possível notar alguma melhora nas condições do transporte com o passar dos anos, no entanto, o serviço oferecido ainda hoje não garante monitor de acompanhamento e cuidado para com as crianças.

Outro fator não apontado pelos participantes, mas coletado em conversas com equipe escolar-direção, é que as professoras da escola, compartilham o transporte com as crianças.

O contexto de transição, adaptação e vivência escolar entre o cenário do campo e cenário urbano, compõe um importante elemento para a grande questão desta pesquisa, se os jovens do campo são estimulados ou apoiados para o enraizamento ou projetos vida, no sentido de projetarem-se para fora do território.

A escola tem grande responsabilidade na formação do sujeito, mas não é a única responsável, como já dito por antes por Caldart (2012). Porém, é a partir da escola, relações e situações vivências, conteúdos ministrados ou ocultados-ignorados em sala de aula, que irão fortalecer, fragilizar ou nem ao menos marcar presença na trajetória de vida desses sujeitos.

De modo geral, os participantes ao narrarem a inserção na escola da cidade, evidenciam situações extremamente vexatórias e desrespeitosas. A hierarquia, idade ou formação, nesse sentido não fazem diferenças. Segue o relato de A.23:

A gente fica muito perdido porque você chega lá e é muita gente que você não conhece e eu era muito vergonhosa, e aí quando chegou lá em Restinga a turma que era daqui separou todo

mundo [...] Eu não gostava, aí tinha que pegar o ônibus e ir pra Restinga. (A.23).

A jovem A.23, relata a dificuldade da transição e o sentimento de não se sentir acolhida e respeitada na nova escola.

Quando questionada sobre a relação dos professores e direção para com os alunos da Fazenda, a jovem A.15 fala sobre situações específicas dos alunos vindo da Fazenda.

[...] Não, é pelas duas partes. Porque como é misturado com os da cidade e os daqui da Fazenda, a gente sofria bastante preconceito, porque até então aqui, como a gente saiu daqui, as vezes tem época de poeira e não tem como da gente sair daqui porque por mais que a gente sai limpo daqui de casa, não tinha como chegar lá limpo. E assim, a gente sofria bastante preconceito [...]. No começo não tinha tanto assim, aquele cuidado com os da Fazenda, o diretor não tinha muito cuidado. Depois com o tempo foi melhorando só que era muito, nossa tinha muito preconceito com a gente daqui. [...] E muita gente, muita gente reclamava, não era só eu, as pessoas reclamava que lá na escola de Restinga era ruim [...]. (A.15).

Já o jovem JL.20, traz uma boa avaliação da aprendizagem na escola urbana e dos professores, mas, também em sua fala está presente o preconceito sofrido:

[...] eu fui pra cidade com algumas, com alguns déficits de aprendizagem, que me faltava. Na cidade eu tive também bons professores, a professora Eliana²⁹, ela sempre pegava muito no pé, era uma professora bem dedicada. E tudo que eu tive de déficit da Fazenda a escola da Restinga [ela] forneceu pra mim [...] A princípio eu sofri um certo preconceito, certo não, bastante preconceito até por parte mesmo de profissionais da educação. [...] Só alguns profissionais mesmo que tinham esse preconceito com o pessoal, acho que o pessoal da limpeza que a gente chegava lá com o pé sujo, e quando chovia fazia aquele barro, ficava atolado meu tênis, onde eu passava ficava ali meu rastro, e a minha carteira tinha a marca do barro por ser da Fazenda, então isso, acho que assim como todo aluno da Fazenda, sofreu um certo preconceito. (JL.20).

Quando questionado se os professores ou equipe escolar faziam alguma intervenção, no sentido de explicar ou conversar com os outros colegas, informando que JL.20 e outros alunos eram do assentamento e por isso viviam aquela situação, o jovem responde:

²⁹ Nome fictício para representar a professora.

Não, nunca tiveram esse interesse não. O pessoal da faxina, nunca reclamaram, nunca pediram pra gente falando, mas dava pra ver que eles tinham todo o trabalho de manter o pátio limpo e a gente que vinha com o pé tudo sujo de barro, deixava eles bem descontente. (JL.20).

A situação vista por essa perspectiva, reafirma a necessidade de professores e equipe da educação do município todo, dado a realidade rural predominante, compreenderem e se comprometerem em estabelecer práticas e dinâmicas para os alunos, incorporando a educação do campo, com o campo, para o campo e para os que se relacionam com o campo.

Brancaleoni (2002) em seu trabalho compartilha também situação inadequada de professora ao lidar com alunos do campo. Segue o relato

[...] Um acontecimento, que pode ser citado como exemplo do preconceito vivido em anos anteriores por outras crianças, foi uma carta redigida pela comunidade, com ajuda da diretora da escola do assentamento, em protesto à conduta de uma professora. Esta teria levado o filho que era médico, trajando branco e dito para as crianças do assentamento que estas deveriam andar limpas daquela forma, como um “homem de bem” [...]. (BRANCALEONI, 2002, p. 145)

5.9 ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA TAMBÉM DA FAMÍLIA E AMIGOS NA CONSTRUÇÃO DO JOVEM

Em relação ao ensino médio, é interessante observar que dentre os cinco participantes, há cinco realidades distintas, representadas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Situação dos participantes em relação ao ensino médio

Jovem participante	Situação Ensino Médio
MF.28	E.M Completo e técnico
P.24	Incompleto
A.23	Incompleto
JL.20	E.M Completo e cursando superior
A.15	E.M Cursando

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre o ensino médio as questões estimulavam lembranças e narrativas de memórias, que remetessem aos momentos mais marcantes, importantes na trajetória de vida e na construção da identidade dos entrevistados.

MF.28, por sua vinculação e atuação na organicidade do MST, teve a oportunidade e convite para cursar o ensino médio em uma escola destinada especialmente para integrantes do Movimento, que garantia a formação articulada com o ensino técnico em agroecologia. Ela relata conhecer a história da escola, e a percepção diferenciada dos professores no tratamento e relação, entre as pessoas e conteúdos:

A agroecologia, aah o que eu mais gostava é que era um espaço coletivo e era uma escola do assentamento também, do movimento, a gente conseguiu pelos padres, era tipo um convento ai eles doaram esse convento pro MST, e aí a gente conseguiu esse curso na tabela, tipo foi a Unicamp que financiou e a gente foi pra lá, pra Ribeirão pra fazer esse curso, era 60 alunos e não formou todo mundo, formou mais ou menos umas 40 pessoa umas 45, mas era tipo muito bom assim porque era coletivo, a gente tinha tarefas, os professor era uns professor bacana, vixe político, que eu falo assim do social via as nossas necessidades, a dificuldade que a gente tinha, era muito isso, eu não tenho muito o que falar não. (MF.28).

Já a situação de P.24, merece contextualização, a entrevista aconteceu via mensagens do aplicativo WhatsApp, e após enviar as questões relacionadas ao ensino médio a pesquisadora recordou-se de que ele o havia abandonado em seu segundo ano. Rapidamente, reconstruiu e continuou com as questões, com a observação de “como havia sido até o momento em que cursou”.

Esse momento e outros com possíveis falhas humanas, no sentido de insensibilidade, ou de possibilidades que poderiam ser melhores exploradas, aconteceram em virtude das condições de realização da pesquisa num cenário de pandemia. As entrevistas realizadas por WhatsApp, certamente trouxeram elementos riquíssimos para reflexões e debates, no entanto, é evidente a limitação para a construção de melhores diálogos.

Segundo, P.24:

Eu cursei até o segundo colegial, até o segundo colegial eu cursei. O ensino médio até que era bom, e a lembrança mais forte que eu tenho da escola é do professor Pedro Boleri³⁰, professor de matemática, um excelente profissional fazia a gente gostar da matéria e a coisa melhor que tinha pra mim na escola era a aula dele, era o melhor que tinha. (P.24).

³⁰Nome fictício para representar o professor.

Assim como P.24, a jovem A.23 também possui ensino médio incompleto, e esse é o momento em que se escancara uma das implicações de maior evidência em relação a divisão-distinção sexual e de gênero, e seus desdobramentos na vida desses jovens.

P.24, durante a entrevista revela ter abandonado a escola por alguns motivos: nunca se sentiu motivado, e quando a mãe parou de cobrar decidiu parar, e também aponta a necessidade de ter que trabalhar, e por esses motivos deixou a escola no segundo ano do ensino médio.

Enquanto o motivo apontado pela jovem A.23, marca que quando faltava apenas três meses para concluir seu ensino médio, ela teve que abandonar a escola em função de uma gravidez. Após a gravidez, inicia toda a particularidade de ser uma mulher jovem, e que também precisa trabalhar. Evidenciando que partilham de uma mesma necessidade, a de trabalhar, no entanto para o jovem JL.20, é uma aparente decisão abandonar os estudos, enquanto para a jovem A.23 representa falta de escolhas. Segundo ela:

[...] eu tinha muita vontade de fazer faculdade de direito. Aí depois eu não terminei, mas aí eu tinha muita vontade assim, agora eu tenho, antes eu não precepei tanto porque eu larguei, mas foi muito bom. A gente começa a ver o quanto foi bom depois que a gente para, quando a gente termina, o tanto que era bom. (A.23).

O jovem JL.20, expressa sua boa relação ao longo do ensino médio e o quão foi importante, diz não ter nada para reclamar, mas que a infraestrutura poderia ser melhor, JL.20 hoje cursa engenharia civil no ensino superior. O jovem, faz refletir o quão uma educação de qualidade pode significar um bom desenvolvimento e saudáveis projetos de vida, especialmente na vida dos jovens. Segundo ele:

No ensino médio foi quando eu tive o melhor relacionamento com o pessoal e os professores, foi os professores que realmente me marcaram, importantes profissionais. [...] Sempre que eu precisava, de dúvida ou alguma coisa, eu podia comentar, eram pessoas dispostas. [...] não tenho do que reclamar, talvez a infraestrutura também, assim como toda unidade de ensino público, tem a desejar também a estrutura sabe? Não tem laboratório [...] não tem quase nada do que você precisa, realmente só o básico, o livro didático, a apostila, carteira e lousa. (JL.20).

Ainda, sobre como percebem a importância da experiência escolar na construção da pessoa que é hoje, as respostas se diversificam, e em alguma medida refletem exatamente o percurso e experiências que tiveram ao longo da trajetória escolar.

A jovem MF.28, que teve em seu início, a escolinha do assentamento organizada pelos próprios assentados reconhece “[...] *o sofrimento mano, porque é muito sofrido tipo se eu não passasse por aquele momento talvez eu não seria a pessoa que eu fosse hoje [...]*”, narra seus medos, inseguranças e esforços para se educar. E enfatiza a importância do professor quando se preocupa com o aluno, lembra que perguntavam “*Opa, tá acontecendo isso? Tá acontecendo alguma coisa?’, e o professor era amigo tá ligado?! Então não tem do que reclamar assim não*” (MF.28).

A jovem A.23, relata que aprendeu “[...] *muita coisa, apesar de, assim, teve Fazenda aqui uma época que eu tive muita dificuldade de aprendizagem, principalmente na área da matemática [...]*”. Em sua resposta, fica demarcada a importância de realmente se apropriar dos conteúdos escolares, da matemática, por exemplo.

JL.20, o jovem que cursa ensino superior atualmente, percebe a grandiosidade da educação para sua formação, e a importância no cotidiano de leitura e entendimento do mundo e tudo que o cerca.

Eu acho que é fundamental, pela maneira que a gente interpreta o mundo ao nosso redor, a escola é de total fundamental importância, sem ela a gente tem uma visão simplista das coisas. No nosso cotidiano, nas situações adversas, a gente não ia ter um olhar mais cuidadoso, mais cauteloso, um entendimento maior, tanto questões políticas como as coisas do cotidiano mesmo, saber como tratar o próximo. (JL.20).

Quando questionados a interrelação entre o trabalho e escola, qual a significância ou a prioridade de cada um, as respostas com unanimidade compreendem que caminham juntos: trabalho e escola. MF.28, compartilha seu pensamento sobre:

Nossa os dois juntos, os dois juntos, mano, porque um supre o outro [...] tanto no meu curso eu aprendi muita coisa assim e mano, eu não fazia nem noção que tinha e que existia, tanto quanto trabalho tá ligado?! Porque mano, vixe, eu e minha mãe, ela todos os dias trazia todo o amor pra casa, então um supre o outro, então eu não sei, os dois seria a resposta. (MF.28).

A jovem A.23, não distingue a educação escolar-alfabetização de educação moral, mas ambas desembocam no perceber como a sua mãe, “ela”, é trabalhadeira:

A escola também foi muito importante na educação e tudo mas acho assim que de educação e essas coisas, foi a minha mãe e nós ser educado, o tanto que nós vê que ela é trabalhadeira graças a Deus, mas ah, os dois. (A.23).

A tônica de família e amigos, aciona emoções e lembranças que se vinculam mais estreitamente com a afetividade. A questão, pedia para que dimensionassem a participação da família e amigos na construção da identidade que carregam hoje.

A jovem MF.28, relembra sua mãe falecida como figura principal de sua construção enquanto ser, e os amigos que fez durante o período mais ativo no movimento. É evidente, a importância materna e amizades construídas que perduram.

Nossa a família mano, minha família fez parte da minha vida e faz até hoje e hoje eu não tenho mais a minha mãe, mas é que essa parte (entristecida e com a voz embargada) fez parte da minha vida tá ligado?! Tudo de bom e melhor que eu podia ter e meus amigos até hoje, os amigos de acampamento e de assentamento tenho até hoje, tamo junto. (MF.28).

Para os outros participantes, a família e amigos dividem a importância, mas a família sempre a frente e valorizada, sendo reconhecidos os esforços e valores que julgam como positivos. Amigos, são qualificados como especiais, afetuosos, fortalecedores, mas em primeiro lugar é unânime o valor ao núcleo familiar.

Minha família até hoje é muito importante na minha vida, eu morei com o meu pai e minha mãe, tive esse privilégio. Porque muita gente, muitos dos meus amigos que eu conheço, não tem o privilégio de ter o pai e a mãe junto, mas eu graças a Deus fui um dos sortudos de ter isso [...] tudo quanto é sufoco, eles são minha base. [...] Os meus amigos da época de escola, hoje eu convivo com muito pouco, [...] eu me considero meio antissocial, eu converso com todo mundo e trato todo mundo bem [...] eu tenho uns três amigos que estudou comigo [...] mas os que eu tenho também graças a Deus é umas amizades duradoura. (P.24).

A muito importante a família, os amigos, a importância da minha mãe de ficar pegando no meu pé de ir pra escola, em dia de

chuva, ela arrumava nós e levava, passava lá que tinha uma ponte ali, passava lá e levava e sempre no nosso pé. (A.23).

Amigos tem aqueles que a gente mantém mais perto, aqueles que a gente tem mais convívio e tem as amizades do social, que você conhece. Alguns amigos sim, incentivaram a ser quem eu sou e de alguma forma contribuiu. E minha família totalmente porque estavam sempre perto, próximo, sempre querem saber de mim. (JL.20).

A família em primeiro lugar, eu acho que é importante em tudo porque se a gente precisar de alguma coisa, tá em alguma dificuldade, é as primeiras pessoas que a gente vai atrás é a família. Os amigos também assim é um alicerce pra gente, quando a gente tá numa fase bem ruim eu acho que eles ajuda bastante. Mas acho que a família em primeiro lugar sempre ajuda mais [...]. (A.15).

5.10 PRECONCEITOS: POR SER ASSENTADO DE REFORMA AGRÁRIA, RAÇA/ETNIA, ORIENTAÇÃO SEXUAL

Este tópico tem por objetivo investigar sobre a percepção, memórias vinculadas a esse tipo de violência e a presença ou omissão da escola.

Estabeleceu-se, três segmentos para melhor explanação. Preconceitos por: ser assentado de reforma agrária, raça/etnia e orientação sexual. Entendendo que, o primeiro está vinculado diretamente a classe, o segundo a estrutura de racismo, e a última, ao padrão heteronormativo e/ou LGBTfobia.

5.10.1 Preconceito por ser assentado de reforma agrária

No que tange a questão sobre preconceito, por serem assentados da reforma agrária, as ofensas e antipatias direcionadas pelos mais variados personagens de uma escola, eram sustentadas principalmente pelo discurso de acusação por serem invasores de terra, seguido por insultos que remetessem a “sujeira”.

A narrativa de MF.28, ilustra o cenário predominante, corriqueiro e, em alguma medida, atemporal. Segundo ela:

Sim, porque mano a gente chegava na escola o pessoal falava ‘a la o pessoal que tá invadindo, roubando terra dos outros, tudo um bando de vagabundo’ era essas caminhada, tá ligado?! A gente sofria muito preconceito na escola mano, porque os próprio professor tinha preconceito com nós, não podia entrar na sala de aula com os pé tudo cheio de terra, tá ligado?! Tinha que

bater o pé lá fora, lavar o sapato ou lavar o braço no tanque ali atrás da escola pra você poder entrar na sala de aula, então assim dos próprios professor mano, própria escola assim. Os professor pediu, a diretora da escola pediu pra por um chuveiro lá, pras pessoas que chegasse da forma que chegava toma banho, então a gente vinha de casa e já trazia a roupa pra quando chegar já vai ter um chuveiro, eu já vou tomar banho e já era, tô suave, mas nessa época nós não sabia que era, que a gente tá sendo atacado, tá ligado?! Era uma forma de preconceito, a gente tinha que tomar banho porque a gente tava sujo, hoje não mano, hoje a gente vê de outra forma, tá ligado!? A gente sabe que o bagulho era pesado. (MF.28).

Outros jovens, reforçam o preconceito sentido pelo motivo de serem assentados, e é também necessário lembrar que o preconceito, exala também de um espaço público que instala chuveiros para que as crianças tomem banho ao chegar na escola. Os jovens, P.24 e A.23, compartilham suas percepções, mesmo que cada um carregue sua particularidade no modo de enxergar e medir a proporção. Segundo eles:

[...] todo mundo que veio do assentamento e foi estudar na escola Lázaro³¹, na escola municipal de Restinga. A gente sofria um pouco esse preconceito por ser Sem Terra, mas depois ao longo do tempo parou e hoje acho que nem existe mais. (P.24)

Quando a gente, aqui dentro da Fazenda não, a gente nunca, pelo menos que eu me lembre não, tanto de colega e essas coisas não. Mas quando a gente foi pra Restinga ai sempre tinha, o povo falava, porque aqui a terra é muito suja, muito escura, ai na época da poeira era terrível e ai a gente chegava lá e ai o povo falava “a lá o povo do Boa Sorte”, “os sem terra” e sempre tinha isso. Então a gente entrava as vezes com o pé já meio sujinho [...] a gente chegava lá com os paninho, e tirava de dentro do ônibus batendo assim pra tirar aquela poeira, limpava e ia pra sala. Mas sempre teve e acho que até hoje deve ter isso porque eles falavam “ah lá o povo da Boa Sorte”, “os sem terra já chegou”, eles fazia isso e tinha esse preconceito sim. Vixe eu não sei hoje, mas sempre teve. (A.23)

É importante dizer que essa situação não mudou, como mostra o depoimento de A. 15, que é a mais jovem de todos:

Então aqui na Leonor não, aqui a gente era tudo de igual pra igual. Agora na Gilberta não, na Gilberta eu sofri bastante, eu sofria muito porque tanto pelo preconceito de ser daqui da Fazenda e se misturar com os da cidade de lá, e tanto também assim eu apanhei muito na escola [...] vivia apanhando na escola por causa de menina porque eu não sabia o motivo [...] e nessa

³¹ EMEB Lazaro Cassimiro de Lima.

decorrência de apanhar todo dia pra escola, de apanhar e não estudar, não estudar, eu fui ficando uma pessoa tão rebelde, sabe? De não querer ir pra escola, quando ia querer ir pra escola só arrumava confusão e aí tomava suspensão todo dia [...] (A.15).

O preconceito, por serem assentados de reforma agrária existe mesmo enquanto crianças, que reproduzem o discurso dos adultos da família, da própria equipe escolar, dos meios de comunicação. É possível, que muitos dos ofensores, não saibam de fato o que é o MST, a ação política de acampar e ocupar, apenas são reprodutores de uma ideologia pautada no patrimônio/posse, meritocracia, classista, e também urbanocêntrica.

5.10.2 Preconceito por raça/etnia

Inicialmente este subtópico no eixo “Preconceito”, deveria ser nomeado racismo, no entanto como poderá ser observado entre as respostas dos participantes, ainda hoje esse não é compreendido de forma profunda e histórica, as raízes e elementos estruturais, que fazem parte da composição do racismo. Especialmente por pessoas brancas, que não sentem o impacto e desfrutam de alguns privilégios, quando não financeiros ou materiais, como é o caso dos jovens desta pesquisa, se cercam de privilégios classificados como simbólicos.

Nomear esse tipo de violência, apenas por preconceito ou bullying como erroneamente acontece no dia a dia, significa o apagamento e negação de uma realidade maior e estrutural, num país como o Brasil. Ludibriando as estatísticas, se colabora para a prevalência do chamado mito da democracia racial.

Dentre os jovens apresentados nesse estudo, temos a proporção de cinco jovens, sendo autodeclarações: duas mulheres brancas, dois homens pardos e uma mulher negra. Compreende-se que, essa pesquisa se revela a partir das vivências, observações e narrativas de três pessoas negras e duas brancas.

O censo demográfico nacional, também revela a estatística importante para compreensão racial sobre a área rural brasileira. Segue, os dados sobre 2010:

Tabela 4 - Raça/Cor por área Urbana e Rural

Raça/Cor	Urbana	Rural
Total	84,4	15,6
Branca	88,1	11,9
Preta	85,6	14,4
Amarela	86,7	13,3
Parda	80,4	19,6
Indígena	39,2	60,8

Fonte: Elaborado pela autora/Dados do IBGE, Censo Demográfico 2010.

A tabela com Dados IBGE Censo Demográfico 2010, apresenta visivelmente a maior população da área rural, sendo resididos por populações não brancas. E a maior população, por povos originários-indígenas.

Após a apresentação racial dos jovens dessa pesquisa, e do contexto nacional conforme dados IBGE, segue a primeira narrativa observada, que é a da jovem MF.28, uma mulher negra. Ela relata, sobre o racismo no ensino médio. Segundo ela:

Ah já,já porque, vixe, lá onde nós estudava lá, até em Ribeirão, eles eram filho de assentado mas que não, tipo assim não teve um contato físico sabe, saiu de casa e foi pra lá, e eles mano, os cara era branco tá ligado?! Brancão do olho azul e se achava os melhor da quebrada, e ai tipo colocava apelido, tá ligado?! Jogava, tacava papel na gente, nos próprio professor mano, os cara, os professor era de pele escura eles, os cara zuavam a aula mano, sofre [...] o preconceito tá ai [...] e a gente vê todo dia. (MF.28).

Aganju (2020), traz em sua dissertação que carrega o título de “TERRA PRETA: raça, racismo e política racial no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, os bastidores e vivências internas observadas a partir de um prisma racial, sobre as relações que se estabelecem no interior e cotidiano do próprio MST. O autor, conta a realidade do assentamento onde mora, Nova Suíça localizado em Santo Amaro – BA.

Segundo sua pesquisa:

[...] O tema do nosso debate foi sobre a questão racial nas esquerdas marxistas. O dirigente, um homem branco, defendia que a luta de classes, rumo a uma sociedade socialista, destituiria as hierarquias de base racial, dessa forma, segundo ele, debater raça, racismo ou questão racial de forma geral, dentro do MST, ou na luta política como um todo criaria um divisionismo desnecessário. O debate foi se aquecendo até o ponto que com certa rispidez o dirigente esbravejou: “*Companheiro, Sem-Terra não tem cor, muito menos raça. Aqui todo mundo é uma classe só [...]*”. (AGANJU, 2020, p.70).

A situação da jovem MF.28 e a relatada por Aganju (2020), se assemelham pela observação racial. Ainda que em distintos espaços, enquanto distintos sujeitos, e distintas intensidades.

Outra observação a partir dessa questão, diz respeito a confusão ou complexa identificação, se o insulto recebido é por raça ou devido a sujeira da terra sendo também um sujeito Sem Terra (classe). São motivos distintos que, mas que se misturam no ato da violência. O jovem P.24 (pardo), não identifica preconceito por raça a sua volta, mas identifica por ser Sem Terra: *“Não, não presenciei e nunca vi por raça não, a gente sofria mais por ser Sem Terra mesmo” (P.24).*

Através de uma situação vivenciada no início da entrevista, ainda no momento de perguntas para identificação do jovem, é possível observar a complexidade, em resposta do jovem JL.20, durante o roteiro. No momento da questão sobre como se identifica por raça/cor, disse olhando para seus braços não ter certeza sobre a sua. A pesquisadora, como forma de fomentar a autoclassificação, fez a seguinte sugestão de reflexão “Pensa nos seus pais, seus avós [...] o que você acha?”, quando prontamente o jovem respondeu “pardo”.

Somente com a lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei nº9.394, que é estabelecido a inclusão “[...] no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências.”. O cenário anterior, onde não era previsto a garantia dessa educação, é um fator que implica em reflexões e entendimentos que não foram devidamente aprofundados ao longo do percurso escolar.

A dúvida do jovem em se auto classificar, teria sido entre branco ou pardo, uma vez que sua pele tem tom mais claro. E por provavelmente, não ter tido uma educação e conteúdo na disciplina especialmente de história, de modo mais profundo e crítico, a falta de uma educação antirracista e decolonial, que acaba por embasar a complexidade em se racializar e identificar o racismo, tornando o entendimento apenas como fruto de crianças “endemoniadas”.

A gente presencia talvez não de forma tão direta mas a gente presencia isso quase que todo dia, e na escola onde as crianças é um demônio a gente vê isso diariamente e tals. Talvez nem

por maldade, mas constantemente eu via isso aí sim, o preconceito racial. (JL.20).

Quando feita a questão para uma jovem branca, a participante A.23, ela responde: *“Assim quando a gente, eu não sei se isso, lógico que é né!? Mas por conta das nossas sardinhas, então teve umas época que nós sofreu, chamava a gente de sardenta ou de enferrujada né mãe? [...]”* (A.23)

Sua mãe que acompanhava a entrevista, comenta *“Racismo é de pessoa negra né?! Mas as meninas vinha porque [...]”*. Quando rapidamente A.23, continua sua resposta, cortando a conclusão da mãe, continua referindo-se a si e sua irmã, *“Chamava a gente de sardenta, cabelo de fogo, foguinho chamava a minha irmã, e ela vinha chorando e aí por causa das sardinhas, [...] tinha também o racismo lá, por causa das pintinhas”*(A.23).

Como aponta Schucman (2020;2018), falar sobre branquitude e seus privilégios para pessoas que vivem em situação de extrema pobreza é algo delicado, e que mexe com os ânimos e história de vida, repleta também de dores.

Em síntese, a questão racial no campo brasileiro tem a própria questão fundiária, e o desdobramento de leis que foram construídas de modo que se mantivessem no poder, os mesmos núcleos que já carregavam seus privilégios materiais e simbólicos, exaltados financeira e moralmente. A lei de terras, havia sido instaurada 1850, enquanto ainda não havia acontecido a abolição do sistema de trabalho escravocrata em 1888, que implicou diretamente na concentração fundiária, que perdura e registra enorme discrepância entre os povos até os dias de hoje.

5.10.3 Preconceito por orientação sexual

Esse subitem, busca investigar se os jovens já vivenciaram preconceito por orientação sexual.

A importância em se distinguir e nomear cada marca, é um modo de enfrentamento e desconstrução de preconceitos deterministas. Nesse sentido, Cardoso (2008), afirma:

Ao distinguir sexo, gênero e orientação sexual, Money³² possibilitou a abertura de um campo científico-investigativo que passou a estudar esses fenômenos não mais como o único efeito determinista do processo de diferenciação sexual biológica, até então conhecido como causa de tudo. A partir dessa distinção, viabilizou pesquisas que passaram a estudar como se dá o aprendizado da identidade de gênero/papel em distintos contextos culturais. (CARDOSO, 2008, p.70).

MF.28, a mesma que relatou o caso de racismo mesmo entre os colegas, nesse outro aspecto revela ter sido diferente:

Não, ah não, lá [escola do ensino médio] foi tranquilo nessa questão porque como eu disse, lá era um espaço coletivo, então todo mundo participava, todo mundo tava no mesmo momento, todo mundo queria a mesma coisa, eu lembro não tinha não, todo mundo amava todo mundo e tava tudo certo. (MF.28).

Por estarem na fase da vida, adolescência e juventude, quando se despertam e afloram os afetos e atrações sexuais, o grupo desses sujeitos tem maior propensão a respeitar, uns aos outros. A resposta de P.24, elucida um pouco essa afirmação, “*E a respeito de homossexualidade também não, também não [...]*” (P.24).

Porém, representando a contradição e realidade não homogênea que se vive entre os integrantes do MST, pode ser exposta a resposta de A.23, sobre uma situação da época em que estudou na escola Leonor, a escola da Fazenda. A lembrança desse caso veio através de sua mãe, que acompanhava a entrevista, e resolveu comentar. A mãe de A.23, lembrou de uma criança que por ter uma irmã lésbica, ficou excluída pelos colegas:

E essa menininha ia pra escola e nenhuma menininha queria brincar com ela porque ela e a irmã dela, morava, namorava com outra menina. [...] E as meninas ficavam fazendo isso com ela na escola. Os professores chamaram os pais lá pra explicar a violência. Teve vez da minha filha chegar em casa e da minha filha falar “mãe as meninas falou que não é pra eu brincar com a Tácia³³ porque a irmã dela é sapatão”. E eu falava “mas filha não faz isso, porque não pode”, não tem nada a ver assim, era a irmã

³²Money, J. (1998). Sin, science, and the sex police: Essays on sexology & sexosophy. New York: Prometheus Books. Money, J. (1988). Gay, straight and in between. New York: Prometheus Books.

Money, J. (1986). Love maps: Clinical concepts of sexual/erotic health and pathology, paraphilia, and gender transposition in childhood, adolescence, and maturity. New York: Irvington Publishers.

³³Nome fictício para representar a criança, uma menina, irmã de uma mulher lésbica que morava com a companheira.

dela, então a gente vê, ela contava de desprezar a menina, mas aqui aconteceu. (Mãe da jovem A.23).

Já a jovem A.15, relatou a situação de um amigo:

[...] um amigo meu já, ele tinha um jeito assim mais espontâneo, só que ele não se aceitava, sabe? Ele não falava o que ele era, mas assim ele era muito amigo de todo mundo, ele era brincalhão, e os meninos da minha sala via isso como é [...] sabe zuava ele bastante, sabe? Fazia umas brincadeiras bem chatas, ele ficava bem magoado, até então; agora ele se assumiu. Mas assim antes, bem antes ele sofria bastante, até então ele ficou com depressão, por conta disso [...]. (A.15).

5.11 COMO DEVERIA **SER** UMA ESCOLA DO CAMPO DE QUALIDADE?

Esse questionamento adentra-se para a reta final do roteiro de entrevista.

Quando a jovem MF.28, é questionada se mudaria algo na escola da Fazenda, de forma ampla, ela responde considerando o agora, e de forma positiva. A jovem, tem um sobrinho que estuda atualmente na escola Leonor, a única ressalva que faz é que gostaria que não fosse período integral, pois considera cansativo para a criança.

Ah eu acho que agora no momento assim no momento que tá, acho que uma forma assim muito tranquila tá ligado?! Porque os professor tem muito carinho pelos alunos é a escola é bem reformada, tudo certinho, hoje tem cadeira, tem espaço pras criança brincar, tem um lugar pras criança dormir, tem que criança que vai pra escola com 5, com 4 aninho tá ligado!? (MF.28).

No entanto, a conquista da escola em período integral é resultado do processo de reivindicação das famílias do assentamento, Vale (2011) detalha em seu trabalho o período. Segue o relato, trecho de seu trabalho, que ilustra o processo:

[...] começamos a discutir com o Arnaldo a escola de tempo integral e a Dona Mariana junto, e nós mostramos pra ele por A mais B que a escola de tempo integral iria economizar para prefeitura, aumentaria a qualidade de ensino e nós seríamos a primeira escola integral a nível de estado, principalmente rural. Porque na época o estado ainda não tinha lançado as escolas de tempo integral, eles lançaram em 2005, 2006. E nós em junho de 2004 já manifestávamos a necessidade do projeto de tempo integral na escola do assentamento, Quando teve a energia pra todos, luz pra todos, nós fizemos o lançamento da placa que está lá, da escola de tempo integral, em 2008 (Aparecida, março de 2010). (VALE, 2003, p.83).

Outra resposta positiva é da jovem A.23, que não faz nenhuma ressalva. *“Sabe assim que, a escola ali é tão gostosa assim que, acho que as crianças nem ia querer mudar nada, não sei”* (A.23).

A próxima resposta, é da jovem A.15, que já é uma costura com outra questão do roteiro de entrevista em que, a intenção era saber se os jovens julgam, que deveria oferecer todo o ensino fundamental e ensino médio. Mas, ainda na questão se mudaria algo na escola a jovem responde apenas *“Antes eu mudaria assim, que eles aumentassem as séries [...]”* (A.15).

A jovem MF.28, responde positivamente, que concorda que deveria ter o ensino médio sendo oferecido no assentamento, e argumenta apresentando a realidade de difícil transporte.

Eu acho, eu acho que ela deveria ter esse processo aí porque é sofrido, então tipo assim eu passei por uma fase e minha sobrinha tá em outra, e tipo elas tem que fazer o mesmo processo e ir pra Restinga, pra escola lá e ir pra escola aí 16h 17h volta de novo, quando chega em casa já é tipo 20h da noite, tá ligado!? 19h 20h da noite, então se elas mano tivesse uma escola dentro do assentamento mano, tava suave e elas ia estudar lá e já ficava perto de casa, não tinha que se deslocar tá ligado, e sem falar que é muito perigoso, tá ligado?! (MF.28).

A resposta do jovem P.24, reforça o entendimento de MF.28:

Pra ela ser uma escola ideal, responde com a sua pergunta, faltou o ensino fundamental e o ensino médio, aí seria uma escola ideal. Porque aí você não precisaria sair de lá pra ir pra cidade, também não sei como tá hoje, mas em relação a época que eu estudei eu não mudaria nada na escola. (P.24).

Em relação a ampliação do atendimento abrangendo o ensino médio, as outras respostas das jovens A.23, A.15 e do jovem P.24, seguem na mesma direção.

Ah devia ter, eu acho que deveria ter, podia ser até durante a noite o ensino médio. Porque, querendo, ou não, porque assim é muito cansativo, principalmente quando eu tava grávida mesmo e eu ia de ônibus, querendo ou não é um pouquinho longe e a gente chega tão cansado, podia ter sim. (A.23).

É, eu aumentaria ali porque seria bom estudar aqui, [...] eu aumentaria a escola dali. Mas agora, agora não porque a gente vai indo, vai indo, vai indo, a gente aceita. Mas antes eu aumentaria ali. (A.15).

Concordo sim, a gente não poderia sair de lá pra vim terminar os estudos na cidade, acho que seria uma boa. Se tivesse isso, seria maravilhoso. (P.24).

O jovem JL.20 concorda, mas faz algumas ponderações. Ele aponta principalmente a questão de orçamento. JL.20, também apresenta a demanda de melhoria na qualidade da infraestrutura, essa resposta vem do único jovem que hoje está no ensino superior até o presente momento. Segundo ele:

Difícil falar, porque assim tem essa questão de orçamento também, mas talvez algo que poderia ser mudado ali é o incentivo ao estudo, um estudo mais afundado, as crianças ali tem uma boa educação e tals, mas, infraestrutura, livros, biblioteca. É uma coisa também complicada de falar, por causa do orçamento, mas é algo que seria fundamental pra educação deles. (JL.20).

É unanimidade, o posicionamento entre os jovens que a escola do assentamento, deveria sim, oferecer todo percurso escolar até o ensino médio.

A próxima questão, provoca a reflexão e busca respostas dos jovens sobre em que aspectos uma escola de assentamento deveria ser diferente de uma escola da cidade?

A jovem MF.28, que cursou seu ensino médio em uma escola vinculada ao próprio MST, e sempre esteve vinculada e atuante em atividades de discussão política e prática do movimento, aponta:

Ah eu acho que dentro da escola do assentamento a gente podia mudar várias fita, tipo sentar em roda, não fazer aqueles rolê que a gente tem que senta mano, que nem mano, todo mundo aqui oh olhando pra frente, a gente senta trocar uma ideia se conhecer tá ligado?! Porque isso deixa a desejar, porque a gente vai pra escola mano, senta lá na cadeira e enquanto o professor não para de falar, nós não levanta de lá, tá ligado?! Então eu acredito nessa caminhada, tá ligado?! Que acho que se fizesse, se mudasse um pouco essa forma tá ligado!? Que eles coloca ali dentro, eu acho que seria melhor, é minha opinião. (MF.28).

A jovem, evidencia a importância da dinâmica e prática da educação, e o modo que parece ter acordo é próximo das metodologias de educação popular e práticas cotidianas e dinâmicas do próprio movimento social.

Quando os jovens são perguntados sobre o tipo de conteúdo que a escola poderia oferecer, P.24 opina:

Sim, ela poderia oferecer uns conteúdos meio voltados pra agricultura, os conteúdos com o curso básico de agropecuária,

curso básico de agronomia. Curso básico pra quem não tem intenção de sair saber o que tá fazendo, saber cultivar o que tem na mão. Eu acho que seria uma boa, porque a escola já é período integral e então naquela outra metade do tempo poderia encaixar uma escola agrícola, acho que seria uma boa, é a única coisa que eu mudaria nela se pudesse. (P.24).

A.23, consegue analisar por uma outra perspectiva, mesmo com a compreensão da necessidade, de se aprofundar e enraizar o conteúdo a realidade prática e cultura camponesa. A jovem traz um elemento importante, indicando um saber que advém do campo:

As crianças aqui sabe mais as coisas, porque tem criança que mora na cidade e não sabe, acha que o arroz da no pacote, e o leite na caixinha de leite, eu acho (risos). Aqui não, as crianças já conhece, as que não tem eles costumam visitar alguns lotes pra mostrar [...]. (A.23).

5.12 REFORMA AGRÁRIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O BRASIL

Na questão sobre se há entendimento do que é a reforma agrária e qual sua importância, as respostas de MF.28. e JL.20, se assemelham.

Ah eu acho que sim porque mano, porque tá produzindo, produz, a reforma agrária ela oferece casa, a moradia onde a gente tá, as caminhada do que eu entendo, do que eu vivi, então eu acho que contribui sim mano, faz muita diferença. (MF.28).

Pelo pouco que eu entendo assim no nosso país tem uma certa concentração de poder, então tem muito na mão de poucos e muito pouco na mão de muitos, e assim a reforma agrária é dos fatores que em muitos países já desenvolvidos, já tiveram sua reforma. E assim, é uma maneira de ajudar a população mais pobre, de dar mais oportunidade, gera emprego também, gira a economia, produz muito, produz muito alimento, como também vários outros *commodities*. (JL.20).

As jovens A.23 e A.15, não souberam responder e sentiram certo constrangimento.

(risos desconcertados) eu fiquei tão parada [...]. (A.23).

Ah então sobre isso eu não entendo nada porque eu nunca me aprofundei nisso, a minha tia que entende bastante disso, mas eu mesma nunca entendi, eu não entendo, eu não sei o que que é isso. (A.15).

Essa questão tem profunda importância no contexto de serem moradoras de um assentamento de reforma agrária. Inicialmente, com forte atuação e vinculados ao MST, e que ao longo do tempo e no decorrer do processo de assentamento fragilizou-se, e hoje é uma minoria que se identifica enquanto integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Figueiredo (2009), destaca que a transição de acampamento para assentamento implica na reorganização das famílias, suas produções e o início da comercialização. Junto a isso surgem atores externos que demandam o cumprimento de algumas exigências para acesso a apoio, crédito e recursos financeiros.

Esses e outros elementos, [...], contribuem para fazer presente, dentro do assentamento, a lógica da mercadoria e a racionalidade instrumental, contribuindo para novamente adaptar o indivíduo à sociedade capitalista que ele aprendeu a questionar, fazendo com que a força da experiência com sua aprendizagem, pouco a pouco fosse novamente substituída pela vivência. Dessa forma, "o que seria diferente é igualado. Esse é o veredicto que estabelece os limites da experiência possível" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985³⁴, p. 26). (FIGUEIREDO, 2009, p. 193-194).

As não respostas de A.23 e A.15, perpassam pelo que expõe Figueiredo (2009), a não resposta pode estar retratando o quão fragilizou-se a identidade e pertencimento Sem Terra, dentro do assentamento e para gerações mais novas. A autora discorre em seu estudo, sobre o processo de desmobilização após o assentamento ser oficializado, o acontecimento de conflitos ideológicos, como a necessidade de se produzir e o individualismo-competição pela manutenção da renda financeira alimentam a desarticulação, identificação e tempo para articulação com o movimento.

Principalmente, fica evidenciado a ausência de uma escola e educação que estabeleça relação com a comunidade, sua história, sua memória e seus sujeitos.

A partir dessa questão, perdeu-se o contato com o jovem P.24. Sua entrevista estava sendo realizada pelo aplicativo WhatsApp, através de envio das questões de modo escrito e resposta mista, com mensagens de texto e por

³⁴ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985.

vezes áudio. Mesmo tentando reiteradas vezes contato, com dias e semanas espaçadas, o jovem se ausentou. Resultado possível por imprevistos e dinâmicas de uma realidade no cenário de pandemia.

5.13 PROJETOS DE VIDA

Por fim, a questão conclusiva e que compõe o objetivo desta pesquisa. Compreender qual, e se há relação da educação com os projetos de vida desses jovens, e se esses projetos revelam o desejo de se enraizarem no campo ou projetarem-se para outros espaços, como por exemplo, os centros urbanos ou mudança de estado/país.

A jovem MF.28, compartilha sobre seus projetos:

Nossa eu estou com um projeto que mano, eu arrumei um trampo tá ligado, estou esperando, estou numa ansiedade que é uma desgrameira, opa desculpa, pra mim poder entrar nesse trampo e aí eu vou começar a viver mano, e quem sabe até pedir minha namorada em casamento mas não sei, esses são os meus planos mano, seguir a vida, não pode parar. (MF.28).

O desejo da jovem é estabelecer-se, com alguma segurança de renda e casar com sua companheira, não relatou projetos num sentido mais utópico ou grandes desejos, isso revela que para alguns grupos sociais os projetos estão vinculados necessariamente, a sua realidade cultural e financeira.

Já a jovem A.23, elenca como projetos a se realizar:

Eu estou pra terminar a escola, eu já estou até com os papel, eu vou ver se consigo terminar. E eu quero fazer uns cursos também, eu estou na minha cabeça assim que eu quero estudar agora, o que eu não fiz antes eu quero procurar agora. E trabalhar também, procurar dar uma vida boa pra minha filha, que futuramente eu sei que ela vai precisar, e pegar no pé dela também com a escola. Minha mãe também pegou no meu (risos), mas quem sabe mais futuramente uma faculdade também. (A.23).

Os projetos da jovem, consistem sobre a evolução de sua escolaridade, retornando para a escola, almejando inclusive ensino superior para cursar direito. E também sobre a garantia de um bom futuro para sua filha. Não relata, porém, se gostaria de permanecer ou sair do campo, seus projetos estão vinculados aos estudos e ao trabalho, sem muitos adjetivos e prazo de tempo.

A jovem A.15, confessa o conflito em seu desejo:

Então aqui na Fazenda mesmo eu não gostaria de ficar aqui, porque eu acho que pra mim, o acesso aqui é muito ruim, porque vamos supor eu preciso fazer um curso. Eu quero fazer um curso, eu quero trabalhar, e aqui é bem difícil, até então pra eu poder morar aqui e trabalhar lá, não tem como, porque precisa de veículo e é bem difícil. Agora sim, eu quero mudar, sabe? Eu quero mudar daqui, mas eu gosto muito daqui porque eu vivi minha vida inteira aqui, mas eu pretendo mudar sim, eu quero fazer um curso de policial porque eu gosto bastante e eu acho que lá na cidade tem mais acesso, eu gostaria de mudar sim. (A.15).

A jovem A.15, deseja sair do assentamento, considera ruim de difícil acesso e acessibilidade, mas faz a ressalva que tem afeto pelo assentamento. A.15 revela o desejo de ser policial, e na cidade as possibilidades de preparar-se e disputar essa conquista são maiores.

O jovem JL.20, que atualmente mora na cidade vizinha, em Franca, onde trabalha e estuda, e volta aos fins de semana para visitar a família, relata dificuldade em responder à questão.

Oh é difícil dizer ainda mais na minha idade mas assim eu penso em estudar, me formar, depois continuar estudando. Não tenho muita ambição não, mas pretendo continuar alguns projetos da minha família, dar continuidade ao processo e talvez um dia ser um bom engenheiro, quem sabe. E ter sempre orgulho das minhas origens. JL.20

Seus projetos trilham a continuidade dos estudos, ser um bom engenheiro e não se julga ambicioso. Encerra com uma fala significativa em relação a família. O jovem também não diz se pretende voltar a viver no campo, mas subentende-se que pela continuidade dos estudos, a continuidade em território urbano.

É possível observar elementos significativos nas entrevistas desses jovens, cinco jovens com personalidades, histórias de vida, marcadores sociais, famílias e origens distintas. O que atravessa ao mesmo tempo esses sujeitos é o fato de serem assentados de reforma agrária, terem vivido a infância, parte da adolescência e juventude no campo, e terem compartilhado a escola da Fazenda, ainda que em momentos distintos.

Assim, como também compartilharam a realidade de quem vive na área rural e estuda numa escola da cidade, e enfrenta todas as dificuldades e

obstáculos implícitos para a concretização e construção de outras possibilidades de projetos de vida.

Para conclusão desse capítulo, sobre a análise das narrativas apresentadas pelos jovens do assentamento Boa Sorte, que passaram pela escola do assentamento, e que tiveram a experiência de estudar na escola da cidade enquanto moradores da área rural, cabe um diálogo entre os autores citados ao longo dos capítulos.

Os projetos de vida dos jovens, perpassam por diversos aspectos, influências e particularidades da vida. Entretanto, de maneira geral, é possível observar alguns fatores, que poderiam contribuir mais fortemente e de maneira positiva, independente da escolha de permanecer no campo ou migrar. O fato de uma verdadeira proposta pedagógica a partir da educação do campo nas escolas, políticas públicas para o campo de um modo geral, mas especialmente para infância e juventude, e por fim, políticas agrícolas acessíveis e de fortalecimento para agricultura, para que a família tenha sua renda garantida.

O processo de transição entre a escola do assentamento e a escola da cidade é importante, por conta dos vários desdobramentos possíveis. O que Brancaloni (2002), compartilha em seu trabalho também fora realidade no assentamento Boa sorte.

Como se pode notar, é toda uma estrutura de funcionamento e organização completamente diferente, para a qual não houve nenhuma preparação das crianças. Esta preparação para a transição não é ausente apenas na escola rural. A recepção na escola urbana não prevê nenhum projeto específico e sistematizado. As crianças relatam que, no primeiro dia de aula, chegaram à escola, tomaram leite e foram formando as filas, conforme os nomes eram chamados pela diretora. Depois iam para as salas e, a cada 50 minutos, entrava um professor que se apresentava e pedia para que as crianças se apresentassem. Desta forma, ocorreu uma verdadeira ruptura no processo escolar dessas crianças. A passagem foi permeada por medos e fantasias acerca da cidade e da escola urbana, desenvolvida também pelos adultos, no sentido de que as crianças se defendessem na cidade quando permaneceriam longe dos pais. A cidade sempre surgindo como o lugar da violência, dos riscos, do medo, e a escola da cidade como o “lugar do ensino difícil”. (BRANCALEONI, 2002, p.186).

O fato das legislações que permitiriam o pleno acesso a uma educação específica, para o território no próprio território, a educação do campo, não ter sido garantido. E também, a violação de outras legislações que reforçam o

direito, como o próprio ECA, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, marcos normativos acerca da educação do campo, estão diretamente vinculadas as condições, ou falta delas, na tomada de decisões de cada jovem. Ainda que, a área da educação não seja a única responsável pelas escolhas. Nesse sentido, Valadares (2016), explicita que as migrações não são apenas um êxodo rural naturalizado, mas desencadeado pela omissão do Estado.

A ideia de “fim do rural” ignora que esse espaço de vida singular, constituído historicamente a partir de dinâmicas sociais internas e externas, pode ser valorizado pelos jovens que ali residem. Esconde que parte significativa do êxodo rural não é intrínseca ao processo de urbanização, mas explicada pelo histórico de ausência do Estado no campo, pela dificuldade de acesso aos serviços e às políticas públicas, e principalmente pela dificuldade de acesso à terra e à renda – questões diretamente associadas à estrutura fundiária dominante no país. (VALADARES, 2016, p.70).

Dentre as três jovens **mulheres** participantes, duas ficaram grávidas ainda no ensino médio, o que gera a reflexão de como estariam sendo trabalhadas na escola a sexualidade e questão da saúde juvenil. Para jovem A.23, o acontecimento obrigou a abandonar os estudos, e para jovem A.15, com apoio familiar conseguiu dar continuidade. O fato, é que a questão de gênero também tem suas particularidades no modo como se constrói os projetos de vida. Viana (2017), destaca a distinção das condições e motivações, para que mulheres e homens permaneçam no campo, também sintetiza que a escolha por sair, vai ser em busca de estudo ou emprego, como são os casos dos jovens aqui entrevistados.

Na visão dessas jovens, muitos são os desafios para as mulheres permanecerem no campo e parte das motivações estão vinculadas aos laços familiares. Por outro lado, demonstram também que os desafios se diferenciam de acordo com o gênero. Na fala dessas jovens é perceptível que elas veem que é mais fácil para os homens permanecer na comunidade por encontrarem mais oportunidades de trabalho na roça e de sucessão dos pais na agricultura familiar. Vale destacar ainda que quando as jovens pensam em ir para a cidade, é em busca de estudos e de emprego. (VIANA, 2017, p.81-82).

Encerrando esse capítulo, também em concordância com Viana (2017), o que também aparece nessa pesquisa, é que a escolha para permanecer no campo estaria muito mais ligada às condições que são oferecidas, de modo

concreto, do que a outros fatores que são construídos ou transformados subjetivamente.

[...] As mudanças nem sempre são sinônimo de transformações ou negações. Permanecer ou não no campo, por exemplo, depende muito mais das condições que lhe são dadas para escolher. E os fatores que definem essas opções são de ordem pessoal, comunitária e externa. Por vezes, o movimento de saída do campo é justamente para reafirmar seu lugar enquanto camêsino, para buscar formação condizente com sua realidade, para poder voltar e permanecer. Se mudam as necessidades, mudam as condições de vida em cada lugar. (VIANA, 2017, p.85).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Os achados deste trabalho, confirmam o resultado de outras pesquisas sobre a realidade territorial do assentamento Boa Sorte em Restinga/SP. No entanto, é possível, por meio das particularidades das narrativas de cada jovem entrevistado, demarcar as especificidades e demandas mais latentes da região e município, principalmente acerca da educação para infância e juventude.

Esse estudo preocupou-se além da revisão bibliográfica, em ouvir os jovens da comunidade, suas lembranças e avaliações do que puderam viver, e ainda vivem, a partir da educação escolar que tiveram. Segue uma síntese, dos principais resultados e reflexão sobre suas implicações para as políticas públicas para o setor.

É preponderante, o quanto a maternidade se torna motivo substancial para interrupção dos estudos, ou provoca atraso na trajetória escolar, em especial no caso das jovens mulheres. Nessa pesquisa, observamos entre cinco jovens, três mulheres e dois homens. No caso dos últimos, sem filhos, um acaba abandonando o ensino médio, e outro dá sequência nos estudos até a universidade. Já entre as mulheres, tem-se uma concluinte do ensino médio junto com curso técnico, uma com ensino médio interrompido no último ano, em virtude de gravidez não planejada, e, a mais jovem, em seu primeiro ano do ensino médio, é mãe recente há menos de um ano.

Em relação a gravidez, no caso das mulheres, é o fator principal que desencadeia interrupção dos estudos como mostram os dados da área: “[...] Entre as mulheres, o principal motivo alegado foi o não interesse em estudar 24,1%, seguido de perto por gravidez e trabalho com 23,8% cada, [...]” (IBGE,2019). Ações educativas e de prevenção a gravidez precoce, podem e devem ser trabalhadas por meio da escola e do posto de saúde local, inclusive, adendo recente no ECA, a lei 13.798/19, institui a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência.

Em síntese, no que se refere à continuidade da trajetória escolar, pode-se apontar várias dificuldades em relação ao transporte, qualidade da educação, mas um aspecto particular, e que agrava o enfrentamento de barreiras, é a ausência da educação sexual na escola. Trata-se de demanda necessária, pois

instrumentaliza e conscientiza, as e os jovens acerca de questões de saúde e também pode orientar suas tomadas de decisões.

Em relação à trajetória escolar dos jovens, de modo geral, aparecem outros fatores que podem ter relação com a subjetividade de cada um, mas que, em alguma medida relacionam-se com as condições familiares e a relação com a sociedade. Assim, a jovem mulher negra e homossexual após concluir o ensino médio, auxilia a família com trabalhos de agricultura, já o jovem pardo e hétero, filho de um assentado com mais recursos e patrimônio, consegue ir para universidade, mudar de cidade e encontrar estágio na área. O que determina a progressão escolar? São as possibilidades, as oportunidades, a afinidade pelos estudos, a relação e apoio da família? De fato, não é a raça, gênero, orientação sexual de cada um que determina qual será a trajetória de cada um, no entanto, é latente as dificuldades, violências enfrentadas, e desafios a serem superados a partir do racismo, machismo, lgbtfobia, e outras opressões.

No tocante a educação do campo e sua prática em sala de aula, enquanto se ouve os jovens lembrarem suas vivências no ambiente escolar, percebe-se, na maioria dos relatos, que o afeto da professora/professor é lembrança marcante, e pouco menciona-se sobre como o conteúdo é transmitido, materiais, etc. No entanto, a prática de ensino alinhada com a modalidade de educação do campo, automaticamente se torna uma prática afetiva, uma vez que valoriza o tempo, espaço e cultura da criança e jovem. Brancaleoni (2002), aponta o conflito que dificulta com que professoras empreguem a proposta de educação do campo.

Quanto às práticas pedagógicas observadas, a autora aponta um respeito quase que irrestrito ao livro didático, dentro de uma “ditadura do conteúdo previsto”. Muitas aulas se reduzem a cópias que as crianças realizam sem entender o significado e nem ao menos a letra do professor, visto que a letra bonita da tia se transforma em uma escrita apressada no quadro. Muitas vezes o saber do aluno é ignorado e sua experiência não é levada em conta. (BRANCALEONI, 2002, p.70).

Outro apontamento, em relação a educação da população do campo, é que em municípios majoritariamente rurais, como Restinga, parte dos estudos é realizada em escolas urbanas e que, portanto, devem estar em sintonia com as demandas das crianças e jovens do campo, por uma educação do campo. Justifica-se tal demanda pois, como no caso em estudo, só é oferecido até os

anos iniciais do ensino fundamental na área rural, o que obriga crianças e adolescentes a irem para escolas localizadas na área urbana para darem prosseguimento nos estudos. Dessa forma, os professores devem conhecer, respeitar, valorizar e conceber a realidade de todo corpo discente, tendo formação e conhecimento pedagógico harmonizado com a educação do campo na convivência cotidiana.

Até agora, foram aqui sistematizadas as considerações que podem somar forças e colaborar na educação do campo e para povos do campo. Porém, se faz extremamente necessário e urgente, articular e construir a educação do campo conjuntamente com a educação das relações étnico-raciais.

O letramento racial é no Brasil, por seu contexto histórico algo fundamental, e no campo é inconcebível sua ausência. O campo brasileiro, e os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, assim também como as áreas urbanas, são compostos em mais da metade por populações negras. A educação do campo deve prezar o amadurecimento e desenvolvimento de crianças e jovens, também demarcando, potencializando e emancipando para debates e disputas acerca de raça, e nos enfrentamentos ao racismo. É inegável, essa urgência quando dentre as narrativas, aparecem duas mais marcantes com esse teor, numa em que os próprios jovens do movimento social destratam um professor negro, e noutra em que uma jovem branca não compreende o que é racismo, e se declara vítima de racismo por ter sofrido bullying na escola.

Sobre a presença do trabalho em suas vidas, os jovens relatam que iniciaram ainda na infância o trabalho junto da família, auxiliando no manejo do lote e das plantações da agricultura familiar. O primeiro contato com trabalho, de maneira intrafamiliar, aparece na forma de “aprendiz”, como “auxílio”, não se tem a recompensa financeira, ou não como a que ocorre no âmbito do mercado de trabalho extrafamiliar. Trata-se, muitas vezes do único modo de sobrevivência da família, mas que afeta negativamente a trajetória escolar dos jovens do campo e suas possibilidades de crescimento.

Além do trabalho junto da família, pode-se visualizar as escolhas ou condicionamentos que marcaram os sujeitos dessa pesquisa. Dentre os cinco jovens entrevistados, apenas uma continua no assentamento, trabalhando com agricultura, sendo aquela que voltou a morar com a família, após o casamento, e que também havia abandonado o ensino médio por esse motivo. Outro jovem

se mantém também no segmento da agricultura, mas como encarregado em uma fazenda de café na região, assumindo a condição de assalariado, mas em posição de controle, de capatazia, que tende a negar o ideal que levou seus pais a lutarem pela reforma agrária. Uma jovem, por não conseguir encontrar quaisquer tipos de trabalho dentro do próprio assentamento, ou no pequeno município de Restinga, que vivia de “bicos”, trabalhos informais e diárias sem frequência garantida, no momento de sua entrevista havia acabado de conseguir um emprego com registro em carteira, num supermercado recém inaugurado na cidade de Franca. O outro jovem, atua como estagiário num escritório de engenharia civil, onde, além de complementar sua formação tem também uma fonte de renda e foge completamente ao padrão dos demais. A única que não possui trabalho remunerado, é a adolescente e ainda estudante **do ensino médio**, de 15 anos.

É imprescindível, destacar a influência do trabalho na construção da identidade do jovem e de sua tomada de decisões. Existe aquela parcela que por afinidade continuará o trabalho no campo, existe a parcela que deseja profissão diferente e fora daquele contexto e existe outra parcela que não tem opção; só lhe resta a oferecer sua força de trabalho em troca da remuneração financeira, como no caso da jovem que por não conseguir trabalho no próprio assentamento ou município de Restinga, se mudou para trabalhar no comércio na cidade vizinha.

Para haver trabalho no campo, são necessárias políticas públicas que fomentem a agricultura familiar e camponesa, que facilitem créditos e microcréditos, especialmente para os jovens. Um exemplo de dificuldade, é que para acessar alguns programas de crédito a pessoa precisa, necessariamente, ter o lote em seu nome, e no caso dos jovens o lote está no nome dos pais.

Em síntese, a busca de independência ou autonomia financeira via o trabalho é um condicionante, que obriga os jovens a se retirar do território camponês. Essa atitude determinada pelas circunstâncias tende a afrouxar as relações familiares e de comunidade, e a perspectiva de um desenvolvimento saudável do território.

Quanto à relação com MST e outros movimentos sociais, dentre os jovens desse estudo, apenas Maria da França relata proximidade e participação ativa da organicidade do MST. E é evidente a influência que construir um movimento

social popular **nacional** e de luta pela reforma agrária teve na formação de seu pensamento e percepções sobre o mundo, é nítido em sua avaliação a perspectiva crítica. Sua narrativa carrega bagagem de militância e de vida prática. Contudo, a luta pela sobrevivência a levou a viver na cidade, o que mostra os desafios da luta pela reforma agrária no Brasil e dos movimentos sociais que por ela lutam.

Enquanto as políticas públicas não forem pensadas, construídas e executadas para uma vida que respeite os direitos humanos e sociais da população do campo, a cada assentamento conquistado já está presente a lógica capitalista que expulsa o trabalhador do campo para a cidade.

É possível afirmar, que a realização de sonhos e a construção de projetos de vida estão atrelados a cada um dos aspectos apontados, e que todos eles podem ser trabalhados a partir da educação do campo na escola. Alguns aspectos impactam em maior ou menor grau a vida de cada jovem, porém, é a busca pela renda financeira estável, que significa mais do que apenas o sustento na sociedade capitalista em que vivemos, que representa a possibilidade de se ampliar e sonhar outros projetos de vida.

Por fim, compreende-se, que a educação do campo deve se fazer presente na escola do campo, assim como no cotidiano dos municípios que recebem em suas escolas urbanas crianças e jovens do campo, contribuindo para a construção, valorização e fortalecimento da identidade atrelada ao território e da cultura camponesa e de povos do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, tradicionais, entre outros. A educação do campo é modalidade potente, para enraizamento ou projeção para além do campo, de forma consciente e crítica.

Permaneça a luta pela educação do campo, enquanto direito de povos que buscam soberania popular e humanização!

Não Vou Sair do Campo
(Gilvan Santos)

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, C. R. **Os caminhos cruzados**: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: Gadotti, M; Torres, C. A. (org.). Educação popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-49.
- BASTOS, V. A. **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores(as)**: as contribuições do projeto político-pedagógico. 2005. 185p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- BRANCALEONI, A. P. L. **Do rural ao urbano**: o processo de adaptação de alunos moradores de um assentamento rural à escola urbana. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 14 out 2020.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 out 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002.
- BRASIL. **Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas**. Brasília: senado Federal, coordenação de Edições técnicas, 2013. 103 p.
- BRUMER, A. **A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade**. In: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. de. Juventude rural em perspectiva. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 35-51.
- CALDART, R. S. **A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. In: Munarim, A. *et al.* (org.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
- CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p.81 - 446.
- CASTRO, E. G. Juventude do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Expressão Popular 4ª edição - São Paulo – SP, 2012b.

CAMPOS, J. C. **Serviço Social e Educação do Campo**: possibilidades e formas de atuação. Trabalho de Conclusão de Curso Serviço Social – Universidade Estadual Paulista, Franca 2015.

CARVALHO, D. D. A; CARVALHO, R. F. Democracia e direitos sociais: histórico e implicações para as políticas educacionais brasileiras. **Rev. katálysis**, Florianópolis , v. 22, n. 3, p. 457-467, Setembro 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9802019000300457&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 nov 2020

CATÃO, M. F. (2001a). **Excluídos sociais em espaço de reclusão**: representações sociais na construção do projeto de vida. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

CATÃO, M. F. (2007). **O que as pessoas pensam da vida e o que desejam nela realizar?** In E. Kruttszen & S. Vieira (Orgs.), *Psicologia social, clínica e saúde mental* (pp. 75-94). João Pessoa: Ed. Universitária.

CORDEIRO, T. **Artigo | 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos**. Brasil de Fato, 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>>. Acesso em: 20 out 2020.

DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Unicamp, n.24 set-dez. Campinas, pp. 1-23.

DESLANDES, S. F; GOMES, R; NETO, O. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FIGUEIREDO, G. C. **EXPERIÊNCIA E LUTA PELA TERRA: o assentamento Sepé Tiaraju e o MST**. 397f. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP- Dep. de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, 2009.

FIRMIANO, F. D. **A formação das novas gerações do MST e o curso médio técnico em agroecologia, em Ribeirão Preto - SP**. Revista Segurança Urbana e Juventude, Araraquara, v. 2, n. 1 e 2, São Paulo, 2009 Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/seguranca/article/download/2385/1919>> Acesso em: 31/03/2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**: Restinga. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/restinga/panorama>> Acesso em: 13 ago 2020.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação no Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília, DF, 2002.

LIMA, G. A. G. de; SANT'ANA, R. S. Pequenos produtores e a cooperação informal na Agrovila II do Assentamento "17 de Abril", Restinga / SP. **Serviço Social & Realidade**, v. 16 n 1, p. 126-162, Franca,2007.

LOPES, W. J. F. **As Representações sociais dos jovens do campo, acerca de suas escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

MARCELINO, M. Q. S; CATAO, M. F. F. M; LIMA, C. M. P. **Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio**. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, 2009. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n3/v29n3a09.pdf>>. Acesso em: 29 set 2020.

MARTINS, L. R. **Permanecer no campo como projeto de vida de jovens rurais**: experiências de formandos e egressos de Escolas Família Agrícola no Estado do Espírito Santo. 2019. 229 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37242/1/2019_LeonardoRautaMartins.pdf>. Acesso em: 30 set 2020.

MARTINS, J. S. **Capitalismo e tradicionalismo**. Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

MOLINA, M. C. M. Definição: Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

MEDEIROS, S. P. L. L. S. Definição: Agronegócio. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008** -Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em: 20/10/2020.

PALUDO, C. Definição: Educação Popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

PAIVA, F. M. **A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara - SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; Vera, R. **Uma alternativa de educação rural**. In: WERTHEIN, J.; BORDNAVE, J. D. (org.). Educação rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PINHO, A. S. T. SANTOS, S. R. **Educação fundamental no campo: por uma educação liberta do modelo escolar “urbanocêntrico”** – 30ª Reunião Anual 2007 - Caxambu / MG. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt13.pdf>> Acesso em: 29 fev 2020.

REVISTA DA JUVENTUDE RURAL. **Missão Nacional de Jovens Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais da CONTAG**: Transformando o presente e construindo o futuro – Julho de 2007. Disponível em <<http://www.contag.org.br/imagens/f323RevistaJuvRural.pdf>>.

RIBEIRO, M. Definição: Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

ROSA, G. P. M; *et al.* **20 anos de extensão comunicativa e popular do Núcleo Agrário Terra e Raiz de Franca**. In: VIII Simpósio de Questão Agrária do NATRA: Movimentos sociais, Agroecologia e Soberania Alimentar, 2018, Franca. Anais Eletrônicos. Franca: UNESP Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2018. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/natra---ebook-final-publicado.pdf>> Acesso em: 16 set 2020.

SAES, D. **Educação e socialismo**. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, - n.18, 2004, p.73-83 Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo251artigo4.pdf> Acesso em: 07 nov 2020.

SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (2002) **Educação do Campo: marcos normativos**. MEC. Brasília. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em: 11 nov 2020.

SILVA, N. M. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola do assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário**. 2013. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013

SILVA, N. M; PINTO, J. M. R. **A valorização dos profissionais de uma escola do campo, localizada em um assentamento de reforma agrária.** Fineduca: Revista de Financiamento da Educação, v. 3, p. 1-14, 2013.

SOUSA, I. F. **As experiências agroecológicas no Brasil e a construção de um novo paradigma de desenvolvimento rural.** 2018. 127 p. Tese (Doutorado em Ciências: Ecologia Aplicada) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” Centro e Energia Nuclear na Agricultura, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2018.

VALADARES, A. A. *et al.* **OS SIGNIFICADOS DA PERMANÊNCIA NO CAMPO: vozes da juventude rural organizada – (capítulo 2: Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas pública) / organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/160513_livro_dimensoes.pdf> Acesso em: 20 set 2020.**

VALE, S. B. **O assentamento Dezesete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo.** 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIANNA, E. M. **Juventudes do campo: a construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos.** 2017. 95f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Ambiente e Território) Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade Estadual de Montes Claros, 2017.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre opressão.** Organização de Ecléa Bosi. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WHITAKER, D. C. *et al.* **A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura?** In: Cadernos de Campo. Ano 3. 1995. Org: Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante. Programa de Pós-graduação em Sociologia F.C.L – Unesp Araraquara. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10128/6627>> Acesso em: 11/05/2021.

Whitaker, D. C. A. (2008). **Educação rural: da razão dualista, à razão dialética.** Retratos de Assentamentos, 11(1), 295–304. Disponível em: <<https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/26>> Acesso em: 13/08/2022.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa:

“EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SIGNIFICADO DA ESCOLA NO ENRAIZAMENTO E PROJETOS DE VIDA DE JOVENS DO ASSENTAMENTO “BOA SORTE” EM RESTINGA / SP”

Constitui **JUSTIFICATIVA** da pesquisa:

Registrar as memórias e experiências dos jovens do assentamento, conhecer suas percepções acerca da educação escolar, juventude, projetos de vida e visão de homem e de mundo para dialogar e/ou contrapor quando necessário com outros estudos além de esquematizar possíveis demandas de políticas públicas a serem criadas no campo da educação do campo, infância e juventude camponesa.

Constituem **OBJETIVOS** da pesquisa:

- 1) Identificar através da entrevista impactos da vivência escolar na construção da identidade de jovens do assentamento Boa Sorte;
- 2) Investigar a percepção acerca da relação entre educação escolar e projetos de vida;
- 3) Esquematizar possíveis demandas de políticas públicas.

Constitui **PROCEDIMENTOS** da pesquisa e entrevista:

- 1) Revisão bibliográfica;
- 2) Entrevistas;
- 3) Análise de conteúdo;
- 4) Considerações e esquematização de possíveis demandas para criação de políticas públicas.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com respeito e está garantindo o sigilo e confidencialidade dos dados pessoais dos participantes de pesquisa.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma **via** assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido será arquivada em posse da pesquisadora e outra será fornecida a você.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____
_____, RG. _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações, se assim o desejar. A pesquisadora **Jennyara Carolina de Campos** certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e somente a pesquisadora e seu orientador terão acesso

Uma **via** deste documento, devidamente assinada foi deixada comigo. Declaro que concordo em participar desse estudo.

Assinatura do participante e data.

Assinatura da pesquisadora e data.

***Deixo contatos disponíveis afim de sanar
quaisquer dúvidas ou pedidos de revisão
após a entrevista.***

Jennyara Carolina de Campos
Celular e WhatsApp: (16) 9.8199-3348
e-mail: jennyara.campos@gmail.com

Anexo 2 - Roteiro de entrevista

1. Nome (apenas para registro documental, na dissertação será utilizado nome fictício escolhido pela própria pessoa)
2. Idade
3. Raça/etnia
4. Fale um pouco sobre sua trajetória escolar: Qual o nível mais elevado de escolarização que atingiu. Em que escola (nome, cidade, pública ou privada etc) cursou cada etapa de ensino. Creche, pré, etc... Trabalhava enquanto estudava?
5. Fale um pouco sobre sua trajetória de vida além da escola (trabalho etc). Onde nasceu? Como foi para o assentamento? Onde reside atualmente?
6. Quando (anos) estudou na escola do assentamento?
7. Quais as lembranças do ingresso e vivências na escola do assentamento? O que mais gostava e o que menos gostava na escola?
8. Você se lembra da diretora? Que lembrança mais marcante vem dela?
9. E dos professores? Quais deixaram lembranças mais fortes? Por Que?
10. Como era a estrutura física da escola? Havia merenda? Era de qualidade?
11. A escola possuía um professor para cada série, ou eram duas ou mais séries juntas com um mesmo professor?
12. Em que série você mudou para a escola da cidade?
13. Qual a maior dificuldade de adaptação nessa mudança?
14. Havia transporte escolar? Como eram suas condições?
15. Falando agora especificamente da escola de ensino médio que você cursou: qual a lembrança mais forte? Você gostava dessa escola?
16. Em que aspectos a sua experiência escolar foi importante na construção da pessoa que você é hoje?
17. Você acha que sua identidade atual foi marcada mais pelo mundo da escola, ou do trabalho? Ou por ambos? Explique um pouco.
18. E qual a participação da família e dos grupos de amigos nessa sua construção de identidade?
19. Em sua vivência escolar você sofreu algum tipo de preconceito, considerando:
 - Sua condição de filho de assentado da reforma agrária?
 - Sua raça/etnia?
 - Sua orientação sexual?
20. Se pudesse mudar a escola do assentamento, o que faria?
21. Você entende a escola deveria oferecer todo o ensino fundamental e ensino médio?
22. Em sua opinião, o que aspectos uma escola de assentamento deveria ser diferente de uma escola da cidade?
23. A reforma agrária é importante para o Brasil? Por que?
24. Quais são seus projetos de vida, no curto e no longo prazo?